

# REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA

Elenice de Campos<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo busca refletir sobre o ensino da gramática pautado na visão tradicional e na perspectiva interacionista da linguagem, a partir de teorias que procuram elucidar o assunto. Para tanto, serão assinaladas algumas das concepções de linguagem e gramática e as teorias subjacentes a tais visões e sua relação com o ensino gramatical em sala de aula. Trabalhar gramática na perspectiva interacionista se torna essencial para que o trabalho com a língua aconteça de forma dinâmica e produtiva, viabilizando uma leitura, produção e análise textual proficientes e capazes de desenvolver a competência comunicativa dos educandos.

**Palavras-chave:** concepção de linguagem; ensino tradicional; análise lingüística; competência comunicativa.

## ABSTRACT

This article aims reflect about the taching of grammar based on the traditional view and interactionist perspective of language, from theories that seek to elucidate the matter. For this will be marked some of the conceptions of language and grammar and the theories underlying such views and their relation with the teaching grammar in the classroom. Working grammar in the interactionist perspective becomes essential for that the language happens in a the work with dynamic and productive form, enabling a reading, production and textual analysis proficient and able to develop the communicative competence of the students.

**Key-words:** conceptions of language; teaching traditional; analysis linguistics; communicative competence.

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, estudos lingüísticos viabilizaram importantes discussões sobre o ensino da língua materna e reflexões acerca do trabalho realizado em sala de aula, no que tange ao ensino-aprendizagem da gramática.

No entanto, apesar das muitas discussões, dos artigos desenvolvidos, das formações continuadas parece que ainda a questão central para os professores continua sendo “ensinar ou não a gramática” e “como fazê-lo”, persistindo-se, em alguns aspectos, uma prática pedagógica do estudo da palavra e da frase isoladas e sem sentido para o aluno.

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual, graduada em Letras Anglo, Especialista em Ensino da Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Portuguesa e Psicopedagogia, Docente desde 1990.

Sendo assim, os insucessos em sala de aula vão desde as angústias do professor de Português sobre como tornar suas aulas significativas, até em como desenvolver estratégias de ensino – aprendizagem que efetivamente produzam conhecimento lingüístico, desmistificando a idéia de que Português é uma matéria difícil e enfadonha, que não contribui para a formação de alunos leitores e produtores de textos.

O que se percebe, então, entre a classe docente, é certa intranqüilidade no que se refere ao que ensinar em sala de aula e em como fazer para não cair na tradição da gramática puramente normativa. Alguns mestres entendem que não se deve ensinar gramática, outros, procuram introduzir conhecimentos gramaticais, tendo o texto como pretexto e há aqueles que procuram trabalhar a gramática na visão interacionista, apesar da incerteza e imprecisão daquilo que se está entendendo como análise lingüística.

Durante muito tempo, o trabalho com a gramática esteve vinculado à concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação ou expressão do pensamento por meio de atividades que contemplam o ensino dos aspectos morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos; e, de forma mecânica e passiva, o aluno era levado a “decorar para a prova”. Essa prática passou a falsa imagem de que o Português, em alguns aspectos, é uma matéria chata e cansativa e o professor sério e intransigente.

Nesse sentido, é fundamental que o professor tenha clareza das concepções de linguagem correlacionadas ao ensino gramatical, pois, como pondera Travaglia (2000), a forma como o professor de língua concebe a linguagem vai determinar sua forma de trabalhar a gramática em sala de aula. É a conjunção dessas concepções que vai sustentar a prática docente e dar sentido ao seu trabalho.

Em virtude do que fora exposto, pretende-se assinalar, na primeira parte desse artigo, algumas das concepções de linguagem e de gramática. Na segunda seção, algumas ponderações sobre o ensino da gramática nos moldes tradicionais e sobre o ensino da língua na perspectiva interacionista. Finalmente, na terceira parte, são analisadas algumas atividades retiradas de livros didáticos de 7ª e 8ª séries.

## **1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM**

Além de outros autores, Travaglia destaca que há três formas de se compreender a linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma ou processo de interação.

### ***1.1 Linguagem como expressão do pensamento***

Conforme estudos de Perfeito (2007), a concepção de linguagem como expressão de pensamento é sustentada pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, teoricamente só rompida no início do século XX, de forma efetiva, por Saussure (1969). Tal concepção preconiza que a expressão se dá, inicialmente, no interior da mente dos indivíduos e que a exteriorização da linguagem dependerá da capacidade do homem de organizar a lógica do pensamento, por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Nesse modelo teórico, a língua é encarada como um sistema de caráter abstrato, homogêneo, estável e imutável. O texto, que ora se apresenta de forma oral, ora de forma escrita, não depende em nada do esquema: para quê, em que situação, onde, como, quando e para que se fala. Ou seja, o que importa é expressar as idéias dentro de uma organização lógica do pensamento, sem a preocupação com uma interação comunicativa. Conforme Travaglia (2002, p.21) “a expressão se edifica no interior da mente e sua exteriorização funciona como uma espécie de tradução do pensamento”.

Segundo estudos de Perfeito (2007), a concepção em pauta fundamenta os estudos tradicionais da língua e parte da hipótese de que a natureza da linguagem é racional, por entender que os indivíduos pensam conforme regras universais de classificação, divisão e segmentação do universo, preconizando-se uma doutrina fundamentalmente normativa do certo e errado. Essa visão de linguagem permeou o ensino da língua materna no Brasil e foi mantida, praticamente incontestada, até o final da década de 60, embora ainda apresente repercussões no ensino atual.

Perfeito (2007) pondera que se há princípios gerais e racionais a serem seguidos para a organização do pensamento, exigir-se-á clareza e precisão dos falantes, pois as regras a serem seguidas são as normas do bem falar e do bem escrever. Trata-se, então, de um ensino de língua que enfatiza a gramática

teoriconomativa sob os moldes de: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições em relação à concordância, à regência, à acentuação, pontuação ortografia, etc., de forma que o eixo condutor das aulas de Português são os itens gramaticais. Tal ensino, enfatizado até os anos 60, no Brasil, apresenta-se ainda hoje na maioria das escolas, quase sempre desvinculado das atividades de leitura e produção textual.

Segundo estudos de Travaglia (2003, p.30), Gramática normativa:

... é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e lexicais), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como sendo a língua verdadeira.

Esse conjunto de regras configura-se como uma espécie de lei que regula o bom uso da língua em uma sociedade, considerando-se “erros” as outras possibilidades existentes nas demais variedades da língua, conforme aponta Travaglia (2002, p.30).

## **1.2 Linguagem como instrumento de comunicação**

Segundo Perfeito (2007), a grande ruptura à concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento é observada em Saussure (1969), que estabeleceu a célebre dicotomia *langue/parole*, ou seja, língua/fala, elegendo a *langue* como objeto de estudo. Em oposição à *parole*, manifestação individual e concreta dos falantes, sujeita as variações, a *Langue* é conceituada como um sistema de signos, de caráter social, homogêneo, abstrato, internalizados na mente do falante. A *Langue* paira sobre o falante, que a incorpora, utilizando-as em situações reais e diversificadas de uso.

Assim, para Perfeito (2007), a língua passa a ser vista ahistoricamente, como um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que tem o papel de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização. Esse código deve ser dominado pelos falantes e utilizado de

forma semelhante, preestabelecido, convencionalizado, para que se efetive o ato comunicativo.

De acordo com Travaglia (2002, p. 23), a dinâmica comunicativa dessa concepção de linguagem se dá por meio da relação entre o falante e o ouvinte, quando o falante tem em sua mente idéias a transmitir ao seu interlocutor. Assim, ele a codifica (coloca-a em código) e a remete a outrem por intermédio de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O ouvinte capta os sinais enviados e já codificados e os transforma em mensagens, informações, ocorrendo dessa forma o processo da decodificação.

Tendo por base as pesquisas de Perfeito (2007), a concepção de linguagem como instrumento de comunicação focaliza o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, visando a internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma culta. Constatam-se tais atividades em livros didáticos ou apostilas que apresentam exercícios mecânicos como: siga o modelo, marque a questão certa, complete as lacunas, bem como, em alguns compêndios, exercícios sobre o código, a mensagem, o emissor, o receptor, etc. Observa-se também, nos livros do ensino médio, ao lado da literatura, produção de técnicas de redação, teorias gramaticais, estudo sobre as funções da linguagem, sem evidenciar, por exemplo, possibilidades de entrelaçamento dessas funções, como em uma poesia lírica, em que a função poética se relaciona com a emotiva.

O tipo de gramática mais apropriado a essa concepção é a descritiva por fazer, conforme Travaglia (2002,p.24), uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função, bem como registrar, para uma variedade da língua, em determinado momento, as unidades e categorias lingüísticas existentes, os tipos de construções possíveis e a função desses elementos, o modo e as condições de uso dos mesmos.

A Gramática descritiva trata de explicar então, o mecanismo da língua, construindo hipóteses que explicam o seu funcionamento. Nessa concepção, saber gramática significa ser capaz de distinguir, nas expressões de uma língua: as categorias, as funções e as relações que entram em sua construção, descrevendo com elas sua estrutura interna e avaliando suas regularidades.

### **1.3 A Linguagem como Forma de Interação**

A terceira concepção de linguagem é definida como forma ou processo de interação. Nessa visão o indivíduo atua, age, realiza ações por meio da linguagem que não é apenas elemento de exteriorização do pensamento ou mero transmissor de informações, mas agente de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores em uma dada situação comunicativa e em um contexto sócio-histórico e ideológico.

Travaglia (2002) pondera que a linguagem é assumida aqui em sua dimensão histórica, social, humana e dialética, segundo a qual o homem e a linguagem são inseparáveis. Em decorrência disso, reconhece-se o caráter ideológico da linguagem, profundamente arraigado não só no sujeito, mas na ação coletiva, configurando-se como forma de ação entre os seres humanos e considerando as condições de produção do enunciado ou do discurso, no processo interlocutivo.

Bakhtin (1986, p.113) descreve a linguagem sob a perspectiva de “ponte lançada entre o homem e o outro homem”. Segundo ele, é através da palavra que a pessoa se define em relação ao outro e à coletividade, pois esta é o modo mais sensível e puro de relação social, de forma que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (Bakhtin 1986, p.41)

Para Bakhtin (1986, p.17) a palavra funciona como uma espécie de “indicador de mudanças” e se apresenta como o fundamento e a base da vida interior e material privilegiado da comunicação. Sendo assim, defende que a palavra procede de alguém e se dirige para alguém, orientando-se em função do interlocutor. (1986, p.113).

Conforme Ferreira (2004), a partir da perspectiva interacionista da linguagem e por consequência, da visão bakhtiniana acerca da palavra, é que nasce o dialogismo, conceito que permeia toda a obra do referido autor. Segundo a autora, Bakhtin diz que o diálogo é o princípio constitutivo da linguagem, o que

significa que em qualquer contexto comunicativo a linguagem está impregnada de relações dialógicas, sendo o diálogo o meio de acesso entre os falantes. Para Bakhtin, segundo estudos de Ferreira (2004), há duas noções de dialogismo: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. “A interação ou diálogo entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem: é na relação entre sujeitos que se constroem a significação das palavras, o sentido do texto e os próprios sujeitos” (Ferreira, 2004).

Bakhtin (1992, p. 297) postula que os indivíduos não se comunicam por meio de orações, nem trocam palavras, mas trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua, de forma que a comunicação humana se dá, segundo ele, pelos gêneros textuais, que são frutos de um uso comunicativo da linguagem em sua realização dialógica.

Tomando como base os escritos de Cereja & Magalhães (2007, p.12), para Bakhtin todos os textos que produzimos, sejam eles orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis que configuram diferentes textos ou gêneros textuais, ou discursivos, podendo ser caracterizados por três aspectos básicos: o tema, o modo composicional e o estilo.

Muitos docentes consideram ainda os tipos textuais, todavia, estes abrangem poucas classificações como: narração, dissertação, descrição, exposição, injunção. Já a noção de gênero textual refere-se aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, (Marcuschi, 2002). Diferentemente dos tipos textuais, os gêneros que circulam socialmente e devem ser ferramenta de ensino nas Escolas são inúmeros: carta familiar, ofício, propaganda política, sermão, lista de compras, bilhete, e-mail, notícia de jornal, receita culinária, edital de concurso, artigo de opinião, resenha, charge, piada, conto de fadas, romances, conversas espontâneas, e muito mais, de forma que com o passar dos tempos e em virtude da necessidade comunicativa, outros gêneros vão surgindo, assim como outros vão desaparecendo, como por exemplo a carta familiar que facilmente é substituída pelo e-mail.

Nessa ótica, o gênero discursivo é tomado como objeto de ensino da língua e o texto como unidade de significação do ensino: elemento integrador das práticas de leitura, análise lingüística e de produção e refacção textual. Podemos

considerar que na concepção interativa de linguagem o discurso, quando produzido, manifesta-se por meio de textos e todo texto se organiza dentro de determinado gênero discursivo.

Para Travaglia (2002), a concepção de linguagem em foco recebeu contribuições de várias áreas de estudos recentes, que buscaram analisar a linguagem em situações de uso, reunidas sob o rótulo de Lingüística da enunciação: Lingüística Textual, a Teoria da Enunciação, a Análise do Discurso, a Análise de Conversação, a Semântica Argumentativa, a Pragmática, a Sociolingüística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin.

Sendo assim, a concepção de gramática que associamos a esse enfoque de trabalho com a língua é a gramática internalizada que consiste num conjunto de regras que o falante realmente sabe e das quais se utiliza ao falar, numa situação de interação comunicativa.

Para produzir expressões lingüísticas, um falante não atua nem por imitação nem por invenção, mas acionando um conhecimento implícito adquirido na comunidade em que vive. Nessa concepção não há erro lingüístico, mas a inadequação da variedade lingüística utilizada em determinada situação de interação comunicativa. Segundo Travaglia (2002,p.28-29):

Nesse caso saber gramática não depende, pois, em princípio de escolarização, ou de quaisquer processos de aprendizado sistemático, mas da ativação e amadurecimento progressivo, na própria atividade lingüística, de hipóteses sobre o que seja a linguagem e de seus princípios e regras. Não existem livros dessa gramática, pois ela é o objeto da descrição, daí porque normalmente essa gramática é chamada de gramática internalizada.

Nessa concepção, para Travaglia (2000), não se concebe erro quando o falante desvirtua as normas lingüísticas, mas inadequação da variedade lingüística empregada num determinado contexto comunicativo, por esta não atender aos princípios sociais de uso da língua e inadequação do uso de certo recurso lingüístico numa determinada comunicação quando seria mais adequado outro recurso.

Conforme escritos de Travaglia (2002), a gramática internalizada não possibilita ao usuário da língua apenas certa liberdade de criações frasais, mas atua em todos os âmbitos constitutivos da gramática da língua: os princípios de construção, interpretação e usos de textos em conformidade com situações diferentes de interação comunicativa, os princípios que regem a conversação e



muitos outros. Para tanto, a gramática internalizada é aquela que desenvolve não apenas a competência gramatical do indivíduo, mas também sua competência textual, discursiva, possibilitando-lhe a competência comunicativa.

## **2. O ENSINO DA GRAMÁTICA**

### **2.1 O ensino tradicional da gramática**

Ainda persiste no espaço escolar uma prática de ensino da Língua Portuguesa pautada nos exercícios tradicionais de gramática, apesar da necessidade de um trabalho mais reflexivo com a língua. Antunes (2004, p 19), pondera que:

“Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.”

O que se percebe, então, em muitas práticas de ensino da gramática, é uma exercitação da metalinguagem por meio de atividades voltadas à gramática normativa ou com preocupação descritiva.

Nas palavras de Faraco e Castro (2000):

A crítica básica e fundamental dos lingüistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocou de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais, como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em conseqüência, ensino de língua com o ensino de gramática. Aspectos relevantes do ensino da língua materna, como a leitura e a produção de textos, acabaram sendo deixados de lado.

Antunes (2003, p.15) aponta a crítica de muitos pesquisadores e estudiosos de que a Escola não capacita seus alunos para a leitura e compreensão dos diversos gêneros textuais como: manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos, bem como não os capacita para a produção escrita desses materiais.

No que tange à oralidade, também se percebe muitas falhas, pois muitos

dos alunos não conseguem expressar seu pensamento em sala de aula, participar de debates em que sua opinião crítica é importante, tampouco opinarem sobre assuntos que exijam raciocínio e argumentação.

Grande parte dos professores de língua materna reconhece que a linguagem deve ser considerada como sendo uma atividade comunicativa, cognitiva e um objeto de análise, considerando-se as diferentes dimensões da linguagem, ou seja, a dimensão discursiva, a dimensão semântica e a dimensão sintática ou gramatical, já que tais conhecimentos são contemplados nos cursos de Letras e nas formações continuadas. Entretanto, pela própria força da tradição e da organização dos programas escolares, e até mesmo por perdurar entre nossos docentes, mesmo que de forma inconsciente, uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, ou instrumento de comunicação, a maioria dos professores de português adota, ainda, a compartimentação há muito tempo estabelecida pelos próprios livros didáticos: redação, leitura, interpretação, gramática, por meio de atividades de operação com a linguagem (redação, leitura, interpretação) ou atividades de sistematização gramatical.

Assim, como resultado dessa postura, não há espaço para a reflexão acerca dos fenômenos gramaticais (o por quê daquela pontuação, do emprego deste advérbio, este tempo verbal, etc.); não se observa também o modo de relacionamento entre as unidades da língua, as relações mútuas dos diferentes enunciados, o propósito dos gêneros textuais, a relação entre os gêneros e seus produtores e/ou receptores.

Exatamente porque alguns professores ainda concebem gramática como sendo uma atividade normativa, ou porque muitos deles não sabem como aplicar conhecimento lingüístico de outra forma, o que se pede são atividades mecânicas: destaque, complete, classifique (palavras isoladas), exigindo-se simplesmente que se decore conceitos, classificações morfológicas, sintáticas, em detrimento de uma reflexão sobre os fenômenos lingüísticos.

Antunes (2003, p.31) critica essas aulas de português apontando o ensino de uma gramática descontextualizada, amorfa, desvinculada dos usos reais da língua. Uma gramática fragmentada, de frases isoladas, voltada para a nomenclatura e a classificação das unidades, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função, que não leva em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes.

Para Travaglia (2002) a língua não pode ser concebida com uma questão

de certo ou errado, ou como um conjunto de palavras que pertencem a determinadas classes gramaticais que unidas formam frases, para se analisar sintaticamente seus elementos. A língua vai além dessa ingênua constatação, ela nos constitui e nos constituímos por meio dela, nos socializamos, interagimos, desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma sociedade. Por seu intermédio revelamos nossa identidade cultural, histórica, social e ideológica, bem como, através dela, o indivíduo mobiliza crenças, mexe com valores, institui e reforça poderes.

Segundo Antunes (2003, p.17), enquanto o professor de Português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas, ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes”, persistindo-se, assim, o quadro desolador do insucesso no que tange à deficiência lingüística do educando, que se reflete, na maioria das vezes, em outras disciplinas.

## **2.2 Ensino da gramática na perspectiva interacionista**

Muitos estudiosos defendem que o estudo da gramática de uma língua é parte integrante da formação e crescimento científico do aluno, pois é ela que embasará os fatos lingüísticos que necessitam de explicação, justificação, exemplos e argüição.

Para tanto, o estudo gramatical não pode e não deve ser abandonado do ensino de qualquer língua, pelo contrário, deve-se pensar em um trabalho que considere a língua como sendo o seu fundamento, por meio de atividades gramaticais que proporcionem um campo vasto para o exercício da argumentação e do raciocínio, de forma que o falante utilize um maior número de recursos da língua de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa, sem criar, segundo Neves (2003), “... a falsa e estéril noção de que falar e ler ou escrever não têm nada que ver com a gramática”.

Travaglia (2004, p.16), pondera que o ensino de gramática seja pertinente para a vida e possibilite que a pessoa viva melhor por conseguir veicular por meio da língua os significados e sentidos daquilo que chega até ela e de que forma chegam, sendo capaz de perceber estratégias argumentativas, significativas e de relação social e cultural concretizadas no dizer. Para o referido

autor, é importante que a pessoa consiga se colocar como sujeito nas relações sociais, bem como utilize a língua para a consecução de seus objetivos.

Na avaliação de Antunes (2003, p.15), a participação efetiva da pessoa na sociedade acontece, também, pela “voz”, pela “comunicação”, pela “atuação e interação verbal”, enfim, pela linguagem.

Estudar gramática, levando em consideração essa formação comunicativa do educando, passa a ser uma atividade prazerosa. Para que isso se efetive, faz-se necessário transformar tais estudos num meio de se aprimorar a capacidade comunicativa através de textos do cotidiano como: textos de jornais e revistas, letras de canções, poemas, crônicas contemporâneas e outros gêneros, para que o ensino de gramática se transforme num significativo recurso de aprimoramento da leitura, interpretação e produção textual.

Segundo Vygostsky (1989):

...o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela não pode adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente se torna consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente (...).

Todavia, aprender a língua e seu uso em diferentes situações de convívio social, ou até mesmo no contexto escolar, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e constatação de erros ou acertos no que diz respeito ao funcionamento da língua. E quando nos inserimos em situações de interação comunicativa essa dinâmica se faz presente, pois temos que nos fazer entender e entender o outro numa perspectiva de correspondência enunciativa para se efetivar então o ato comunicativo.

Nesses termos, a adoção de uma perspectiva textual – interativa, já que os textos são o meio pelo qual a língua funciona, não só resolveria, segundo Kock e Travaglia (1990, p.83):

... o problema de integração entre os diferentes aspectos do funcionamento da língua na interação comunicativa, mas também libertaria o professor da tradição metodológica em que ele se deixa aprisionar pelo ensino da gramática como um fim em si mesmo.

Nas palavras de Mendonça (2006), “o ensino da gramática normativa é um dos mais resistentes pilares das aulas de português e preocupação quase

exclusiva dessas aulas”. Para tanto, conforme escritos de Mendonça (2006), nas últimas duas décadas vem se firmando um movimento de reorientação dessa prática, questionando-se a validade desse “modelo” de ensino, de forma a motivar o surgimento de uma nova proposta para o ensino da gramática denominada análise lingüística.

O termo análise lingüística surgiu para denominar uma nova postura de reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais discursivos.

Segundo Mendonça (2006), esse termo foi cunhado por Geraldi em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea “O texto em sala de aula”- 1984/1997- contrapondo-se ao ensino tradicional da gramática com o intuito de firmar uma nova prática pedagógica.

A Análise Lingüística constitui-se numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, para se viabilizar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, produção de textos orais e escritos, bem como análise e sistematização dos fenômenos lingüísticos. No lugar da classificação e identificação, ganha espaço a reflexão.

A partir de atividades lingüísticas (leitura, escrita e produção oral e escrita) e epilingüísticas (comparar, transformar, reinventar, refletir sobre construções e estratégias lingüísticas e discursivas, por meio de operações que se realizam sobre a linguagem), ou seja, “considerar hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que seus textos e outros textos são produzidos, oralmente e/ou por escrito (Diretrizes curriculares), o aluno poderá chegar às atividades metalingüísticas quando a reflexão é voltada para a descrição, categorização e sistematização dos conhecimentos, utilizando-se nomenclaturas. “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas que a análise lingüística se dá”. (Geraldi,1991, p.189).

Sendo assim, o que configura um trabalho de Análise Lingüística é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema lingüístico, a fim de se contribuir mais eficazmente para a formação de leitores/escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Ao tomarmos o texto como unidade temática, a análise lingüística inclui uma série de conhecimentos ligados à internalização de competências textuais. Desse modo, dentro do que se denomina análise lingüística coexistem, por um lado esforços de reflexão para aprimorar competências ligadas à composição textual (adequação, coerência e coesão em gêneros discursivos), juntamente com objetivos de ensino relativos às notações escritas como o emprego da ortografia, da pontuação e à apropriação de formas usadas na norma de prestígio, como por exemplo, o emprego da concordância verbo-nominal.

De acordo com Mendonça (2006), a perspectiva tradicional não nega a necessidade de se refletir sobre a linguagem, a diferença entre ela e a perspectiva da análise lingüística consiste em como acontece essa reflexão se dá na escola, com que objetivos e com base em que aspecto. Por isso, para definir sua ação pedagógica na direção e orientação do desenvolvimento das habilidades textuais nos educandos, os professores de língua portuguesa precisam ter compreendido e assumido uma concepção de língua enquanto discurso, de língua escrita como atividade enunciativa, tendo clara a noção do que é texto, textualidade, coerência, coesão, informatividade; dominar as características e peculiaridades dos diferentes gêneros de texto escrito e as exigências de diferentes portadores da escrita, tendo resposta clara à questão: “para que se dá aulas de português a falantes nativos de português?”, Como questiona Travaglia,(2002).

Mendonça (2006), salienta que a análise lingüística não refuta a gramática das salas de aula, como muitos pensam, uma vez que o uso e a reflexão sobre a língua não se dá sem gramática, pois, como afirma Antunes (2003) e Possenti (1996): “não existe língua sem gramática. Nem existe gramática fora da língua”, de forma que a análise lingüística engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, já que os objetivos propostos são outros.

Por isso, analisa Mendonça (2006), numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constitui um dos três eixos básicos de língua materna, juntamente com o ensino da leitura e da produção de textos, tendo como proposta refletir sobre elementos e fenômenos lingüísticos e sobre estratégias discursivas, focalizando-se nos usos da linguagem.

Geraldi (1997, p.74)) comenta que:

O uso da expressão “Análise Lingüística” , não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise lingüística 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 a que se destina.

Conforme as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (p.37), abandonando-se o formalismo gramatical, o texto será instrumento privilegiado no ensino de língua na medida em que ele é, de fato, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estariam subordinados às atividades textuais de forma que as regras gramaticais não seriam mais aplicadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, mas numa perspectiva de funcionalidade gramatical.

Sendo assim, quanto mais variado for o contato dos discentes com os diferentes gêneros textuais, mais fácil será a assimilação das regularidades que determinam o uso da norma padrão, bem como a leitura do texto a partir de seus elementos constitutivos como a organização, coerência, coesão, clareza, objetividade, entre outros.

Dessa forma, se dará a ampliação da capacidade discursiva por meio de atividades práticas que levem o aluno a compreender outras exigências de adequação da linguagem como a argumentação, situacionalidade, intertextualidade, informatividade, concordância, regência e informalidade, como apontam as Diretrizes Curriculares (p. 36).

Ainda segundo as Diretrizes (p. 37), a questão central não é se o professor pode ou não trabalhar a gramática normativa, mas, em que medida ele dá conta da complexidade textual. Considerando a interlocução como fio condutor para as atividades com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais que constituem a unidade de sentido dos enunciados, dando-se ênfase não somente à gramática normativa, mas considerando também, a descritiva e a internalizada no processo de ensino da Língua Portuguesa.

Assim, tendo o texto como foco central de suas aulas, o professor deverá formular atividades que conduzam os alunos à reflexão acerca dos diversos

gêneros, bem como propor atividades que priorizem o texto do próprio aluno, tais como: revisão, reestruturação e refacção textual. Esse estudo permitirá ao professor explorar as categorias gramaticais, porém, não se enfatizará a categoria em si, mas sua função para a construção de sentido, que se efetiva quando o leitor é capaz de fazer demandas, elaborar perguntas, considerar e levantar hipóteses, questionar, fazer observações acerca do uso de determinados elementos lingüísticos.

E isso só é possível quando o trabalho com a língua se dá no âmbito do texto, pois, de acordo com estudos de Kuhn e Flores (2008):

A prática de análise lingüística, portanto, não pode se restringir ao estudo da oração, mas deve contemplar a linguagem no seu aspecto de enunciado, de unidade constitutiva de um gênero discursivo.

Embasando-se nas Diretrizes Curriculares, pode-se afirmar que quando o professor assume a língua como interação, em sua dimensão discursivo-textual, certamente criará oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses, a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, criando condições para que o próprio aluno caminhe para a construção de sua competência textual. Sendo assim, “o ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto.” (Diretrizes Curriculares, p.27).

Nesse sentido, tendo em vista a importância da reflexão gramatical em sala de aula, bem como de que em muitos casos a prática de análise lingüística não se consolida nas aulas de Português, geralmente porque grande parte dos professores dessa disciplina não sabe como proceder nesse sentido, propõem-se, a seguir, algumas análises de atividades, retirados de livros didáticos, buscando-se a implementação da proposta desse artigo, ou seja, elucidar como se dá a prática de análise lingüística em sala de aula.

### **3. ANÁLISE DE ATIVIDADES GRAMATICAIS EM LIVROS DIDÁTICOS**

O propósito desse estudo é levantar os pontos favoráveis e desfavoráveis a respeito das atividades propostas para o ensino fundamental, extraídas dos livros didáticos atuais, apontando-se também outras propostas que podem ser aplicadas em sala de aula, para se efetivar a análise lingüística.



O texto em anexo (Não deixe a natureza ir embora, p. 165) retirado do livro *Língua Portuguesa: rumo ao letramento (8ª série - 2008)* de Gusso e Finau, apresenta algumas questões para a análise do texto, como podemos comprovar nas atividades da p.166 e propostas de produção na página 167.

À título de exemplificação serão apontados alguns aspectos dessas atividades, tecendo-se pontos positivos e negativos das mesmas, considerando-se a análise lingüística:

A questão nº. 1 suscita certo conhecimento de mundo que o aluno traz, quando pergunta qual pássaro faz esse tipo de ninho. Essa questão pode levar a uma conversa inicial sobre qual pássaro está em extinção por exemplo, motivando os alunos a participarem da “conversa”, desenvolvendo-se a oralidade, porém, se não for com esse intuito, pode não ser tão significativa.

Como a atividade nº 2 pede apenas que o aluno dê o significado da palavra escrita na placa, limita-o a dar a resposta e não o instiga a pensar no efeito de sentido do verbo que aparece justamente numa placa ao lado de um ninho. Seria interessante que o aluno percebesse a relação existente entre a palavra e a imagem para inferir outras possibilidades de leitura da palavra, bem como a intertextualidade presente aí. Outra relação importante é entre o sentido da palavra “fui” com o próprio título do texto.

A atividade 3 aciona a habilidade de leitura, já que o aluno precisará perceber qual é outro problema da urbanização sem planejamento. Dar resposta a essa pergunta parece fácil para leitores um pouco mais experientes, mas para alunos que estão iniciando no processo de leitura e análise das idéias do texto pode ficar um pouco difícil, especialmente no que tange à verbalização de sua resposta, importante nessa atividade.

As propostas da questão nº 4 são simples para se iniciar uma discussão sobre rima, gênero poético. No entanto, o texto é capaz de proporcionar outras reflexões, de forma que o professor pode explorar outras possibilidades de análise lingüística, como por exemplo: qual a função da palavra **mas** em: “É um adeus invisível, mas sensível”. Também é possível discutir qual o sentido das expressões “ adeus invisível” e “adeus sensível”, e a carga de significação para o texto, impregnada nas palavras “facilmente e gratuitamente”.

No exercício 5, pede-se a intenção da repetição do pronome possessivo “nosso (a,as)”. Essa atividade vai contribuir para que o aluno também se perceba responsável pela preservação.

A última atividade dessa página pede que os alunos produzam um desenho. É importante mostrar que mesmo por meio do desenho temos a oportunidade de explorar e desenvolver nosso senso crítico, expressar nossas idéias, passar uma mensagem. Seria interessante mostrar que o desenho é um tipo de linguagem e também um texto passível de leitura, portanto não deve ser elaborado sem propósito nenhum, apenas para cumprir uma tarefa escolar.

A partir de um gênero textual outras estratégias de ensino da língua podem ser aplicadas pelo professor, conforme a necessidade e o nível da turma. Portanto, o texto em questão apresenta outras possibilidades de estudo, tais como:

a) Descobrir qual o sentido da expressão: “Dê um **click** e plante uma árvore agora mesmo”, considerando-se o sentido da palavra em negrito.

b) Qual a função das vírgulas em : “... nossas fontes estão secando, **silenciosas**, vítimas da erosão...”

c) A palavra na placa expressa uma mensagem de alguém. Quem pode ser o autor dela? Que idéia essa palavra expressa para nós?

d) Podemos identificar em algumas partes do texto verbos no imperativo, como em: “Não **deixe** a natureza ir embora”. Qual a intenção do autor ao usar esse modo verbal?

e) A que gênero textual pertence esse texto? Quais as características desse gênero?

A primeira atividade da página 167 traz inicialmente uma explicação da ilustração da página anterior. Em seguida vai novamente explorar a linguagem visual por meio do desenho. Uma proposta interessante para se atrelar às aulas de Artes, em que o aluno poderá desenvolver mais especificamente suas habilidades para o desenho.

Em seguida vem a proposta de produção textual. Uma oportunidade para aquisição de informações sobre a realidade ambiental de sua cidade, como também dos mecanismos de produção textual, pois, após levantamento dos dados, os alunos devem organizá-los e apresentá-los à turma. A proposta da escrita de uma narrativa ficcional também vai desenvolver outra habilidade de produção, uma vez que aguçar a capacidade imaginativa, através do uso da linguagem literária, os elementos lingüísticos típicos desse gênero textual como o tempo verbal, elementos da narrativa, o recurso da descrição, a estrutura textual, coerência, coesão.

A próxima análise tem como base o texto “Como armar um presépio”( p.14), retirado do livro didático: *Textos & linguagens* de Simões & Santos (2006), recomendado para a 7ª série. A propósito do texto, várias atividades de interpretação foram propostas, mas serão apontadas apenas as que se referem ao trabalho com a gramática, a fim de se verificar de que forma esse estudo é apresentado.

Na página 16, mais especificamente a questão 2 (a, b, c, d ), a atividade solicitada diz respeito à estrutura do texto, pedindo ao aluno que aponte quantos versos e estrofes há no poema, se os versos rimam entre si. Em seguida, pede-se que o aluno identifique, no poema, as características de outro gênero textual, a partir da forma como o poema foi estruturado, ou seja, características das receitas ( gênero instrucional). Outra questão referente a esse texto especificamente, pergunta por que não há lista e a quantidade dos materiais não é determinada.

Quanto à primeira atividade: ( versos, estrofes, rimas ) é importante que o aluno os reconheça no texto, no sentido de perceber a estrutura do gênero poético, porém, se o professor encerrar por aí, vai configurar apenas como uma atividade de identificação das características textuais e não a uma reflexão sobre o estilo do autor; sobre a forma como ele construiu seu texto, ou seja, iniciando-o com letra minúscula, terminando o período no verso seguinte, usando o recurso da separação silábica ( versos 8º/9º ).

As próximas atividades levam o aluno a perceber as características de um texto de receita, presentes no poema em questão. Essa intergenericidade presente no gênero textual analisado, deve conduzir o aluno para o reconhecimento das diferenças entre esses gêneros textuais no que tange à linguagem, à escolha das palavras, à criatividade, à sensibilidade, à intenção do autor quanto à escolha das palavras e ao sentido que deseja transmitir por meio delas.

Mais adiante, na página 17, as questões 8,9,10 fazem referência aos substantivos e verbos usados na construção do poema. O exercício 8 pede que se observe se os substantivos usados são concretos (normalmente empregados numa receita), levando o aluno novamente ao processo de identificação das palavras, sem a reflexão em torno do sentido que ela encerra, nem tanto em relação ao uso das palavras adequadas a cada gênero textual.

As atividades formuladas na questão 9 referem-se ao emprego do verbo. O

aluno, percebendo a ordem em que as ações aconteceram, vai compreender que a função do verbo, nesse caso, é apresentar uma seqüência de ações que podem ser praticadas por qualquer pessoa, já que os verbos estão no infinitivo impessoal. O professor pode aproveitar o momento para tecer comentários acerca da função e circunstâncias de uso do verbo impessoal.

O próximo desafio diz respeito às locuções verbais, levando o aluno a identificar e classificar as locuções presentes no texto, mas não os motiva a pensar sobre a função do advérbio nos diferentes gêneros textuais. Mais uma vez cabe ao professor ampliar as possibilidades de estudo da linguagem por meio de questionamentos que favoreçam a compreensão dos recursos lingüísticos, nesse caso, a locução adverbial.

A intenção da atividade 11 é que o aluno perceba a linguagem empregada na poesia. Pode-se considerar uma oportunidade para se mostrar a diferença entre linguagem conotativa e denotativa e em que gênero cada uma delas é empregada. Dessa forma, o aluno assimilará outro aspecto que difere um gênero poético de um gênero instrucional.

Prosseguindo a análise, focamos na atividade 12 que aborda aspectos concernentes à pontuação do texto. Pede-se apenas que o aluno copie e pontue o texto conforme seu entendimento. Nessa atividade, o professor pode aproveitar para explorar mais o assunto, questionando a intenção do autor, quando optou por não pontuar o texto no seu desenvolvimento, procurando perceber qual efeito de sentido que a falta de pontuação oferece ao texto tanto no aspecto da interpretação, quanto à entonação de leitura, bem como o por quê de o texto terminar com um ponto de interrogação.

Outra sugestão de atividade que o professor pode desenvolver com a classe é o sentido da repetição do verbo “esperar” a partir do 18º verso até o 23º.

Na página seguinte do mesmo livro (18 / 19), as autoras apresentam a unidade “Revisando a Gramática” em que são abordados elementos da sintaxe, mais precisamente os verbos transitivos e seus complementos e os verbos intransitivos. Nesse item, a gramática foi trabalhada de forma normativa, nos moldes: classifique os verbos das orações, indique seu complemento e classifique-o.

Esse modelo de atividade não é proibida nas aulas de Português, no entanto, se antes o professor não trabalhar as questões gramaticais atreladas

aos gêneros textuais, uma atividade como essa fica sem efeito para o aluno, uma vez que o mesmo não vai entender a função dos elementos sintáticos no âmbito textual.

Após análise das atividades supramencionadas, observamos que as mesmas contemplaram, de certa forma, a análise lingüística do texto, levando a uma reflexão em torno dos mecanismos gramaticais usados para a construção textual e/ou suscitando essas análises. Entretanto, no que diz respeito ao estudo da sintaxe (p. 18 / 19), caiu no normativismo ao propor atividades de metalinguagem, em que o aluno é levado à prática mecânica em torno da língua.

## **CONCLUSÃO**

Considerando o que fora apresentado nesse artigo, pode-se concluir que a prática de análise lingüística é um tanto complexa, uma vez que depende em muito de um vasto conhecimento da língua e de uma postura de empenho e força de vontade por parte do professor, em promover a mudança de sua concepção de linguagem e, por conseqüência, de sua prática em sala de aula.

Para tanto, o professor de Língua Portuguesa precisa, antes de qualquer coisa, conhecer as novas teorias que embasam os estudos lingüísticos. Como afirma Antunes (2003, p.108), “o professor precisa ser visto como alguém que pesquisa, observa, levanta hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, reaprende”. Seguindo essas recomendações, o docente deixará de seguir à risca as lições do livro didático e passará a criar, a construir seus conhecimentos, abandonando a tradição de “esperar que lhe digam o que fazer”. (Antunes, 2003, p.108).

Manini (2007), citando Rojo, salienta que há um certo descompasso entre a formação docente e as atuais propostas de ensino da Língua Portuguesa, pois grande parte dos professores não contemplou em sua formação acadêmica as teorias sobre língua na perspectiva interacionista.

Contudo, uma nova postura do professor motivará os alunos a mudarem sua maneira de encarar as aulas de Português. De meros espectadores, os discentes passarão a co-produtores do conhecimento, interagindo com o professor na busca dos mecanismos de leitura e produção textual.

Para Nicola (2007), “as atuais teorias lingüísticas e as propostas de ensino da Língua Portuguesa apontam para o texto como objeto central de ensino”. Para

a autora, a prática de análise lingüística de um gênero textual se torna crucial para que o professor considere o texto como eixo articulador de seu trabalho com a língua. Sendo assim, é essencial que o professor de língua materna tenha consciência de que atividades baseadas na análise de palavras e frases isoladas não contribuem em nada para que o aluno assimile os processos de leitura e produção textual, mas se configuram apenas em práticas mecânicas em torno da língua que, por conseqüência, se tornam práticas insípidas e nem um pouco significativas para a construção do saber. Para Antunes (2003, p. 121), “mesmo quando se está fazendo a análise lingüística de categorias gramaticais, o objeto de estudo é o texto”.

Kuhn e Flores ( 2008) lembram que tradicionalmente o estudo gramatical focaliza o estudo das orações, por meio das palavras, dos morfemas e dos fonemas. Essa metodologia de estudo da língua desconsidera, de acordo com os autores, que alguém proferiu essa oração em uma determinada situação comunicativa, ignorando-se, por conseqüência, que essa oração se caracteriza como um enunciado. Sendo assim, não se leva a efeito a verdadeira função da língua que é estabelecer a prática comunicativa entre os falantes.

Na perspectiva interacionista considera-se como essencial as relações que se estabelecem entre os sujeitos no momento em que falam e não a preocupação com o estudo das orações, frases e palavras descontextualizadas.

A análise das atividades dos livros didáticos mostra que a proposta de um trabalho dentro da perspectiva interacionista da língua já está se efetivando nas Escolas, mesmo que sutilmente. Mas ainda há que se amadurecer essa proposta para que realmente o ensino da língua ganhe uma dimensão mais reflexiva e significativa para a efetiva aprendizagem por parte dos alunos. O livro didático deve ser encarado como um apoio pedagógico nas aulas de Português, mas isso não significa que ele é o único instrumento de trabalho e que o professor deva seguir fielmente as sugestões de atividades propostas, pelo contrário, pois a partir das propostas pode-se propor reflexões sobre os aspectos lingüísticos e novas atividades, de acordo com o nível cognitivo da turma e o planejamento do professor.

Cabe ressaltar que o professor de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental e médio, não dispõe de tempo suficiente para estudar com esmero e preparar suas aulas dentro da perspectiva assumida nesse artigo, que requer tempo, leitura e muita reflexão, anteriores ao processo de ensino –

aprendizagem. Além de ter que dominar o conteúdo proposto, o professor precisa estar preparado para outros questionamentos que podem surgir em sala de aula, de forma que uma preparação prévia é imprescindível a um trabalho de qualidade.

Antunes (2003, p. 17), refere-se a esta questão deixando claro que em nenhum momento deixa de reconhecer a falta de uma política pública de valorização do trabalho docente, “reduzido, quase sempre, à tarefa de dar aulas, sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar”. Evidentemente que muitas conquistas já foram alcançadas no estado do Paraná, todavia, muito há para se fazer nesse sentido.

Todavia, essas questões não devem inibir uma nova postura do professor no que diz respeito às práticas de análise lingüística. O tempo para estudar, preparar aulas e até mesmo oportunidade de cursos sobre análise lingüística é imprescindível, mas tudo isso deve estar associado à vontade do professor de se debruçar em teorias que vão lhe dar suporte teórico, reorientar sua prática e fazer a diferença nas aulas de Português.

Mendonça (2006), discute esse assunto comentando que quando debatemos o ensino de língua materna não são apenas aspectos de ordem lingüística que entram na pauta, mas a postura do professor, suas crenças e visões sobre a língua. Para ela:

... ao optar por uma ou outra corrente teórica, por esta e não aquela metodologia, valores e crenças são acionados, uma vez que a identidade profissional de quem ensina é posta em xeque e, por consequência, o valor que se atribui ao seu trabalho. O ensino de gramática tem relação direta com as identidades construídas no interior da escola e fora dela: o que é importante ensinar, o que faz um bom professor de português, como deve ser a aula de português, o que deve se avaliar e como etc. Interligam-se, inevitavelmente, concepções teóricas, sejam elas conscientes ou não, e escolhas metodológicas.

Sob esse prisma, fora proposto nesse artigo, com embasamento teórico de vários estudiosos da língua, uma reorientação da prática lingüística, de forma que as aulas de Português sejam aulas de fala, escuta, leitura e escrita de textos (Antunes, 2003, p. 111), efetivando-se assim, a proposta de análise lingüística nas aulas de língua materna.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito Além da Gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. Ed. Parábola, 2007

\_\_\_\_\_. **Aula de Português:** Encontro & Interação. 2ª Ed., Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** (Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira) São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 3ª Ed. Hucitec. São Paulo, 1986.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens:** 4ª série, Manual do professor. 1ª Ed. São Paulo: Atual, 2004.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto. **Por uma Teoria Lingüística que Fundamente o Ensino da Língua Materna.** Educar em revista. Curitiba, V. 15, p. 179 – 194, 2000.

GUSSO, Angela Mari Chamoski; FINAU, Rossana Aparecida. **Língua Portuguesa: rumo ao letramento,** 8ª série: manual do professor. Curitiba: Base, 2006, 2ª ed.

FERREIRA, Maria Beatriz. **A Linguagem e os Processos de Enunciação, Dialogismo e Polifonia.** Ponta Grossa: V,7, nº 1, p. 67 – 75, 2004.

GERALDI, João Wanderlei. **O texto na Sala de Aula.** 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCK, Ingedore V. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A Coerência Textual.** 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 1990.

KUHN, Tanara Zingano; FLORES, Valdir do Nascimento. **Enunciação e ensino:** a prática de análise lingüística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 43, n.1, p. 69 – 76, 2008.

MANINI, Daniela. **Eixo da Reflexão, Conhecimentos Lingüísticos, Análise Lingüística ou... Ensino de Gramática:** O que propõem os PCNS, o que trazem os LDPS. Ideação, Cascavel, v. 8, p. 153 – 160, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Ddionísio Paiva, MACHADO, Anna Rachel, Bezerra, Maria Auxiliadora. Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 – 36.



MENDONÇA, Márcia. Análise Lingüística no Ensino Médio: **Um Novo Olhar, Um Outro Objeto**. In Clécio Bunzen (org). Português no Ensino Médio e Formação do Professor. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199 – 226.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que Gramática Estudar na Escola?:** Norma e Uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto

NICOLA, Rosane de Mello Santo. **Prática Reflexiva e Ensino de Língua:** Uma Experiência de Estágio Supervisionado Alternativo. PUCPR / CPDE (Dom Bosco). Apresentação em mesa redonda do VII Congresso Nacional de Educação Saberes Docentes – novembro, 2007.

PERFEITO, Alba Maria. **Concepções de linguagem e ANÁLISE Lingüística:** Diagnóstico para proposta de intervenção. In: CLAPFL – I Congresso Latino Americano de Professores de Línguas. Florianópolis: EDUSC, 2007, p.824 – 836.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná:** Língua Portuguesa. Curitiba, 2006.

SIMÕES, Márcia De Beneditto Aguiar; SANTOS, Maria Inês Candido dos. **Textos & Linguagens**, 7ª série: livro do professor. São Paulo: Escola Educacional, 2006, 1ª ed.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ **Gramática:** ensino plural. São Paulo: Cortez, 2004.

VIGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes











