

ENSINO DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA: O QUE É MESMO? COMO SE FAZ?

SIRLENE BARBOSA DE SOUZA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE).

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar como os professores têm-se apropriado das novas orientações teórico-metodológicas no que diz respeito ao trabalho com análise e reflexão da língua e como tais saberes têm, ou não, influenciado suas práticas na sala de aula. A pesquisa corresponde a um estudo de caso, que se caracteriza pelo desenvolvimento de observações de aulas de uma professora que ensina no 2º ano do 2o ciclo (antiga 4ª série) em uma escola da Prefeitura da cidade do Recife. Numa abordagem qualitativa, interessamo-nos em saber que concepções a docente tem acerca do trabalho com a análise lingüística, como ela o desenvolve e o porquê de sua prática. A análise da observação de aulas e da entrevista realizada com a professora revelou-nos que a gramática normativa ainda parece ser o objeto de ensino privilegiado das aulas de Língua Portuguesa e seu ensino, na maioria das vezes, encontra-se desarticulado do trabalho com a leitura e produção de textos. Os dados obtidos revelaram ainda as constantes angústias e conflitos vividos pelo professor, naturais em um momento de transição, em aliar essa nova perspectiva de ensino da gramática com a forma de ensiná-la já conhecida por ele e que os saberes efetivamente ensinados na prática são frutos, sobretudo, do "ver fazer e ouvir dizer" entre os professores (CHARTIER, 2007).

Palavras-chave: gramática, análise lingüística, prática pedagógica

Palavras-chave:

gramática, análise lingüística, prática pedagógica.

No Brasil, nas últimas duas décadas, o ensino de Língua Portuguesa na escola vem sofrendo reestruturações, passando por redefinições, quanto à sua função. Tais mudanças têm ocorrido tanto no âmbito do saber acadêmico, como nos textos do saber e, por conseguinte, têm influenciado, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica (SILVA, 2008).

Em relação às transformações ocorridas no ensino de língua materna, desde a década de 1980 percebe-se uma mudança/avanço no trabalho com os eixos didáticos de leitura e produção de textos, no entanto, em relação ao ensino de análise lingüística, tais mudanças parecem acontecer ainda de forma bastante lentas.

Diante desse quadro, nosso estudo pretende colaborar com a discussão sobre como os professores têm se apropriado dos novos encaminhamentos teórico-metodológico no que se refere ao eixo "análise lingüística", ou seja, como os mesmos têm transformado os textos dos saberes a serem ensinados em saberes efetivamente ensinados em sua sala de aula (processo de didatização).

O ensino da gramática na escola

O ensino da gramática na escola tem sido um assunto de grande polêmica e tem dividido opiniões, sobretudo de professores, quanto à sua importância/validação para a formação de leitores/escritores proficientes.

Sabe-se que hoje, o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da capacidade de comunicação tanto oral como escrita do usuário, de uma língua que ele mesmo já domina, no entanto, o que se vê nas escolas é que a maior parte do tempo disponível para o trabalho com a língua tem sido destinada a atividades de metalinguagem e, apenas uma pequena parcela desse tempo, para o trabalho com a leitura e a produção de textos (LEDUR, 1996).

Travaglia (1997) e Geraldi (2003a) apontam que a concepção de gramática que tem norteado o trabalho do professor, e, por conseguinte ensinada em nossas escolas, é a da gramática normativa-prescritiva. Há uma preocupação em fazer cumprir um programa pré-estabelecido, mas que não leva em conta as dificuldades dos sujeitos envolvidos no processo nem o uso efetivo da língua numa situação de interação verbal.

A consequência dessa dinâmica de trabalho tem se refletido nos discursos de alunos, principalmente daqueles que estão cursando o Ensino Fundamental e Médio que em suas falas afirmam que "o português é chato", "é a matéria mais difícil do mundo", "é impossível aprender português", "sou muito ruim nessa matéria", entre outras coisas. Ledur (1996) chama a atenção para o fato de que "tais discursos" são frutos de uma idéia "errônea" do que venha/deve ser o trabalho com a língua, mais precisamente com a gramática, na sala de aula: "Ensina-se gramática como um fim e não como um meio" (Ibid, p.4, 1996). O resultado disso, como aponta o referido autor, são aulas enfadonhas, alunos que não aprendem a elaborar textos nem assimilam a gramática e, além do fracasso tanto na escola como no vestibular. Mesmo aqueles alunos que conseguem adentrar a universidade, grande parte continua sem saber organizar a palavra escrita.

Ignácio (1986) acredita que talvez a causa do fracasso na escola esteja centrada na inversão de valores no ensino de língua. Corroborando com o autor supracitado a respeito dos fatores que contribuem para o fracasso escolar no que se refere ao ensino da língua materna, Perini (1997) aponta que isso pode se dar ainda, por três razões: a primeira diz respeito aos objetivos que prometem a melhoria do desempenho escolar do aluno no tocante à leitura e a escrita, mas que não se cumprem; em segundo lugar, estariam os equívocos encontrados nas definições apresentadas pelas gramáticas escolares, ou seja, nas inconsistências teóricas; e, por fim, a metodologia utilizada para o seu ensino, uma vez que a prescrição constituiu-se inadequada quanto ao seu uso tanto na modalidade oral como escrita.

Não queremos aqui afirmar que o ensino da gramática normativa na escola não deve acontecer, uma vez que concordamos com o pressuposto de que é função da escola ensinar a norma culta padrão e criar condições para que ela seja aprendida, a fim de instrumentalizar o indivíduo para que atue de forma plena na sociedade a qual está inserido (PCN/LP, 1997), mas acreditamos que essa concepção de gramática (normativa) não deve ser vista como única.

Assim, a idéia de que para ler e escrever, o aluno deve, primeiramente, aprender as regras, descrever seu funcionamento, conceituar e classificar os elementos que a constituem, memorizar certos enunciados repetindo-os mecanicamente, como afirmam Ignácio (1986) e Ledur (1996) vêm sendo desmontadas.

A perspectiva da Análise Lingüística

Diante de várias discussões travadas acerca do ensino da gramática na escola, concluiu-se que o que deveria ser discutido não era "se ela deve ou não, ser ensinada na escola" (seria um equívoco acreditar que ela deve ser retirada das aulas de português, pois como bem disse Geraldi (2003b) não existe língua sem gramática), mas "para quê e como ensiná-la".

Diante da necessidade de se mostrar o que era feito antigamente e o que se propunha que se fizesse, a partir de então em relação ao ensino da gramática e, para firmar um novo espaço relativo a uma nova prática pedagógica, Geraldi (2003b) cunhou um novo termo denominado "análise lingüística". Em consonância com o autor supracitado, Mendonça (2006) acrescenta, ainda, que esse termo também "surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre os usos da língua" (p.205).

Como já discutido nesse trabalho, no início dos anos 1980 e, mais precisamente, no final dos anos 1990, as propostas curriculares para o ensino de língua no Brasil tem se organizado em torno dos eixos didáticos "Leitura", "Oralidade", "Produção de textos escritos" e "Análise Lingüística". Para Geraldi (2003a), a análise lingüística seria, então, ao lado da leitura e da produção de textos, a unidade de ensino em que se analisam os recursos expressivos da língua, considerada esta como uma produção discursiva. Assim, o trabalho com a análise e reflexão da língua constituiu-se como uma prática fundamental para que os alunos aprendam a Língua Portuguesa refletindo sobre seus diversos usos.

Assim como Geraldi (2006), os PCN/LP explicitam que as atividades de análise lingüística tomam determinadas características da linguagem como reflexão, têm o texto como unidade básica de ensino e podem ser classificadas quanto aos seus fins, em duas categorias: "atividades epilingüísticas e atividades metalingüísticas".

Segundo Ignácio (1986), à medida que se fizer necessário, é que as atividades de metalinguagem devem ser introduzidas e as mesmas não devem anteceder as atividades de natureza epilinguística. .

Ledur (1996) enfatiza que é mergulhada no texto que a criança naturalmente conhecerá a gramática, e é com criatividade que o professor fará com que ela encontre na leitura e na prática do texto escrito o prazer de aprender e dominar o idioma.

Uma vez que corroboramos com a idéia dos autores supracitados, não queremos aqui dizer que as gramáticas (tradicional ou não) não devem estar na sala de aula, mas assim como coloca Geraldi (2006), acreditamos que o professor deve procurar fontes de outras reflexões, uma

vez que as gramáticas não são capazes de dar conta das muitas reflexões que se pode fazer.

Geraldi (2006) aponta que as atividades de natureza metalingüística levam à construção de noções com as quais é possível categorizar os recursos utilizados na produção de textos, bem como saber a partir de quais elementos gramaticais se dá "a costura" entre as partes do mesmo.

Ignácio (1986) defende que só a partir de certo momento da vida escolar, é que os alunos deverão iniciar o processo de análise e reflexão dos sistemas lingüísticos. Esse processo, portanto, deve acontecer na medida em que esses conhecimentos se fizerem úteis para o seu desempenho lingüístico e, ainda, quando for preciso instrumentalizar-se para responder às cobranças que lhe forem feitas sempre que for avaliado em questões de linguagem. É exatamente em atividades dessa natureza que o aluno poderá perceber a inadequação da metalinguagem num sentido de regras únicas e estáveis, entre as regras anunciadas e os exemplos propostos.

Cabe aqui ressaltar que o trabalho com análise lingüística enquanto atividades metalingüísticas não dizem respeito a um tipo de gramática intitulada de "gramática contextualizada", como tem aparecido nos discursos de vários docentes, e que nada mais é do que o "tradicional" ensino de nomenclaturas e classes gramaticais, agora trajando outra roupagem, ou seja, o ensino parte do texto, no entanto, o que se faz na verdade, é extrair dele palavras e frases para trabalhar conteúdos gramaticais.

Assim, pretende-se que o ensino do português se realize, como aponta Batista (1991), através de práticas de leitura e de produção de textos em situações o mais possivelmente reais e concretas de interlocução e através da prática de análise desses textos lidos e produzidos, ampliando os conhecimentos que o aluno já possuía, vinculados às suas práticas lingüísticas, culturais e sociais que desenvolveu dentro e fora da sala de aula.

Ao pensar e falar sobre a linguagem realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, ou seja, quando se há interação, há sempre uma atividade de reflexão e, portanto, uma atividade de análise lingüística.

A construção das práticas pedagógicas

Pesquisas relacionadas às práticas de professores revelaram que os docentes constroem suas práticas de sala de aula a partir do que é discutido no meio acadêmico e do que é transposto para os textos do saber. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o professor, de posse dessa base teórica e dos encaminhamentos oficiais para o ensino, filtra-os a partir daquilo que ele entende como pertinente trabalhar e, dentro de suas condições de trabalho, possível fazer: o que será e como serão abordados os conteúdos com seus alunos. Assim, os saberes ensinados na sala de aula não são réplicas ou simplificações dos saberes científicos, nem tão pouco desses, transformados em saberes a serem ensinados (programas e currículos escolares).

Ao se defrontarem com os textos acadêmicos, os professores buscam selecionar neles as informações que lhe sejam úteis para a construção da sua prática na sala de aula. Ao contrário das informações que procuram evidenciar o "porquê" e as 'explicações ou modelos" do fazer, o "como fazer" e os "protocolos de ação" são as informações privilegiadas pelos docente quando estes se deparam com a realização de leituras de textos impregnados dos saberes construídos pela academia, mas que raramente incluem suas expectativas quanto ao cotidiano escolar (CHARTIER, 2007).

Assim o trabalho pedagógico procura, freqüentemente, nutrir-se das trocas, do compartilhar de idéias entre professores em momentos informais (encontros ao acaso nos corredores das escolas, na sala dos professores, nos intervalos, nos momentos de chegada e saída da escola,) e formais (formações) que envolvem o cotidiano do professor. Sobre isso, a referida autora coloca que "as receitas" que foram validadas pelos professores, autorizadas às variações pessoais e discutidas entre eles, são adotadas com mais facilidade pelos docentes do que aquelas encontradas nas publicações didáticas.

Ainda segundo a autora supracitada a pertinência desse modelo de relação entre teoria e prática pode ser constatada através da análise do comportamento dos professores das séries iniciais do ensino fundamental no tocante ao ensino da escrita na escola.

Chartier (2007) coloca que referente ao trabalho de teorização, o problema não está em falar das práticas mudas ou de fazer representar o saber-fazer cego, mas de fazer com que os saberes construídos na ação e através de palavras, o "saber fazer e o ouvir dizer" se transformarem em textos escritos. Aqueles que atuam na prática (professores) encontram sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais, na ação, enquanto que "o mundo dos teóricos, teria, como sua, uma prática discursiva teorizada ou teorizante" (op. cit., p. 200).

Metodologia e tratamento dos dados

Os dados apresentados neste estudo são resultados parciais da do projeto para qualificação no mestrado apresentado em abril desse ano. Nesse estudo, realizamos uma entrevista-piloto com uma professora que uma turma de 2º ano do 2º ciclo (antiga 4ª série) na rede pública de Olinda. A escolha desse nível de ensino se deve ao fato de que, em se tratando do ensino da análise lingüística, entendemos que o mesmo fica mais evidente nas séries mais avançadas, já que, nas séries iniciais, o trabalho com a língua está mais voltado para a aquisição da escrita propriamente dita.

O critério de escolha do sujeito da pesquisa levou em consideração o tempo em que a docente já vinha lecionando em turmas desse nível (há 3 anos), indicação de colegas de trabalho como uma professora que desenvolvia um trabalho que buscava articular os eixos da língua e a disponibilidade da mesma em participar da pesquisa.

A entrevista empreendida teve um caráter semi-estruturado, ou seja, possuiu questões abertas porque assim como apontam Lüdke & André (1986), essa forma de estrutura nos garantiu um "caráter de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e

quem responde" (p.33) e nos permitiu conhecer mais particularidades acerca da entrevistada, bem como fazer as adaptações, quando se fez necessário. Fizemos uso de um roteiro o qual guiou a entrevista através de tópicos que consideramos essenciais, e que nos permitiu conhecer as concepções que a docente tem acerca do ensino de análise lingüística, se e como essas, dialogam com a sua prática na sala de aula e em que se apóiam para construí-las.

Durante a entrevista, a professora foi solicitada a falar sobre: sua formação e experiência enquanto docente; seus objetivos para o trabalho com a língua, sobre os conteúdos de gramática que considera mais importante ensinar e o por que desses conteúdos; sua concepção sobre língua e, mais precisamente, sobre o ensino de análise lingüística; escolha dos materiais didáticos utilizados para o trabalho com a análise lingüística e a forma como constrói sua prática na sala de aula.

A docente, sujeito dessa pesquisa, tinha formação em Pedagogia por uma universidade privada e pós-graduação, em nível de especialização, na área de educação. Leciona em turmas de 2º ano do 2º ciclo há 3 anos e também é professora efetiva da rede de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana da cidade do Recife lecionando numa turma de EJA, no horário da noite.

Para Lüdke & André (p. 26, 1986), o "contato pessoal direto do pesquisador com o fenômeno pesquisado (...) e a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação de um determinado fenômeno". Baseando-nos nessa perspectiva, tivemos como pretensão observar a dinâmica de funcionamento da sala de aula, a fim de conhecermos mais de perto, a forma pela qual a professora construía sua prática pedagógica e se e como essa, dialogava com o seu discurso e com as novas prescrições para o ensino da análise lingüística. Nesse intuito, realizamos um total de 4 aulas destinadas ao ensino do português, a fim de observarmos, também, se o trabalho com a análise e reflexão da língua aparecia articulado aos demais eixos da língua (leitura e produção de textos escritos).

A análise dos dados coletados aconteceu de forma qualitativa e usou como referência a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A seguir, apresentaremos alguns resultados elencados a partir da categorização das informações obtidas na entrevista e observação de aulas da docente.

Alguns resultados

Durante a realização da entrevista, ao ser indagada sobre os objetivos que pretendia para o ensino de Língua Portuguesa durante o ano, a docente afirmou que seu objetivo maior era contribuir para que os alunos lessem e compreendessem os textos lidos e ainda auxiliá-los a produzirem textos coerentes.

Em sua fala, a docente pontuou por diversas vezes que o trabalho de produção de textos era o mais "trabalhoso", uma vez que os alunos demonstravam desinteresse por esse tipo de atividade e alegavam que não sabiam escrever. Durante a observação de uma das aulas da mestra em que ela após trabalhar com o gênero "receita" e propor um trabalho de

análise sobre e reflexão sobre o texto, enfocando sua finalidade, estrutura, entre outros aspectos, a mesma sugeriu que os alunos produzissem uma receita fictícia. O resultado final desse trabalho, no entanto, resumiu-se à correção ortográfica e das regras gramaticais na escrita do texto, os quais foram vistos individualmente e assinalados seus "erros", por ela.

Nesse contexto, pudemos observar que a docente, embora tivesse desenvolvido um trabalho durante a leitura do texto que contribuísse para que os alunos refletissem sobre a língua, a mesma não conseguiu articular esse mesmo trabalho à situação de produção de texto, centrando-se na correção dos aspectos gramaticais e enfatizando as regras que deveriam ser levadas em consideração no momento da escrita. Vale salientar durante a entrevista, a docente afirmou não acreditar que o fato de saber dizer as "regras da gramática" não garante uma escrita eficaz.

A docente nos pareceu viver um dilema entre aquilo que ela acredita que deve ser o ensino de língua materna e aquilo que ela pensa que os alunos precisam aprender para ler e escrever bem. Em relação aos conteúdos que ela acredita ser mais importante trabalhar na sala de aula, a docente elencou os aspectos ortográficos, a pontuação, o parágrafo, os tempos verbais e número dos substantivos, e pontuou que esse ensino deveria acontecer de forma contextualizada, ou seja, a partir do texto.

Em uma outra aula que observamos, pudemos observar que a docente procurou tratar alguns aspectos ortográficos relacionados ao texto que estava trabalhando com os alunos e o aproveitou ainda, com bastante "propriedade" para trabalhar os efeitos de sentido que nele apareciam. No entanto, no momento de propor uma atividade escrita, os quesitos solicitavam dos alunos a escrita mecânica e sem sentido de respostas relacionadas ao uso de regras gramaticais que fugiam completamente à idéia de trabalho que há pouco a mesma tinha desenvolvido com os alunos.

No tocante aos materiais didáticos que a professora disse utilizar no ensino de análise lingüística, nas aulas que observamos os mesmos dialogaram com o que a mesma elencou: uso do livro didático adotado pela rede, textos retirados de outros suportes textuais, dinâmicas, discussões, etc.

No que diz respeito à concepção de língua e ao ensino de análise lingüística, a professora pareceu-nos preocupada em deixar claro que "acreditava na concepção sociointeracionista. Já em relação à gramática, a mestra pontuou que a mesma tinha de acontecer de forma contextualizada, partindo sempre do texto. A docente afirmou ainda que o ensino/aprendizagem de regras gramaticais é irrelevante para ensinar os alunos a lerem e escreverem fluentemente. Percebemos, no entanto, durante as observações na sala de aula da docente, uma grande preocupação em não transmitir definições prontas, e banir a idéia do ensino que vai da "parte para o todo"

Quando solicitada a falar sobre a forma como constrói sua prática na sala de aula, a mestra afirmou que a mesma é baseada, sobretudo, em trocas de experiências com colegas de trabalho, durante conversas na sala dos professores ou em encontros de formação continuada, que raramente acontecem. A mestra disse ainda que também lia alguns textos acadêmicos e reportagens de revistas científicas que julgavam interessante e que pudesse contribuir, de forma prática, a sua atuação enquanto docente.

A fala da professora corrobora com o que Chartier (2007) apontou em pesquisa realizada pela mesma, que as práticas pedagógicas são frutos, sobretudo, "do ver fazer e ouvir dizer" entre os professores.

Considerações finais

Este artigo procurou refletir sobre a apropriação dos novos encaminhamentos teórico-metodológico para o trabalho com análise lingüística por uma professora da rede pública de ensino de Olinda.

Assim como apontado por Mendonça (2006), a AL realizado a partir da leitura/escuta de textos possibilita ao aluno a reflexão sobre a linguagem e sobre como a escolha de certas palavras, expressões ou construções lingüísticas contribuem para a construção de sentidos de cada texto. Assim, mesmo sendo ensaiadas novas propostas para o trabalho com a análise e reflexão da língua nos livros didáticos e nos discursos de diretores/coordenadores e professores, o que se evidencia ainda na prática, em boa parte das escolas brasileiras é um ensino de leitura voltado para o trabalho com os aspectos gramaticais procurando-se "garantir" ao usuário da língua o domínio dos recursos que lhe permitam aprender a forma "correta" de falar e escrever: a norma padrão culta. A pesquisa revelou ainda as angústias e conflitos vividos pelos professores no momento de transição entre aquilo que ele já sabe fazer e o que acredita que deve ser feito e que as práticas pedagógicas são frutos, sobretudo, do "ver fazer e ouvir dizer", como pontua Chartier (2007).

Acreditamos, porém, que, à luz das propostas mais atuais para o ensino análise lingüística a partir do trabalho com a leitura enquanto construção de sentidos, a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes no processo de transformação da sociedade em que estão inseridos, seja possível. Novas pesquisas podem e devem ser realizadas para demonstrá-lo.

Referências Bibliográficas

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. 1º e 2º ciclos - Brasília, MEC/SEF, 1997.

CHARTIER, A. M. Práticas de leitura e escrita - história e atualidade / Anne-Marie Chartier. - Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. 248p. - (Linguagem e educação). ISBN 85-7526-261-0.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003a, pp. 39-46.

_____. Unidades básicas do ensino de português In: GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003b, pp. 59-79.

_____ Portos de Passagem. 4ª ed. São Paulo - Martins Fontes, 2006.

IGNÁCIO, S. E. Considerações sobre o ensino da metalinguagem na escola de 1º grau. In: Anais do XIII Seminário do GEL - Grupo de estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo - UNESP, Araraquara, 1986.

LEDUR, P. F. Gramática ou Língua Portuguesa? In: Jornal Contato Editorial. Porto Alegre, maio, 1996, nº 7, ano II.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MENDONÇA, M. Análise Lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

PERINI, M. A. Sofrendo a Gramática: Ensaio sobre a linguagem. São Paulo. Ed. Ática, 1997.

SILVA, A. Entre "ensino de gramática" e "análise lingüística": um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1997.