

O CONCEITO DE *ANÁLISE LINGUÍSTICA* COMO EIXO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

M.^A AUGUSTA G. DE M. REINALDO
(Universidade Federal de Campina Grande)

ABSTRACT: The expression linguistic analysis for didactic purposes was introduced into Brazilian academic production in the 80's, a period marked by the beginning of the movement for the renovation of Portuguese teaching, and incorporated in the following decade as the official center line for elementary teaching. This article has the objective of identifying the theoretical bases of such expression in the 80's, 90's and 00's. The analysed data, which come from chapters of books and journals, refer to a methodological alternative for the study of linguistic units, marked by two kinds of reflections: one about linguistic usage – epilanguage – and another about concepts and classifications of linguistic phenomena – metalanguage. The analysis shows that in the 80's, the expression evoked traditional issues regarding grammar and text typology, and in the 90's and 00's, underneath that expression were different linguistic theories related to genre, which brought forth several objects of study.

KEYWORDS: reflection on language; metalanguage; epilanguage; grammar.

Introdução

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa (PCN,1998), sugerindo que o ensino se pautasse na língua falada, na leitura, na escrita e na *análise linguística*, esse último conceito chega à sala de aula, através de material didático, e passa a ser utilizado juntamente com o de *gramática*. A partir dessa orientação oficial, a expressão *análise linguística*, em materiais didáticos e no discurso de professores, tem remetido a conceitos variados: às vezes, como sinônimo de 'conhecimentos gramaticais', às vezes, como de 'conhecimentos linguísticos', e, às vezes, de 'normas'. Esse quadro parece remeter a fundamentos teóricos diversos e à aceitação do novo nas práticas de ensino. Entretanto esse eixo não tem sido abordado, na mesma proporção em que o são os eixos de leitura e escrita. Em outras palavras, os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não

têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e de outro, constata-se o estudo do componente linguístico, à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo. Esse quadro reflete uma lacuna na área de formação do professor de língua, carecendo de pesquisas que explorem essa desarticulação entre objeto de estudo e objeto de ensino.

Assim, estudar *análise linguística* como um eixo estruturador do ensino de Língua Portuguesa exige, como ponto de partida, esclarecimentos sobre a própria expressão, em particular, sobre o contexto de seu surgimento na literatura especializada. Considerando que as diferentes visões nos estudos das unidades linguísticas resultam dos diferentes contextos sócio-históricos em que surgem, realizamos uma pesquisa longitudinal, de caráter descritivo e interpretativo, buscando observar os enfoques dados às unidades linguísticas como objeto de ensino¹. O período estudado compreende as três últimas décadas (1980, 1990 e 2000), tendo em vista que, no Brasil, a partir de 1980 a Linguística se consolida e passa a ocupar espaço também na proposição de ensino de língua materna. Foi feito um levantamento de livros, de artigos de revistas científicas e de anais de congressos que abordam o tópico *análise linguística*, nessas décadas, a partir do qual identificamos com que teoria linguística esse conceito se relaciona. Neste artigo, apresentamos resultados obtidos a partir do levantamento de capítulos de livros (ver anexo).

Duas partes organizam este artigo: na primeira, apresentamos uma breve retomada do contexto teórico em que surgiu a expressão *análise linguística* e sua utilização para fins didáticos; na segunda, descrevemos a evolução do seu significado em propostas de práticas de *análise linguística* aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa, no período pesquisado.

1. *Análise linguística*: sua origem teórica e seus fins didáticos

A expressão *análise linguística* circula no meio acadêmico brasileiro apontando para duas práticas de estudo linguístico. A primeira refere-se ao ato de descrever aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem, ou seja, trata-se de um conceito próprio do estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades (o fonema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso), que se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas, por exemplo.

¹ Este artigo contribui para divulgação dos resultados da pesquisa “Conceitos de *gramática* e de *análise linguística* na produção acadêmica e no ensino de língua portuguesa: uma investigação longitudinal”, financiada pelo CNPq, sob Processo nº 400839/2010-5.

A segunda prática de *análise linguística*, de maior interesse aos objetivos deste artigo, também se interessa pela descrição, mas com fins didáticos. Com esse significado, foi introduzida na produção acadêmica na década de 1980, e tem suas raízes teóricas nas reflexões sobre a historicidade da linguagem, de inspiração bakhtiniana, divulgadas no Brasil a partir da década de 1970. O novo paradigma de reflexão foi responsável pela extinção dos mitos da univocidade e da indeterminação absoluta da linguagem, e pela defesa de que entre esses dois extremos se encontra o trabalho dos sujeitos, tendo a linguagem como atividade constitutiva (Franchi, 1987).

De acordo com esse modo de pensar, no trabalho dos sujeitos mediado pela linguagem distinguem-se três tipos de ações que se entrecruzam e se materializam nos recursos expressivos: ações que os sujeitos fazem *com a linguagem*, ações que fazem *sobre a linguagem* e ações *da linguagem* reveladas no agenciamento dos recursos expressivos e sistemas de referência pelos sujeitos (Geraldini, 1993, p. 16). Vinculada à distinção das ações de linguagem, encontra-se a distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que podem ocorrer em qualquer dos tipos de ações apontados, mas em níveis distintos de reflexão, conforme demonstraram os estudos de língua falada: a) *atividades linguísticas*, ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta (cf. por ex., Hilgert, 1989, sobre as paráfrases; Marcuschi, 1992, sobre as repetições); b) *atividades epilinguísticas*, também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando (cf. Barros, 1990, sobre as correções); e c) *atividades metalinguísticas*, em que os interlocutores, tomam a linguagem como objeto não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações, entre outras operações.

Aplicando esses três tipos de atividades à discussão sobre o ensino da relação entre criatividade e gramática, Franchi (1987) vê a atividade linguística como o exercício pleno da própria linguagem: por estar presente no cotidiano comunicativo da família e da comunidade do aluno, a prática dessa atividade na escola, em interações diversificadas, conduz o discente a ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre sua própria linguagem. Lembra o autor que nas lacunas da atividade linguística surge a *atividade epilinguística*, prática que opera sobre a própria linguagem – comparando as expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção – e abre as possibilidades para o trabalho de sistematização: a partir do conhecimento sobre os fatos relevantes da língua, pode-se criar hipóteses sobre a natureza da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional, usando-se a língua para falar dela mesma, nascendo aí a *atividade metalinguística*, relacionada com teorias linguísticas e métodos de análise da língua.

Nesse contexto teórico, passa-se a recomendar o equilíbrio entre as práticas dessas atividades constitutivas dos eixos de ensino, com o objetivo de garantir ao aprendiz o *uso da língua* e o *saber sobre a língua*. Para isso, Geraldi (1984 e 1993) propõe, ao lado das práticas de leitura e de produção de texto, a prática de *análise linguística*, expressão que, no contexto de ensino, remete ao deslocamento da figura de usuário para a de analista da língua e da linguagem, desempenhando dois tipos de reflexão: a reflexão a epilinguística, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a metalinguística, na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos.

Nessa proposta, a reflexão epilinguística recebe maior destaque, pois é pensada pelo autor “como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (Geraldi, 1993:192), além das gramáticas, consideradas, na época, como insuficientes para orientar as reflexões no interior das configurações textuais historicamente constituídas. Com esse tipo de reflexão, o autor instaura nova orientação metodológica, elegendo o texto como unidade de ensino na aula da língua, com o objetivo de conduzir o aluno a entender o que lia e de escrever textos significativos: observando o princípio fundamental de partir do erro para a auto correção, o autor sugere a focalização de apenas um problema relevante para ser reescrito pelo aprendiz com a orientação do professor.

Esses dois tipos de reflexão possibilitaram a adição, aos estudos gramaticais, de novos conteúdos referentes ao texto, correspondendo não apenas à substituição da unidade de análise (da palavra/frase para o texto), mas também a mudanças mais profundas (Mendonça, 2006), incluindo contribuições de teorias de gênero, conforme procuramos demonstrar na seção a seguir.

2. Influências teóricas subjacentes ao conceito de *Análise linguística* com fins didáticos

A leitura das obras selecionadas, nas três décadas pesquisadas, permite-nos verificar que o conceito de *análise linguística* com fins didáticos se altera de acordo com a filiação teórica do pesquisador, ou seja, de acordo com o modelo de descrição linguística por ele adotado. Outra constatação é Assim as obras publicadas na década de 1980 demonstram, subjacente ao conceito de *análise linguística*, a influência da orientação para a redação escolar e da gramática tradicional, com foco na constituição dos tipos textuais e da palavra ou frase; e as obras publicadas nas décadas de 90 e 2000 revelam influências de teorias linguísticas, originando objetos de estudo diversos, conforme demonstramos nos subtópicos a seguir.

2.1. *Análise linguística associada à orientação para redação escolar e à tradição gramatical*

A *análise lingüística* apresentada na década de 1980 remete à redação escolar e à análise gramatical, tomando a reflexão epilingüística como ponto de apoio, num movimento de idas e vindas ao texto do aluno, como atestam os exemplos (1) e (2), que representam orientações para o trabalho de reflexão com textos de alunos de quinta série.

Exemplo (1)

5ª série

Recordemos que os textos produzidos serão, basicamente, narrativos. A prática de análise deverá incidir sobre problemas que tais tipos de textos podem apresentar:

1. Problemas de estrutura textual

- a narração contém respostas às questões: quem? o quê? quando? onde? como? por quê?
- a seqüenciação do acontecimento corresponde à história narrada?
- o que está faltando é importante? torna o texto (história) viável?

Como desenvolver uma possível aula enfrentando problemas de ordem textual: na leitura das redações, o professor poderá escolher uma redação para exercício em grande grupo. Esta redação será transcrita na pedra (sem erros ortográficos ou de concordância, já que este não é o tema da aula), e a partir de perguntas ao grande grupo reconstruir a história que todos conhecem, confirmando o texto transcrito ou verificando as partes que estão faltando: sua fidelidade ou infidelidade; sua seqüenciação, etc.

(Geraldi, 1984:64)

No exemplo (1) a orientação dada ao professor para o trabalho de análise do texto do aluno reflete a proposta tradicional de ensino do texto escolar: ênfase na sua estrutura, no encadeamento dos fatos e no conteúdo. Observa-se o tratamento do texto pelo texto (desvinculado de considerações sobre a escrita como prática social), o que era objeto de ensino na época.

Exemplo (2)

2. Problemas de ordem sintática

- problemas de concordância verbal
- problemas de concordância nominal
- problemas de regência.

Exemplo de uma aula de concordância verbal; o professor, ao ler as redações, vai marcando na margem, com um X, os problemas de concordância verbal que for encontrando. Na aula de prática de análise, toma uma frase e a transcreve com os "erros" de concordância. Pede aos alunos que corrijam a frase (ou várias frases). Depois, distribui os cadernos previamente assinalados e organiza os alunos em grupo. A cada X na margem de uma redação há um "erro" semelhante ao apontado na explicação. O grupo tentará localizar este "erro" e corrigi-lo. Quando o grupo não o localiza, o professor poderá auxiliar. Uma das formas de levar os alunos a identificarem o verbo consiste na substituição do sujeito (pela primeira pessoa do singular ou do plural -- o verbo modificará a desinência). Daí, para a correta concordância verbal.

(Geraldi, 1984:64-65)

Também marcada pela tradição, agora oriunda da gramática tradicional, a orientação presente no exemplo (2), para a correção do texto do aluno, focaliza aspectos prescritivos com o intuito de adequá-lo à norma padrão. Observa-se, aqui, a incidência da análise como coerção linguística, desconsiderando as possíveis variedades que os alunos demonstram. Isso significa que a *análise linguística* praticada na década de 80 (séc. XX) se concentra na higienização do texto, procurando garantir o domínio da língua padrão pelos alunos, sem levar em conta a heterogeneidade da língua – procedimento comum nessa década.

2.2. *Análise Linguística associada ao uso dos recursos expressivos na formulação do texto*

Na década de 90 (séc. XX), registra-se mudança no conceito de *análise linguística*, influenciada por teorias linguísticas divulgadas no contexto acadêmico brasileiro (linguística de texto, sociolinguística, semântica argumentativa e análise do discurso, por exemplo). A mudança reforça a reflexão epilinguística sobre as configurações textuais, afastando-se do foco da frase isolada – com o intuito de ser refeita para atender à norma padrão – e aproximando-se da formulação do texto, considerando as relações interlocutivas nele envolvidas. O objetivo é favorecer aos alunos o domínio de recursos expressivos que ainda não fazem parte do seu uso, conforme atesta a seguinte passagem.

Toda reflexão feita deve estar no horizonte: o confronto entre diferentes formas de expressão e mesmo a aprendizagem de novas formas de expressão, incorporadas àquelas já dominadas pelos alunos, levam à produção e ao movimento de produção da variedade padrão contemporânea. Note-se, esta nova variedade não dispensa o conhecimento da variedade padrão anterior, mas faz deste conhecimento (que não precisa ser necessariamente total) uma condição na construção da nova variedade. (Geraldi, 1993:193)

Essa orientação metodológica não preconiza a eliminação da variedade linguística dominada pelo aluno, mas a incorporação da variedade padrão,

por ele, a partir da comparação daquela com esta, favorecendo a aprendizagem de novos recursos expressivos. Para isso, o autor elenca várias operações discursivas como objeto de ensino/aprendizagem, tais como: argumentação, classificação, nominalização, condensação, explicitação, inclusão de falas de terceiros e outros.

Com a enumeração dessas operações discursivas, Geraldi sistematiza novas dimensões para a prática de *análise linguística*, como uma atitude de reflexão sobre a linguagem. Como metodologia recomenda um ciclo de reflexão, que se inicia com o texto do aluno e se encerra com o retorno do texto reescrito; passando pela comparação de textos com o objetivo de levar à compreensão de múltiplas configurações textuais e variedades linguísticas e, no interior destas, à aprendizagem de novas configurações textuais e construção da variedade padrão da língua.

Um exemplo desse tratamento metodológico com a operação de argumentação em texto de aluno é sugerido pelo autor, quando apresenta, ao lado da versão de um aluno, na qual o principal problema é a quebra da sequência linear do texto, duas alternativas para a reescrita:

Exemplo (3)

1.1 A vida dos jovens numa cidade pequena é muito difícil. Não tem divertimentos, nem cinema todas as noites e não tem muitos empregos. Por isso jovens vão para cidades grandes...

1.1' A vida dos jovens numa cidade pequena é muito difícil. Não tem divertimentos (nem cinema todas as noites) e não tem muitos empregos.

1.1'' A vida dos jovens numa cidade pequena é muito difícil. Não tem muitos empregos e não tem divertimentos: nem cinema todas as noites. (*op. cit.*; 196-198).

Neste exemplo a tarefa do professor é conduzir o aluno a atentar para a organização dos argumentos que sustentam o ponto de vista no texto. Em 1.1', é sugerida a reorganização do texto marcando a intercalação, através do parêntese, de um exemplo para confirmar que a cidade não tem divertimentos, e marcando a sequência linear do texto, através do conectivo *e*. Em 1.1'', a reescrita mantém os argumentos do aluno reorganizados em sua ordem, com alteração da pontuação.

Com esse ponto de vista, a *análise linguística* circunscrita simplesmente à prescrição gramatical, enfatizando a palavra e a frase, cede espaço para o texto e se constitui um recurso para a reflexão sobre leitura, escrita e o próprio fenômeno linguístico. Observando a contribuição de Geraldi (principal mentor desse recurso metodológico), nos anos 80 e 90 do século XX, verifica-se que o conceito de *análise linguística* evolui de uma reflexão focada na correção e reescrita do texto do aluno (anos 80) para uma reflexão focada na correção, reescrita, tendo em vista o aperfeiçoamento dos recursos expressivos na formulação textual do texto (anos 90).

2.3. *Análise linguística associada a teorias de gêneros textuais*

O material pesquisado permite verificar que o deslocamento da análise da palavra ou frase para o texto é influenciado pelas teorias linguísticas no ensino de língua, resultando em novos objetos de estudo, que receberam mais atenção dos pesquisadores, sobretudo dos linguistas aplicados, a partir da década de 2000. Esse aumento de interesse pela *análise linguística* pode ser atribuído ao fato de que, na segunda metade da década de 90 (séc. XX), a “Prática de *análise linguística*” foi reconhecida em âmbito nacional, ao ser oficializada como o eixo de ensino responsável pela *reflexão sobre a língua e a linguagem*, conforme prescrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O modo de ensinar, por sua vez não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde *aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes* (Brasil, 1998: 29).

Essa prescrição de mudança do objeto de ensino gerou um quadro de incertezas no ensino de Língua Portuguesa, motivado, de um lado, pela confusão gerada com as críticas feitas pelo discurso da mudança à gramática e sua consequente substituição pela prática de *análise linguística*; de outro lado, a dúvida, por parte dos professores, sobre o significado da afirmação dos especialistas de que a língua deve ser ensinada a partir do texto e/ou do uso da linguagem.

Com efeito, nessa década, os pesquisadores buscaram minimizar as incertezas sobre a razão e a metodologia de ensino centrado em gêneros discursivos, com sugestões de como efetivar, na prática, as opções teóricas assumidas pelos documentos prescritores. São identificadas mais obras abordando a *análise linguística*, concebida como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à leitura e produção de textos orais e escritos, quanto em relação ao sistema da língua.

Vale salientar que, nessas obras, registra-se a ênfase na apresentação de propostas de como fazer *análise linguística* na sala de aula de português, mesmo correndo-se o risco de se tornar receituário, atitude que parece constituir-se uma resposta ao apelo de Geraldini (1993: 241), ao afirmar que a questão da *análise linguística* representa um “calcanhar de Aquiles” na mudança de perspectiva do ensino², mas que deve ser enfrentado:

² De acordo com esse autor, as razões da dificuldade para implementar essa mudança se devem ao fato de que o professor espera ensinar um conhecimento estável e consolidado, além de ter sido levado a crer que o ensino de língua portuguesa se reduz à metalinguagem.

“Enfim, o risco deverá ser assumido em algum momento, com a produção de material destinado a professores de 1º e 2º graus sobre a análise linguística na sala de aula. Um projeto a mais das muitas coisas a fazer.”

Nesse sentido, Nóbrega (2000) apresenta algumas alternativas para a prática de *análise linguística*, destinadas a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, as quais contemplam desde a ortografia – associada a língua falada e escrita e a fenômenos da variação linguística –, até a produção textual, passando pela leitura, explorando aspectos morfossintáticos, semânticos e pragmáticos do texto. Vejamos no exemplo (4) a reflexão sobre a paráfrase como um recurso linguístico-textual-enunciativo.

Exemplo (4):

Os exercícios de reformulação parafrástica que acompanham a comparação de textos ramificam-se alimentando as atividades de produção e as atividades de análise e reflexão sobre a língua, ao permitir que os alunos observem diferentes modos de dizer e reflitam sobre as implicações pragmáticas desses modos de dizer.

A título de exemplo, vejamos o começo da fábula “O lobo e o cordeiro” na versão de Ruth Rocha⁵ e de Monteiro Lobato⁶:

Um lobo estava bebendo água num riacho.

Um cordeirinho chegou e também começou a beber um pouquinho mais abaixo (RR).

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto (ML).

Na versão de Ruth Rocha, quem está bebendo água é o lobo, na de Lobato, o cordeiro. É indiferente substituir lobo ou cordeiro nessa situação? Parece-nos que não. Sendo uma fábula, no caso em particular, a narrativa concorre para argumentar em direção a “Contra a força não há argumentos”, assim, iniciar com o cordeiro tem uma maior força argumentativa: não há para ele nenhuma escapatória, é surpreendido pelo lobo, o que amplia a violência que se abate sobre ele; na versão de Ruth, o cordeiro poderia não ter se aproximado, sendo, na melhor das hipóteses, imprudente. Considerando ainda que em nossa cultura há uma certa “primazia do primeiro”, no conto de Ruth é o espaço do lobo que está sendo invadido; em Lobato, mais uma vez, sendo o cordeiro o “incomodado”, há mais um elemento que amplia a violência.

Na versão de Ruth, o lobo não é adjetivado. Na de Lobato, “esfaimado, de horrendo aspecto” não deixa margem a nenhuma dúvida sobre as intenções do lobo.

Cotejar versões é um trabalho que as crianças apreciam fazer. Aplicam-se em listar inúmeras diferenças e semelhanças. O trabalho do professor é o de estimulá-los a pensar sobre os efeitos que essas diferenças produzem para o sentido do texto, estimulando-as a produzir paráfrases. Uma prática regular com esse tipo de atividade desenvolve o olhar para aspectos relacionados ao funcionamento da escrita.

(Nóbrega, 2000: 82)

A proposta do exemplo (4) de observar os modos de dizer e suas implicações semântico-pragmáticas contribui para que os alunos observem a língua associada ao gênero textual, no caso à fábula. Nessa perspectiva, a *análise linguística* possibilita-lhes desenvolver a leitura e a escrita de textos.

O levantamento dos dados publicados, a partir da segunda metade da década de 2000, revela que as abordagens enunciativa bakhtiniana e intera-

cionista sociodiscursiva para análise de gênero são as opções que recebem maior atenção dos pesquisadores na formulação de propostas de articulação da *análise linguística* com a leitura e com a produção/reescrita de textos. Essa constatação parece ilustrar o que Bawarshi e Reiff (2010) denominam de modelo brasileiro de síntese das tradições europeias e americanas de estudo de gênero³. Esse modelo vem sugerindo não serem essas tradições incompatíveis, podendo, quando articuladas, prover *insights* de como funcionam os gêneros e de como podem ser ensinados em vários níveis.

As propostas de ensino de *análise linguística* associada a gênero estão sempre acompanhadas de um referencial teórico para a caracterização do gênero, que se apresenta como ferramenta para operacionalização da proposta. Perfeito (2005), por exemplo, reunindo aportes teóricos de inspiração bakhtiniana e bronckartiana, apresenta um roteiro a ser utilizado na análise de textos de variados gêneros, no espaço escolar:

Exemplo (5):

- *Contexto de produção e relação autor/leitor/texto* - observação de aspectos relativos ao/à: autor/enunciador, destinatário, provável objetivo, local e época de publicação e de circulação; exploração: das inferências, das críticas, das emoções suscitadas; criação de situações-problema e de transformações, veiculadas a efeitos de sentido do texto etc.
- *Conteúdo temático* - temas que são tratados em textos pertencentes ao gênero em questão.
- *Organização geral (construção composicional)* - a superestrutura, o arranjo textual,
- *Marcas lingüísticas e enunciativas* - características do gênero (lingüísticas) e do autor (enunciativas), o qual veicula seu texto, fundamentalmente, em determinado gênero (recursos lingüístico-expressivos mobilizados).

(Perfeito, 2007: 61)

Neste roteiro, a noção de *Análise linguística* se amplia para dar conta de aspectos lingüísticos, textuais e enunciativos do gênero. Observa-se a presença de terminologia que remete aos modelos de análise de gênero proposto por Bronckart (1999) e Bakhtin (1992), amplamente divulgados no Brasil. O componente lingüístico-enunciativo, última dimensão de análise, está atrelado às dimensões anteriores, que privilegiam desde as condições sócio-históricas em que são produzidos os textos exemplares dos gêneros, passando pelo tratamento do tema e pela referência à organização das sequências textuais.

Essa tendência da *análise linguística* está também ilustrada na proposta de Angelo e Loregian-Penkal (2010) para o trabalho com texto de divulgação científica junto a alunos do 5º ano do ensino fundamental. Nessa proposta as autoras sugerem atividades de análise do verbo, de forma que eles per-

³ Os autores se referem às tradições pedagógicas francófonas, às tradições filosóficas europeias, à análise crítica do discurso, à tradição sistêmico-funcional, o inglês para fins específicos, além da tradição retórica.

cebam o funcionamento do tempo, modo e aspecto verbal, conforme atesta o exemplo (6).

Exemplo (6):

g) Os tempos e modos verbais

No estudo das formas verbais, será importante a reflexão acerca das escolhas formais e da relação que o autor estabelece, por meio dos verbos, com o leitor e com o que é enunciado. Isto é, a escolha dos termos não é feita ao acaso, pois há sempre um interlocutor, alvo das produções, para quem o texto se destina.

ATIVIDADE 11

11.1. Verifique em que tempo e modo se encontram os verbos do texto.

11.2 Por que os verbos foram utilizados dessa maneira no texto?

11.3. Qual dos verbos sublinhados nas frases a seguir dá ideia de que algo se repete, é contínuo:

a) "Um louva-a-deus vai chegando perto do vaga-lume 'apagado'".

b) "De repente, o pirilampo pisca e o louva-a-deus desanima".

Constata-se que os verbos foram empregados, em sua maioria, no presente do indicativo⁵. A noção de presente como tempo gramatical não deve ser definida como "momento em que se fala". Quando o autor diz: "*O pisca-pisca também serve para espantar os inimigos*" ou "*muitos vaga-lumes têm toxinas em seu corpo*", tais afirmações exprimem um processo que tem validade permanente, uma verdade científica. Isso difere, por exemplo, de se utilizar os verbos no imperativo, que pressupõem outro contexto de uso: geralmente utilizados em interações face a face para se acentuar o caráter de mando, de autoridade ou para exprimir ordens.

Em alguns pontos do texto, o presente é empregado para exprimir aspecto iterativo, ação que se repete, como em: "Enquanto voa, vai piscando num ritmo próprio de sua espécie. Lá embaixo, a fêmea da mesma espécie vaga-lumeia no mesmo ritmo, como que para avisar que o macho pode se aproximar. Um louva-a-deus vai chegando perto do vaga-lume 'apagado'".

Nesses mesmos exemplos, a relação do autor com o que enuncia é de certeza. Seria diferente se os verbos fossem empregados no modo subjuntivo: "*É possível que o pisca-pisca também sirva para espantar os inimigos*" ou "*Acreditamos que muitos vaga-lumes tenham toxinas em seu corpo*".

(Angelo e Loregian-Penkal, 2010:154-155)

Utilizando-se da nomenclatura gramatical (tempo, modo, presente do indicativo, imperativo...), essas autoras levam os alunos a refletirem sobre o papel fundamental do verbo em relação às verdades científicas constantes no texto, ou seja, ao modo de o autor enunciar. Como no exemplo 6, a reflexão sobre elementos linguísticos em um gênero textual contribui para os alunos entenderem a construção do texto, relacionando forma e sentido.

Considerações finais

Retomando o objetivo deste artigo, podemos afirmar que o conceito de *análise linguística* enquanto eixo procedimental do ensino de língua portuguesa se altera segundo a filiação teórica do pesquisador: trata-se de uma reflexão epilinguística sobre fatos de língua em uso, para desenvolvimento da leitura e da escrita; ou de uma reflexão metalinguística, que leva o aluno ora a (re)conhecer o sistema e as normas da língua, por meio de uma classificação e nomenclatura, ora a questionar essa classificação e nomenclatura, que não estejam suficientes para descrever fatos da língua.

Além disso, verificamos que a reflexão epilinguística trouxe uma grande contribuição para a sala de aula: a correção do texto do aluno não ficaria apenas a cargo do professor, mas envolveria também os alunos, que passariam a refletir sobre seu desempenho como autores de texto (dominando não só a língua, mas também o seu dizer).

E, por fim, verificamos que, no período pesquisado, a reflexão metalinguística é a que tem menos estudos e contribuições para o ensino de língua, pois foi suplantada pela reflexão epilinguística, tendo em vista que, entre os anos 80 e 90 do século XX, o estudo da nomenclatura, classificação e categoria gramatical (tradicional) foi fortemente criticado e nenhuma proposta consolidada e abrangente de substituição ou de complementação da tradicional foi apresentada pelos pesquisadores.

Referências bibliográficas

- Angelo, C. M. P. & L. Loregian-Penkal (2010). Perspectivas para o trabalho com análise linguística. In Renilson José Menegassi (org.). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental*. Maringá: Eduem, pp. 141-162.
- Bawarshi, A. S. e Reiff, M.J. (2010). *Genre: an introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Indiana: Parlor Press.
- Brasil (1998). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Bronckart, J. P. (1999). *Atividades de linguagem: textos e discursos*. São Paulo: EDPUC.
- Bakhtin, M. (1992). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 277-326.

- Franchi, C. (1987). Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, N. 9, pp. 5-45,
- Geraldi, J. W. (1993). No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, pp. 115-217.
- Geraldi, J. W. (org.) (1984). *O texto na sala de aula*. Cascavel/ Campinas: ASSOESTE/ UNICAMP, 1984.
- Hilgert, J. G. (1989). *A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.
- Marcuschi, L. A. (1992). *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese para concurso de professor titular. Recife: UFPE.
- Mendonça, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In C. Bunzen & M. Mendonça. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Contexto, pp. 199-226.
- Nóbrega, M. J. (2000). Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In J. C. Azeredo (org.) *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, pp. 74-86.
- Perfeito, A. M. (2007). Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para proposta de intervenção. In *CLAPEL – I Congresso Latino Americano de Professores de Línguas*. Florianópolis: EDUSC, pp. 824-836.

Anexo

Suporte	Título	Autor	Ano	Referência bibliográfica
Livro	O texto na sala de aula	J. W. Geraldi (org)	1984	Cascavel: UNIOESTE, cap. 3, 6, 7,8.
	Portos de passagem	João Wanderley Geraldi	1993	São Paulo: Martins Fontes, cap. 3.
	Linguagem e ensino	J. W. Geraldi	1997	Campinas: Mercado de Letras – Partes I e III.
	Perspectivas para o trabalho com análise linguística na escola	Ma. José Nóbrega	2000	J.C. de Azeredo (org.). Língua portuguesa em debate. Petrópolis: Vozes, cap. 5.
	Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa	Alba Ma. Perfeito	2005	Annie R. dos Santos e Lillian C. B. Ritter (orgs). Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. Maringá: EDUEM, cap. 2.
	Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto	Márcia Mendonça	2006	Clécio Bunzen e Márcia Mendonça. Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Contexto, cap. 11.
	Perspectivas para o trabalho com análise linguística	Cristiane Malinoski P. Angelo & Loremi Loregian-Penkak	2010	Renilson J. Menegassi (org) Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental. Maringá: UEM, parte 3.

