

REFLEXÕES ACERCA DA GRAMÁTICA E DA ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Sueder Souza¹

Resumo: Trabalhar versando sobre atividades de Análise Linguística através dos gêneros, de conteúdos gramaticais ou de produções textuais nas aulas de língua materna, promove a ampliação das possibilidades do uso linguístico. Assim, os pressupostos norteadores do ensino de Português como língua materna recomendam práticas pedagógicas centradas na concepção interacionista da linguagem. Entretanto, ainda hoje é difícil encontrar essa visão subsidiando as atividades em sala de aula, sobretudo as atividades de Análise Linguística. Além da confusão estabelecida entre o ensino de Análise Linguística e o ensino da gramática tradicional, verifica-se também que as metodologias assumidas pelos docentes nem sempre favorecem uma reflexão acerca dos fenômenos linguísticos. Assim, este artigo pretende trazer para o campo da reflexão um debate sobre o ensino e a Análise Linguística, de forma a contribuir para reflexões e problematizações que possibilitam lançar luzes à prática docente.

Palavras-chave: Análise Linguística. Ensino de Língua Materna. Linguística e Ensino.

Abstract: REFLECTIONS ABOUT GRAMMAR AND THE LINGUISTIC ANALYSIS IN MOTHER TONGUE TEACHING. Work on dealing Analysis Linguistics activities through the genres of grammatical content or textual productions in mother tongue classes, promotes the expansion of the possibilities of linguistic usage. Thus, the guiding assumptions of teaching Portuguese as their mother tongue recommend teaching practices focused on interactional conception of language. However, today it is difficult to find this view subsidizing the activities in the classroom, especially the linguistics analysis activities. Besides the confusion established between the education Analysis Linguistics and the traditional grammar school, also it checks that the methods undertaken by teachers not always favor a reflection on the linguistic phenomena. Thus, this article aims to bring to the field of reflection a debate on the teaching and Linguistic Analysis, in order to contribute to reflections and problematizations enabling shed light on teaching practice.

Keywords: Linguistic Analysis. Mother Tongue Teaching. Linguistics and Education.

Dominar os inúmeros conteúdos a serem ensinados em sala de aula estabelecidos pelas diretrizes educacionais existentes (PCNs, PCN+, PNLD, etc.) não é tarefa fácil, pois a aprendizagem é um processo longo e contínuo, que necessita de intensa mediação escolar, que se dá através da mediação do professor. A problemática é que, ainda hoje, o ensino de língua materna nos níveis fundamental e médio apresenta

¹ Discente do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Curitiba, Brasil. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq e membro dos Grupos de Pesquisa em Estudos da Linguagem e Estudos do Som e da Fala. E-mail: swedersouza@gmail.com.

dificuldades de formar indivíduos que realmente internalizem os aspectos gramaticais – que às vezes é visto além da fala, na produção textual - aprendidos na escola, ou mesmo, expostos na escola, como vêm mostrando os resultados de exames em grande escala, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Um dos motivos dessa dificuldade pode estar relacionado ao fato de que a escola permaneceu alheia a um papel inovador, no que concerne à gramática, e desenvolveu, por muito tempo, um ensino de Língua Portuguesa (LP) diretamente associado ao trabalho com a gramática tradicional metalinguística e conceitual da norma padrão.

Contudo, esse cenário escolar começou a apresentar mudanças a partir de 1997 com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujos objetivos propõem um redimensionamento dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua materna, que passam a enfatizar a necessidade de se subsidiar as aulas em uma concepção interacionista da linguagem. Assim, ao ensino-aprendizagem, passam a interessar os usos linguísticos, ou seja, a língua viva, autêntica e dinâmica.

Nesse sentido, os PCNs orientam que “toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal”. E ainda, ressalta que “o estudo apenas do aspecto formal, desconsiderando a inter-relação contextual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrassubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem” (BRASIL, 2000, p. 6-7).

Os PCNs estabeleceram, então, a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística como os eixos de ensino, retirando a primazia de um ensino predominantemente gramatical. Com isso, um dos objetivos das aulas de língua materna é promover o domínio da competência gramatical além dos limites escolares, ou seja, para a solução dos problemas da vida, para o acesso aos conhecimentos e aos bens culturais e à participação plena no mundo letrado.

É assim que, inserido neste cenário, as aulas de língua materna entram em embate ao que concerne o ensino tradicional e um ensino que privilegie a Análise Linguística (AL), de acordo com as novas perspectivas dos avanços teórico-metodológicos que a Linguística aprimorou, e aprimora, com o passar do tempo, e que se aplica ao ensino.

Assim, metodologias, propostas de produção textual, planos de ensino etc. estão sendo (re)pensados de maneira mais atenta e diferenciada, cuidando para que um grupo estruturado de conteúdos acople também espaço para a reflexão desses conteúdos, seja nos aspectos gramaticais, literários, de produção de textual etc. Nesse sentido, a produção de sentido deve estar articulada aos conteúdos, a questão é que muitas dessas propostas, ainda que bem intencionadas, não obtêm êxito e acabam caindo na boa e velha perspectiva normativa e prescritiva.

Dessa forma, este estudo, primeiramente, apresenta um panorama referente ao ensino de Gramática Tradicional (GT) e posteriormente a presença da Análise Linguística (AL). Após serem feitas tais etapas, debateremos as questões relacionadas ao ensino de gramática e aos princípios norteadores da AL para, então, tecermos considerações acerca da análise desse ensino reflexivo, discutindo os principais pontos atrelados.

Gramática e Ensino

Com relação à leitura e à escrita, já estamos cientes de que devemos privilegiar uma prática de produção contextualizada em diferentes gêneros discursivos. A dúvida que permeia é no ensino gramatical, em que o foco na reflexão e no uso gera uma problemática.

Através de uma proposta focada no uso e na reflexão é que as atividades de AL se inserem nos estudos gramaticais. Travaglia (1996) afirma que podemos trabalhar com quatro formas de focar o ensino de gramática, que são: a gramática teórica; a gramática normativa; a gramática reflexiva e a gramática de uso.

Essas abordagens não precisam ser trabalhadas de forma separada, mas sim podem e devem ser abordadas de forma integrada – ressaltando que devemos trabalhar o mínimo possível com as duas primeiras. Assim, a gramática teórica, visa, pois, um trabalho nomenclatural da própria gramática descritiva, voltando seu foco nas classificações e nas regras de funcionamento linguístico. Na gramática normativa, o foco é a norma culta escrita, na qual não há espaço para a variedade linguística, sendo a variedade considerada “erro”.

Já na gramática de uso, o sujeito é orientado a utilizar-se de recursos e regras da língua e em diferentes variedades, bem como na culta e as atividades de produção e compreensão textual são levadas em conta, bem como exercícios estruturais, de vocabulário e de variedade linguística (exemplos: transformação da voz ativa para passiva, substituição de nomes por pronomes, junção de frases através de elementos conectivos, ampliação de frases, processos de formação de palavras, campos semânticos, sinônimos, antônimos, homônimos, hiperônimos, hipônimos etc.).

Na gramática reflexiva, o foco repousa nos efeitos de sentido dos fatos linguísticos. O sujeito é orientado a explicar, entender e reproduzir as escolhas de um falante ou de um produtor de texto. A metalinguagem não é utilizada, mas devemos aproveitar esse momento reflexivo em que o foco não é na nomenclatura, para ensinar os elementos normativos também (GOMES; SOUZA, 2015).

Essa abordagem reflexiva da gramática se assemelha com a prática de AL, em que os PCNs de Língua Portuguesa de Ensino Médio (2000) afirmam, sem maiores detalhes, que toda análise gramatical deve considerar o texto como base.

Dessa forma, o termo Análise Linguística foi enfatizado pela primeira vez por Geraldi (1997 [1984]) que focava nos estudos de gramática a partir dos textos de alunos, cujo foco objetivava a reescrita.

[...] a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando- -se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1997, p.74).

Geraldi (1997) não descarta as possibilidades de trabalho com a língua integradas aos sistemáticos de abordagens formais da gramática. Ainda explica que a AL “inclui tanto o trabalho com questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto” (GERALDI, 1997, p.74).

Mendonça (2006) também reflete acerca da AL no Ensino Médio e define a proposta da seguinte forma: “O termo análise linguística (...) 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” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Assim, de acordo com a concepção de gramática adotada

e conforme os estudos gramaticais foram evoluindo, o ensino também evolui, tomando novos rumos e acoplando a reflexão através da AL, como veremos a seguir.

Da Gramática à Análise Linguística: reflexões

Trazer para debate novamente a diferenciação entre ensino de GT e AL pode, num primeiro momento, parecer redundante. Entretanto, a prática docente ainda revela a necessidade de esclarecimentos entre as duas propostas de trabalho com a língua materna.

Sobre a gramática tradicional em sala de aula, Antunes (2003) destaca que a base desse ensino ainda se encontra na memorização de regras e nomenclaturas: “Nesse ensino é prioritariamente pretender que o aluno saiba o nome que as coisas da língua têm; ou seja, o que centraliza esse ensino é saber rotular, saber reconhecer e dar nome às coisas da língua” (ANTUNES, 2003, p. 87).

Antunes (2003) afirma que, além do trabalho com a gramática nomenclatural e classificatória - em que apenas se desenvolve a capacidade de reconhecimento de unidades e de nomeá-las corretamente - também se encontra, na escola a gramática descontextualizada, em que os conteúdos trabalhados estão fora do uso real da língua; a gramática fragmentada, em que os elementos trabalhados em frases soltas não levam um contexto em conta; a gramática da irrelevância, na qual as questões trabalhadas configuram-se apenas com a finalidade de que os alunos memorizem as regras e saibam suas diferenças, o que não contribui para o desenvolvimento de sua competência comunicativa; a gramática das excentricidades, que tem como ensino a norma culta, esquecendo da variação linguística; a gramática inflexível, como se existisse apenas uma língua, uniforme e inalterável; e a gramática prescritiva, que se preocupa apenas com acertos “como se falar e escrever bem fosse apenas uma questão de ler e escrever corretamente, não importando o que se diz, como se diz, quando se diz e se tem algo a dizer” (ANTUNES, 2003, p. 31-32).

Observa-se que, com essas visões de ensino gramatical, diminuem as possibilidades de o sujeito refletir sobre o está sendo ensinado e aprendido na aula. A tentativa de reverter esse processo vem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os quais propõem a AL como um dos eixos de ensino. Segundo Mendonça (2006), a 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” (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Dessa forma, o modo de compreender gramática e ensiná-la depende da concepção que se tem por língua. Como aponta Antunes (2009), ao ter como concepção de língua “um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, ‘inodora, insípida e incolor’, os resultados não serão satisfatórios” (ANTUNES, 2009, p. 34). Dessa forma, ocorrerá “o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções” (ANTUNES, 2009, p. 34).

É por isso que os documentos oficiais, ao indicarem os eixos de ensino, propõem, inicialmente, a concepção de língua por eles assumida: a interacionista. Compreendida em sua função interacional, é possível verificar que a língua, para o desempenho das interações sociais, organiza-se em gêneros relativamente estáveis (BAKHTIN, 1992) e materializa-se em textos orais e escritos. Somente essa concepção de língua pode embasar um ensino de base reflexiva e o abandono de práticas mecânicas e artificiais.

Daí decorre a unidade de ensino assumida por cada uma das práticas. Enquanto a gramática tradicional assume, no limite de suas funções, como objeto de análise, a oração, a AL privilegia o texto, entendido como enunciado. O enunciado é visto como uma unidade real de comunicação discursiva o que permite a compreensão da natureza linguística. Conforme Bakhtin (2006, p. 274), o discurso só pode existir de fato em forma de enunciações concretas de determinados sujeitos. Desse modo, ao se tomar o enunciado como objeto da AL, toma-se o enunciado enquanto uma unidade real. Este atua como um elemento da comunicação discursiva ao passo que a oração é apenas unidade de língua, que não leva em conta alternância dos sujeitos do discurso, fator principal que os diferencia.

É com base em tais pressupostos que a prática de AL leva a reflexão, pois a intenção discursiva do sujeito determina o todo do enunciado, revertendo toda essa intenção, adaptando-a e aplicando-a em um determinado gênero, ou seja, a reflexão linguística é a atividade epilinguística.

Entende-se por epilinguístico a prática reflexiva em relação ao texto escrito e/ou lido e de suas operações sobre ele, de forma a explorá-lo em suas diversas possibilidades de realizações. Ou seja, a atividade epilinguística diferencia-se da linguística, que consiste, essencialmente, no próprio ato de ler e escrever, e também distingue-se da metalinguística, que supõe a própria capacidade de descrever e falar sobre a linguagem como objeto de estudo. Neste ponto reside a diferença apontada por Mendonça (2006), ou seja, a gramática tradicional foca na metalinguagem apenas, enquanto a AL requer habilidades epilinguísticas.

Entre as referências que tratam sobre as questões epilinguísticas, como Geraldini (2002) e Travaglia (2001), destaca-se Franchi (1991), precursor dos estudos posteriores. Segundo este autor:

Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações. Não se pode ainda falar de gramática no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades. [...] Por um lado, ela se liga à atividade linguística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos: nem sempre se trata de aprender novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical. (FRANCHI, 1991, p. 36-37)

É possível observar que o trabalho epilinguístico permite que os sujeitos possam refletir sobre a língua de maneira a transformá-la. Essa transformação se manifesta através das produções textuais dos sujeitos, uma vez que eles interagem através do que produzem, e possibilita com que eles possuam uma gama ilimitada de opções conscientes a serem utilizadas em seus textos.

Esses usos conscientes e enriquecedores da língua permitem operar reflexivamente sobre os recursos linguísticos de modo a potencializar o seu domínio em diversas esferas sociais. O próprio ato consciente de reformular uma fala em determinada situação é um ato epilinguístico. Cabe aqui novamente a referência a

Franchi (1991):

[...] Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie pela superfície das expressões. Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções (FRANCHI, 1991, p. 20).

Admite-se, assim, que a linguagem se configura como um instrumento de interação entre interlocutores que se constituem como sujeitos ativos de todo um processo que envolve a construção de sentidos, as trocas verbais e que se influenciam simultaneamente. Todo esse processo de interação, marcado por fatores sociais e históricos, resulta no produto *texto*, que se organiza linguisticamente conforme as demandas que lhes são atribuídas e cumpre uma determinada função social.

Compreende-se que todos os aspectos envolvidos na prática reflexiva de AL pressupõem a metodologia indutiva, uma vez que necessita da vivência particular de reflexão e análise de cada sujeito. Kemiatic e Lino (2011) apontam que:

A metodologia subjacente ao ensino de AL, é, portanto, indutiva, partindo da vivência, da observação de casos particulares para a formulação de regras gerais. [...] A metodologia indutiva pressupõe um trabalho com atividades epilingüísticas, nas quais destaque deve ser dado ao estudo do que Travaglia (2004) denomina ‘gramática do uso’ e ‘gramática reflexiva’ (KEMIATIC; LINO, 2011, p. 3).

A AL, como compreendida até aqui, pressupõe um olhar sobre o objeto de observação que é a língua, como aponta Wachowicz (2010). Também, AL, para a autora:

[...] não é um levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. AL, não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. (WACHOWICZ, 2010, p. 14)

Verifica-se, portanto, que o foco adotado pela AL é a reflexão, de forma a sugerir que os sujeitos analisem os fenômenos e os elementos lingüísticos, bem como as estratégias discursivas - com o foco no uso da linguagem - além de propor o desenvolvimento de competências de produção e interpretação de textos.

Considerações

As pessoas, nos diferentes contextos sociais, produzem textos orais e escritos com características pré-definidas de acordo com o gênero ao qual pertencem. Muitos desses gêneros, principalmente os orais informais, são aprendidos de modo espontâneo, a partir das vivências. Outros, entretanto, necessitam que a escola intervenha, promovendo situações para o seu aprendizado. Segundo os documentos de ensino brasileiro, são as atividades de AL que devem intermediar as práticas de leitura e de produção de textos, viabilizando o desenvolvimento linguístico do alunado.

Assim, a AL difere-se substancialmente do ensino de GT, ou seja, os princípios que norteiam as duas práticas são diferentes. A AL deve basear-se, na essência, na reflexão linguística e no pensamento indutivo. Dessa forma, as atividades precisam conduzir, indutivamente, o aluno a construção e sistematização de saberes por meio de ações epilinguísticas.

Cabe então, à escola, portanto, a tarefa de contribuir para o desenvolvimento das habilidades textuais orais e, em especial, escritas dos alunos. Esse processo, segundo os documentos norteadores de ensino, deve ser inter-relacionado pelas práticas de AL, as quais devem possibilitar reflexões que proporcionem a ampliação textual-discursiva dos sujeitos.

É dentro de tais pressupostos que a AL, articulada ao trabalho com a leitura e a produção de textos, deve ser desenvolvida na escola. No entanto, ensinar AL não tem sido tarefa fácil. O trabalho com a AL, nas diferentes instâncias escolares, ainda é escasso e as causas decorrem de fontes variadas. Acredita-se, contudo, que a “mudança na prática pedagógica que prevemos é gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça” (MENDONÇA, 2006, p. 225).

Na tentativa de contribuir para esse processo, este artigo, visou e procurou defender que o ensino da AL pode ser, e deve ser, posto em prática em sala de aula, principalmente no ensino de língua materna.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2003.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM)*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+)*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. Guia de livros didáticos. *PNLD 2015: Língua Portuguesa: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL. Guia de livros didáticos. *PNLD: Histórico*. Fundo Nacional de Desenvolvimento Estudantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, S/A. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 08 Out. 2015.
- FRANCHI, C. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: CENP - Secretaria de Estado da Educação, 1991.
- GOMES, A; SOUZA, S. Análise da Orientação para Produção Escrita de Gêneros no Livro Didático. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v13. Nº 2, 2015. p. 89-110.
- GERALDI, J. W. (Org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.
- KEMIAK, L. LINO, D. Princípios subjacentes à literatura sobre Análise Linguística. In: *ENCONTRO DAS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM APLICADAS AO ENSINO - ECLAE*, v1. 2011, Natal: UFRN, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual: análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Carlos; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SOUZA, S. Estudos dos Gêneros Textuais: A Tradição em Diferentes Perspectivas no Ensino. *Revista InterteXto*, v. 7, n. 1, pp.1-15 (2014).

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WACHOWICKZ, T. *Análise Linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: IBPEX, 2010.