

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA

Tania Regina Montanha Toledo SCOPARO
Universidade Federal do Paraná

Resumo

O presente trabalho apresenta uma proposta de atividade que dá ênfase à língua viva, dialógica, reflexiva e produtiva, visando ao aprimoramento dos conhecimentos linguísticos e discursivos dos educandos, para que eles possam compreender e interagir com os discursos que os cercam. O maior desafio da escola é criar condições de capacitar o aluno a extrair sentido do que lê, a produzir o sentido que pretende quando escreve e como transpor essas capacidades para a vida cotidiana. Existem muitos caminhos para propiciar essa leitura transformadora, crítico-reflexiva. Propomos uma prática de leitura de texto não-verbal, história em quadrinhos; uma atividade de construção de narrativas, para introduzir uma aula de prática de escrita e de análise linguística do texto do aluno. A leitura e a escrita são essenciais na vida daquele que busca conhecimento constantemente, por meio delas é possível formar um pensamento crítico, ter opinião própria e ter argumentação para se defender nas mais diversas situações impostas cotidianamente.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Produção de Texto; Análise Linguística

PRACTICE OF LINGUISTIC ANALYSIS: AN INTERACTIONIST APPROACH **Abstract**

This paper presents an activity proposal which emphasizes the alive language, dialogic, reflexive and productive. It aims the improvement of the linguistic and speech knowledge of pupils for they can comprehend and interact with the speeches around them. The most challenge of school is creating conditions to capacitate the pupil to get some sense about what he reads, to produce the the sense of what he intends upon writing and how to transpose these capacities into daily life. There are a lot of ways to propitiate this transformer reading, which criticizes and reflects. We propose a reading practice of not-verbal text, comics; an activity of narrative construction, to introduce a practice class of writing and linguistic analysis of the pupil's text. Writing and reading are essential in the life of someone that seeks knowledge constantly, through the reading and writing it's possible to form a critic thought, having an own opinion, and argument to defend oneself in several situations that are imposed daily.

Key Words: Reading; Writing; Text Production; Linguistic Analysis

LA PRÁCTICA DEL ANÁLISIS LINGUÍSTICO: UN ENFOQUE INTERACCIONISTA

Resumen

Este artículo presenta una actividad propuesta que hace hincapié en la lengua viva, dialógica, reflexiva y productiva en los intentos de mejorar los conocimientos lingüísticos y discursivos de los estudiantes, para que puedan entender e interactuar con los discursos que los rodean. El mayor desafío de la escuela es crear las condiciones para que el estudiante pueda darle sentido a lo que lee, para producir el efecto deseado cuando se escribe y cómo aplicar estas habilidades para la vida cotidiana. Hay muchas maneras de fomentar esa lectura transformadora, crítica y reflexiva. Se propone un texto práctico de lectura no verbal cómic, una actividad de la construcción de narrativas, para entrar en una práctica en el aula de la escritura y el análisis lingüístico del texto del estudiante. La lectura y la escritura son esenciales en la vida de alguien que constantemente busca el conocimiento, a través de ellos puede formar una masa crítica, tener su propia opinión y tener argumentos para defenderse en situaciones diferentes impuestos al día.

Palabras clave: Lectura, Escritura, Producción de Textos, Análisis Lingüística

1. Introdução

Muito se fala sobre o ensino da língua materna. Muitos acreditam que saber gramática é saber fazer o uso adequado da linguagem. Isto é mais um mito e crença disseminados na escola. Muitas práticas, há muito arraigadas no ensino-aprendizagem, são reproduções de modelos que não atendem às necessidades dos alunos que precisam transitar na sociedade e interagir em situações comunicativas diversas.

Hoje se pretende um ensino de língua que garanta ao aluno uma educação linguística escolar pautada no conceito de heterogeneidade como aspecto fundamental. Para isso, há necessidade de buscar uma metodologia atenta tanto ao código quanto ao uso social. Dessa forma o objetivo da escola poderá ser atingido: formar pessoas que se expressem com adequação e competência e que possam se inserir na sociedade e ajudar na construção e transformação dessa sociedade.

Para isso é preciso mudar o ensino de Língua Portuguesa, não só a concepção de língua, mas também novos discursos e práticas adequadas a eles. Uma forma para se atingir o uso efetivo da linguagem escrita é escrever e ler constantemente, atividades essenciais no ensino, que devem ter, portanto, um espaço privilegiado de trabalho na sala de aula. O aprendizado da língua tem que ser criativo, com realizações de trabalhos mais interessantes na aula, como nos ensina Possenti (1996), ler e escrever muito, discutir o que foi escrito, reescrever, reler e reescrever mais ainda, para poder escrever e ler de forma melhor, com autonomia, posicionamento e clareza.

Desde a década de 80 circula vasta bibliografia referente a novos encaminhamentos metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa. São vários autores que incorporam em seus estudos, pesquisas e práticas os avanços científicos nas áreas da Psicologia, Filosofia e Linguística. São inegáveis os avanços detectados, que podem ser comprovados na elaboração das propostas curriculares de vários estados e na implantação nacional de Parâmetros Curriculares Nacionais que oficializam esse procedimento, oferecendo diretrizes claras a respeito dos conteúdos do ensino da língua materna.

Em linhas gerais, essas metodologias pretendem assegurar a prática consciente da oralidade, da leitura e da produção de textos na escola, visando subsidiar o professor para a compreensão do caráter dialógico, interativo da linguagem. Sempre há uma intenção em cada ato de comunicação, assim sempre há uma ideia a ser veiculada de alguém para outrem. A leitura e análise de textos, com a intenção de reconhecer sua intencionalidade e seus recursos linguísticos, podem ajudar a clarear o processo da existência de uma função social da escrita entre os sujeitos, uma vez que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1999, p. 127).

Nessa perspectiva, João Wanderley Geraldi, em 1984, lançou a obra *O texto na sala de aula*, que marcou as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no país, incluindo artigos de vários outros autores. Esses artigos propõem uma reorientação para o ensino da língua materna, com base na leitura e escrita de textos como práticas sociais integradas, e na análise de problemas encontrados na produção de texto dos alunos como subsídio para a prática de análise linguística.

O objetivo da análise linguística é refletir sobre fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, focando o uso de linguagem, conforme explica Geraldi (1997, p. 74), em nota de rodapé:

O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto, adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística 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.

Partindo do que Geraldi (1984) propõe em seu texto *Unidades básicas do ensino de português*, artigo inserido no livro *O texto na sala de aula*, a sugestão da prática discursiva, que apresentaremos neste artigo, deverá ser entendida no interior da concepção de linguagem como forma de interação. Apresentaremos uma prática de leitura de texto não verbal, uma história em quadrinhos da Mônica, de Maurício de Souza; uma atividade de construção de narrativas, para introduzir uma aula de prática de escrita e de análise linguística do texto do aluno.

2. A prática discursiva na sala de aula: perspectivas para uma análise de texto.

Narrar é um tipo de texto que se caracteriza por contar histórias oralmente ou por escrito. Ela se organiza a partir de certos elementos básicos: narrador, enredo, personagens, tempo e espaço. Para compreendermos melhor as características de uma narrativa, observemos a história em quadrinhos abaixo:



Para a compreensão da leitura não-verbal (imagem), precisamos analisar alguns aspectos importantes da característica de uma narrativa, então propomos algumas questões para reflexão:

1. Observar apenas o quadrinho 2. Que cena é mostrada?
2. É possível compreender a história só com esse quadrinho? Por quê?
3. O que acontece nos quadrinhos 1 e 3?
4. Os quadrinhos poderiam aparecer em outra ordem, sem comprometer a sequência dos acontecimentos da história? Explique.
5. Que personagem faz com que a história aconteça? E de que modo?
6. Que transformações ocorreram com a personagem principal durante a narrativa?
7. O que essa mudança de estado ocasionou?
8. Que tipo de linguagem predomina nos quadrinhos? Oral, escrita ou visual?

Observamos que respondendo a essas questões, o aluno percebe que uma sequência de acontecimentos precisa ser colocada em ordem para ser bem compreendida. Após essas reflexões, ele poderá facilmente encontrar no texto os elementos que o compõem:

- a) (narrador) Quem conta a história?
- b) (enredo) O que foi contado no texto?
- c) (personagens) Quem participa da história?
- d) (espaço) Onde ocorreu?
- e) (tempo) Quanto tempo durou a história?

A análise aqui proposta será uma produção de texto de um aluno de 5ª série do Ensino Fundamental de um colégio estadual do município de Cambará, estado do Paraná, que após responder às questões, produziu o seguinte texto para a construção do enredo da história em quadrinhos:

Uma flor para rosa

Em um dia ensolarado Chico Bento estava passando em um lindo jardim ele vê uma flor linda solitaria.

Daí ele pega e sai correndo pensando em dar o rosa para rosinha daí ele avista o Marcio ele esta com um boquê para dar a ela. Rosinha fica surpresa com aquele lindo boquê de flores o Marcio se declara para ela.

Chico Bento sente-se triste com que a Rosinha gostou do boquê não da flor. Rosinha vê que o chico esta indo em bora triste e ela fala:

- Espere ai eu vou falar com o Chico.

- Daí ela grita:

- Espere Chico.

Daí ela chega e da um beijo no Chico e deixa o Marcio sozinho e Marcio fica com raiva e o Chico feliz.

Antes de analisarmos o texto do aluno, faremos algumas considerações.

Há necessidade de o professor utilizar diferentes textos nos processos de interação social e promover o encontro com diversos gêneros textuais a fim de garantir o acesso ao rico universo de textos que circulam na sociedade. Esse contato faz com que os alunos promovam o reconhecimento das características específicas de cada gênero textual e dá suporte para as produções individuais ou em grupo, além de garantir momentos de relações entre os textos, a fim de aprenderem a operacionalizar com as estratégias de leitura, interpretação e produção que cada tipo de discurso possui. Nesse processo, o professor deve promover reflexões sobre algumas etapas importantes: o que, para quem, como, por que, e para que escrever? Os alunos precisam saber que os textos exercem um papel importante na sociedade e não podem ser tratados indiferentemente ou só como registros para serem avaliados e guardados.

O texto trabalhado pela professora é importante na medida em que oportuniza o conhecimento de que o gênero histórias em quadrinhos também narram fatos - reais ou imaginários – através do desenho e da escrita, ou somente através do desenho, como é o caso da história narrada por Maurício de Souza, e que por isso exercem um papel social muito importante em nossas vidas, como podemos confirmar em Higuchi (2002):

Comumente nos deparamos com revistas em quadrinhos como as do Super-Homem ou as da Turma da Mônica e não lhes damos grande importância. Incorporadas no cotidiano, geralmente não refletimos sobre elas como produto de nossa cultura, sua complexidade e suas implicações sociais e ideológicas. Este objeto de lazer – a HQ (História em Quadrinhos), porém, vem gradativamente participando de atividades escolares notadamente nas aulas de Educação Artística, História, Geografia e Português. (p.125) Monteiro Lobato, Ziraldo e Maurício de Souza, usando linguagens diferentes, estimulam o imaginário de nossas crianças, resgatando histórias e lendas, colocando um novo sabor em nosso cotidiano. (p. 146)

Além da importância de seu papel social, as histórias em quadrinhos são formadas por imagens e como sabemos é inegável o poder de interferência da imagem no modo de pensar das pessoas e em seu imaginário, elas ocupam, portanto, um espaço privilegiado e interfere cada vez mais no cotidiano dos indivíduos, por isso, também, justifica-se o seu trabalho em sala de aula. Os professores podem trabalhar o conteúdo veiculado por elas; seus elementos constituintes (enredo, personagens, sequência temporal, trama, espaço, narrador); as disposições dos recursos gráficos e visuais; os balões como indicação da fala ou pensamento dos personagens; as legendas, por meio do discurso indireto; a ausência ou presença do narrador; e outras particularidades que o professor achar pertinente.

O professor, ao usar atividades que envolvam os meios de comunicação, estará promovendo o conhecimento desses meios e pode levar os alunos a estabelecer com eles uma relação mais crítica e dinâmica, desenvolvendo sua capacidade de leitura. Enfim, desperta nos alunos um olhar mais aguçado, desenvolve o espírito crítico e assim amplia o prazer que esses meios proporcionam.

É importante destacar que o professor deve selecionar o gênero que pretende trabalhar e após discussão sobre o conteúdo temático e o contexto de produção/circulação, preparar atividades

para a análise das marcas linguístico-enunciativas, como propõem as Diretrizes do Paraná (2008, p. 9), para a escrita:

Através do texto dos alunos, num trabalho de reescrita do texto ou partes do texto, o professor pode selecionar atividades que reflitam e analisam os aspectos:

- Discursivos (argumentos, vocabulários, etc.);
- Textuais (coesão, coerência, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, referenciação);
- Estruturais (composição do gênero proposto, estruturação de parágrafos);
- Normativos (ortografia, concordância, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios de linguagem, etc.).

2.1 A prática de análise linguística

Faremos, agora, outras considerações (sugestões) pautadas nas Diretrizes do Paraná e no artigo de Geraldí (1984) para expormos a prática de análise linguística do texto do aluno:

- O ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- Antes da prática da análise, fazer a leitura dos textos dos alunos;
- O professor selecionará apenas um problema para cada aula de análise linguística;
- A prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido para reescrevê-lo no aspecto como tema da aula de análise;
- Material necessário para essas aulas: caderno de redação; caderno para anotações; dicionários; gramáticas;
- As atividades podem ser em grupos;
- Fundamenta essa prática o princípio “partir do erro para auto-correção.

Faremos uma análise geral dos problemas encontrados no texto do aluno, assim o professor poderá proceder para depois trabalhar cada problema em uma aula de prática de análise linguística.

Problemas de estrutura textual

- a narração contém respostas às questões básicas quem? o quê? quando? onde?

Vejam os:

Quem? Chico Bento, Rosinha, Márcio. Portanto encontramos as três personagens que compõem a história em quadrinhos.

O quê? O aluno narra a sequência da história de acordo como elas aparecem na sequência dos quadrinhos.

Quando? “Em um dia ensolarado...”. O adjunto adverbial marcou um tempo na narrativa. “Daí” usado várias vezes pelo aluno, apesar de ser uma palavra de uso da oralidade, marcou um andamento da história, o tempo foi delineado para a história se desenvolver.

Onde? “...em um lindo jardim...”. Como podemos observar, o aluno apresentou um lugar, no jardim, onde se passa a narrativa.

Assim, podemos comentar que o aluno, apesar de não criar nada além do que ele viu nos quadrinhos, conseguiu estruturar seu texto de forma adequada formando uma história.

Uma sugestão para a aula de problemas de estrutura textual: colocar uma redação de aluno com esses problemas no quadro negro (sem erros ortográficos ou de concordância, já que este não é o tema da aula), e a partir de perguntas relativas aos elementos da narrativa reconstruir o texto, verificando as partes que estão faltando.

Problemas de ordem sintática

- Problemas de concordância verbal. Não há esse problema no texto do aluno.
- Problemas de concordância nominal. Verificamos o seguinte caso: “o rosa”, ao invés de 'a rosa'. Esse desvio não quer dizer que o aluno não saiba a forma adequada, mas, aparentemente, parece-nos uma desatenção na hora de escrever, uma vez que não encontramos outros problemas dessa ordem.

- Problemas de regência. Não encontramos desvios de regência

Para sanar os problemas de ordem sintática, o professor, ao ler as redações, pode marcar na margem do texto do aluno, com um X, os problemas encontrados. Na aula de análise, o professor coloca várias frases com os “erros” e pede que os alunos façam a correção sob sua orientação. Depois, distribui os textos marcados e organiza os alunos em grupo para localizarem os “erros” e corrigi-los.

Problemas de ordem morfológica

- Léxico: adequação vocabular. Encontramos problemas relacionados à variação linguística. As expressões “Daí” e “com que” indicam a presença da oralidade na escrita; o professor pode resolver esse problema com exercícios que mostram a existência de expressões sinônimas na língua padrão, como: então, assim, em seguida; por que, pois; ou outras formas vocabulares.

- Conjugação verbal. Não há esse problema. Se houvesse, o professor poderia proceder da mesma forma como no caso dos problemas de ordem sintática, ou seja, assinalando com um X na margem para o aluno encontrar o “erro” e corrigi-lo. Para que eles consigam solucionar o problema, uma dica seria substituir o sujeito da oração (pela primeira pessoa do singular ou do plural – o verbo modificará a desinência) e solicitar que os alunos continuem o texto.

Problemas de ordem “fonológica” - (alguns dos problemas abaixo não são necessariamente fonológicos, mas usaremos esse termo mesmo assim por estarmos preocupados com a prática de ensino, não com questões teóricas).

- Ortografia. Verificamos os seguintes casos: “pasiando” (passeando); “rosinha” para nome próprio (Rosinha), boquê (buquê); em bora (embora).

- Acentuação. Encontramos nas frases: “ele **esta** com um boquê”, “Chico **esta** indo em bora”, “Espere **ai**”, “ele chega e **da** um beijo no Chico”. Nesses casos assinalados, a falta de acento modificou o sentido das palavras

- Divisão silábica. Não encontramos problemas.

No caso da ortografia, novamente o professor marcará na margem com um X o problema encontrado. Distribuídos os textos, os alunos encontrarão os “erros” e com a ajuda de um dicionário farão a correção. No caso da acentuação, o professor poderá fazer a correção no quadro e explicar as diferenças existentes entre uma e outra; e mostrar como essa diferença é importante, pois não saber adequar o vocábulo em determinada oração, pode deixar a frase com sentido comprometido.

Além desses casos, podemos acrescentar para nossa análise a pontuação: o aluno não faz uso da vírgula em nenhum momento para separar as orações: “pasiando em um lindo jardim ele vê uma

flor”; “daí ele avista o Marcio ele esta com um boquê (...) Rosinha fica surpresa (...) o Marcio se declara”. Percebemos que o aluno tem noção do sinal de ponto final, dois pontos e travessão para introdução de discurso direto, porém a falta do conhecimento da vírgula compromete bastante o sentido de seu texto. Quanto ao travessão, apesar de saber usá-lo, há um equívoco em seu uso na frase “- Daí ela grita”, aqui não caberia o travessão, uma vez que é o narrador falando. O professor poderia explicar sobre esse problema passando vários exercícios de transposição de discurso indireto para direto e vice versa e sanar a dificuldade.

Vale ressaltar nessa proposta de aula para o ensino da língua, que a análise linguística não elimina a gramática do ensino-aprendizagem, mesmo porque não há língua sem gramática como nos lembra Possenti (1996). A análise linguística também engloba os estudos de gramática, porém num paradigma diferente, com objetivos diferentes (MENDONÇA, 2006).

É importante ressaltar que para um texto escrito ser bem compreendido por outro é necessário que este texto seja bem claro, coerente e coeso. É importante o professor conhecer esse assunto, abordado na Linguística Textual, para poder ter parâmetros para sanar as dificuldades nos textos dos alunos e para conscientizá-los sobre as alternativas que permitem “costurar” os textos e aprimorar sua estruturação.

Partindo dos pressupostos teóricos de Koch (1992 e 1997), vamos aproveitar o mesmo texto do aluno da 5ª série para sugerir também algumas atividades que podem ser realizadas dentro da perspectiva da função textual.

2.2 Atividade de reestruturação do texto

Todo texto é uma unidade de sentido e, assim sendo, os elementos que fazem parte de um texto têm que estar relacionados, formando um todo. A relação entre os elementos que fazem parte de um texto recebe o nome de coesão textual.

Tomaremos para a análise do texto do aluno uma dupla divisão: a coesão referencial e a coesão sequencial. Por coesão referencial, vamos agrupar quatro tipos de mecanismos de coesão: a referencial, a substituição, a elipse, a coesão lexical. Por coesão sequencial, vamos agrupar os mecanismos de conjunções, os chamados sequenciadores textuais.

No texto em análise, percebemos que o aluno, para construir seu texto, usa o mecanismo coesivo referencial chamado anáfora, no caso, a substituição de um elemento já citado por um pronome reto – ele. Vejamos os exemplos:

“...daí ele pega e sai...”

“...ele esta com um boquê...”

Para não haver repetição desnecessária do uso abusivo do pronome ele, podemos aqui fazer a reestruturação do texto, exercitando o uso de outros mecanismos. Utilizar a elipse, por exemplo. No caso, o aluno está utilizando o pronome ele para substituir um nome próprio, mas se fosse outro substantivo, poderíamos explicar ao aluno como se processa a coesão lexical. Ao invés de substituir um substantivo por um pronome, procurar no dicionário, ou fazer um levantamento dos itens lexicais que podem ser usados como sinônimos de tal substantivo; ou mesmo para o nome próprio Chico e Rosinha, poderia ser usado: o charmoso menino, o triste garoto; a linda menina, a graciosa mocinha, respectivamente.

As repetições são comuns quando o aluno tem pouco contato com a leitura de textos diversificados. A coesão lexical, assim, é pouco empregada, deixando o texto repetitivo. Outro exemplo:

“...em um lindo jardim, vê uma flor linda...”

Aqui, uma atividade interessante, para desenvolver o vocabulário do aluno, seria solicitar adjetivos associados à comparação:

Prof. – O jardim pode ser de que jeito?

Aluno – Lindo!

Aluno _ Belo!

Aluno – Fresco!

Prof. – Belo como o quê? Fresco como a brisa?

Esses questionamentos levam o aluno a refletir o que é lindo para ele, enriquecendo, assim, sua produção com outros vocábulos, com sinônimos, hiperônimos, hipônimos, expressões nominais e palavras do mesmo campo semântico.

Além do aproveitamento desses itens, o texto ainda fornece pistas para o estudo dos sequenciadores. Em determinada parte, o autor do texto afirma:

“... daí ele pega e sai correndo ...” ou “... daí ele avista o Marcio ...”

Percebemos nesse segmento a falta de coesão sequencial. A expressão “daí”, utilizada para ligar uma sentença à outra, vem da oralidade onde predomina a comunicação coloquial e se reproduz nos registros informais. O professor, nesse caso, deve explicar para que servem os elementos sequenciadores e como utilizá-los. Deve, também, promover exercícios, como troca de um elemento sequenciador por outro ou colocar vários modelos de sequenciadores no quadro na hora em que os alunos forem escrever seus textos, assim o contato com esses elementos vai se tornando comum e sua aplicação de forma oportuna nos textos também.

Além das relações existentes entre os elementos que fazem parte do texto, há outros tipos de relações: as que fazem parte do texto e da lógica do mundo. O que chamamos de coerência. O texto do aluno também dá margem para o estudo de elementos de coerência. Quando o aluno diz: “... em um lindo jardim, ele vê uma flor solitária...” Se a flor está em um jardim, como ela pode estar solitária? O mais coerente seria ele dizer, por exemplo, no caminho ou no campo.

Depois dessas observações e as atividades propostas, na reescrita do texto pelo aluno, poderia ser considerado os aspectos citados.

Outras observações relevantes para a análise do texto: as partes da narração aparecem marcadas: apresentação, complicação, clímax e desfecho. Observe-se que, como aluno de 5ª série, o autor imprimiu no texto a passagem de um estado inicial de equilíbrio para um fato que desencadeou a complicação e, ao final, se restabelece o equilíbrio. Isso diz muito sobre a capacidade para esse tipo de composição nesta faixa de escolaridade, apesar da dificuldade que percebemos no aluno para produzir um bom texto.

Apresentação: localização da ação (em um lindo jardim). Faltou a caracterização dos personagens.

Complicação: Aparece outro personagem com um buquê para presentear a Rosinha. Faltou o aluno explicar melhor os acontecimentos, houve muita economia na caracterização das cenas.

Clímax: Rosinha deixa Márcio sozinho.

Desfecho: Rosinha dá um beijo em Chico que fica feliz.

Normalmente na complicação há um registro maior de acontecimentos e fatos para a história ficar mais desenvolvida. No entanto, o texto se restringe pelo fato de já haver uma história em imagens e o aluno simplesmente narrou o que estava vendo. O que o aluno tinha para dizer suscitou de uma gravura, ou seja, não se tratou de contar algo vivenciado por ele e que mereça ser contado para outrem. Isso explica a economia de acontecimentos.

Enfim, é importante notar que a produção aqui analisada contém alguns elementos que vêm sendo postos em destaque nas inúmeras abordagens da visão interacionista de linguagem: a reflexão e o uso da língua em diferentes situações. É estimulante perceber que há capacidade em nossos alunos de construir textos (mesmo sem ter todas as noções de como fazê-lo), e este fato reforça o desafio que temos diante de nós: oportunizar a conscientização de estratégias de elaboração de textos.

Quanto maior o contato com a linguagem, em diversas esferas sociais, maior a possibilidade de entender um texto, seus sentidos, suas intenções. É necessário que a ação pedagógica referente à linguagem, paute-se na interlocução e priorize as práticas sociais. Compreender a leitura como um ato dialógico, interlocutivo. Ao ler, o aluno busca suas experiências, os seus conhecimentos, a sua formação, as vozes que o constituem para dialogar com o texto, confrontando-o com o próprio saber. Ao professor cabe praticar a leitura em diferentes contextos para levar à compreensão das esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como ao reconhecimento das intenções e dos interlocutores do discurso. Assim ao escrever o aluno terá o que dizer, uma razão para dizer o que se tem a dizer, terá para quem dizer, o locutor se constituirá como tal, enquanto sujeito que diz o que diz, conforme Geraldi (1997).

Se a leitura e a escrita não forem praticadas assim, teremos muitas produções como a que analisamos: sem uma boa sequência, idéias sem muita ligação, sem vocabulário e sem elos coesivos necessários na composição das idéias. Mesmo tendo noção de produção de texto, percebemos ainda, no texto do aluno, muita dificuldade em fazê-la.

Cabe, portanto, ao professor planejar e desenvolver atividades que possibilitem aos alunos a reflexão sobre o seu próprio texto, tais como atividades de revisão, de reestruturação, de análise coletiva de textos de diversos gêneros que circulam na escola e fora dela e, assim, ampliar sua capacidade linguístico-discursiva em atividades de uso da língua.

Como propõem as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Paraná (2008, p. 54) o ensino-aprendizagem de língua deve buscar, entre outras coisas:

- Desenvolver o uso da língua escrita em situações discursivas por meio de práticas sociais que considerem os interlocutores, seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção;
- Analisar os textos produzidos, possibilitando que o aluno amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos;
- Aprimorar os conhecimentos linguísticos, proporcionando ao aluno condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão.

Tais objetivos e as práticas decorrentes deles supõem um processo de ensino-aprendizagem que se inicia na alfabetização e se estende por toda a vida.

Enfim, para que a proposta de produção de texto e de análise linguística aqui apresentada se efetive na sala de aula, é de extrema importância a participação ativa do professor. Este, engajado com as questões de seu tempo, respeitará as diferenças e promoverá um ensino-aprendizagem de qualidade a todos os alunos e construirá relações sociais includentes.

Considerações finais

Neste trabalho, vimos que é preciso estabelecer nos aprendizes a possibilidade de ler, planejar, escrever e em seguida revisar seu texto com o intuito de perceber que o texto poderá ser modificado e não é um produto acabado de mudanças impossíveis.

Dentro desta perspectiva, ao se analisar um texto é esperado que seja ofertada ao aluno a oportunidade de refletir sobre as possibilidades de uso da língua, de construir conceitos e confrontar com a gramática normativa.

Exercícios feitos através de atividades de reflexão sobre o próprio texto do aluno tais como revisão, reestruturação, análise coletiva de textos de diversos gêneros são essenciais para ampliar sua capacidade linguístico discursiva de uso da língua. Só assim ao escrever o aluno terá material temático para fazer do texto um instrumento de comunicação criando uma perfeita relação com os paradigmas sobre o que dizer, pra que e para quem.

Vimos também que, para um texto ser bem compreendido pelo leitor, é preciso que seja coerente e coeso. Para isso, o docente deve assegurar condições adequadas de elaboração, apresentando coordenadas do contexto de execução e parâmetros para sanar as dificuldades nos textos dos alunos, com a finalidade de conscientizá-los sobre as alternativas que permitem “costurar” os textos e aperfeiçoar sua estruturação.

Por tudo que pesquisamos e analisamos, acreditamos que as ações *voltadas* para o ensino da leitura e da escrita devem constituir-se em atividades significativas, nas quais os alunos vislumbrem uma situação real que as justifique. Somente ao se constituírem sujeitos de sua linguagem, os alunos tornam-se capazes de decidirem sobre quais estratégias são as mais adequadas para atingirem os objetivos a que se propõem.

Enfim, esperamos que o estudo realizado aqui contribua para a elaboração de outras práticas, com diferentes metodologias. Isso porque vemos o professor como um sujeito ativo, que faz da sua prática um espaço para a produção de novos saberes, mais próximos à sua realidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

GERALDI, João W. *Unidades básicas do ensino de português*. In: GERALDI, João W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2ed. São Paulo: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HIGUCHI, Kasuko Kojima. *Super-Homem, Mônica & Cia*. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord. Geral). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 5 ed. v. 3, São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1997.

MENDONÇA, Márcia. *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*. In Bunzen Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa*. Curitiba, 2008.

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

Tania Regina Montanha Toledo SCOPARO

Possui Graduação e Especialização em Letras pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP, campus de Jacarezinho (1995 e 1997). Especialização em Mídias Integradas na Educação, pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2011). Mestrado em Comunicação pela Universidade de Marília (2008). Pertence aos Grupos de Pesquisa SECOMLIN / AESS- Semiótica, Comunicação e Linguagem - Altos Estudos em Semiótica Sincrética - UNIMAR/Marília; Crítica Textual e Edição de Textos - UERJ; Literatura e História: Memória e Representação - UENP. Tem experiência na área de Letras e Comunicação, atuando principalmente nos seguintes temas: narrativas literária e fílmica; práticas discursivas, semiótica, linguística, literatura comparada, literatura infantil e infantojuvenil, formação de professor, Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura