

Ensino de Língua Portuguesa: o texto no trabalho com a análise linguística

Karine Mesquita Dantas
Ingrid Nancy Sturm¹

Resumo: Este artigo surge com o objetivo de discutir e apresentar sugestões para o melhor trabalho com a análise linguística na sala de aula de língua portuguesa. Pensando nos desafios enfrentados até hoje, com todo o histórico visivelmente irrelevante do trabalho com a gramática normativa, tenta-se aqui acentuar a importância do texto como objeto para a reflexão e uso da língua. Sendo o texto, uma forma extremamente necessária para se concretizar a atividade linguística fundamental na sala de aula de língua portuguesa.

Palavras-chave: língua, ensino, texto, gramática.

Introdução

Ao longo dos anos, na posição de alunos e mais recentemente na posição de professores percebemos certa resistência ao estudo quando o assunto é gramática. Durante muito tempo o ensino de língua portuguesa esteve pautado no trabalho com a gramática, em que classificações e normas ocupavam posição de destaque.

O tempo foi passando e essa tradição de ensino da gramática prescritiva foi perdendo espaço, novas teorias surgiram e as metodologias foram sendo modificadas. No entanto, muitas teorias ficaram apenas nos livros, a realidade do ensino de língua portuguesa, quanto à gramática, não sofreu grandes transformações. Na verdade, construiu-se uma nova roupagem, mas as velhas práticas continuam. Ainda hoje, os professores afirmam ensinar gramática dando destaque para as terminologias, conceitos e normas gramaticais. Usam textos diversos, mas com o fim de interpretar e usar frases soltas para exemplificar ou apontar questões gramaticais. Neves (2002, p. 238) em uma pesquisa com professores de língua portuguesa, concluiu que 100% afirmam ensinar gramática e acreditam que seu trabalho “não serve para nada”.

¹ Professor da 8ª. Edição do Curso de Especialização em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa – UFRGS.

Diante dessa problemática, e da resistência de alunos do ensino fundamental e médio, é que sentimos provocados a pesquisar por qual motivo isso acontece. Para isso, nos valem de uma pesquisa bibliográfica levantando hipóteses de uma melhor configuração do ensino quando a questão é a gramática.

Entendendo que o ensino de língua portuguesa não é fragmentado, ou seja, literatura, produção de texto e gramática não estão desassociados um do outro. O trabalho efetivo com a análise linguística, por exemplo, só terá sucesso se o aluno entender o seu uso, então o texto se torna objeto fundamental. Bem como, o desenvolvimento adequado na produção de texto, passa antes pelo bom trabalho de leitura. Assim, o aluno poderá desenvolver sua competência discursiva e fazer uso de textos adequados, tanto na escola quanto fora dela.

1 Conceção Teórica

Tendo consciência que uma pessoa entende a importância da aprendizagem de uma nova habilidade, a partir da necessidade do uso dela, tenta-se no presente artigo, refletir e discutir sobre o ensino de língua materna levando em conta a importância das práticas sociais dos alunos e dando atenção ao texto como objeto para o ensino, trabalhando de forma estratégica com a gramática.

Levando em conta o que está posto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), toma-se aqui como conceito fundamental a ideia da prática da análise linguística. Assim, nos aproximamos das ideias de Mendonça (2006, p. 199) que diz existir nessas últimas duas décadas a necessidade de se questionar e tentar modificar o modelo tradicional de ensino sobre esse tema, passando a existir uma proposta de trabalho com a prática de análise linguística em vez das “aulas de gramática”.

Para se apropriar de certos conceitos que influenciam os docentes em suas práticas pedagógicas e na forma de se conceber o trabalho com a análise linguística, a concepção que se tem de linguagem e língua é de fundamental importância. Consideramos esses dois elementos a partir do processo de interação, em que temos a língua como reflexo das relações sociais, assim, exploramos, como está posto em BRASIL (2006, p. 24),

(...) desse ponto de vista, as atividades humanas são consideradas, sempre, como mediadas simbolicamente. Além disso, tem-se que, se é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo. Pode-se ainda dizer que, por meio das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação íntima com a leitura – escrita –, fala de si mesmo e do mundo que o rodeia, o que viabiliza nova significação para seus processos subjetivos.

Koch (2009, p. 13) destaca as concepções de língua mostrando como ela está completamente ligada à concepção de sujeito para a construção do sentido de um texto. Tomar a língua como a “representação do pensamento” corresponde ao entendimento de que o sujeito é constituído de suas vontades e de suas ações, e é construído em sociedade a partir da medida que se desenvolve em um dado momento histórico e numa dada sociedade.

Identificamos na concepção de língua como lugar de interação, um sujeito que participa ativamente na interação com o outro através do lugar social, histórico e ideológico que ele ocupa. Assim, a língua é formada nessa relação dinâmica e a linguagem, se faz então, como um ambiente de concretização das relações sociais, o que permite a existência do sentido em um texto.

Apoiando-se nos avanços da linguística, as concepções intrínsecas ao trabalho com o ensino de língua portuguesa possibilitam uma renovação eficaz para se atingir com sucesso o uso da língua em suas diferentes variações, valorizando aspectos fundamentais para que o aluno possa apropriar-se de seus recursos linguísticos e utilizá-los de forma consciente. Então, de nada adiante inculcar regras e normas, mas sim fazer com que os alunos convivam com textos de diferentes circulações e ainda que produzam seus próprios textos, desenvolvendo habilidades para o uso da língua e compreendendo de maneira consciente a gramática que daí se desenvolve.

2 Breve percurso evolutivo da Tradição Gramatical

Apresentada nossa concepção de língua e linguagem, que como dito, implica numa postura educacional diferente para a forma de se ver a prática de análise linguística, se faz necessário entender quando aparece a noção de manual de gramática para introduzir nossos pensamentos a respeito das aulas de “gramática” e como se construiu a tradição do ensino de normas.

Muitos são os fatos que contribuíram para a construção e desenvolvimento da língua e de sua gramática. De acordo com Neves (2002) o termo gramática surge na Grécia entre os séculos V e IV a.C indicando a arte de ler e escrever, já que no grego se escreve *grammatiké*, sendo “*gramma*” letra e “*tékhnē*” arte. Pelo uso da língua através de grupos específicos e escritores, a correção idiomática tinha como base a pureza linguística desses homens e assim chamavam gramáticos aqueles que compreendiam obras literárias e faziam revisão crítica dos textos. A reflexão linguística tinha como análise a palavra, dedicando-se a classificar os vocábulos e identificar os seus modelos flexionais.

A reflexão linguística na Grécia teve três momentos, o primeiro deles com Sócrates, Platão e Aristóteles. Nesse momento, às questões linguísticas ganharam diálogo, as frases passaram a ser vistas como fatos, surgiu-se a noção de sujeito e predicado, e a análise sintática apareceu. Vale destacar também, que neste momento os estudos sobre a linguagem eram apresentados nas obras de cada um desses três pensadores, então não eram estudos independentes. Em seguida, vem o segundo momento com os Estóicos, que organizam em 160 a.C a nomenclatura gramatical e passam a analisar a realidade através da língua. Aqui sim os estudos linguísticos passam a ser independentes, mesmo fazendo parte da filosofia. Por fim, no terceiro momento aparecem os Alexandrinos tendo a preocupação linguística com base na literatura e produzem glossários com o fim de possibilitar a leitura de textos clássicos. Neste período, aparece como grande destaque Dionísio de Trácia que sintetiza as ideias sobre a gramática grega e desenvolve a declinação, a conjugação, as vozes e os tempos verbais, bem como as partes do discurso.

Em Roma, a reflexão gramatical tem como base a gramática grega, com a concepção de que se trata da arte de escrever e interpretar os textos literários. A prática aqui se inicia com Marcus Terentius Varro em 116 a. C. Partindo para a Idade Média, surge a ideia de uma gramática universal, mas herdamos as concepções linguísticas da Antiguidade. O objetivo passa a ser o ensino e com isso podemos destacar a pedagogia da linguagem, como uma inovação deste período, já que é neste momento que temos os escolásticos concentrando todos os estudos.

Chegando a Idade Moderna, que equivale aos séculos XV e XVI, destaca-se o surgimento das gramáticas que dão mais atenção e valorizam as “línguas nacionais”. Chamamos atenção para este momento, pois aqui está localizado o ápice para o aparecimento da gramática

portuguesa, com Fernão de Oliveira, João de Barros e Jerônimo Soares Barbosa, que são os primeiros gramáticos da língua portuguesa.

A tradição gramatical nos mostrou que o surgimento da gramática foi a partir do período helenístico na Grécia. Nesse momento da história, a cultura grega foi difundida aos territórios conquistados por esse povo, e nesse período as ciências tiveram um grande desenvolvimento, o que se procurava aqui era “transmitir o patrimônio literário grego, privilegiando-se, como atividade cultural, o exame das grandes obras do passado” (NEVES, 2002, p. 49). Com isso, os padrões da linguagem dessas obras apresentavam certo contraste com relação a linguagem corrente, o que impulsionou o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos. Pelas condições de surgimento, a gramática, se limitou assim à língua escrita.

Séculos mais tarde, no Brasil de 1959 após contribuições de filólogos e linguistas, o Ministério da Educação publica a NGB que é a uniformização e simplificação da Nomenclatura Gramatical Brasileira. A partir daí os autores de manuais de gramática deviam seguir os conteúdos que nela estão programados para a elaboração de seus manuais. A NGB foi dividida em três partes e um apêndice. Na primeira parte está a fonética, segunda a morfologia, terceira a sintaxe e no apêndice estão: figuras de linguagem, gramática histórica, ortografia, pontuação, significação das palavras e vícios de linguagem.

Toda essa tradição e o componente cultural podem justificar e nos fazer compreender os motivos de se ter enraizado o ensino de língua portuguesa a luz da gramática prescritiva. O que não justifica ainda hoje essa prática de ensino ser utilizada, pois ela nunca levou o aluno a um aprendizado verdadeiro para o uso de suas competências comunicativas. Além disso, os PCN's, desde 1998, orientam á uma prática diferente.

3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa e a análise linguística

Os PCN's define o ensino de língua portuguesa a partir da leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. Recomenda-se que o objetivo do trabalho com a gramática deve restringir-se aos elementos que estejam ligados as necessidades apresentadas nas atividades de

produção, leitura e escuta de textos. Como destacado, Brasil (1998, p. 52) aponta o que se espera do aluno no processo com a análise linguística:

- . constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- . aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- . seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos.

Isso mostra uma parte de um todo que são os objetivos do ensino de língua portuguesa, portanto a gramática tem espaço, mas quando visto de forma inteligente e adequada. Esse termo *análise linguística* foi cunhado por Geraldini em 1984, e apresentado para a grande maioria dos professores de língua portuguesa a partir de 1998 através dos PCN's. Sobre a seleção dos conteúdos de análise linguística, os PCN's diz que, o professor deve ter claro que “a preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (...) mas ensinar os aspectos que precisa ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.” (BRASIL, 1998, p. 28)

Sabemos a partir de Mendonça (2006, p. 205) que 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”. Temos plena consciência de que o termo *análise linguística*, não é uma nova denominação para *gramática*, isto é, não se restringe somente a uma questão de terminologia. A análise linguística engloba estudos gramaticais, mas numa perspectiva diferente, não é mais o aluno dominar as normas, mas sim entender o fenômeno linguístico estudado e mais ainda, ser eficiente no uso da língua. Sobre o modo de ensinar esse conteúdo, os PCN's nos mostra que:

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, p. 29)

Para se atingir essas necessidades, considera-se então, a leitura e a produção de texto o objeto fundamental para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, afinal, sabemos que não é preciso dominar gramática para desenvolver a habilidade de ler e escrever bem.

4 A leitura e a produção de textos no trabalho com a análise linguística

Sendo a escola básica o principal lugar para formar indivíduos que sejam leitores e produtores de textos críticos, cabe ao professor de língua portuguesa também desenvolver práticas de ensino que conduzam ao sucesso dessa formação. Com a visão estreita de se preocupar com o ensino de determinadas teorias gramaticais valorizando a metalinguagem, esse sucesso continua não sendo atingido. Considera-se, então, peça fundamental no exercício da língua: o texto. Tomando a língua como lugar de interação, entendemos o texto como “o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2006, p. 38).

Considerar o texto como objeto fundamental no trabalho com a língua, mesmo nos campos da análise linguística, significa pensar a língua em suas condições de uso, tal como ela é exercitada e avaliada em nossa sociedade. Fica clara nossa adequação às ideias funcionalistas, em que observar a realidade do uso e refletir sobre ela faz com que a construção do sentido de um texto tenha de fato função. Oferecemos, assim, uma forma de aliar o ensino com a necessidade do aluno e sua percepção do uso da linguagem, capacidade de crítica, domínio de vocabulário e tantos outros recursos para utilização da língua.

Como primeiro passo, refletir sobre a língua é fundamental e para reconhecer os diferentes recursos de sua utilização o aluno precisa conviver com textos diversos. Habitando-se à leitura, o indivíduo passa a distinguir as variadas possibilidades de usos, assim compreende quando fará uso de determinada forma a partir do contexto em que está inserido.

Sabendo, através de Mendonça (2006), que o foco da análise linguística é a produção de sentido, devemos sempre lembrar que, no decorrer das aulas de língua portuguesa, a leitura e a comparação de textos, ocupam lugar de destaque. Os textos podem ser de gêneros diversos e até

produções dos próprios alunos, sempre dando a devida atenção para a reescrita. Com esse trabalho, vários conteúdos podem ser organizados de forma reflexiva e adequada ao que foi dito anteriormente.

O desenvolvimento da escrita em sala de aula deve, portanto considerar de forma significativa o exercício da leitura que acontece dentro da escola e fora dela, tendo o professor, neste momento, a função de orientar o aluno para que ele se torne um leitor autônomo e consiga produzir sentido sobre o que lê. Assim, o aluno que é um sujeito leitor terá informações, ideias e conseqüentemente terá palavras para a estruturação de seus textos.

É fundamental para o exercício da produção de texto a ideia de que essa é uma atividade conjunta, realizada por duas ou mais pessoas. Entendemos que é indispensável para aquele que escreve ter: *o que dizer, razão para dizer, ter a quem dizer e como dizer*. Sendo o texto o lugar de interação. Portanto, o professor de língua portuguesa deve criar situações para que o aluno desenvolva o trabalho com a escrita pensando no leitor de seu texto que estará ligado diretamente ao contexto do que é escrito, para que deixem de lado a ideia de que o texto será simplesmente lido pelo professor para critério de avaliação.

Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. (...) Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem. Pode haver o treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz. (ANTUNES, 2003, p. 46).

Outra incoerência está na forma de se avaliar a produção do aluno. Não se deve usar desse recurso de produção de texto como forma de fixar a norma, ou avaliar nos limites da ortografia e concordância. Há muito mais que ser notado e considerado. Trabalhar, por exemplo, com texto argumentativo, implica passar para o aluno que esse tipo de texto declara alguma coisa e depois justifica essa declaração. O aluno deve ter consciência de que em suas práticas sociais ele passa diariamente pelo processo de avaliação e julgamento de vários fatos corriqueiros, assim esse sujeito forma juízos de valores sobre ações, fatos, coisas, etc. Para Koch (2006, p. 17) essa orientação do discurso para se chegar a certas conclusões faz parte do ato linguístico fundamental, ou seja, a argumentação está no nível fundamental da língua.

O professor deve se atentar e trabalhar de forma minuciosa para despertar nos alunos a atitude crítica diante a realidade dos fatos, sendo eles corriqueiros ou não. Entendemos que para

estruturar argumentos é necessário pensar a construção do texto como uma rede de produção que inclui também a leitura, já que ela é essencial para que o sujeito entenda e construa seu próprio conhecimento de mundo através do acesso a informação, desempenhando assim seu papel social no contexto da cidadania. O sujeito leitor passa a refletir através da troca de ideias de forma crítica. Habitando-se e desenvolvendo a leitura, escrita e reflexão sobre os fenômenos comunicativos, o aluno faz constantemente uso da língua, podendo chegar à regularidade e ao entendimento da organização a ser utilizada.

Após as atividades linguísticas citadas, o aluno terá a habilidade de identificar e escolher melhores organizações textuais, com isso partimos para uma atividade epilinguística. Essa atividade consiste em refletir sobre a língua/linguagem, sendo, portanto, quando o sujeito utiliza a língua e tem capacidade de pensar sobre ela, ou seja, é tudo que é feito de modo reflexivo. Assim, induzimos os alunos a se atentarem para algumas partes específicas dos textos, dependendo da questão gramatical a ser destacada. Terminologias não são apontadas, muito menos regras, o que acontece é um trabalho de indução, como uma metodologia reflexiva centrada nos efeitos de sentido sobre o texto.

Somente após esse trabalho, que poderia se pensar em citar a nomenclatura para identificação dos termos. Com a definição da terminologia, estamos já no campo das definições e assim usamos a própria língua para fala dela mesma, executando uma atividade metalinguística, mas como ponto final da organização do conteúdo. Por fim, na prática da análise linguística, consideramos o que já falamos e o que está posto nos PCN's.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (BRASIL, 1998, p.78)

Considerações Finais

Faz-se necessário uma mudança de postura por parte dos professores que ainda lidam com a língua como se o ensino estivesse pautado na gramática e suas regras. Neste artigo,

tentamos mostrar que a gramática normativa categoriza antes de fazer uma análise e que chegar numa sala de aula de língua portuguesa e passar terminologias não contribuirá para o ensino de língua materna, pois como vimos nos PCN's o objetivo desse ensino é desenvolver a competência comunicativa do aluno no que diz respeito à fala, a escuta, a leitura e escrita, considerando para ampliação dessa competência a escrita e leitura de textos fluentes, adequados e socialmente relevantes.

Tentou-se aqui esclarecer as razões para que o ensino de gramática tenha se configurado em uma tradição de simples nomenclatura, o que possivelmente faz com que os alunos tenham receio e indisposição nas aulas de português, mais especificamente as de análise linguística.

Aqui nos lembramos o que está evidente em Antunes (2003, p. 31), que diz que nas atividades em torno da gramática se constata o ensino de regras descontextualizadas, frases inventadas para o ensino de uma gramática fragmentada, “uma gramática voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades (...), uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável” e por fim o ensino de “uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais” (ANTUNES, 2003, p. 33).

Para que o aluno possa ter um bom desempenho no que diz respeito à construção textual eles pode passar pela gramática “e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e de amarramento textual, altamente dependentes de uma gramática organizatória” (NEVES, 2002, p. 225). Mas o trabalho e reflexão sobre diferentes textos é de fato a peça fundamental para que o aluno possa ter um bom desempenho no uso da língua.

Ao final deste trabalho, esperávamos que tivéssemos discutido de forma satisfatória sobre o desenvolvimento e o ensino da língua, considerando que ler e escrever textos são tarefas que ocupam boa parte das atividades escolares. O ato de escrever, sendo algo tão importante se liga a necessidade da atividade de leitura para que o aluno leitor passe a ser um sujeito capaz de articular ideias.

Não queremos com essa pesquisa, de forma alguma, adotar o que foi colocado como verdade absoluta e certa para a prática de análise linguística. Aqui apenas apresentamos ideias, desenvolvendo questões corriqueiras sobre esse o ensino de língua portuguesa.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol.1, Brasília, Ministério da Educação, 2006.

GERALDI, João Wanderley. *Unidades Básicas do Ensino de Português*. In: *O texto na sala de aula*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 59 – 79.

KOCH, Ingedore. Grunfeld. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Linguística Textual Hoje: questões e perspectivas*. In: *Língua, Gramática e Discurso*. Goiânia: Cênone Editorial, Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste, 2006. p. 21 – 42.

MENDONÇA, Márcia. *Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199 – 226

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

_____. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Nomenclatura Gramatical Brasileira, 1959.