



A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO LIVRO DIDÁTICO: ATIVIDADE DE REFLEXÃO SOBRE A LINGUAGEM

Silvane Aparecida de Freitas¹ e Geraldo José da Silva²

RESUMO

Nesta pesquisa, teve-se o objetivo de mobilizar reflexões sobre a importância da prática de análise linguística para ampliar a capacidade de leitura e escrita do estudante em formação. Assim sendo, fez-se um levantamento em textos didático-científicos, objetivando verificar as concepções teóricas que subsidiam a prática de análise linguística, assim como analisou-se um livro didático, com o fito de verificar como as concepções de análise linguística são apresentadas. Após análise desse manual didático, constatou-se a presença de iniciativas de se levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, a analisar um texto levando em consideração a construção do sentido. Também encontramos outras atividades superficiais sem fazer ligação com o uso linguístico.

PALAVRAS-CHAVE: análise linguística; leitura; produção textual; linguagem; livro didático.

ABSTRACT

In this research, we had the purpose of mobilizing reflections on the linguistic practice analysis importance to increase the reading and writing students' training skills. Thus, we carried out a survey on educational and scientific texts in order to verify the theoretical concepts that support the linguistic practice analysis. It was also analyzed a textbook, aiming at verifying how the linguistic analysis of concepts are presented. After examining this didactical manual, we found out the presence of initiatives to lead the student to reflect on the linguistic uses to analyze a text taking into account the construction of the text's meaning. We also found out superficial activities without connection with the linguistic use.

KEYWORDS: linguistic analysis; reading; writing; language; textbook.

1 Doutora em Letras (UNESP); pós-doutora em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP), docente da graduação em Letras, da Pós-Graduação Scrito Sensu em Educação, Letras e Profletras da UEMS, silvaneafreitas@hotmail.com

2 Doutor em Letras (UFRGS), docente da graduação e pós-graduação da UEMS; geral.silva@terra.com.br

Introdução

A linguística e o ensino de línguas têm sido parâmetros, pauta de discussão e reflexão teórico-metodológica para todos profissionais envolvidos com o ensino, realidade na qual também nos inserimos. As considerações tecidas neste artigo são frutos de debates e experiências enquanto agentes de letramento.

Consideramos que a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como sujeitos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. A língua é vista como um conjunto de recursos expressivos, não fechado e sempre em constituição.

Nessa perspectiva, temos como objetivo fazer uma reflexão sobre o surgimento do termo *Análise linguística* (AL) no Brasil, seus pressupostos e filiações teóricas, bem como verificar como este termo foi apropriado por um livro didático de língua portuguesa. Isso porque defendemos o princípio de que a prática de análise linguística é uma prática fundamental para a ampliação da competência discursiva de nossos estudantes.

Sabemos que muitos professores já têm certa consciência da importância de se trabalhar o texto na sala de aula, e, segundo os documentos oficiais de ensino, este é o ponto de partida e de chegada para todas as atividades do ensino de língua materna. No entanto, ao deparar com o resultado da produção de seus alunos, o professor constata os problemas linguísticos, textuais e discursivos, mas não sabe o que fazer para amenizá-los, possuem dificuldades em mediar um processo ensino/aprendizagem que leve o produtor do texto a refletir sobre suas dificuldades de escrita, levando em consideração o contexto situacional, o funcionamento da linguagem e a produção de sentidos do texto.

Assim, o professor passa a trabalhar as três práticas de ensino de língua materna de forma completamente desvinculadas, dando ênfase às atividades gramaticais, como se isso fosse sinônimo de ensino de língua, um ensino fragmentado em leitura, redação, literatura e gramática. Sendo que essa fragmentação não propicia condições para que o aluno possa refletir sobre os usos linguísticos, superar os problemas de leitura e escrita e ampliar sua competência comunicativo-discursiva, que é o principal objetivo do ensino de língua. (GERALDI, 1984).

Partimos da hipótese geral de que o ensino gramatical (gramática de frases e de nomenclatura), ainda, tem sido um dos fortes pilares no ensino de língua portuguesa. Essa 'tradição' passou a ser sinônimo de ensino de língua. Por isso, os livros didáticos, em sua grande maioria, seguem esse modelo, trazem atividades gramaticais desvinculadas das demais; e muitos professores seguem somente os conteúdos ditados por esses manuais.

Vale lembrar que o termo Análise linguística (AL) foi cunhado por Geraldi (1984) e no final dos anos de 1980 e início de 1990, esse termo começa a ser disseminado por diversas Diretrizes Curriculares de alguns Estados, como por exemplo: Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa já se apresentavam com o propósito de dar um norte para os procedimentos do ensino de língua materna.

Nessa perspectiva, temos como objetivo, neste artigo, fazer um estudo sobre como o termo aná-

lise linguística ou reflexão sobre a língua foi otimizado em textos acadêmicos da área de Linguística, Linguística Aplicada e por um autor de livro didático, ressaltando a relevância da prática de AL para o ensino de língua materna e para a formação de sujeitos que saibam atuar ativamente na e pela linguagem.

2. A Prática de Análise Linguística: um percurso histórico

Sabemos que o paradigma do ensino ‘tradicional’ ainda impera em nossa sociedade. O ensino gramatical (gramática de frases, nomenclatura, classificação), ainda tem sido um dos fortes pilares do ensino de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, da prática do professor (MENDONÇA, 2006).

Com o surgimento de novos paradigmas científicos nos finais do século XIX, as línguas começam a ser consideradas como objetos de conhecimento. Essa mudança de perspectiva tem a preocupação de definir o objeto-língua e o esforço de elaborar métodos para descrever esse objeto com o máximo de rigor. As regras gramaticais passam a ser consideradas como reflexo da linguagem. Com isso, a terminologia gramatical tradicional, também, vai sofrer alteração: em vez de partes do discurso, fala-se de categorias gramaticais, de classes, de funções sintáticas. Nesse período que se prolonga até hoje, a frase é o objeto de reflexão do ensino gramatical. Foi assim com a teoria estrutural e com a teoria gerativa (FIGUEIREDO, 2005).

Posteriormente a essas correntes, segundo essa pesquisadora, as teorias da enunciação e das gramáticas textuais trouxeram seus contributos. O apelo à atividade reflexiva do aluno, que se ficava pelo sistema da língua, passa a ocorrer sobre a diversidade de seus usos. Em oposição ao dogmatismo das regras, ativa-se e adota-se o estudo de curiosidade e de pesquisa: formular hipóteses, verificá-las, construir pelo raciocínio um percurso científico de construção gramatical.

A partir de 1980, no Brasil, temos em circulação uma perspectiva de ensino visando a entender o ensino de língua, a um só tempo operacional e reflexivo, assumida por Geraldi (1984, 1993, 1996) e Franchi (1977, 1987), entre outros, partindo da reflexão sobre o modo de como o sujeito constrói o conhecimento sobre a língua.

No Brasil, o termo prática de Análise Linguística (doravante AL) surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi cunhado por Geraldi (1984), no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea *O texto na sala de aula* (1984/1997), objetivando se contrapor ao ensino tradicional de gramática, visando a firmar um novo espaço relativo a uma nova prática pedagógica.

Essa corrente insiste em um deslocamento radical dos papéis de aluno e professor, que deixam de ser funções que se exercem no interior da escola e passam à condição de interlocutores, assim como no privilégio de uso efetivo da língua, já que só se aprende língua operando com ela, comparando expressões, experimentando novos modos de construção e, assim, investindo nas formas linguísticas de significação (BRITTO, 1997).

Assim, temos, mais precisamente com Geraldi (1984), uma reorientação do ensino de língua materna, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais significativas e integradas, e na análise dos problemas encontrados na produção textual como mote para a prática de Análise Linguística, em vez de exercícios estruturais de gramática (normativa e descritiva).

A esse respeito, cabe ressaltar o que Figueiredo (2005) destaca:

[...] o aluno precisa produzir e reproduzir os seus próprios textos, comentá-los e reescrevê-los. Assim, a sua **competência gramatical** vai-se adquirindo na prática da escrita-leitura e na reflexão sobre o **funcionamento da língua** aquando na produção-recepção de textos, sejam eles orais ou escritos. (FIGUEIREDO, 2005, p. 109).

Como se vê, é função da escola/professor ampliar o saber linguístico que o estudante já tem consigo. É na escola que muitos de nossos alunos terão chances de ter contato direto com as convenções da escrita e, além disso, com os diversos outros gêneros discursivos. Por isso, é de suma importância que os professores da área de Língua Portuguesa assumam seu verdadeiro papel, que é o de propiciar condições para que os aprendizes saibam fazer uso adequado da língua, conforme a situação sócio-interativa.

Partindo dessa concepção, é cabível que o professor de língua materna se preocupe em desenvolver competências em seus alunos. Nesse contexto, a competência assinala, segundo Figueiredo (2005, p. 37), um ser que sabe e que tem aptidões para fazer e manipular os fatos com finalidade. No caso de esses fatos ser a língua, o sujeito competente é aquele que é capaz de interpretar e produzir discursos escritos e orais em situações de comunicação diversas (incluindo o discurso estético, formal e informal). Essa pesquisadora argumenta, ainda, que delimitar a noção de competência ao domínio do ensino/aprendizagem de língua materna é delimitá-lo ao inventário das capacidades linguísticas que se traduzem sempre por capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Isso porque a língua apresenta mais de um componente (léxico e gramática), seu uso está sujeito a diferentes tipos de regras e normas (regras de textualização, normas sociais de atuação). Restringir-se, pois, apenas à descrição gramatical é limitar-se a um de seus componentes. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações (ANTUNES, 2007).

Assim, é desejoso que o professor de língua materna não faça do conhecimento gramatical o único fundamento de sua autoridade, até porque a língua excede a gramática (ILARI & BASSO, 2006, p.234). O professor de língua materna precisa estar preparado para levar o estudante além da função simplista da linguagem, ele precisará não só motivar a expressão oral e escrita, mas também e, sobretudo, explicitar a articulação entre situações motivadoras que criam as marcas que, correlativamente, surgem nos enunciados oral e escrito, nas suas diversas modalidades e variantes, dialógicas e não dialógicas. “*Produção e análise de discursos* constituirão, pois, as atividades básicas na aula de língua materna” (FONSECA &, 1994, p. 155).

Uma análise desse tipo, segundo Fonseca & Fonseca (1977), vai impulsionar a produção e o produto obtido pode, por sua vez, ser analisado. Nessa esteira de reflexão, cabe ressaltar o que aborda os autores:

Análise e produção de textos constituem-se assim como dois momentos complementares da actividade didáctica na sala de língua materna, situando-se como dois pólos de um mesmo processo pragmático: no primeiro caso, parte-se do texto a analisar para uma reconstituição das coordenadas situacionais e da sua adequação a elas; no segundo caso, parte-se das situações para levar a uma (re) criação do texto, a uma produção que procure adequar-se às circunstâncias previamente dadas. (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 123).

Nesta ordem de ideias, o texto, segundo esses autores, deverá ser sempre encarado, na aula de Português, antes de todo e qualquer tipo de utilização, como discurso, isto é, como enunciado que traz em si as marcas do processo de enunciação, da adequação às finalidades próprias do momento de comunicação, das várias ações cumulativamente desenvolvidas em cada ato verbal. É pela sensibilização a essas marcas, que tornará específico o texto, que poderá levar-se o aluno a aperceber-se da especificidade de situações de comunicação e adequar o seu discurso às variantes situacionais (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 107).

Para Fonseca (1994), é preciso inscrever o comportamento verbal no quadro do comportamento global. No entanto, isso não pode significar que a pedagogia do ensino de língua materna deixe de ter um caráter predominantemente linguístico. O estudo dos textos terá, pois, como objetivo central, no ensino de língua materna, suscitar no aluno a consciência dos recursos múltiplos da língua e conduzi-lo à exploração desses recursos para a obtenção de uma melhor adequação às circunstâncias que determinam a especificidade dos discursos.

A pedagogia de língua materna torna-se, assim, para essa pesquisadora, sinônimo de pedagogia discursiva. Isso implica à abertura da aula de língua materna à pluralidade de discursos, o que requer, sobretudo, uma forma de tratamento desses discursos que leve o aluno à compreensão e apropriação que possa ser garantia de ampliação de sua competência discursiva.

Segundo Fonseca (1994), numa pedagogia discursiva,

[...] o peso das considerações de ordem ideológica, sociológica, estética não pode, apesar de sua importância, relegar para segundo plano o processo de construção linguística dos discursos. [...] é imprescindível alargar o seu âmbito (competência discursiva) e conceber a competência linguística também na sua *dimensão textual* (apropriação dos mecanismos linguísticos da construção do texto). [...] Torna-se indispensável considerar, para além da gramática da frase, uma gramática do texto e proceder a uma exploração pedagógica dessa gramática que se oriente para uma ainda mais alargada gramática da comunicação, do funcionamento dos discursos. (FONSECA, 1994, p. 108). (Grifos da autora).

Isso não significa centrar a preocupação do ensino nas necessidades comunicativas do tipo imediato, pois isso acarretaria ao ensino da língua um caráter “utilitarista” que o empobreceria. O ensino de língua materna precisa ser entendido como uma “atividade que se insere num processo de aprendizagem que começou antes da escola, e que continuará para além dela” (FONSECA, 1994, p. 113).

A exploração do texto na aula de língua materna será constituída, fundamentalmente, pela tentativa de levantamento das marcas do processo enunciativo, das ações e interações nele presentes. O levantamento dessas marcas conduzirá à determinação das características específicas dos textos ou da especificidade dos discursos em conformidade com a situação comunicativa.

Obviamente, uma análise que pretende abarcar todos esses aspectos presentes no ato verbal e, desse modo, explícita ou implicitamente concretizados no enunciado, não poderá restringir-se aos elementos linguísticos constituintes do texto, antes terá de alargar-se à consideração dos dados extralinguísticos, situacionais. Para isso, é imprescindível, incluir na reflexão metalinguística áreas até hoje bastante marginalizadas ou contempladas de forma fragmentada, dispersa e não estruturada, nomeadamente a semântica textual (LOPES, 2005).

O trabalho ao nível do componente semântico da língua permite uma interface permanente entre gramática e discurso e abre perspectivas interessantes ao nível da superação da dicotomia estrutura *vs* uso. A compreensão dessas dimensões, segundo Fonseca & Fonseca (1977), assentará a clara aceitação por parte do professor de Português que implica uma inequívoca tomada de consciência de que adquirir linguagem, desenvolver e estruturar a competência comunicativo-discursiva significa integração atuante e crítica na práxis social, pois é na linguagem que o homem se assume, se define, se situa perante o mundo e perante os outros homens e continuamente atua sobre eles. Nessa perspectiva, todas as atividades, na aula de língua materna, estão ligadas à exploração do texto.

No que tange à linguagem em uso, numa perspectiva interativa, considerando a práxis social, os autores asseveram que:

Todas elas partem de um texto e/ou conduzem a um texto, pelo que temos bem consciência de que ao propor uma nova forma de explorar o texto, estamos a sugerir algo que vai mexer com todo tipo de actividades didácticas praticadas na aula de língua materna. [...] trata-se, pois, mais do que propor práticas totalmente novas, de sugerir formas de alargamento das práticas já existentes. [...] o mais importante, o mais fecundo, parece-nos ser começar por, utilizando os mesmos meios, dar a essa utilização uma intencionalidade diferente e, logo, um diferente rendimento. (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 125).

Por isso muitos autores, partindo de princípios vygotskyanos, defendem a importância da interação verbal no processo de construção da escrita, uma vez que ela permite distribuir a carga cognitiva entre os membros do grupo, verbalizar os problemas que se colocam, deles tendo consciência, e, conjuntamente procurar caminhos para resolvê-los. Por fim, e relativamente a este último aspecto, favorece a capacidade de falar “sobre” a língua que se está a produzir: “actividade metalingüística que parece imprescindível para o controle dos processos complexos de produção discursivo-textual” (CAMPS, 2003, p. 211).

Segundo Fonseca (1994), o trabalho com um texto analisado pode ser a base de atividades várias e bem conhecidas como reprodução, reescrita, resumo, paráfrase. Com muitas variantes possíveis: desconstruir um texto, mudando a ordem das frases e outras unidades constituintes e propor ao aluno que o reconstrua é uma atividade intermediadora entre leitura e escrita.

Nessa mesma perspectiva, Pereira (2005) argumenta que é preciso mudar as representações do ato de escrever, erigir para si o postulado de que o saber escrever integra o saber fazer uma leitura crítica do próprio texto. Porém proceder uma leitura para apreender o funcionamento que integra um dado texto, parece colidir com a representação mais comum do ato de ler – obter informação sobre o conteúdo. Desse modo, a autora argumenta que

[...] tanto a detecção de erros que o texto comporta como depois a activação de estratégias de resolução desses erros de escrita [...] são dificultadas pela necessidade de uma releitura dos textos que o próprio escrevente neutralize informações privilegiadas que detém, mas que o leitor virtual não possui. [...], este aspecto permite-nos compreender os problemas da ambigüidade referencial das retomadas anafóricas em muitos textos dos alunos; estes não fornecem muitas explicações, porque não sabem representar para si o desconhecimento daqueles que o lêem. (PEREIRA, 2000, p. 153).

De fato, o que algumas investigações demonstraram, segundo essa pesquisadora, é que só um trabalho sistemático sobre a revisão - reescrita pode ser transformador dos modos de pensa-

mento e ação dos alunos, visando a gerar neles a adoção de um olhar crítico sobre os textos que redigem e conseguir que a operação de revisão não seja uma simples “*operação cosmética*”.

Nessa perspectiva, a prática da análise linguística em sala de aula visa à reflexão sobre a linguagem e a direção dessa reflexão tem por finalidade o uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que o autor do texto está inserido. Por meio dessa construção consciente, o aluno poderá se tornar sujeito de seu dizer e melhor se inserir nesse mundo competitivo (GERALDI, 1993). Para isso, faz-se necessário formar leitores e escritores capazes de compreender e inferir as mensagens que remetem e as que lhes são endereçadas, é preciso ter cidadãos com um domínio mais amplo das atividades de leitura/releitura, escritura/reescritura de textos, fazendo uso adequado das normas linguísticas. É preciso que haja diálogo entre texto e autor. Por isso a atuação do professor nesse processo é de fundamental importância. Será por meio de sua mediação que o aluno melhor poderá se desenvolver enquanto autor de seus próprios textos.

Enfim, centrada na reestruturação, a prática de análise linguística/reflexão sobre a língua é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006).

A linguagem, nesta perspectiva, é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. A língua é vista como um conjunto de recursos expressivos, não fechado e sempre em constituição (GERALDI, 1996, p. 67).

Com isso, há, então, o direcionamento do eixo do ensino de língua materna, deslocando-se o foco do plano metalinguístico (o ensino da língua com um fim em si mesma) para o plano de uso da língua, articulada por sujeitos em interação. Incluem-se, assim, nas atividades de AL, as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais.

No lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão. De acordo com os princípios da AL, para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância no processo de reflexão, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido. Já que as atividades metalinguísticas

[...] sistematizam e descrevem a gramática da língua e resultam de um processo dinâmico de abordagem das frases e palavras de que se compõem os textos. Pode-se dizer que o processo de ensino e aprendizagem caminha do lingüístico (uso da língua) para o metalingüístico (conceitos e classificações), e da evidência prática (interação com textos orais e escritos) para a construção da teoria (reflexão sobre os fatos gramaticais). Dessa forma, o ensino deixaria de se centralizar em definições e classificações, e desenvolveria o uso das regras gramaticais como parte da competência comunicativa dos alunos. (PISCIOTTA, 2000, p. 95).

Por meio dessas atividades, o aluno estará fazendo uma busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem.

É importante ressaltar que, inicialmente, Geraldi (1984) mencionava a questão da reflexão linguística sempre a partir do texto do aluno, como reescrita de texto. No entanto, com o transcorrer dos anos, encontramos em Geraldi (1996, p. 66) uma ampliação dessa visão, ao afirmar

que a reflexão linguística se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor.

A construção dessa proposta está intimamente ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações. Dentre as implicações teórico-metodológicas desse tipo de enfoque, temos algumas que são de grande relevância para melhor compreensão do todo. Destacaremos aqui a substituição do termo *redação* pelo de *produção*, com o que se pretende um comprometimento com a ideia de processo de permanente elaboração, para a qual concorrem dimensões extralinguísticas e interdisciplinares (JESUS, 1997, p. 100).

Na esteira dessas concepções, Mendonça (2006, p. 2004) argumenta que a AL é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Nesse sentido, Franchi (2006) propõe um trabalho contínuo e persistente a ser feito para que o estudante amplie o conjunto de recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão de textos. Isso não exclui o aprendizado dessa gramática, enquanto ciência de um aspecto da linguagem, em momentos mais avançados da escolaridade.

Defendemos o princípio de que o problema não está na sistematização gramatical em si, o problema está no paradigma de gramática utilizado, na concepção de ensino de gramática que se tem, pois esse mesmo autor defende que

[...] é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. (FRANCHI, 2006, p. 48).

Trabalhar nesta concepção não significa abandonar a gramática da língua ou a norma padrão, uma vez que não podemos nos esquecer que há normas a serem aprendidas pelo aluno, tais como: pontuação, ortografia, maiúsculas, segmentação de palavras, frases e parágrafos, adequação dos tempos verbais (dentre outras). Ao professor caberá explicitá-las, por meio de atividades de linguagem (muita leitura/releitura), de reflexão e operação sobre a linguagem (reescrita de textos, reestruturação de frases e parágrafos) e não só de metalinguagem (ensino de nomenclatura).

3. A Prática de Análise Linguística no livro didático “Português: uma proposta para o letramento”

Mediante essas considerações, analisamos um livro didático (LD) de Língua Portuguesa *Português: uma proposta para o letramento*, da autora Magda Soares (2002), adotado por professores de Língua Portuguesa no estado de Mato Grosso do Sul. Nosso objetivo de análise foi o de verificar se os autores desse LD têm começado a incorporar as noções de reflexão sobre a língua, ou da prática de análise linguística, se há preocupação em levar os educandos a refletirem sobre os usos da língua, com o fito de propiciar condições facilitadoras à compreensão e produção textual.

Na Unidade I desse livro, página 9, tem-se a apresentação do texto para leitura: *Onde estão os ETs?* de Marcelo Gleiser, publicado na *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, de 29 de julho de 2000. Logo após o texto, são propostas as atividades de interpretação escrita do texto, a produção do texto, as atividades sobre o vocabulário e finalmente, na página 15, a parte de “reflexão sobre a língua”, que é objeto de nossa análise.

Na primeira atividade desta parte, encontramos a apresentação de um trecho do texto para que os alunos reflitam sobre algumas questões que vêm a seguir.

1. “Se, um dia, recebermos uma transmissão de lá, ela saiu há 50 anos. Se nós a respondermos, eles só receberão em 50 anos”

Compare com esta outra forma:

Se, um dia, recebêssemos uma transmissão de lá, ela teria saído há 50 anos. Se nós a respondêssemos, eles só a receberiam em 50 anos.

a. Identifique qual dos dois trechos:

- expressa a hipótese de que os fatos – receber e responder – poderiam acontecer, mas não é provável que aconteçam;

- expressa a hipótese de que os fatos ainda não aconteceram, mas podem vir acontecer.

b. Considerando o trecho tal como ele aparece no artigo, conclua: o autor admite, ou não, a possibilidade de recebermos uma transmissão de outro planeta e de a respondermos?

Verificamos que esta atividade exige reflexão sobre a adequação da linguagem em diferentes situações, levantamento de hipóteses, comparação de usos de tempos verbais e isso amplia o desenvolvimento cognitivo do aluno. Segundo Figueiredo (2005), preparar o aluno para a reflexão linguística, levando a que ele formule hipóteses e as verifique, construindo e reconstruindo a língua, é prepará-lo para o hábito de se questionar sobre a língua, sobre a interação comunicativa e sobre os fatos do cotidiano por meio da prática da observação.

Na segunda atividade, temos uma atividade de comparação de orações:

Se **recebermos** uma transmissão de lá, **responderemos** (pode ser que aconteça).

Se **recebêssemos** uma transmissão de lá, **responderíamos** (mas provavelmente não receberemos).

Em seu caderno, escreva e complete as frases de cada dupla abaixo. Em seguida, indique qual das duas frases expressa o **seu** ponto de vista.

a. Se houver vida inteligente em outros planetas,

b. Se houvesse vida inteligente em outros planetas, ...

Em situações escolares/letramento, as atividades de reflexão sobre a língua e/ou funcionamento da linguagem podem se tornar um exercício mecânico de completar frases, se não apresentarem o desafio do novo e não avançarem para a apropriação de novos conceitos e novas formas linguísticas; essas atividades se esvaziam de significado. Isso é patente quando da produção textual do educando. É necessário saber a norma e aplicá-la linguístico-discursivamente.

Apesar de se ter na atividade anterior, uma proposta que vise ao emprego dos tempos verbais, nela, o aluno não precisa refletir para completar as orações, basta ele seguir o modelo, não é o uso real da língua, pois além das orações citadas, são apresentadas mais seis orações de completar, seguindo o mesmo modelo. Desse modo, essa atividade pode se dar de forma linear em que o aprendiz apenas transpõe a estrutura de uma oração para outra, mas sem relacionar com

o uso efetivo da língua, apenas segue o modelo. Defendemos o princípio de que a escrita não poderia ser considerada apenas como “[...] uma ferramenta de transcrição dos saberes, mas sim um princípio de elaboração e de constituição de saberes” (BAUDRY et alli 1997, apud BARRÉ-DE-MINIAC, 2006, p. 42).

Na terceira atividade dessa unidade do LD, temos uma proposta que explora o texto em suas diversas possibilidades de uso.

3. Já foi comprovado que existem, no planeta Marte, condições favoráveis para que haja vida: há água, e há carbono na camada de ar que envolve o planeta. Considerando essas informações, escolha e escreva em seu caderno, a frase que poderia ser dita ou escrita por alguém:

- . se houvesse água e carbono em Marte, poderia haver vida;
- . se houver água e carbono em Marte, poderá haver vida;
- . se há água e carbono em Marte, pode haver vida.

Esse tipo de atividade poderá propiciar momentos para o aluno contemplar “[...] a diversidade de situações comunicativas, neste percurso, associa-se o uso, pela consideração das condições pragmáticas, a análise, pela reflexão sobre o que são as características de cada tipo” (CASTRO, 2005, p. 47). Podemos afirmar que há diversas formas de dizer, mas levando em consideração a situação comunicativa mencionada pelo autor do LD, apenas uma alternativa estará em consonância com o texto em estudo.

Reafirmando essa questão, tem-se na atividade a seguir, mais uma ratificação de uma atividade em que se trabalha a linguagem em funcionamento:

4. Recorde as informações apresentadas no artigo *Onde estão os ETs?* e, com base nelas, escolha e escreva em seu caderno:

- . a frase que **não** poderia ser dita ou escrita por alguém;
- . a frase, entre as outras duas, que você diria ou escreveria.
 - a. Se chegassem à Terra sinais de rádio vindos de algum ponto da nossa galáxia, poderíamos acreditar na existência de extraterrestres.
 - b. Se chegaram à Terra sinais de rádio vindos de algum ponto da nossa galáxia, podemos acreditar na existência de extraterrestres.
 - c. Se chegarem à Terra sinais de rádio vindos de algum ponto da nossa galáxia, poderemos acreditar na existência de extraterrestres.

Nesse percurso metodológico de trabalho, não se põe em dúvida a necessidade de se refletir sobre a linguagem, atividade que praticamos dentro e fora da escola, a questão reside em como se dá essa reflexão na escola, com que objetivos e com base em que aspectos. A questão anterior, além de levar o aluno a pensar, refletir sobre os usos da linguagem conforme a situação sócio-comunicativa, propicia que o aluno reflita sobre a adequação dos tempos verbais e isso é uma atividade epilinguística; o aluno trabalha a língua, pensa, para depois fazer uso, sem pensar em nomenclatura, classificações, em certo e errado.

Na página 23, após as atividades de interpretação da reportagem *A hora do encontro*, da Revista *Super Interessante*, tem-se novamente atividades de reflexão sobre a língua, em que são solicitados:

1. Leia este texto que aparece na capa da revista – reveja a capa na p. 17:
“Ninguém sabe onde eles estão nem como são. Mas os cientistas já não têm dúvidas de que nos próximos 100 anos, vamos encontrar ETs, sejam micróbios ou gênios.”

Compare com este outro texto, que aparece no Sumário da revista – reveja a cópia reduzida do Sumário na p. 17:

REPORTAGEM DE CAPA

Cientistas importantes afirmam que vão encontrar extraterrestres no próximo século.

Observe as duas maneiras diferentes de se referir a cientistas:

Na capa: *Mas os cientistas já não têm dúvidas...*

No sumário: *Cientistas importantes afirmam...*

a. Na capa, a referência a cientistas poderia ser feita de forma diferente. Compare: *Mas os cientistas já não têm dúvidas...*

Mas cientistas já não têm dúvidas...

Há diferença de sentido entre essas duas frases: qual é a diferença?

b. No sumário, a referência a cientistas poderia ser feita de forma diferente.

Compare:

Cientistas importantes afirmam...

Os cientistas importantes afirmam...

. Há diferença de sentido entre essas duas frases: qual é a diferença?

c. Conclua: capa e sumário se referem de forma diferente a cientistas; qual é a diferença?

d. Qual das duas formas de se referir a cientistas – a da capa ou a do sumário – está mais de acordo com o que diz a reportagem? Por quê?

Não se pode negar a importância da aquisição do saber linguístico na questão anterior, pois muito mais que levar o aluno a reconhecer os artigos em um texto, são apregoados os efeitos de sentido de uma oração com artigo definido e de outra, sem o artigo. Nesse sentido, podemos afirmar, assim como Pereira (2000, p. 282), que a tendência atual vai no sentido de se considerar que há uma interferência positiva entre a aquisição de um saber linguístico – e de um saber metalinguístico.

Nas atividades de *análise da comunicação* que deve ocupar um lugar importante na aula de língua materna, é fundamental a tentativa de sistematização de aspectos que dizem respeito à relação entre a língua e a sua utilização, entre a linguagem e o universo de locutores e seus comportamentos. (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 115).

Na página 53, do livro sob análise, tem-se o poema *O homem; as viagens*, de Carlos Drummond de Andrade, em que são trabalhadas a leitura oral, interpretação oral e a passagem da língua oral para a escrita. Verificamos que, neste último tipo de atividade, temos diversas proposições de atividades de reflexão sobre a língua, em que se trabalha a metalinguagem associada ao processo de construção de significados do texto, tal como a atividade a seguir, da página 59 do LD em estudo.

1. Ouçam a terceira estrofe – o professor ou um de vocês vai ler em voz alta.

3ª estrofe

“... o homem desce em Marte

Pisa em Marte

Experimenta

Coloniza

Civiliza

Humaniza Marte com engenho e arte”

Última estrofe

“... pôr o pé no chão

Do seu coração

Experimentar

Colonizar

Civilizar

Humanizar

O homem”

. comparem a forma como cada um desses trechos está escrito com esta outra, em que os verbos deixam de constituir cada um, um verso – o professor ou um de vocês vai ler em voz alta, prestem atenção na diferença de ritmo e de entoação:

. Concluem: que efeito cria a apresentação dos verbos cada um em um verso, como é feito no poema?

Sabe-se que os textos envolvem normalmente uma sequência de frases, os valores temporais e aspectuais revelam-se instrumentos cruciais para a distinção entre sequências textuais. A seleção de tempos verbais nas narrativas e descritivas é de fundamental importância na significação textual, pois a sequência temporal típica do texto narrativo constrói-se com base na seleção de determinados tempos verbais e de determinadas classes aspectuais de ações predicativas. Segundo Lopes (2005, p. 154), o que permite “[...] a representação dos eventos que se sucedem no eixo cronológico e configuram a história contada são recursos lingüísticos/gramaticais, de natureza semântica”. Essas observações tendem a evidenciar que é possível e importante uma real articulação entre prática de leitura e de escrita, centradas no texto e reflexão sobre a língua, na sua dimensão semântica.

Diante do exposto, podemos afirmar que no livro *Português: uma proposta para o Letramento*, há predomínio de atividades que visam à reflexão sobre o uso lingüístico. O emprego do uso efetivo da linguagem demonstra ser uma preocupação da autora do livro, apesar de uma vez ou outra deixar transparecer algumas atividades visando ao emprego de estruturas frasais, por meio de exercícios de completar, da repetição por várias vezes da mesma estrutura frasal.

Considerações finais

Consideramos que, em todos os níveis de ensino da língua materna – desde o mais elementar – a linguagem deveria ser encarada pelo professor na totalidade das suas funções, visando ao uso efetivo da linguagem na prática social dos indivíduos sempre no intuito de ampliar a competência lingüístico-discursiva.

Nossa intenção, nesta pesquisa, foi a de mobilizar reflexões sobre a finalidade do ensino de língua materna e a importância da prática de análise lingüística para ampliar a capacidade de leitura e escrita do estudante em formação, no intuito de que ele possa realizar ações com a linguagem, uma vez que o homem ao se pronunciar interage com o mundo, estabelece compromissos com seus interlocutores. Por isso, é preciso refletir sobre nosso dever de educadores, o de não negar ao aluno o acesso ao mundo letrado, não lhe negar o direito à palavra.

Mediante análise desse livro didático, pudemos verificar que embora a utilização do termo análise lingüística não seja uma constante, há uma certa apropriação das noções de reflexão sobre a língua, a autora propõe algumas atividades que levam os educandos a reconhecerem os termos gramaticais, com o fito de propiciar condições facilitadoras para a produção de sentidos do texto. Oferece atividades que levam a refletir sobre os usos lingüísticos, sobre a significação de palavras, que refletirão sobre a significação global do texto.

Consideramos que não há atividade melhor para se refletir sobre os usos lingüísticos do que levar o estudante a perceber as diversas maneiras de dizer o mesmo: inverter, parodiar, enfatizar, resumir, estender, refutar, usar figuras de linguagem, adequar de acordo com diversos registros

e circunstâncias. Isso é fazer reflexão sobre a língua, é fazer análise linguística. Será por meio das atividades de AL que poderemos refletir sobre nossa língua(gem) e tudo isso é reflexo de nossas ações. Será no interior das atividades de leitura e produção de textos que essa atividade se efetivará.

Portanto, é de suma importância levar o aluno a reelaborar o que escreveu, transformar e refletir sobre sua escrita, pois assim ele estará trabalhando com a gramática em uso, a partir de suas próprias dificuldades. Desse modo, a figura do autor/leitor passa a ser vista como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, dessa forma, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas, pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos reclames imediatos da gramática pela gramática.

Nessa perspectiva, não interessa muito se o texto eleito para a análise ou estudo é o do aluno ou outro texto modelar, o que interessa é como se dará a exploração desse texto escolhido, que poderá servir tanto para o estudo sistematizado sobre o funcionamento da língua, exploração da estrutura e a expressividade do texto, quanto para o aperfeiçoamento da competência comunicativo-discursiva do aprendiz.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARRÉ-DE-MINIAC, C. Saber ler e escrever numa dada sociedade. In: CORRÊA, M. L. G. C. (org.). *Ensino de língua materna: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.
- BRITTO, L. P. *A sombra do caos*. Ensino de línguas x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- CAMPS, A. O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In: LOMAS, C. (org.). *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, 2003.
- CASTRO, R. V. O português no ensino secundário: processos contemporâneos de (re)configuração. In: DIONÍSIO, M. L. & CASTRO, R. V. *O português nas escolas: ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Lisboa: Almedina, 2005.
- FIGUEIREDO, O. *Didáctica do Português língua materna dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA, 2005.
- FONSECA, F. I. ; FONSECA, J. *Pragmática linguística e ensino de Português*. Coimbra: Almedina, 1977.
- FONSECA, F. I. *Gramática e Pragmática: Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- _____. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Nº 9, p.5-45,1987.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. 2. reimp. São Paulo: Ática, 1997.

ILARI, R. ; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-118. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol. 1).

LOPES, A. C. M. O “conhecimento sobre a língua”: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, M. L. ; CASTRO, R. V. (orgs.). *O Português nas escolas*. Coimbra: Almedina, 2005.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto. In: *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. Palmas e União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005.

MAGNANI, M. R. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MARTINS, S. A. F. *O Professor iniciante: seu trabalho com o texto*. 2002. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Assis, 2002.

_____. Ensino gramatical: nomenclatura ou uso linguístico. In: *Inter ação*. Revista das Faculdades Integradas de Paranaíba. Vol. 3. n. 1. jan/jun. 2004.

MATEUS, M. H. M. *A face exposta da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Curriculares: uma proposta para a educação de Mato Grosso do Sul - Português, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Campo Grande, 1992.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Gerais para o ensino de pré-escolar e de 1º grau. Campo Grande, 1989.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Minas Gerais. Superintendência Educacional. Programa de Língua Portuguesa e Literatura 1º e 2º graus. Belo Horizonte, MG, 1987.

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

PARANÁ. Secretaria de estado de Educação. Superintendência de educação: Departamento de ensino de primeiro grau. *Currículo básico para a escola do Paraná*. Curitiba, 1992.

PEREIRA, M. L. A.. *Escrever em Português didáticas e práticas*. Porto: Edições ASA, 2000.

PISCIOTA, H. Análise linguística: do uso para a reflexão. In: BRITO, E. B. (org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB / Mercado de Letras, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau. 4ª ed.* São Paulo: SE/CENP, 1991.

SILVA, L. M.; MOYSÉS, S.; FIAD, R. S.; GERALDI, J. W. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau.* São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento.* São Paulo: Editora Moderna, 2002.

TAKAZAKI, H. H. *Língua Portuguesa: ensino médio.* São Paulo: IBEP, 2004.

Recebido em 10 de maio de 2016.

Aprovado em 20 de julho de 2016.