

Eixo Temático 3 - Currículo, Ensino, Aprendizagem e Avaliação

ENSINO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UM ESTUDO NO NÍVEL FUNDAMENTAL II

Autora: Marcela Thaís Monteiro da Silva – UFPE (pesquisadora
bolsista PIBIC/FACEPE/ CNPq)

RESUMO

Como propõe Geraldí (1997), a análise linguística se caracteriza pelo estudo dos aspectos linguísticos e discursivos da língua em uso e se apresenta como alternativa ao tradicional ensino gramatical. Diante disso, esta pesquisa surgiu com o propósito de investigar como se efetiva o ensino de análise linguística no nível fundamental II e realizou-se em duas escolas públicas: uma estadual e uma de aplicação. A coleta de dados se deu por meio de gravações de voz e registros em diário de campo. Na investigação, procuramos verificar: se e em que medida o ensino de análise linguística se constitui numa prática reflexiva; as estratégias utilizadas pelos professores para promover a reflexão linguística e discursiva; o predomínio da dedução ou indução nas aulas de AL; o tratamento dado às variedades linguísticas; e o papel atribuído à nomenclatura na aula de português. A partir da análise realizada, pudemos perceber a existência de uma significativa disparidade entre as escolas observadas no ensino da AL: na escola de aplicação, percebeu-se uma prática que favorece a reflexão sobre a língua, enquanto que, na escola estadual, encontramos um ensino muito próximo da prática tradicional.

Palavras-chave: análise linguística, gramática, ensino de português

1. Definição do objeto de pesquisa

Essa pesquisa é parte integrante de um estudo mais amplo intitulado *Ensino de análise linguística - representações e práticas*, cuja finalidade é o exame do ensino de análise linguística (AL) e algumas de suas múltiplas dimensões. Nesta pesquisa, especificamente, tivemos interesse de observar como se efetiva o ensino de análise linguística no nível fundamental II.

O interesse pela investigação da prática de ensino de AL ocorre por reconhecermos que, embora a existência da proposta de ensino de língua materna elaborada por João Wanderley Geraldi já exceda duas décadas, a prática de AL se constitui ainda num desafio para os docentes. Enquanto um processo de reflexão sobre os aspectos discursivos e linguísticos dos textos, essa prática deve se conjugar com a produção e a leitura textuais. Entretanto, conforme advoga Neves (2002), o ensino de gramática historicamente se divorcia das atividades com o texto enquanto manifestação concreta da linguagem, seja naquilo que tange a sua leitura, seja em termos de sua produção. Dessa forma, buscamos examinar se as práticas de ensino de AL incentivam a reflexão e a construção de conhecimentos sobre a língua e seus usos, ou se ainda se pratica um ensino baseado na ênfase em nomenclaturas e no reconhecimento de estruturas.

2. Objetivos

2.1 Geral

Analisar e discutir como se efetiva o ensino de gramática/análise linguística no ensino fundamental.

2.2 Específicos

1. Analisar se e em que medida o ensino de AL se constitui como uma prática reflexiva.

2. Identificar as estratégias utilizadas pelos professores para promover a reflexão a respeito da língua e de seus usos.

3. Identificar se predomina, nas aulas de AL, a indução ou a dedução enquanto formas de raciocínio, pensamento e descoberta científica.

4. Verificar se a aula de AL favorece o reconhecimento das variedades linguísticas e de seus efeitos de sentido.

5. Investigar que papel é atribuído à nomenclatura na aula de português.

3. Referencial teórico

Contrapondo-se ao ensino tradicional, que se baseia na concepção de língua como um sistema homogêneo, um código abstrato cujas unidades são definíveis por contrastes,¹ as propostas alternativas para o ensino de língua portuguesa se fundamentam numa perspectiva diferente de linguagem. Isto é, tais propostas tomam a linguagem como processo de interação social. Assim, a partir de tal reconhecimento, fez-se necessário pensar em novas metodologias e procedimentos didáticos, bem como criar novos conteúdos de ensino e modos de avaliar a aprendizagem.

A análise linguística, um dos eixos de ensino de língua portuguesa propostos por João Wanderley Geraldi em 1984, coaduna-se com a concepção da linguagem como interação, ideia sobremaneira difundida pelas teorias enunciativas em fins da década de 1970. Assim, depreendendo a língua como um sistema vinculado às atividades sociais, as teorias do discurso advogam que o sujeito faz uso da língua em processos interativos e é nesse processo que se efetiva a aprendizagem. Por isso, Cardoso (1999) ressalta a relevância do domínio de regras que determinam o exercício da função enunciativa dos diferentes discursos.

O ensino de análise linguística fundamenta-se justamente no desenvolvimento da reflexão sobre os aspectos linguísticos e discursivos dos textos, conforme compreendeu Geraldi ao propor que o ensino da língua materna se organizasse a partir de três eixos: a leitura, a produção textual e a análise linguística. A prática desse último eixo estaria relacionada aos dois primeiros; nesse sentido, no que se refere à leitura de textos, a AL

¹ Cf. Marcuschi e Viana (1997).

auxiliaria a apreciação e a compreensão dos variados efeitos de sentidos presentes no texto; já no plano da produção textual, a análise linguística visaria ao favorecimento da expressão da subjetividade do autor e dos sentidos que ele propõe aos seus leitores.

De acordo com Neves (2002), historicamente o ensino de gramática se separa das atividades com o texto, e acreditamos que ainda hoje as atividades que integram conteúdos gramaticais, produção e leitura textuais não ocorrem de maneira adequada e satisfatória. Dessa forma, tais atividades ainda consistem em levar os alunos a dominar uma nomenclatura específica, com a qual se descreve e regula a modalidade padrão da escrita da língua, predominando o enfoque normativo sobre o descritivo.

Vale salientar que, conforme exposto por Pisciotta (2001), a relevância dada ao uso da língua não diminui a importância dos aspectos gramaticais da língua, já que os conteúdos gramaticais têm por função categorizar e descrever os fenômenos da língua, e por isso são capitais para o estudo do discurso.

Sobre a gramática e discurso, considera Marcuschi (1999) que estes são interdependentes, visto que o texto necessita de uma organização formal, cujo papel é representado pela gramática; ademais, deve dispor o discurso de características funcionais que favoreçam a produção de efeitos de sentidos pretendidos.

Uma vez compreendidas as aulas de análise linguística dessa forma, os conteúdos gramaticais transcenderiam a descrição e a apreensão de regras de uso da variedade padrão e se tornariam oportunidades de aprendizagem efetiva de modos de dizer e entender. Nesse processo de apreciação crítica das variedades linguísticas, a metalinguagem gramatical emerge como decorrência e necessidade da prática científica, portanto, não é o objeto de ensino-aprendizagem em si mesmo, nem é condição do uso bem-sucedido da língua. Assim, a metalinguagem surge como instrumental necessário ao pensar sistemático sobre a língua, suas unidades e regras.

4. Metodologia

A pesquisa que realizamos é do tipo etnográfica e indiciária. Para desenvolvermos a investigação, analisamos duas escolas públicas da cidade do Recife/PE: a primeira, neste trabalho nomeada de escola 1, pertence à rede estadual de ensino de PE e nela foram

examinadas aulas numa 7ª série do ensino fundamental; na segunda instituição, que é do âmbito federal de ensino, chamada aqui de escola 2, observamos aulas de uma turma de 9ª série.

Registramos os dados coletados na pesquisa em gravador de voz MP4 e em diários de campo. Entretanto, antes de emprendermos a nossa investigação sobre a prática de ensino de AL em cada instituição, entramos em contato com a diretoria e com os professores das referidas escolas, a fim de obtermos a autorização para a realização da pesquisa. Assim, os professores bem como a diretoria das escolas assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual assegura, entre outros aspectos, o anonimato das escolas que participaram desta pesquisa. A coleta de dados se deu no período de março a maio de 2010.

5. Resultados e discussão

Trataremos de quatro situações referentes às práticas de ensino de AL observadas nas duas escolas participantes da pesquisa. Tais situações foram escolhidas por representarem bem as práticas das docentes no que tange ao ensino de AL, durante o período da nossa investigação. À semelhança do procedimento adotado com relação ao nome das escolas, também a identidade das docentes será mantida em anonimato. Portanto, a professora da escola 1 será identificada aqui como professora A, enquanto a docente da escola 2 será aqui nomeada de professora B.

A professora A, ao tratar do assunto "tipos de frases" como conteúdo de aula, usou uma metodologia muito próxima à do ensino tradicional de gramática. Isto é, principiou a aula partindo das conceituações dos diversos tipos de frases, e em seguida mostrou exemplos de cada um dos tipos, usando, para isso, enunciados descontextualizados. Por fim, como exercício, propôs que os alunos escrevessem três exemplos de cada tipo de frases.

Nota-se, que ao iniciar a explicitação do assunto valendo-se das definições dadas pela gramática tradicional (GT), a professora impede que o aluno pense, reflita e descubra o porquê de tais frases receberem determinadas nomenclaturas; além disso, não foram mostradas diferentes situações e circunstâncias em que essas frases podem ser usadas.

Consideramos que exercícios que estimulam a reflexão dos alunos são de grande relevância para a construção do conhecimento linguístico e discursivo do aprendiz. No caso dessa situação, foi notável que a participação do aluno na construção do conhecimento foi, praticamente, nula visto que a ele coube o papel de receptor de um conceito acabado.

Ignácio (1993) destaca a importância da existência de uma "adequação programática" entre os assuntos ensinados, por meio da qual os exercícios de análise sintática se façam de maneira sistemática, integrados com a produção de textos e a leitura de textos variados. Essa prática visaria ao entendimento, assimilação e uso da escrita, e o melhor método de ensino seria o indutivo, no qual se parte da observação dos fatos para se chegar a definições e classificações.

Outra situação observada na prática de ensino da professora A se refere à leitura. Ao trabalhar a compreensão textual, a docente indica a leitura de um texto jornalístico. Tal atividade foi realizada em equipes de cinco alunos, e cabia a estes ler e discutir sobre o texto, a fim responder oralmente as perguntas elaboradas pela docente. Depois da leitura e da discussão do texto por parte dos alunos, a professora questionou os aprendizes sobre o tema da matéria que tinham lido, perguntou onde tinha ocorrido o terremoto mencionado na notícia, entre outras questões. Por fim, como atividade para casa, pediu que os alunos encontrassem no texto 5 palavras sinônimas, 2 palavras parônimas, 5 verbos e 10 substantivos.

Percebe-se, a partir da situação descrita, que a professora tenta aproximar a leitura dos conteúdos de AL, entretanto, o faz de modo que não promove a reflexão dos alunos sobre a língua. Assim, após fazer questionamentos básicos sobre o texto, a professora pede que os alunos colem no texto substantivos, verbos, palavras sinônimas, etc. Trata-se, pois, de um exercício de reconhecimento de estruturas. O texto é tomado como um "depósito" de classes de palavras, as quais o aluno deve identificar.

Sobre o conhecimento metalinguístico, Marcuschi (1999) considera que seu surgimento deve emergir no âmbito das atividades de leitura e produção de textos, não se confundindo, portanto, com um mero exercício analítico de palavras e frases.

Trataremos agora da análise da prática de ensino da professora B. Ao ensinar o assunto "orações subordinadas adverbiais", a docente pede que os alunos elejam um sujeito para realizar uma ação e, posteriormente, pede aos aprendizes para eles relacionarem a ação

realizada pelo sujeito à ideia de tempo. Os alunos escolhem o sujeito "João" e atribuem a ele a ação de "correr", por fim, relacionam tal ação à ideia de tempo "amanhecer". Do raciocínio dos alunos surge a oração "João corre quando amanhece". Após a construção do enunciado realizado pelos aprendizes, a docente solicita que os mesmos tentem nomear a oração adverbial construída por eles. A docente segue a mesma estratégia para trabalhar os outros tipos de orações adverbiais e, ao final da aula, expõe textos publicitários aos alunos, para que eles percebam como as orações adverbiais são utilizadas naquele gênero textual.

Sobre as tentativas de construção de conhecimentos, Geraldi (1996) julga que estas importam e ensinam mais do que o estudo dos produtos de reflexão gerados pelos gramáticos, sem que deles saibamos os critérios e as razões.

A professora B, em outra aula, trata das "orações adjetivas". Logo no princípio de uma das aulas observadas, os aprendizes são indagados sobre a função do adjetivo. Após a resposta dos alunos, a professora, a fim de sondar se eles conseguiriam cambiar um adjetivo para uma oração adjetiva, pediu que os alunos transformassem o adjetivo da frase "Conheço um menino falador." em uma oração adjetiva. Os alunos, obtendo sucesso, construíram o seguinte enunciado: "Conheço um menino que fala muito."

Após verificar que os alunos compreendiam a função do adjetivo, além de saberem construir uma oração adjetiva, a docente oferece explicações sobre os dois tipos existentes de orações adjetivas (explicativas e restritivas) e recomenda aos alunos que atentem ao sentido dessas orações e não apenas para a presença ou ausência de vírgulas. No final da aula, além de mostrar anúncios através dos quais os alunos puderam perceber o emprego das orações adjetivas, a professora solicitou, como atividade para casa, que os alunos buscassem outros anúncios onde pudessem ser encontradas orações adjetivas.

Nesse trabalho, observou-se que, além de desenvolver a reflexão dos alunos sobre as orações adjetivas e apresentar-lhes os seus dois tipos, a docente procurou destacar os usos dessas orações no gênero textual anúncio publicitário, a fim de que os aprendizes percebessem os efeitos do emprego dessas orações e, sobretudo, notassem a sua funcionalidade discursiva nesse tipo de texto. Dessa forma, como considera Pisciotto (2001), as atividades de AL, partindo de discursos concretos, mobilizam o conhecimento que o aluno já traz e desenvolvem novas habilidades e saberes.

Considerações finais

Mediante a pesquisa empreendida verificamos duas situações de ensino de AL bastante dispare. Na escola A, percebeu-se um ensino de análise linguística muito próximo do ensino tradicional de gramática; assim, as aulas observadas pouco fomentaram a reflexão sobre os aspectos linguísticos e discursivos; deu-se ênfase à memorização e ao reconhecimento de estruturas, e a dedução foi amplamente utilizada durante as aulas. As atividades com texto enquanto totalidade semântica e o reconhecimento das variedades linguísticas, praticamente, não foram observados.

Na escola B, por sua vez, verificou-se o estímulo à reflexão dos alunos sobre os aspectos linguísticos e discursivos da linguagem. Além disso, observou-se que o discurso do aluno foi relevante e tomado como parte da aula. Dessa forma, por ter havido, na maior parte das vezes, atividades desenvolvidas com a língua em uso, percebeu-se que as variedades linguísticas são valorizadas e utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, importa dizer que a nomenclatura emergiu, durante as aulas, após a reflexão sobre as funções de cada elemento da língua, não se caracterizando, portanto, como o objeto propriamente dito de ensino da língua.

A partir dos resultados obtidos, acreditamos ser relevante o desenvolvimento de trabalhos e políticas de formação docente que apresentem estratégias de promoção da AL e que destaquem a importância da reflexão sobre a língua nas práticas de ensino do professor de português.

Referências bibliográficas

- CARDOSO, S. H. B. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- IGNÁCIO, S. E. Por exemplo, o ensino da análise sintática. *Alfa*, n. 37, p. 33-41, 1993.
- MARCUSCHI, E. Avaliação da língua portuguesa: pressupostos básicos. Em: MARCUSCHI, E. (org.). *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife: Editora da UFPE, 1999, p. 163-183.
- NEVES, M. H. M. *A fixação da norma-padrão: a fonte e os limites*. Texto divulgado no IX Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa. PUC-SP, São Paulo, 01-03 de maio de 2002, mimeo.
- PISCIOTTA, H. Análise linguística: do uso para a reflexão. Em: BRITO, E. V. (org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. Em: CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo: Cortez, 1997a, vol. 1 (Aprender e ensinar com textos de alunos), p. 17-24.