

AULA DE GRAMÁTICA OU DE ANÁLISE LINGUÍSTICA? INVESTIGANDO OBJETOS DE ESTUDO E OBJETIVOS NORTEADORES

JAILTON JÁDER NÓBREGA

Licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco, foi pesquisador-bolsista, durante três anos, na área de Educação e Linguagem, do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atua como professor de Língua Francesa no Núcleo de Línguas e Culturas (NLC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). jailtonobrega100@hotmail.com.

LÍVIA SUASSUNA

Doutora em linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Departamento de Método e Técnicas de Ensino – Centro de Educação. lsuassuna@nlink.com.br.

Resumo

O objetivo desta pesquisa, do tipo qualitativo-indiciária, foi analisar como se efetiva o ensino de gramática/análise linguística em duas escolas de perfis diferentes: uma pública da rede estadual de Pernambuco (ensino médio) e o Colégio de Aplicação da UFPE (ensino fundamental). Os resultados da análise evidenciaram, por um lado, uma prática tradicional de ensino de gramática normativa e, por outro, um ensino voltado para o letramento.

Palavras-chave: Ensino de gramática; Análise linguística; Prática pedagógica.

GRAMMAR LESSON OR LANGUAGE ANALYSIS? INVESTIGATING OBJECTS OF STUDY AND GUIDING OBJECTIES

Abstract

This qualitative-ethnographic research has as a main goal to analyze and discuss how effective is the teaching of grammar/ linguistic analysis in two schools with different profiles in Recife: one is a public network state (high school) and another is a federal school (elementary school). The results of the analysis showed, on the one hand, a traditional practice of teaching normative grammar; on the other hand, a teaching practice seeking the development of students' literacy.

Keywords: Teaching of grammar; Linguistic analysis; Pedagogical practice.

Introdução

O termo *análise linguística*, cunhado por João Wanderley Geraldi em 1981, designa uma das práticas estruturadoras do ensino de português, ao lado da leitura e da produção textual. Especificamente, a análise linguística consiste num trabalho de reflexão sobre os recursos expressivos da língua e das operações discursivas realizadas no uso da linguagem.

Do ponto de vista do ensino da língua materna, os impactos da proposta de Geraldi foram muitos, se não em termos de modificações significativas nas práticas vigentes, ao menos em termos da geração de questionamentos sobre o que se costumava

fazer nas aulas de português. Disse o autor, em um de seus estudos, que uma diferente concepção de linguagem haveria de engendrar não apenas diferentes metodologias de ensino, mas, sobretudo, novos conteúdos. Afirmou ele também que *análise linguística* não era apenas um novo rótulo para o ensino tradicional de gramática e que seria importante decidir sobre o lugar da metalinguagem no ensino de língua materna na educação básica.

Entre os muitos questionamentos, dúvidas e tensões derivadas de uma proposta que trazia, para o interior da sala de aula, o texto, em lugar de um rol de palavras e frases prontas e modelares, o uso da língua em lugar da mera descrição, e o funcionamento dos discursos em lugar da prescrição gramatical, podemos citar:

- (a) a ideia de que bastaria retirar do texto o elemento gramatical a ser estudado, permanecendo os mesmos procedimentos de análise e prescrição que já se praticavam na escola;
- (b) a ideia de que não se deveria mais ensinar gramática, mas apenas leitura e produção de textos;
- (c) a ideia de que a análise linguística seria uma atividade de correção do texto do aluno, uma vez que foi sugerido que um dos momentos privilegiados do estudo da língua seria justamente a reescrita;
- (d) a ideia de que a análise linguística seria a substituição de aulas de gramática normativa da língua padrão por modelos de análise da linguística teórica e aplicada;
- (e) a crença de que, sob o rótulo de análise linguística, se deveriam ensinar, ainda que por metodologias diferenciadas, os mesmos conteúdos elencados nas gramáticas normativas conhecidas.

Os inúmeros processos de formação (inicial e continuada) de professores que se seguiram à proposta da análise linguística (doravante AL), bem como os diferentes documentos curriculares e livros didáticos produzidos dos anos 1980 até hoje também têm gerado questionamentos e dúvidas que se vem procurando tematizar e investigar no contexto da pesquisa acadêmica. As demandas por sugestões de trabalho didático são muitas e são também muitas as indagações sobre os saberes dos professores e suas imagens e crenças acerca do que seja ensinar português, gramática e análise linguística. É nesse contexto que se situa o presente trabalho, cujo principal objetivo foi investigar como se efetiva o ensino de gramática/análise linguística.

2 Fundamentos teóricos

Na perspectiva tradicional do ensino, a língua ainda é concebida, de modo predominante, como um sistema homogêneo, constituído de signos definíveis pelos contrastes que se pode estabelecer entre eles, como um código abstrato, transparente e descolado de suas condições sócio-históricas de produção (MARCUSCHI; VIANA, 1997).

As propostas alternativas para o ensino de língua tomam como base outra concepção de linguagem, agora vista como processo, discurso, forma de interação social. Tal concepção colocou o desafio de definir novos conteúdos de ensino, novas metodologias e procedimentos didáticos, assim como novos modos de avaliar a aprendizagem.

O deslocamento instituído pelas teorias do discurso – da concepção de linguagem como sistema/representação para a ideia da produção linguística como um trabalho social – mostra que não se trata de apreender uma língua para dela se apropriar para, posteriormente, usá-la; trata-se, antes, de usá-la em processos interativos enquanto espaços produtivos e organizadores da atividade mental, e, assim, apreendê-la:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas) (BAKHTIN, 1997, p. 301-302).

É importante destacar, portanto, que a análise linguística, tal como proposta pelo autor citado, coaduna-se com uma concepção de linguagem como interação, no quadro de um ensino de base sociointeracionista. Essa concepção de linguagem como interação ganhou força no contexto histórico-epistemológico que se convencionou chamar de “virada linguística” (transição entre as décadas de 1970 e 1980), cuja principal marca seria uma visão ampliada da linguagem, a partir das teorias da enunciação. Assim, além do enunciado propriamente dito, estariam em jogo as circunstâncias de sua produção.

Dessa forma, em consonância com a concepção de língua como forma de interação social, como ação entre sujeitos, como produção simbólica de sentidos, Suassuna (2006) defende um deslocamento nos objetivos e nos objetos do ensino de português.

Como objetivo central das aulas de língua materna, a autora defende a ampliação de experiências interativas mediadas pela linguagem a fim de que os alunos se apropriem de novas possibilidades de expressão e compreensão dos sentidos dos usos linguísticos, o que favorece o seu processo de letramento, ou seja, sua inserção nas práticas sociais mediadas pela linguagem.

Seguindo essa linha de pensamento, quanto à questão da variação linguística, é necessário que o papel do professor se pautar não na substituição e na correção das variedades desprestigiadas, mas sim no reconhecimento, sem julgamentos e hierarquias, das diversas variedades linguísticas, a fim de multiplicar as situações de usos e seus recursos expressivos (LOUZADA, 1994). Nessa ótica, aprender uma variedade linguística é também aprender novos sistemas de referência. Logo, não é o caso de substituir as variedades não-padrão pela chamada norma culta, mas de construir e ampliar as possibilidades de interação dos alunos; nesses processos interlocutivos, eles vão internalizando novos recursos expressivos e, por extensão, novas categorias de compreensão do mundo. Importa, então, confrontar esses usos de linguagem, explorando suas semelhanças e diferenças, num diálogo constante e aberto entre recursos linguístico-discursivos e modos de interpretar a realidade. É tarefa da escola, em síntese, expandir a experiência interlocutiva dos alunos, assumindo a incompletude e o movimento da linguagem.

No que tange à análise linguística propriamente dita, vimos que, conforme a tradição, o ensino de gramática, ainda hoje, consiste em levar os alunos a dominar uma nomenclatura específica, com a qual se descreve e regula a modalidade padrão escrita da língua, predominando, nesse processo, o enfoque normativo sobre o descritivo. Na opinião de Geraldi (1996), todo falante realiza, em sua prática linguística, atividades epilinguísticas por meio das quais avalia os recursos expressivos que utiliza. No entanto, as atividades de ensino de gramática não constituem, na prática escolar, a continuidade (que seria desejável) dessas reflexões epilinguísticas. A gramática normativa tradicional é tida como a verdadeira e única reflexão sobre os recursos expressivos de uma língua. Diz o autor que as análises resultantes das teorias gramaticais adotadas e ensinadas na escola são respostas

elaboradas para perguntas que os alunos não formularam. É por isso que muitos conteúdos gramaticais, regras e classificações pouco ou nada lhes dizem e, não obstante isso, constituem-se em matéria de ensino-aprendizagem; são conteúdos nem sempre epistemologicamente consistentes e de relevância sociocultural duvidosa.

A análise linguística, nesse sentido – enquanto prática alternativa ao ensino tradicional da gramática normativa –, consiste num trabalho de reflexão sistemática sobre os elementos da língua e sobre os efeitos de sentido gerados por eles no discurso, no processo de interação (MENDONÇA, 2006a). Essa reflexão deve se dar não só na dimensão gramatical, mas também nas dimensões textual, semântica e pragmática do processo de enunciação, tendo por objetivo desenvolver nos alunos as habilidades de leitura, de escuta e de produção de textos escritos e orais, além da capacidade de interpretação e produção de sentidos enquanto estes realizam essas práticas.

Nessa perspectiva, em termos do ensino da língua, Cardoso (1999) considera como sendo de fundamental importância o domínio das regras que determinam o exercício da função enunciativa dos diferentes discursos. É necessário expor os alunos a uma grande diversidade de textos, deixando sempre aberta a possibilidade para a emergência do outro (outro discurso, outra leitura, outro interlocutor, outro sentido...). Conforme Cardoso, cada discurso constitui um universo semântico específico; assim sendo, dominar as estruturas e regras de uma língua, embora seja uma importante e necessária condição, não leva automaticamente a dominar os universos semânticos dos discursos em circulação:

Quando se diz que a missão da escola é levar o aluno, de qualquer classe social, a poder interagir nas mais variadas situações concretas de discurso, entendemos que o que se deve esperar da escola é levar o aluno a dominar os diferentes universos semânticos que são importantes para uma dada sociedade ou cultura (CARDOSO, 1999).

Uma estratégia que é fundamental à prática da análise linguística é o método indutivo. Através dele e partindo de certos fenômenos linguísticos, o aluno passa a perceber regularidades, construir hipóteses, verificá-las, reconstruí-las e sistematizar o que foi aprendido, num processo de reflexão que vai de encontro ao método de memorização largamente usado para se ensinar as estruturas linguísticas presentes na gramática normativa (MENDONÇA, 2006b). Baseando-se, então, em outros objetivos e objetos e em outra concepção de língua, não se pode confundir a análise linguística com ensino de “gramática contextualizada”, em que se retiram do texto frases para se fazer análise

sintática; também não se pode dizer que essa prática é uma terminologia diferente para o ensino tradicional de gramática.

Pisciotta (2001) salienta que, embora pareça simples, constitui grande desafio para o professor aliar a análise linguística a situações de uso efetivo da linguagem, construindo explicações e descrições a partir das regularidades observadas em textos significativos para os alunos. A autora propõe um conceito ampliado de análise linguística, que incorpora, além de questões gramaticais e fonológico-ortográficas, aspectos semânticos e pragmáticos relacionados à produção e à recepção dos discursos. Por isso, não se trata apenas de mudança de rótulo, mas de concepção de língua e de objetivo de ensino, o que traz implicações também para a metodologia a ser utilizada e para os conteúdos a serem ensinados.

Destaque-se que a prática de análise linguística se aplica simultaneamente à leitura e à produção de textos, quaisquer que sejam estes (dos alunos ou dos autores trazidos para a sala de aula). Quanto à leitura, a análise linguística ajudaria na apreciação e compreensão dos muitos efeitos de sentido presentes no texto. Quanto à produção de textos, a análise possibilita a expressão da subjetividade do autor e dos sentidos que ele propõe ao seu leitor (o que também demanda apreciação e compreensão de efeitos de sentido). Assim sendo, a avaliação ganha muito em qualidade – a partir de textos, lendo e escrevendo com nossos alunos, podemos superar a dicotomia certo x errado.

Diante do quadro acima exposto, um dos aspectos que nos interessam em nossa investigação é justamente a forma como os professores vêm lidando com esse desafio: pretendemos ver, além das concepções de língua que informam o ensino de análise linguística, os objetivos que norteiam esse ensino e os conteúdos definidos em cada aula com vistas à articulação entre o linguístico e o discursivo, entre linguagem e sociedade.

3 Delineamentos metodológicos

A presente pesquisa, de caráter qualitativo-indiciário, foi fruto da pesquisa realizada na disciplina *Prática de Ensino de Português I*, ministrada no curso de licenciatura em Letras da UFPE no semestre letivo 2012. As atividades principais dessa disciplina consistem em observar as aulas de dois professores de língua portuguesa com o objetivo de problematizarmos essas práticas para podermos analisá-las à luz de um referencial teórico relevante acerca do ensino de língua materna.

Para realizar essa investigação, selecionamos duas escolas públicas de perfis diferentes da Região Metropolitana de Recife.

Uma das escolas escolhidas foi o Colégio de Aplicação da UFPE (CAp), visto que é considerado um referencial de qualidade a partir de seu projeto institucional (já que serve de campo de inovação e experimentação pedagógica) e curricular (porque nele se ensina língua portuguesa numa perspectiva construtivista e sociointeracionista). Nessa escola, foi escolhida uma professora de uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

A outra escola selecionada foi uma escola pública da rede estadual de ensino de Pernambuco, localizada na cidade do Recife. Nessa escola, foi escolhida uma professora de uma turma do 3º ano do ensino médio. É válido salientar que a escolha tanto desse campo quanto da série de ensino ocorreu de forma aleatória e que a preocupação de se investigar uma instituição escolar pública é resultante do compromisso da UFPE, particularmente do Centro de Educação, com o ensino público.

Para a análise dos dados gerados, estabelecemos uma relação entre o ensino de gramática/análise linguística de cada professora e as concepções de língua que cada uma dessas práticas denota. Nosso objetivo foi verificar se os objetos de estudo selecionados e os objetivos perseguidos favoreciam, a partir do trabalho de reflexão metalinguística, o letramento dos alunos. Nesse sentido, buscamos: (1) verificar quais as concepções de língua que norteiam o ensino de AL dessas professoras; (2) investigar quais os conteúdos privilegiados ao se ensinar gramática/análise linguística; e (3) verificar se esse ensino tem por objetivo promover o letramento dos alunos.

Definidos os critérios de análise e o *corpus*, é de expressiva importância apresentarmos e justificarmos o paradigma analítico que regeu nossa pesquisa: realizamos uma análise qualitativa, de caráter indiciário. Isso porque o paradigma indiciário, constituindo uma das estratégias da pesquisa qualitativa, articula-se de maneira adequada à pesquisa no campo da educação e da linguagem. Ele permite, através de “pistas” e indícios, diagnosticar uma realidade mais ampla ou revelar um fenômeno mais geral, partindo de uma representação singular da realidade pesquisada. É por todos esses fatores que essa abordagem mostrou-se adequada para nossa análise, pois tem pertinência e relevância para o tratamento de fenômenos relacionados à linguagem e à área educacional.

Os materiais de pesquisa utilizados na geração dos dados foram diários de campo, além de outros recursos utilizados em sala de aula, como fichas e textos. As aulas observadas somaram um tempo total de 45 horas-aula.

É válido salientar que, para empreender a investigação, providenciamos as devidas autorizações para a geração e o tratamento dos dados, mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos gestores das unidades escolares e pelas professoras observadas. A todos eles foi assegurado o anonimato quando da divulgação dos dados em textos e eventos de caráter científico.

4 Análise e discussão dos dados obtidos

Para realizarmos a discussão dos resultados de nossa pesquisa, agrupamos os dados em duas seções: (1) análise da professora da escola estadual; (2) análise da professora do Colégio de Aplicação.

Essas análises se referem a questões de ensino de análise linguística a partir das práticas observadas. Nosso intuito foi investigar como se situam, no quadro mais geral das mudanças educacionais, as transformações ocorridas nas concepções de língua, nos objetivos de ensino e na seleção dos conteúdos em sua realização nas condições concretas de ensino-aprendizagem dos fenômenos linguísticos na aula de português.

4.1 Análise da prática da professora da escola estadual

A escola em questão faz parte da rede de ensino do Estado de Pernambuco e se localiza num bairro periférico da cidade do Recife. No que concerne à estrutura, comporta muitas salas de aula, bem espaçosas, porém as cadeiras, paredes e ventiladores são extremamente mal cuidados e mal preservados. Quanto aos recursos didáticos, a coordenação dificilmente disponibilizava papel, xérox ou projetor, o que fazia a professora que observamos perder bastante tempo com cópia em quadro, algo do qual ela reclamava bastante.

Dessa forma, sua prática, na turma do 3º ano C do ensino médio, predominantemente, consistiu em copiar regras da gramática tradicional ou questões sobre gramática no quadro. Durante mais de três aulas, a professora se encarregou de expor e explicar três regras de ortografia:

- a) São grafados com SS todos os substantivos derivados de verbos terminados em gredir / ceder / mitir / cutir.
- b) Escreve-se com S todos os substantivos derivados de verbos terminados por ender / vertir / pelir.
- c) Escreve-se com S palavras que contém ditongo.

Assim, ela leu o conceito, deu exemplos para testar a validade da regra e pediu exemplos para os alunos. Podemos ver, nesse caso, que a professora seguiu o método largamente utilizado no ensino de língua tradicional, o método dedutivo: “forma mais convencional de ensinar a norma-padrão na escola que parte do geral – as regras – para o particular – os exemplos, seguindo-se exercícios de fixação/aplicação da regra”, de acordo com Mendonça (2006b). Essa prática dispensou a reflexão sobre os elementos da língua, além de deixar de lado os conhecimentos que os alunos já têm, pois parte do pressuposto de que o aluno não sabe e, portanto, deve aprender a regra para, em seguida, usá-la. Ou seja, as análises feitas

[...] são respostas dadas a perguntas que os alunos (enquanto falantes da língua) sequer formularam. Em consequência, tais respostas nada lhe dizem e o conteúdo passa a ser “o que se tem para estudar”, sem saber para que aprendê-los (GERALDI, 1996, p. 130).

Assim sendo, os alunos sentiram dificuldade de entender a terminologia utilizada (como “ditongo”, por exemplo), bem como o próprio processo de metalinguagem, uma vez que se tratava de um exercício de metalinguagem realizado a partir de uma variedade da língua da qual eles não são falantes: a variedade culta. Diante dessa situação, a professora repetia incessantemente: “Prestem atenção, vocês, que vão fazer redação, têm que colocar isso na cabeça!”; “Isso é uma regra que, se a gente quer escrever certo, tem que ter na cabeça”; “Você vai escrever uma palavra e está com dúvida se é com S ou com Z, se tiver ditongo, é S”. Isso evidenciou claramente um ensino voltado para a apropriação da norma padrão com vistas à escrita correta, o que revela uma prática baseada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, pois pudemos inferir que a professora, através dessa atividade, encara a língua como o conjunto homogêneo de suas formas estancas.

É importante problematizar o conteúdo trabalhado. Ao invés de, como defende Nóbrega (2000), numa perspectiva mais interacionista, a professora considerar a ortografia

procurando interpretar o desvio da norma como um lugar privilegiado para a descrição dos fatos da língua, identificando as diferenças entre as modalidades escrita e falada e discutindo os fenômenos da variação linguística, insistiu em regras de ortografia e incutiu nos alunos a ideia dicotômica de certo e errado, sendo o errado permitido na fala e o certo obrigatório na escrita, como se pode ver quando ela afirmou: “Todo mundo pode errar falando, mas escrevendo, não!”. A docente, então, sustenta a ideia dicotômica de fala e escrita, incorrendo numa inconsistência teórica em relação a essas modalidades, pois, segundo Marcuschi (2008, p. 17):

[...] oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais dialetais e assim por diante. As limitações e os alcances de cada uma estão dados pelo potencial do meio básico de som e grafia. Em suma, eficácia comunicativa e potencial cognitivo não são vetores relevantes para distinguir oralidade e escrita.

Assim, a professora acabou limitando a ideia de texto às características supostamente exclusivas da modalidade escrita, privando os alunos do entendimento mais amplo em relação a essas duas modalidades da língua.

É importante também problematizar o quão destoante é esse conteúdo com o nível de ensino em questão, uma vez que, ao invés de a professora trabalhar análises linguísticas mais sofisticadas no 3º ano de ensino médio, último ano escolar (MENDONÇA, 2006a), persiste em algo que os alunos já deveriam ter internalizado. Essa situação mostra, portanto, o quão falho é esse tipo de ensino de língua, baseado numa concepção tradicional de linguagem – enquanto sistema, código estático.

Ademais, a professora passou a maioria das aulas copiando no quadro questões retiradas de um livro de português voltado para concursos públicos¹, reproduzidas a seguir.

1 – A alternativa em que está correto o uso do acento indicativo de crase:

- a) O peão foi à cavalo até a fazenda.*
- b) O criminoso estava disposto à fugir.*
- c) A fã ficou cara-à-cara com seu ídolo.*
- d) Cíntia deu à José seu novo endereço.*
- e) Comprou os móveis e pagou à vista.*

¹O livro em questão intitula-se *Português para Concurso*, da autora Nanci da Costa Batista, editado por Fritas Bastos Editora.

2 – A concordância está correta em:

- a) *O povo brasileiros é solidário.*
- b) *João usava sapatos e meias pretas.*
- c) *As duas mala pequena são minhas.*
- d) *O atleta beijou as medalhas olímpica.*
- e) *Serviu carne bovina aos convidados.*

3 – O uso da preposição está correta, de acordo com a norma culta em:

- a) *O rapaz aspirou ao perfume da namorada.*
- b) *Lúcia visava a um bom emprego.*
- c) *As pessoas não esquecem do primeiro professor.*
- d) *A criança sentou-se na mesa para almoçar.*

4 – Há erros de grafia em:

- a) *A extinção de postos de trabalho tem originado, no mundo todo, protestos e movimentos de reivindicação e direitos da classe trabalhadora.*
- b) *Condições adverças de trabalho, em prejuízo do disposto nas leis específicas, sempre foram alvos de queixas dos assalariados.*

Conforme se pode observar, a maioria das questões consistiu em encontrar a alternativa em que a frase estivesse escrita de forma correta, o que termina por trazer à análise dos alunos mais alternativas erradas do que certas; e, no caso da opção correta, na maioria das vezes a construção fugia do uso habitual ou da regra geral do fenômeno em estudo, revelando uma ênfase na exceção ou em ocorrências raras. As frases das alternativas eram todas soltas, descontextualizadas, artificiais e fora do universo linguístico e referencial dos alunos. A professora, depois de copiá-las no quadro, pediu para que algum aluno viesse resolver uma questão, mostrando a alternativa correta e provando a resposta através da regra devida. Vale destacar que os alunos só decidiram participar dessa atividade após a professora dizer que ela valia pontos na nota final da unidade. Novamente, a professora incorre numa prática em que se supervaloriza a metalinguagem de descrição da norma padrão, visando à apropriação desta por parte dos alunos, o que denota, mais uma vez, uma concepção de linguagem como expressão do pensamento.

Após essas atividades, a professora solicitou a produção de um texto argumentativo sob a justificativa de que os alunos teriam que elaborar um texto desse tipo no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A docente, desse modo, entregou uma ficha sobre argumentação, leu o conteúdo ali exposto e solicitou que os alunos produzissem uma redação sobre o tema da discriminação social. Observamos que a ficha

apresentava um modelo fixo e tradicional de texto, o qual deveria ser dividido em pressupostos/introdução, argumentos/desenvolvimento e conclusão. A professora, após ler a ficha, não definiu essas partes constitutivas, nem as explicou; pediu para que os alunos fizessem uma redação sobre o tema proposto e, em seguida, saiu de sala deixando que os alunos elaborassem o texto. Quando retornou, poucos alunos haviam escrito algo, o que fez a professora proferir, na frente dos alunos, que eles eram preguiçosos e que não tinham nada a dizer. Consideramos que, pela forma como a professora conduziu a atividade, os alunos, mais do que não ter o que dizer, não viam sentido em dizer algo, já que o tema foi imposto e não negociado com os alunos, não tendo havido leitura, pesquisa, debate ou discussão sobre o tema.

Dando continuidade à atividade, a professora fornece algumas orientações para os alunos, como: “Não mudem de assunto, porque eles [os avaliadores], no ENEM, olham muito isso. Mesmo que vocês não saibam direito o que dizer, continuem escrevendo sobre a mesma coisa!”; “Quando você está escrevendo uma redação, vai vindo os argumentos que vocês nem pensaram antes.”. Ainda, a professora falou que há três avaliadores no ENEM que “olham tudo” e que os alunos, portanto, iriam certamente ser reprovados. Pudemos observar, desse modo, que a professora não só pareceu desconhecer padrões de textualidade, como coesão e coerência, mas também desconsiderou o caráter pragmático do texto e a progressão textual ao proferir que os alunos devem escrever mesmo sem saber o que dizer. Ademais, a docente passou uma visão de que a escrita de textos é algo intuitivo ou mesmo que acontece sob a influência da inspiração, ao dizer que basta escrever para que os argumentos surjam.

Em seguida, a professora pediu para que os alunos lessem o que escreveram e, na medida em que os alunos leram seus apontamentos, ela interveio, como ocorre no caso em que um aluno leu a seguinte oração, na introdução de seu texto: “A sociedade existe discriminação social como opção sexual, religião primeiramente etc.”. A professora, então, ao invés de refletir sobre a construção sintática do período, que está claramente problemática, ou sobre as ideias postas nele, apenas afirmou: “Não pode usar ‘etc.’ em redação, de jeito nenhum!”. Desconsiderando, dessa forma, a produção do aluno enquanto um mote para se realizar uma análise acerca de operadores argumentativos e/ou da estruturação sintática, a professora se limitou a proferir “dicas” de como *não* fazer redação, e de quais termos *não* podem ser usados.

Foi fundamental, portanto, observar o descompasso entre as atividades de gramática e de produção de texto e seus resultados, pois, embora a docente tenha justificado insistentemente as atividades gramaticais em função do “escrever corretamente”, pudemos ver que nem ela criou um vínculo, uma articulação entre essas habilidades, e nem houve indícios de bons resultados de escrita como reflexo dos exercícios exaustivos de apropriação de regras gramaticais que a professora tanto realizou em sala de aula.

4.2 Análise da prática da professora do Colégio de Aplicação

O Colégio de Aplicação da UFPE, localizado no campus dessa universidade, caracteriza-se por ser um espaço de inovação e experimentação pedagógica, dispondo de uma estrutura física privilegiada. A maioria absoluta dos docentes têm grau de mestrado ou doutorado e também contratos de dedicação exclusiva para que possam dispor de mais tempo para executar a atividade docente. Observamos, nesse colégio, aulas de língua portuguesa da turma do 9º ano A do ensino fundamental.

No que se refere à análise linguística, o assunto estipulado para o bimestre em que fizemos a observação foi período composto por coordenação. Para desenvolvê-lo, a professora leu e discutiu o texto “Carta do Pleistoceno”, da escritora Marina Colasanti, presente no livro didático da turma. Essa carta tem como remetente um mamute que escreve aos cientistas da atualidade pleiteando que eles não façam clonagem.

Inicialmente, a professora selecionou dois períodos do 1º parágrafo desse texto (“*porque uma certa luz fraca e opalinada me alcançou sempre através do gelo*” e “*E escrevo porque chegou-me a notícia...*”), em que havia a ocorrência do termo “porque”. Então, perguntou: “*O sentido da palavra ‘porque’ é o mesmo nos dois registros? O que vocês acham?*”. Os alunos levantaram hipóteses e a professora foi conduzindo as respostas (“*Explicação de quê? Para o quê?*”) até que se chegou à ideia de explicação para o primeiro registro, e de causa para o segundo. A professora perguntou, em seguida: “*Qual a diferença entre os dois? Daria para diferenciar se as frases estivessem descontextualizadas?*”. Diante das respostas dos alunos, ela provocou uma reflexão sobre a linha tênue que distingue esses conceitos e criticou o ensino baseado em frases soltas e descontextualizadas, dizendo que esse ensino gera dúvidas em relação à distinção dessas categorias – o que não ocorre quando temos um ensino que privilegia um discurso

contextualizado e materializado num determinado gênero textual. Logo após, a docente perguntou qual oração é coordenada e qual é subordinada, explicando, depois de os alunos terem respondido, a diferença entre esses dois tipos e dizendo que, na coordenação, não há dependência sintática entre as orações e, na subordinação, sim.

Apesar de incorrer na inconsistência teórica presente nessa dicotomia questionável entre coordenação e subordinação, “que – sabemos – não se sustenta” (NEVES, 2003, p. 99), pudemos observar que a professora, de acordo com o método indutivo, ao se utilizar de estratégias como o questionamento, tratou os aspectos sintáticos da língua a partir de categorias semânticas e pragmáticas, conforme defende Nóbrega (2000).

Em seguida, a professora selecionou duas orações do 4º parágrafo do texto separadas por um ponto final (“*Estou, como meus semelhantes, extinto desde o Pleistoceno. Boas razões tivemos para sumir...*”) e perguntou aos alunos: “*Se quiséssemos unir em um só período as duas frases, que conectivo colocaríamos?*”. Os alunos foram respondendo e a professora escreveu no quadro as respostas dadas, divididas em três grupos: a) *Porém / Entretanto / Mas / Contudo / Todavia*; b) *Porque / Pois*; c) *E*. Assim, sobre o primeiro grupo de conectivos, a professora indagou: “*Quais as semelhanças e as diferenças entre eles?*”; ao que os alunos responderam: “*Todos expressam oposição!*”, e disseram que a diferença é de vocabulário, de adequação (já que uns são mais coloquiais e outros não), de uso, e até mesmo de velocidade de leitura que o autor quer imprimir ao texto. Sobre o segundo grupo de conectivos, a professora questionou se eles seriam adequados. E sobre o conectivo “*e*”, a professora questionou se a frase comporta uma ideia de adição, de soma; em seguida, promoveu uma reflexão sobre o uso que fazemos corriqueiramente desse conectivo com valor de semântico de oposição/contradição, chamando atenção para o fato de que há uma mobilidade para além do que prega a gramática, a depender do contexto.

Então, ela indagou: “*Por que Marina Colasanti não colocou conectivo?*”. Os alunos levantaram várias hipóteses, todas válidas, segundo a professora: a) Ela não atentou para isso; b) Faz parte do estilo dela – mais pausado; c) Quis deixar a cargo do leitor a relação de conexão. Por fim, a professora mostrou outro trecho, no 9º parágrafo, em que há uma oração adversativa com um “*mas*” (“*Sei que para vocês eu nem mereço qualquer explicação, mas, digam-me, qual é exatamente sua intenção?*”) e perguntou se esse “*mas*”

poderia ser substituído por “e”, como ela havia dito anteriormente. Os alunos dizem que não, pois, dessa forma, se perderia o tom de ironia que a autora quis empregar.

Ou seja, juntamente com os alunos, a professora elaborou diferentes versões de trechos através de permutas, buscando selecionar recursos linguísticos que parecessem mais adequados em função da finalidade do texto e do efeito de sentido desejado, o que revelou uma concepção de linguagem mais próxima da interação.

A partir de então, a docente sistematizou os conceitos estudados com a ajuda do livro didático², e pediu para que os alunos estudassem e resolvessem os exercícios do livro de modo a se preparar para um exercício avaliativo sobre o assunto; nesse exercício, o texto gerador foi uma entrevista com a escritora em estudo. Segue a reprodução da avaliação aplicada.

1. Observamos ao longo da entrevista o uso de períodos compostos por coordenação. Em que essa estruturação sintática contribui para a construção do texto?

2. Releia o trecho: “*E mesmo adiante, já sabendo decifrar um texto, ela terá que começar por textos curtos, indicados para a sua capacidade leitora.*”

Considere que o editor da entrevista ao fazer ajustes para publicá-la em uma revista, se deparasse com as possibilidades:

“*E mesmo adiante, já sabendo decifrar um texto, ela terá que começar por textos curtos, pois são indicados para a sua capacidade leitora.*”

“*E mesmo adiante, já sabendo decifrar um texto, ela terá que começar por textos curtos, indicados, pois, para a sua capacidade leitora.*”

- a) Compare o sentido das orações de reescrita.
- b) Considerando o contexto da resposta da entrevistada, qual das opções estaria mais adequada? (Justifique).
- c) Ainda considerando as necessidades da reescrita do editor, o enunciados abaixo poderiam ser permutados mantendo o mesmo valor semântico? (Explique).

“*Livro e literatura não são forçosamente a mesma coisa, embora a segunda use o suporte da primeira*”.

“*Livro e literatura não são forçosamente a mesma coisa, porém a segunda use o suporte da primeira*”.

3. Releia as passagens:

“*Não sei bem o que está entendido aí como arte lúdica, mas eu não colocaria a literatura*

² O livro adotado pela turma era *Português: Linguagens*, dos autores Wilian R. Cereja e Tereza C. Magalhães, editado pela Editora Atual e aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

nessa categoria”.

“Um livro medíocre pode até distrair. Mas só a literatura acrescenta”.

Análise as passagens da entrevista selecionadas: do ponto de vista sintático-semântico em que elas se diferenciam?

4. Analise o valor semântico da conjunção “e”, contrastando as passagens do texto:

“A criança não tem ainda vocabulário e conhecimento suficientes para expressar o que sente, e muitas vezes o pudor ou o medo de não ser compreendida a impedem de falar de assuntos já tão profundos”.

“Os livros impressos têm que fazer parte do cotidiano desde o início da vida, e não aparecerem mais tarde quase como uma imposição”.

5. Leia a frase:

“Livros que são apenas livros, muito ‘ensinosos’, tipo gato escondido com rabo de fora, podem não levar a criança a canto algum, ou até mesmo levá-la ao tédio”.

A conjunção coordenativa presente nesse período:

- () Expressa uma ideia de acréscimo () Expressa fatos que se excluem
- () Expressa fatos que se alternam () Expressa ideia de compensação
- () Expressa uma ideia de consequência lógica

6. Imagine que você fosse postar comentários sobre a entrevista de Marina Colassanti em um fórum na Internet: elabore afirmativas interpretativas, valendo-se do uso de orações coordenadas sindéticas (indique ao lado o tipo de relação semântica estabelecida entre as orações).

Percebemos novamente, através do instrumento de avaliação utilizado, que as questões propostas favoreceram a reflexão sobre os recursos da língua e sobre as operações de construção do texto, uma vez que, para responder o exercício, o aluno teve que cotejar diferentes possibilidades de formulação textual, sempre analisando o funcionamento discursivo das escolhas realizadas (NÓBREGA, 2000).

É importante registrar que a atividade de análise linguística, na prática dessa professora, não ocorreu de forma bastante articulada com os outros eixos metodológicos – leitura e produção textual. Embora a reflexão promovida a respeito das orações coordenadas tivesse munido os discentes de estratégias argumentativas para produzir textos mais articulados, não houve um vínculo direto entre o estudo das orações coordenadas e as atividades de elaboração do artigo de opinião, do flash (auto)biográfico e do resumo – gêneros textuais solicitados pela professora no bimestre em que observamos suas aulas.

Porém, apesar dessa ressalva, não se pode desmerecer a atividade dessa docente em relação à análise linguística, uma vez que, metodologicamente, foi aplicada com êxito e adequação a uma proposta de ensino que condiz com uma concepção interacionista de língua, pois sua prática “não trata apenas – embora isso não seja necessariamente ruim – de desvendar a estrutura da língua. E muito menos de impor regras estanques e sem sentido” (POSSENTI, 2003, p. 116).

Considerações finais

Ao término de nossa análise, pudemos constatar a existência de práticas distintas no que concerne ao ensino de análise linguística.

Por um lado, observamos a prática de uma professora que concebeu a língua predominantemente como expressão do pensamento, como um código estático e homogêneo. Nesse sentido, seu ensino objetivou, como foi evidenciado em seu discurso, a correção linguística, ou seja, falar e escrever corretamente. Para tal, a professora elegeu, como objeto de sua matéria, sobretudo, regras retiradas da gramática normativa para que o aluno se apropriasse desse conhecimento através da memorização. As produções textuais solicitadas foram realizadas de maneira artificial, servindo como instrumento para atividades de correção gramatical ou como tarefa escolar, sendo desconsideradas reflexões sobre os usos sociais da escrita. Assim, não foram levados em conta, em sala de aula, aspectos discursivos do funcionamento da língua.

Por outro lado, vimos uma prática que condiz com a concepção sociointeracionista da linguagem, uma vez que objetivou o letramento e a capacidade de reflexão metalinguística dos alunos através de questionamentos, levantamento de hipóteses e sistematização dos fenômenos linguísticos estudados. Nesse sentido, a professora, partindo de um texto real materializado num gênero específico, tratou os recursos da língua nos níveis morfosintático, textual, semântico e pragmático, através de uma prática de cunho reflexivo, baseada no método indutivo de estudo.

As práticas aqui analisadas foram um indício de que vivemos numa época marcada pelo hibridismo, uma época de transição no que diz respeito às concepções de linguagem dos professores de língua portuguesa, já que ainda há uma persistência do modelo tradicional de ensino de português, ao lado de uma perspectiva a partir da qual se trata a língua em sala de aula nos seus aspectos sociodiscursivos.

É preciso, portanto, que o tema da análise linguística esteja fortemente presente na formação inicial e continuada dos professores de língua materna se quisermos reverter esse ensino tradicional que não prima pela formação de leitores e produtores de diversos gêneros textuais. É necessário também que o ensino de gramática seja constantemente objeto de pesquisa por parte desses professores a fim de que possam confrontar seus modos de ensinar a língua com as teorias estudadas, atentando para os métodos que utilizam e os objetos de estudo que selecionam. Dessa forma, é possível refletir sobre a própria prática pedagógica a fim de articular as concepções de linguagem, de educação e até mesmo de mundo com os objetivos sociais que atribuímos à educação.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. [1ª. ed. 1929].

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GERALDI, J. W. Ensino de gramática x reflexão sobre a língua. In: _____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

LOUZADA, M. S. O. O ensino da norma na escola. In: MURRIE, Z. F. (Org.). **O ensino de português do primeiro grau à universidade**. São Paulo: Contexto, 1994.

MARCUSCHI, E.; VIANA, M. Dimensão social da língua portuguesa e avaliação de rede. In: MARCUSCHI, E.; SOARES, E. (Orgs.). **Avaliação educacional e currículo**: inclusão e pluralidade. Recife: Editora da UFPE, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a.

MENDONÇA, M. R. S. Análise linguística: por que e como avaliar. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica / CEEL / MEC, 2006b.

NEVES, M. H. de M. Subsídios teórico-metodológicos para o tratamento escolar da gramática. In: TOLDO, C. (Org.). **Questões de linguística**. Paço Fundo: UPF, 2003.

NÓBREGA, M. J. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In: AZEREDO, José Carlos de. (Org.). **Língua Portuguesa em debate**: conhecimento e ensino. Petrópolis: Vozes, 2000.

PISCIOTTA, H. Análise linguística: do uso para a reflexão. In: BRITO, E. V. (Org.). **PCNs de Língua Portuguesa**: a prática em sala de aula. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

POSSENTI, S. Observações sobre gramática e texto. In: TOLDO, C. (Org.). **Questões de linguística**. Paço Fundo: Ed. UPF, 2003, p. 116.

SUASSUNA, L. Didática da língua portuguesa: a questão do método, do objeto e do objetivo. In: _____. **Ensaio de pedagogia de língua portuguesa**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

Recebido em: 23.07.2014

Aceito em: 05.08.2015