

## ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA REFLEXÃO SOBRE PROPOSTAS ELABORADAS POR DOCENTES EM FORMAÇÃO INICIAL

Andréia de Fátima Rutiquewiski GOMES

Luciana Pereira da SILVA

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Resumo:** Este artigo apresenta uma reflexão acerca dos fundamentos teórico-metodológicos de ensino de análise linguística e, em última instância, discute atividades inseridas em materiais produzidos – sequências didáticas – por professores de língua materna em formação inicial. Na análise investigam-se tanto reverberações de teorias linguísticas quanto de pressupostos metodológicos necessários para a produção das atividades. O *corpus* examinado, qualitativamente, constitui-se de duas propostas elaboradas no contexto de uma disciplina (Análise Linguística) de formação profissional. Os resultados sugerem que a incorporação dos pressupostos necessários às atividades de análise linguística, que contribuam para as práticas de produção e recepção de textos, está ocorrendo de modo lento e não homogêneo. É indispensável, portanto, que as licenciaturas em Letras reflitam de modo constante sobre o ensino para que, em um futuro próximo, efetive-se o trabalho com a análise linguística na educação básica.

**Palavras-Chave:** Formação profissional. Sequências didáticas. Análise linguística.

## LINGUISTICS ANALYSIS: A REFLECTION UPON PROPOSALS DEVELOPED BY TEACHERS IN EARLY STAGES OF FORMATION

**Abstract:** This article reflects upon theoretical methodological bases of linguistics analysis teaching and, ultimately, analyzes linguistics analysis activities inserted in materials – instructional sequences – developed by language (mother tongue) teachers in early stages of formation. In this analysis, both the reverberation of linguistic theories and the necessary methodological assumptions to the production of activities are observed. The examined corpus, qualitatively, is made of two linguistic analysis proposals developed in the context of a course (Linguistic Analysis) of professional development (final years of teacher's formation). The results suggest that the incorporation of the necessary bases to the linguistic analysis activities, which contributes for the practices of texts' production and reception, is occurring in a slow and non-homogenous fashion. Therefore it is imperative for the Languages Licenciates to reflect upon teaching in a constant fashion, in order to accomplish, in a near future, the work with linguistics analysis in basic schooling.

**Keywords:** Professional development. Instructional sequences. Linguistic analysis.

## ANÁLISIS LINGÜÍSTICO: UNA REFLEXIÓN SOBRE PROPUESTAS ELABORADAS POR DOCENTES EN FORMACIÓN INICIAL

**Resumen:** Este artículo presenta una reflexión acerca de los fundamentos teórico-metodológicos de enseñanza de análisis lingüístico y, fundamentalmente, discute actividades insertadas en materiales producidos – secuencias didácticas – por profesores de lengua materna en formación inicial. En el análisis se investigan tanto reverberaciones de teorías lingüísticas como de presupuestos metodológicos necesarios para la producción de las actividades. El corpus examinado, cualitativamente, se constituye de dos propuestas elaboradas en el contexto de una asignatura (Análisis Lingüístico) de formación profesional. Los resultados sugieren que la incorporación de los presupuestos necesarios a las actividades de análisis lingüístico, que contribuyan para las prácticas de producción y recepción de textos, viene ocurriendo de manera lenta y no homogénea. Es indispensable, por lo tanto, que las licenciaturas en Letras reflexionen de modo constante sobre la enseñanza para que, en un futuro próximo, se realice el trabajo con el análisis lingüístico en la educación básica.

**Palabras-Clave:** Formación profesional. Secuencias didácticas. Análisis lingüístico.

### 1 PALAVRAS INICIAIS

Este artigo lança luzes sobre uma prática que, segundo as diretrizes oficiais, deveria permear o trabalho de recepção e de produção de texto na educação básica: a análise linguística (doravante AL). A despeito de sua relevância para o processo ensino-aprendizagem, a AL ainda é pouco explorada em pesquisas e permanece uma incógnita para a maioria dos docentes de língua materna. É possível, assim, afirmar que esse tema ainda carece de discussões que esclareçam seus principais impasses e equívocos. Neste artigo, a AL será analisada em materiais didáticos produzidos por docentes em formação inicial e focar-se-á a apropriação, por parte desses autores, dos pressupostos teórico-metodológicos necessários para um trabalho coerente com a concepção interacionista da linguagem.

Para tanto, inicialmente, é realizada uma revisão teórica acerca da AL, examinando sua gênese e alguns trabalhos que a tomam como objeto teórico; na sequência, analisam-se duas propostas de AL elaboradas por discentes da licenciatura em Letras, observando o domínio (ou não) de seus pressupostos. Por fim, são tecidas algumas conclusões sobre as reflexões realizadas.

## 2 ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: DESFAZENDO EQUÍVOCOS

### 2.1 DIFERENCIAÇÕES BÁSICAS

Quando se fala em AL, de modo imediato, a noção de gramática entra em cena. Por esse motivo, é importante tratar, primeiramente, desse conceito. O ensino de gramática ocupou (ocupa?) um espaço privilegiado nas aulas de língua materna; no entanto, as definições de gramática podem ser variadas e, muitas vezes, pode não ficar muito claro qual é a concepção que está em jogo. Gramática tradicional, gramática normativa, gramática conceitual são expressões que, apesar de serem empregadas como similares, tratam de conceitos muito diversos.

A gramática tradicional “fundamenta sua análise em textos literários escritos, tomando-os como modelo de correção.” (GÖRSKI; MOURA, 2011, p. 63). Essa gramática inspirou a normativa (ou prescritiva) que, por sua vez, “pode ser definida como conjunto de regras que devem ser seguidas. O uso linguístico que atende a essas regras é dito “correto”; o que não obedece às regras é taxado de ‘errado’. Essa é a concepção normalmente adotada nas gramáticas pedagógicas e nos manuais didáticos” (GÖRSKI; MOURA, 2011, p. 62-63)<sup>1</sup>. Por sua vez, a gramática conceitual pode ser entendida como uma

abordagem sistêmica da língua, com foco metalinguístico, priorizando conteúdos de morfologia, interna e externa, tanto quanto conteúdos de sintaxe interna e externa, abordados, quer à luz da linguística estruturalista mattosiana, quer à luz da gramática normativa e tomados em uma perspectiva de identificação, conceituação e classificação. (RODRIGUES e CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 55)<sup>2</sup>

As gramáticas prescritivas e as conceituais começaram a deixar de ser o foco central das aulas de língua materna com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), que trouxeram a inserção do eixo de AL (em detrimento à visão das gramáticas mencionadas), promovendo uma reordenação teórico-metodológica do ensino de Português a partir da concepção interacionista da linguagem (Círculo de Bakhtin).

---

<sup>1</sup> Conferir também Possenti, 1996, p. 64.

<sup>2</sup> Temos também as gramáticas descritivas (conferir GÖRSKI; MOURA, 2011, p. 63-66, e POSSENTI, 1996, p. 65-69).

Não se tratou, portanto, de uma simples troca terminológica, pois, nessa nova perspectiva, o ensino de AL deveria acontecer articulado às práticas de leitura, escrita e oralidade e proporcionar reflexões sobre o funcionamento linguístico. Essas práticas, que organizam a ação docente e regem os manuais didáticos, deveriam tomar como ponto de partida o texto, pois é por meio dele que os interlocutores reais interagem em situações sócio-comunicativas. Nessa visão, a noção de gênero constitui-se como o alicerce para o trabalho com textos em sala de aula, pois, segundo Bakhtin (1992 [1952-1953], p. 279), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, que se materializam em textos e agem como instrumentos de interação social.

A inclusão do eixo de AL direcionado ao ensino decorre das pesquisas de João W. Geraldi, em especial da obra *O texto na sala de aula* (1984). Nesse estudo, o autor lança as bases para a prática de AL, propondo a reflexão de/sobre questões linguísticas (não apenas gramaticais) a partir – exclusivamente – de textos produzidos pelos próprios alunos. Para Geraldi, a AL deveria ser desenvolvida por meio de atividades epilinguísticas (FRANCHI, 2006), que consistem no exercício de pensar sobre a própria língua, em diferentes aspectos.

A repercussão dessa proposição é muito grande, sobretudo entre os estudiosos que pesquisam o ensino de língua. Esses reflexos, entretanto, ainda não ecoaram de forma efetiva na prática docente da educação básica, que resiste em adotar essa abordagem didática.

Alguns dos trabalhos que abordam a AL a partir dessa concepção fundadora de Geraldi (1984), discutindo aspectos relevantes e elucidando pressupostos teórico-metodológicos<sup>3</sup>, são Antunes (2003, 2007, 2009, 2014), Mendonça (2006), Wachowicz (2010), Kemiak e Araújo (2010) e Bezerra e Reinaldo (2012).

Antunes (2003, 2007, 2009, 2014), mesmo não adotando a terminologia AL, trata o ensino de gramática numa concepção interacionista da linguagem e propõe muitas reflexões sobre o tema. Antunes (2014, p. 23) afirma que “[...] se a linguagem, por natureza, é interativa, qualquer língua, também se constitui, essencialmente, como atividade de interação [...]”.

---

<sup>3</sup> A expressão “análise linguística” também é empregada na acepção de “ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua” (BEZERRA e REINALDO, 2012, p. 21).

Mendonça (2006) discute a relação/comparação entre ensino de gramática tradicional e AL, especificamente no ensino médio. Nessa análise, a autora afirma que a diferença entre o ensino de gramática que é praticado nas escolas e a AL “começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de língua materna: o que é língua(gem).” (p. 206). Assim, na proposta de Mendonça, a AL tem como “[...] objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem.” (p. 206)

Por isso, pode-se dizer que a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 208)

Observa-se também, a partir desse fragmento, que tais práticas devem priorizar diferentes aspectos constituintes do objeto de ensino, ou seja, dos gêneros materializados em textos. Sobre a importância da materialidade linguística, Antunes (2009, p. 174-175) afirma que:

Se é verdade que a atividade verbal ultrapassa os limites do linguístico, não é menos verdade que, sem a materialidade das palavras, não há o exercício da linguagem verbal, como é verdade também que tais palavras se devem compatibilizar de acordo com padrões morfossintáticos – além de semânticos e pragmáticos – mais ou menos estabelecidos.

Wachowicz (2010), em discussão sobre a AL, opta por mostrar o que não constitui essa prática para, assim, pelo seu contrário, defini-la.

[...] análise linguística não é levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é – no seco – tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise de vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simplesmente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. Nesse momento, o professor de língua é um linguista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significação, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a situação comunicativa. No detalhamento desse olhar, a lente de análise requer diferentes perspectivas: fonético-fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas. (2010, p. 14)

Depois de discutirem questões teóricas envolvidas na AL, Bezerra e Reinaldo (2012) examinam propostas dessa prática vindas da academia e presentes em livros didáticos de língua portuguesa. Ao final de sua análise, as autoras afirmam que “a *análise linguística* se apresenta como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional e como reflexão relacionada aos eixos de leitura e de escrita.” (p. 84, grifo das autoras)

É possível também afirmar que a gramática foi englobada pelas práticas de AL, entretanto, isso não equivale a dizer que o professor deve continuar repetindo padrões tradicionais, mas sim que analise quais são os conhecimentos de que o aluno necessita para que possa ampliar suas habilidades sociocomunicativas. Tais conhecimentos devem ser trabalhados numa base analítico-reflexiva, observando-se funcionamentos textuais. Sobre esse assunto, Bezerra e Reinaldo (2012, p.81), numa discussão sobre uma atividade de análise linguística que envolve a noção de artigo, afirmam que “[...] se é de seu interesse e há necessidade para o aluno aprender, cabe ao professor ensinar categorias da tradição e da Linguística moderna e seu funcionamento no texto, que se enquadra em um gênero”.

Pode-se, assim, desse conjunto de asserções que compartilham da mesma concepção de linguagem, depreender que, de modo prático, a AL deve priorizar reflexões sobre a língua em uso, ou seja, não se debruçar sobre elementos gramaticais (dos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico), como sistemas autônomos, mas proporcionar análises da inter-relação entre eles e toda a organização textual e discursiva.

Na próxima seção, pretendemos discutir os procedimentos metodológicos para a construção de práticas de AL coerentes com uma concepção interacionista de linguagem.

## 2.2 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NA PRÁTICA

Wachovicz (2010) apresenta possibilidades de práticas de AL em sala de aula com base na teoria de gêneros discursivos (Bakhtin, 1992 [1952-1953]) e textuais, com apoio em Bronckart (2003), Adam (2001) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A autora resgata a tríade que compõe os gêneros do discurso (tema, composição e estilo) e a estende a propostas de tratamento linguístico. A pesquisadora destaca que as *Orientações Curriculares Nacionais* para

o ensino médio, quando apresentam os eixos organizadores das atividades de língua portuguesa, refletem a proposta de estudo textual de Bronckart (2003), que se apoia na orientação bakhtiniana do gênero e sua dimensão triádica. Destaca ainda a autora que o trabalho com o texto deve ser norteado pelas questões de produção de texto, que possuem uma materialidade linguística passível de hipóteses sobre reflexão linguística.

Numa tentativa de reunir os pressupostos norteadores da AL em sala de aula, Kemiak e Araújo (2010) também resumem os seguintes requisitos: concepção de língua como interação; indução como procedimento metodológico, por meio de ações epilinguísticas (reflexões sobre a própria língua em uso); estudo de dados heterogêneos; observação dos dados nas macrounidades e sistematização da análise (por meio de atividades metalinguísticas, de categorização).

Esses pressupostos, em suma, evidenciam o percurso do ensino de língua materna, o qual, partindo de casos reais de interação linguística, isto é, de textos, deve proporcionar reflexões sobre o funcionamento da língua para que se alcance uma síntese final do conhecimento obtido. Logo, para a obtenção do conhecimento, analisam-se vários casos linguísticos para se chegar a uma generalização, a uma regra, a uma ordenação.

Bezerra e Reinaldo (2012) também alertam para necessidade de sistematização do conhecimento linguístico obtido durante a AL, enfatizando o papel da metalinguagem nesse contexto:

[...] essa expressão remete a uma descrição – de acordo com uma determinada teoria linguística – dos elementos da língua, ou a um recurso metodológico para o ensino/aprendizagem dos aspectos da língua presentes no texto. Os dois procedimentos pressupõem atividades epilinguísticas e metalinguísticas. (p. 66 - 67)

As autoras defendem também o ensino explícito de língua e sugerem possibilidades de operacionalização e de didatização de conhecimentos teóricos sobre análise linguística. Baseiam-se no sociointeracionismo, em específico, em Bronckart (1999 [2003, 1999], 2008) e Adam (2011) e na proposta de trabalho de sequência didática. Vale a ênfase aqui que as

linguistas, nessa obra, detêm-se na relação de análise linguística com a leitura, mostrando a prática a partir dos níveis sequencial-composicional, semântico, enunciativo e argumentativo presentes nas sequências (ou tipos) textuais. As autoras também apresentam práticas que possibilitam a atividade de sistematização do conhecimento linguístico.

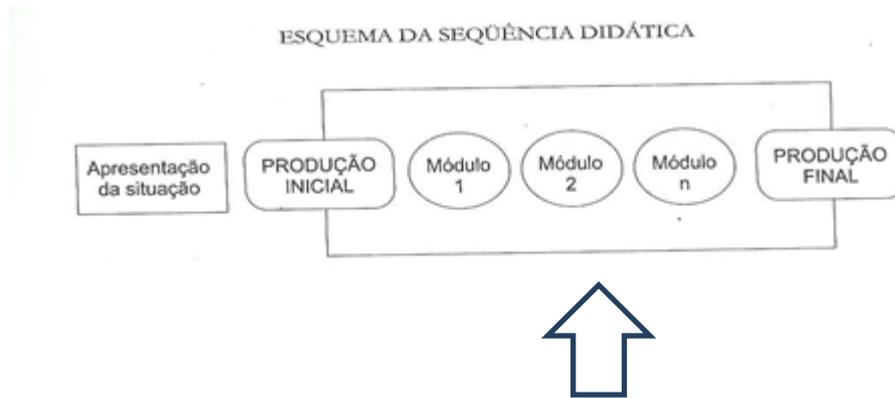
Acreditamos que uma das razões para o pouco eco que a prática de AL encontra na Educação Básica deva-se ao espaço diminuto (quando não ausente) a ela dedicado na formação dos futuros docentes. Assim, no intuito, de contribuir para essa defasagem, solicitou-se que licenciandos, após discutirem sobre o tema, produzissem sequências didáticas baseadas em práticas de AL. Na próxima seção, apresentamos duas atividades de AL elaboradas pelos graduandos de Letras de uma Universidade Federal do Brasil e inseridas em sequências didáticas e investigamos os fundamentos e as metodologias nelas empregadas.

### **3 UMA REFLEXÃO SOBRE AS ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PRODUZIDAS POR PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

#### *3.1 CONTEXTUALIZANDO A ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE AL EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS*

Como proposta alternativa ao livro didático, o professor pode produzir seus próprios materiais pedagógicos, como as sequências didáticas, propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que possibilitam um trabalho voltado às demandas linguísticas dos estudantes. As sequências didáticas inserem-se nos pressupostos sociointeracionistas da Escola de Genebra e compartilham da concepção interacionista da linguagem (Bakhtin), favorecendo o trabalho com os gêneros em sala de aula.

As sequências, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), devem visar ao ensino-aprendizagem da produção de um gênero textual oral ou escrito e são constituídas das seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.



A análise linguística, nessa perspectiva, situa-se nos módulos, em que podem ser desenvolvidas atividades considerando-se as fragilidades apresentadas pelos alunos na produção inicial. Desse modo, uma sequência didática visa instrumentalizar o discente para o domínio da produção (oral ou escrita) do gênero em questão.

Ainda, atrelada à ideia da sequência didática, recomendou-se aos graduandos que desenvolvessem tais práticas em integração com a leitura. Isso foi pensado por conta dos déficits de leitura do alunado brasileiro; portanto, tem-se defendido o aprimoramento dessa habilidade (BEZERRA, REINALDO, 2012; FINAU, GOMES, PEREIRA, 2013), já mesmo antes da produção inicial, a partir da qual já devem ser iniciadas as análises da língua. Tal incorporação, ao contrário de conspurcar a estrutura da sequência criada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), objetiva aprimorá-la para o contexto brasileiro, haja vista a realidade educacional já brevemente exposta.



Sabe-se que a AL pode ser realizada em dois caminhos: do elemento maior (textual-discursivo) para o menor (unidade linguística) ou vice-versa (RODRIGUES, CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 142-147). Sendo assim, os materiais solicitados aos graduandos deveriam apresentar atividades de AL dos níveis discursivo, textual e linguístico, a fim de que todas as dimensões do gênero fossem abordadas.

### 3.2 CORPUS

O *corpus* deste estudo foi coletado durante o ano de 2015, quando se solicitou, na disciplina *Análise Linguística* (sétimo período da graduação em Letras), que os futuros docentes elaborassem sequências didáticas, dentro da concepção de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) - acrescidas, entretanto, de atividades de leitura antes da produção inicial, como propõem BEZERRA e REINALDO, 2012 e FINAU, GOMES e PEREIRA, 2013). Apesar de os discentes produzirem sequências completas, o foco eram as atividades de AL, relacionadas à leitura ou à produção de texto inicial.

Foram elaboradas por essa turma/semestre sete atividades de análise linguística, das quais foram selecionadas as duas seguintes propostas, denominadas, respectivamente A e B, como representativas do grupo<sup>4</sup>. Vale lembrar ainda que as atividades investigadas neste estudo concentram-se nas práticas de AL a partir da prática de leitura, que tem como objetivo já familiarizar o aluno com o gênero que será trabalhado na sequência didática.

A AL investigada em A foi pensada para uma turma de sétimo ano do ensino fundamental e refere-se à leitura de um relato pessoal (fragmento de *Uma história da leitura*, Manguel, 1997), que está inserido, para fins comparativos, dada algumas similaridades, em uma sequência didática sobre o gênero sinopse.

Inicialmente, a sequência realiza uma ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero sinopse, uma leitura desse gênero e uma breve AL. Propõe, a seguir, a produção de uma sinopse, que serve como diagnóstico para o próximo passo: os módulos de aperfeiçoamento dos conhecimentos sobre o gênero. Certamente, cada docente deve observar as dificuldades

---

<sup>4</sup> Resguardam-se os dados pessoais dos autores das consentidas atividades.

encontradas nas produções dos seus alunos e saná-las em diferentes módulos, por meio de AL. Entretanto, para auxiliá-lo nesse trabalho, a sequência A traz atividades de apoio para essas etapas, entre as quais está a já mencionada comparação entre os gêneros sinopse e o relato pessoal. Assim, a atividade de AL a seguir é decorrente de uma leitura de relato pessoal apresentado, em um dos módulos, em comparação com a sinopse.

Antes de iniciarmos a análise da produção A, retomamos, a partir do que foi abordado nas seções anteriores, as questões que nortearão a discussão das atividades. Deve-se considerar, portanto, na prática de AL, os seguintes fundamentos: compreender a linguagem como interação; verificar se há articulação da atividade de AL com a leitura e/ou escrita; atentar para o fato de os dados serem analisados em sua macroestrutura; prever reflexões acerca do gênero em sua dimensão discursiva, textual e linguística; empregar procedimentos epilinguísticos indutivos (contribuindo para que o aluno se aproprie do conhecimento e não simplesmente receba regras); promover uma sistematização do conhecimento obtido.

A partir desses fundamentos, para a análise das atividades, serão seguidas, resumidamente, as perguntas abaixo:

- i) Qual a concepção de linguagem que subjaz a prática de AL em questão?
- ii) Os dados examinados na AL são compreendidos em sua macroestrutura?
- iii) Há articulação da AL com a leitura e/ou escrita ou se apresenta como uma prática desconectada?
- iv) A AL prevê reflexões acerca do gênero em sua dimensão discursiva, textual e linguística?
- v) Os procedimentos metodológicos adotados são indutivos, contribuindo para que o aluno se aproprie do conhecimento; ou simplesmente fornece regras e solicita atividades?
- vi) A reflexão linguística promove uma sistematização do conhecimento obtido?

#### ATIVIDADE A

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Qual é o objetivo do autor com esse relato?</li><li>2. Que parte de sua trajetória de leitura Manguel relata no texto? Como você chegou a essa conclusão?</li><li>3. Que sentimentos ou sensações o autor passa?</li></ol> |
|---|

4. Identifique trechos do relato em que é possível observar a sensibilização quanto ao ato de ler.
5. Onde podem ser encontrados textos escritos dessa mesma natureza? Quem se interessa por leituras como essa?
6. Por se tratar de um texto de sequência predominantemente narrativa<sup>5</sup>, estão presentes, portanto, elementos como narrador, personagens, espaço e tempo. Identifique-os.
7. Encontram-se também no texto fragmentos descritivos? Com que objetivos são utilizados. Comente e exemplifique.
8. Este relato se refere a algo que aconteceu no passado, presente ou futuro? Como você chegou a esta conclusão?
9. Este relato se refere a uma ação terminada ou ainda em andamento? Por quê? Identifique os verbos que o auxiliaram a chegar a esta conclusão.
10. Compare as sinopses lidas e/ou produzidas com este relato pessoal. Ambos os gêneros possuem objetivos em comum? Justifique.
11. Observe os verbos usados para narrar a história na sinopse e no relato pessoal. Eles estão no mesmo tempo verbal? Exemplifique e justifique os usos.
12. Apresente, em forma de um quadro comparativo, as principais semelhanças e diferenças entre uma sinopse e um relato pessoal.

(Material didático A, desenvolvido na disciplina Análise Linguística – Universidade Federal)

Observa-se, principalmente pelos itens 1, 2, 3 e 4, que a concepção de língua que embasa a atividade é a interacionista, pois os pontos tratados partem de um enunciado real de comunicação (um relato pessoal), ou seja, tomam como ponto inicial a língua em uso, deixando de lado o trabalho com palavras e orações isoladas.

As reflexões que constam nas atividades partem de uma macroestrutura, como todas as questões comprovam, deixando claro que as relações interacionais ocorrem em gêneros materializados em textos. Há, portanto, uma relação do macro para o micro, da unidade maior para a menor; como ilustram as questões abaixo retomadas:

08. Este relato se refere a uma ação terminada ou ainda em andamento? Por quê? Identifique os verbos que o auxiliaram a chegar a esta conclusão.
10. Compare as sinopses lidas e/ou produzidas com este relato pessoal. Ambos os gêneros possuem objetivos em comum? Justifique.
11. Observe os verbos usados para narrar a história na sinopse e no relato pessoal. Eles estão no mesmo tempo verbal? Exemplifique e justifique os usos.

Tomando o texto como uma prática comunicativa, a proposta consegue enfatizar, nas atividades, aspectos situacionais (gênero, objetivo, suporte, público alvo do relato; nos itens 1,

<sup>5</sup> Não se trabalha, nessa elaboração, com a distinção de *narrar* e *relatar*, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

2 e 5), textuais (sequência predominantemente narrativa, que apresenta eventos numa sucessão de tempo e de causa; observável nos itens 6 e 7) e linguísticos (a ênfase foi dada aos verbos e suas funções no texto; mais evidentes nas questões 8, 9 e 11).

Verifica-se também que a análise dos constituintes linguísticos menores está relacionada à função do texto, já que leva em consideração um dos elementos que caracterizam uma sequência narrativa: tempos verbais do mundo narrado e a relação perfectividade/imperfectividade. Com as atividades em 8 e 9, o aprendiz é conduzido a uma reflexão sobre os verbos e suas funções na constituição textual. Primeiramente, o aluno é direcionado a observar se as ações estão no presente, passado e futuro, para, em seguida, perceber a diferença entre a perfectividade (as ações concluídas) e a imperfectividade (as ações inacabadas). Com essa distinção, o aluno compreenderá um dos elementos linguísticos que compõem a sequência do texto em questão (relato pessoal), além de compará-la a outros tipos/ gêneros textuais. A questão 11 estabelece comparações como o emprego dos verbos na tipologia textual que constituiu o gênero sinopse, para que sejam compreendidas similaridades e semelhanças entre os recursos linguísticos que corporificam os diversos gêneros. Espera-se aqui que o docente trabalhe com os aspectos destacados e estimule o aluno a perceber também que não só os verbos no passado podem ser empregados para narrar, como também o presente narrativo.

A indução é o método empregado nesses exercícios; pois, por exemplo, as questões 7 e 8 não simplesmente pedem conceitos ou nomenclaturas, mas levam o discente a refletir sobre a função e características dos verbos para, depois, propor que ele tente sistematizar, na pergunta em 12, os conhecimentos obtidos. Cabe aqui, é claro, que o professor não só contribua para a sistematização das informações, como também faça que essa sistematização elenque características referentes a elementos discursivos, textuais e linguísticos.

É claro que muitas outras características poderiam ser trabalhadas a partir do relato pessoal. Isso, no entanto, levaria a uma sequência didática com muitos módulos. Para os fins solicitados, os futuros professores deveriam elaborar um material para, em média, dez aulas. Além disso, convém lembrar que essa atividade constitui um módulo comparativo entre o gênero foco da sequência e um gênero bastante próximo.

Enfim, a atividade acima não nega os aspectos discursivos dos gêneros, mas os considera e os relaciona aos demais, mostrando que o gênero é escolhido pelo locutor em função de uma determinada situação. Atividades desse tipo contribuem para que haja a compreensão dos gêneros como instrumentos de ação por meio da linguagem.

#### ATIVIDADE B

A atividade B, por sua vez, também compõe uma sequência didática, só que nesse caso, relacionada ao gênero resenha crítica. A sequência à qual pertence esse módulo segue as mesmas etapas já elencadas (Dolz, Noverraz e Scheneuwly, 2004), acrescida de uma atividade de leitura depois da ativação dos conhecimentos prévios sobre o gênero e antes da produção inicial. As questões abaixo se referem à leitura da resenha crítica do filme "*Harry Potter e as Relíquias da Morte - Parte I*" (Diogo Nogueira, Harry Potter e as Relíquias da Morte Parte 1. Disponível em: <<http://resenhasdocinema.blogspot.com.br/2013/03/harry-potter-e-as-reliquias-da-morte.html>>. Acesso: 2014).

**1. Leia a resenha crítica acima e circule palavras que indiquem a opinião da autora a respeito do filme, dos atores, etc. Feito isso, responda:**

a) Qual a opinião da autora sobre o filme? Como você chegou a essa conclusão? Evidencie sua resposta exemplificando com os termos utilizados no texto para caracterizar a conclusão da autora sobre o filme.

b) Qual sentido que a autora deseja passar quando escreve sobre a atuação dos atores no filme no trecho "a atuação não é das piores: [os atores] fazem um bom trabalho em cena"?

**2. Os adjetivos que escolhemos para compor nosso texto fazem toda a diferença para que possamos expressar nossa opinião – e é justamente esse o objetivo de uma resenha crítica. Por isso, é importante que conheçamos diferentes termos que expressem o mesmo sentido, de forma que tenhamos mais opções para utilizar em nosso texto e assim evitar repetições. Com auxílio de um dicionário, troque nas frases a seguir, os adjetivos em destaque por outros que não alterem o sentido da sentença:**

a) "A presença de detalhes do livro durante o filme pode ser obrigatória e também gratificante para os fãs dos livros, mas isso tira todo o momento da narrativa."

b) "O ambiente, desta vez, é sombrio."

c) "Mas como boa parte do filme é concentrada na exaustiva missão de Harry..."

**3. Agora troque os termos em destaque das mesmas frases por adjetivos que expressem o sentido oposto da ideia original.**

a) "A presença de detalhes do livro durante o filme pode ser obrigatória e também gratificante para os fãs dos livros, mas isso tira todo o momento da narrativa."

- b) "O ambiente, desta vez, é sombrio."  
c) "Mas como boa parte do filme é concentrada na exaustiva missão de Harry..."

**4. Nas frases a seguir, assinale o que está sendo caracterizado pelos adjetivos em destaque:**

- a) "O sétimo e último capítulo da saga do bruxo mais **famoso** do mundo é bem longo, mais de 500 páginas, o que é muito para ser encaixado em um único filme."  
b) "Yates mantém sua habilidade de criar a **perfeita** combinação entre os climas **tensos** e o humor **relaxado**, o que inicialmente era uma mistura **perfeita** para as aventuras mais **terríveis** do bruxinho."

(Material didático B, desenvolvido na disciplina Análise Linguística – Universidade Federal)

Apesar de a primeira atividade apontar para uma direção de trabalho instigante com a linguagem, verificam-se, logo em seguida, alguns pontos que merecem atenção. Compreende-se que a proposta não parece assumir integralmente uma concepção interacionista da linguagem, pois, apesar de se partir de uma unidade real de comunicação, ou seja, um enunciado, as atividades não contribuem para que os alunos compreendam esse gênero como uma ação discursiva, vide os exercícios 2, 3 e 4.

Seria interessante que as práticas promovessem discussões sobre a finalidade (o objetivo das resenhas é passado de modo direto ao aluno, ficando perdida a oportunidade de discussão e construção de conhecimentos), os interlocutores e a esfera de circulação das resenhas críticas para que os discentes compreendessem o gênero relacionado aos seus aspectos discursivos. Para isso, poderiam ser feitas indagações como: *Onde encontramos textos parecidos com esse? Qual parece ser a intenção de sua produção? Você se interessa por textos desse tipo? Quem geralmente procura por tais leituras?*

Podemos, entretanto, verificar que os dados são colocados em análise a partir do seu uso em texto, pois partem de uma resenha real. Há, portanto, a ação do macro para o micro. Também a análise dos aspectos em foco ocorre na articulação da AL com a leitura, não se apresentando como uma prática totalmente desconectada, apesar de, em alguns momentos, o texto apenas aparecer como pretexto para o trabalho com o adjetivo.

A dimensão textual da resenha recebeu tratamento apenas relacionado a um de seus elementos constitutivos: a expressão "opinião do interlocutor". Esse aspecto foi tratado em todas as questões; contudo, poderiam ser incluídas outras características textuais nas

atividades, como, por exemplo, a estrutura composicional (que distribui blocos de informações ao longo do texto), o estilo (que observa as escolhas lexicais); além de aspectos discursivos, como produtor e público alvo, suporte e função sócio-comunicativa. Percebe-se ainda que a opinião do locutor está apenas direcionada para o uso do adjetivo (elemento analisado quanto aos recursos linguísticos de superfície) e sua relação de sinonímia e antonímia, perdendo a oportunidade de expandir outras formas, como mostram as questões 2, 3 e 4.

A indução não é priorizada, pois as explicações precedem as atividades, não abrindo caminho para que o aluno generalize e sistematize os conhecimentos obtidos.

Como podemos observar, a produção A ilustra um domínio maior dos princípios norteadores da prática de AL; apesar de ainda apresentar aspectos que poderiam ser aprimorados. Em comparação, a proposta B demonstra que seu autor ainda não conseguiu se apropriar dos fundamentos teóricos necessários à execução de atividades de AL, cabendo, portanto, a universidade ainda minimizar as dificuldades encontradas. Ressalte-se que a pouca extensão da proposta não constitui um problema, pois mesmo em poucas atividades/questões seria possível planejar exercícios que visassem a contribuir para a leitura/produção de um determinado gênero.

Para o efetivo processo de ensino-aprendizagem dos discentes da graduação, essas propostas de AL passaram, em seguida, por constantes reescritas que objetivaram adequá-las à perspectiva teórica que defendemos, por acreditar ser ela a mais adequada ao domínio contínuo do maior número de gêneros e sua atuação em sociedade.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, procuramos discutir como a prática de AL encampou o ensino convencional de gramática normativa a partir dos anos 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A seguir, foram aprofundados o conceito e os princípios para a prática de AL. Por fim, foram analisadas atividades elaboradas por professores em formação (acadêmicos de Letras de uma Universidade Federal), com o objetivo de investigar se eles dominam e elaboram ALs em consonância com uma concepção interacionista da linguagem.

As atividades de AL elaboradas pelos acadêmicos estavam incorporadas a sequências didáticas (sob a formulação de Dolz, Noverraz e Scheneuwly, 2004), especificamente nos módulos; no entanto, também era possível incorporar à leitura inicial (antes da produção textual).

A análise, apesar de restrita a dois exemplares, sinaliza um período de transição de um ensino baseado em normas para um ensino reflexivo, ou seja, baseado em ALs. Entretanto, é importante salientar que muito ainda é necessário progredir. A AL exige uma complexa articulação entre conhecimentos da língua, de teorias e de metodologias de ensino. Exige, portanto, enredamentos que contribuam para uma formação inicial e continuada de consistente base linguística, área que subjaz tanto a pesquisa quanto a prática docente. Verifica-se, também, que essa é uma tarefa que demanda estudo contínuo do docente, embasado, primeiramente em uma sólida formação inicial, mas ampliada na formação continuada.

Na graduação, o grande desafio é levar os discentes a agenciarem todos os conhecimentos trabalhados ao longo do curso – sejam eles de ordem macro (discursivos e/ou textuais) ou micro (fonético/fonológicos, lexicais, semânticos, pragmáticos) – e realizarem, não uma transposição, mas sim uma adequada elaboração didática de práticas de AL. Para tanto, defendemos o ensino sistemático desse eixo – em conformidade com as práticas de recepção e produção de gêneros orais e escritos – como estratégia indispensável para, em breve futuro, sua incorporação efetiva na prática dos docentes da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **Les texts**: types et prototypes (Récit, description, argumentation, explication et dialogue), Nathan, Paris, 2001.

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

KEMIAC, L.; ARAUJO, D. L. de. Princípios subjacentes a literatura sobre Análise Linguística. In: **Leia Escola revista da pós-graduação em linguagem e ensino da UFCG**. Campina Grande, PB, v.10, n. 01, p. 43 – 58, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1952-1953].

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. G. M. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio/ Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003 [1999].

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. MACHADO, Anna Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FINAU, R. A., GOMES, A. F. R., SILVA, L. P. O estágio supervisionado como espaço de aprimoramento da formação docente. O caso de uma universidade tecnológica brasileira. **Polyphonia**. Goiás: UFG, v.24/2, jul./dez. 2013.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1988]. p. 34-101.

GERALDI, W. (Org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.  
GORSKI, E.; MOURA, H. **Estudos gramaticais**. Florianópolis, DLLVUFSC, 2011.

KEMIAK, L.; ARAUJO, D. L. de. Princípios subjacentes a literatura sobre Análise Linguística. In: **Leia Escola revista da pós-graduação em linguagem e ensino da UFCG**. Campina Grande, PB, v.10, n. 01, p. 43 – 58, 2010.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Cia das Letras, 1997.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NOGUEIRA, D. **Harry Potter e as Relíquias da Morte - Parte I**. Disponível em: <<http://resenhasdocinema.blogspot.com.br/2013/03/harry-potter-e-as-reliquias-da-morte.html>> Acesso: maio de 2014).

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

RODRIGUES, R. H; CERUTTI-RIZZATI, M. E. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

WACHOWICZ, Tereza. **Análise linguística nos gêneros textuais**. Curitiba: Ibpex, 2010.

#### **Andréia de Fátima Rutiquewiski GOMES**

Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (1993), Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e Doutorado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2006). Atualmente, está em Pós-Doutoramento na Università del Salento. É professora adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná..

#### **Luciana Pereira da SILVA**

Docente do Departamento de Linguagem e Comunicação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná(UTFPR). Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná

*Recebido em novembro/2016 - Aceito em abril/2017*