

A prática de análise linguística e sua relação com a produção de textos

Adiel Bernardo da Silva*
Eduarda Gomes dos Santos*

Resumo: O presente ensaio traça uma discussão sobre a prática de análise linguística e a relação dessa com a produção de textos. A partir disso, faz-se uma reflexão entre as diferentes concepções de língua(gem) que já existiram, buscando compreender o percurso que se traçou até a concepção mais aceita nos dias atuais, a de língua como forma de interação. Mais à frente, explica-se o conceito de análise linguística, deixando às claras que essa prática não significa o desuso do ensino de gramática no ambiente de sala de aula, relação que é discutida logo em seguida. Por fim, busca-se discutir a relação da análise linguística com o eixo da produção de texto e com os gêneros textuais, objetivando mostrar que a prática de análise linguística é uma importante ferramenta para o docente. Para tanto, esse ensaio se baseia nos pensamentos de Bakhtin e Volochinov (1992), Mendonça (2006, 2016), Faraco (2006), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Geraldi (2012), Brasil (2017) e Fuza e Menegassi (2020).

Palavras-chave: Análise linguística; Produção de textos; Gramática.

Abstract: This essay outlines a discussion on the practice of linguistic analysis and its relation with the production of texts. Based on that, we start discussing the different conceptions of language that already existed, seeking to understand the path that guided us to the most accepted conception nowadays, language as a form of interaction. Further on, we are interested in explaining the concept of linguistic analysis, making it clear that this practice doesn't mean the disuse of grammar teaching in the classroom environment, a relation that is discussed shortly afterwards. Finally, we seek to discuss the relation of linguistic analysis with the axis of text production and with textual genres, aiming to show that the practice of linguistic analysis is an important tool for the teacher. Therefore, we base this essay on the thoughts of Bakhtin and Volochinov (1992), Mendonça (2006, 2016), Faraco (2006), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Geraldi (2012), Brasil (2017) and Fuza and Menegassi (2020).

Keywords: Linguistic analysis; Production of texts; Grammar.

*Graduando em Letras – Português (Licenciatura).

*Graduanda em Letras – Português (Licenciatura). Ensaio desenvolvido pelos presentes discentes na disciplina de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa 1 da Graduação em Letras Português (Licenciatura) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ministrada pela Prof.^a Dra Ana Maria Costa de Araújo Lima.

1. Introdução

Segundo Mikhail Bakhtin (1992), os fenômenos linguísticos ocorrem sempre inseridos em discursos, sendo desencadeados por enunciações, através das interações dos indivíduos. Essa linha de pensamento culminou em um novo olhar sobre a função da linguagem entre os linguistas, que antes tendiam a percebê-la como um conjunto estruturado de signos e a tratar os fenômenos em dicotomias. Hoje, essa corrente considera que a língua é um construto complexo, multifuncional e plural e que os usuários, ao interagirem por meio da língua, levam em consideração a situação sociocomunicativa como um todo e a subjetividade de cada indivíduo em sua relação com outrem. Há, portanto, várias nuances no estudo de uma língua que, conseqüentemente, tornam bastante complexo o processo de ensino e aprendizagem de qualquer língua, aí incluído o português.

Tendo isso em vista, percebe-se que as metodologias educacionais estão sempre se modificando e em constante processo de transição e, por isso, os educadores mesclam métodos clássicos e modernos em sala de aula, pois ainda existe certa resistência em abraçar novas práticas de ensino e abandonar outras. Além disso, Faraco (2006) aponta que, desde 1980, os professores e pesquisadores da língua portuguesa têm feito críticas a respeito do ensino tradicional do português, pois só faz sentido estudar gramática se os assuntos abordados possuem, de fato, efetiva relevância funcional. Diante disso, Geraldi (2012b) traz à tona a Análise Linguística como uma das unidades básicas de ensino do português, pautando-se na ênfase dada à concepção dialógica da linguagem, que traz à tona o processo interacional entre os interlocutores, processo tal que deveria ser trabalhado em sala de aula para explorar detalhadamente os aspectos linguísticos que o ensino normativo da gramática seria incapaz de explorar.

O ensino da gramática ficou marcado por enfatizar a memorização de conceitos e de classificações que, trabalhados separadamente do texto, não se tornam significativos para o processo de aprendizagem do aluno. Conseqüentemente, o trabalho com a gramática, na escola, ganhou o estigma de explorar temas desnecessários para a efetivação da interação social. Indagações como “para que eu vou precisar saber o que é uma oração subordinada substantiva?” permeiam o subconsciente do estudante, que não sabe como utilizar essa informação em uma prática comunicativa ou escrita do cotidiano. Em síntese, muita da teoria apresentada nas salas de aula, que se volta para a gramática normativa, não ganha um uso real no contexto social. Daí, portanto, surge a proposta de Análise Linguística, abordada, em um primeiro momento, por Geraldi (2012b) e, desde então, desenvolvida por outros estudiosos da área, como Mendonça (2006) e Antunes (2007).

Por conseguinte, cabe a este ensaio explicar as principais mudanças que ocorreram no ensino da gramática até a abordagem da Análise Linguística ser proposta, além de evidenciar a importância dos gêneros discursivos e, principalmente, apresentar como a produção de texto seria trabalhada nessa visão de ensino. Este texto apresenta, primeiramente, um panorama sobre as concepções de linguagem, abordando as que perduraram no passado e a de maior uso atualmente. Logo em seguida, apresenta-se a definição de Análise Linguística, seguida da relação dessa com o ensino de gramática, com a produção de texto e, por fim, com o ensino de gênero textuais. Para tal, ancora-se nos dizeres de Bakhtin e Volochinov (1992), Mendonça (2006, 2016), Faraco (2006), Antunes (2007), Marcuschi (2008), Geraldi (2012) e Fuza e Menegassi (2020).

2. Fundamentação teórica

2.1 Concepções de linguagem

A metodologia utilizada no ensino da língua portuguesa nas instituições de educação básica se molda de acordo com o contexto sócio-histórico e político de cada época, assumindo, assim, uma ideologia específica. Geraldi (2012a), por exemplo, aponta três concepções que influenciam a prática de ensino: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento da comunicação e a linguagem como interação, e cada uma delas corresponderia a uma corrente do estudo linguístico, como a gramática tradicional, o estruturalismo e a linguística da enunciação, respectivamente.

A linguagem como expressão do pensamento caracterizava a tradição grega, em meados do século II a.C. Essa concepção prevaleceu no Ocidente durante muito tempo, e só se enfraqueceu na década de 1960. Segundo Travaglia (1996, p. 21, apud FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 481), para essa concepção, “[...] a expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução”, ou seja, a linguagem seria nada mais do que uma tradução, o reflexo do pensamento. Tem, portanto, um caráter mais individualista e monológico, por considerar apenas o pensamento individual. Ademais, segundo Bakhtin e Volochinov (1992), nessa concepção, a língua é percebida como um sistema estável e acabado, do que resulta sua imutabilidade, que se opõe à percepção, tão atual, de que toda língua é um conjunto de variedades que estão em constante movimento. A abordagem de ensino de língua que mais atende a essa concepção é a prescritiva, que se pauta na dicotomia “certo e errado”, com foco na norma-padrão.

Consequentemente, na concepção de língua como expressão do pensamento, o ensino da gramática envolveria atividades que auxiliassem a internalização de regras gramaticais, de uma forma mecânica. O ensino objetivaria a absorção de conceitos e classificações pelos estudantes, sem que houvesse, de fato, uma reflexão sobre a língua.

Além disso, com a ênfase no ensino das regras gramaticais, tanto a leitura quanto a produção textual seriam deixadas de lado, pois, nessa concepção, a leitura é concebida como uma alternativa para a aprendizagem da oratória, enquanto a produção de textos é uma atividade voltada apenas para se aprender a escrever.

Após a década de 1960, surge, sob a grande influência de Ferdinand de Saussure, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, que considera a língua como um código a ser decodificado. Segundo Travaglia (1996, p. 22, apud FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 485), nessa concepção, a língua “[...] é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor para um receptor”. Entretanto, esse código é voltado apenas para a norma-padrão, recusando as variações linguísticas e, conseqüentemente, admitindo um caráter imutável. Além disso, os fatores externos a língua também não são relevantes para essa concepção, que enfatiza a sua análise na estrutura da linguagem.

Dessa forma, ela se volta para o ensino de uma gramática normativa por meio de exercícios estruturais, tais como atividades de seguir modelos e de completar lacunas, para que o conteúdo seja internalizado pelo indivíduo. Conseqüentemente, observa-se que não há um processo de reflexão sobre o conhecimento que está sendo adquirido, e isso pode ser exemplificado pela forma como a leitura e a produção textual são tratadas nessa concepção. A leitura passa a ser um processo de decodificação no qual o aluno apenas vai traduzir o que o autor está dizendo, não participando ativamente da criação de sentidos do texto, enquanto a produção textual focaria apenas na internalização dos aspectos estruturais do texto.

Por fim, tem-se a linguagem como interação, concepção que se disseminou na década de 1990, no Brasil, a partir de discussões sobre os gêneros textuais como objetos de ensino da língua. Pautados nas discussões de Bakhtin e Volochinov (1992), nessa abordagem, a língua se constitui como um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal e social entre interlocutores, não sendo um sistema estável, ou seja, os fatores externos ao discurso são levados em consideração. Essa concepção enfatiza o processo de aprendizagem voltado às enunciações dos indivíduos, ou seja, inseridas no discurso.

No eixo dos conhecimentos linguísticos, a proposta dessa concepção seria, por exemplo, abordar os gêneros discursivos e analisar tanto as suas marcas linguísticas quanto a sua composição, através da compreensão, da análise, da interpretação e da produção de textos. Conseqüentemente, o indivíduo passaria a pensar e agir criticamente em relação a todo o conhecimento construído. O processo de leitura deixaria de ser visto como uma simples decodificação e passaria a ser considerado como o momento da

interação entre leitor e autor, interação na qual ambos participariam da criação de sentidos do texto. O eixo da produção textual, por sua vez, seria enfatizado não com foco na estrutura, mas na circulação do texto no espaço social.

Com base nesses apontamentos iniciais sobre as concepções de linguagem, buscamos, no próximo tópico, discutir sobre a concepção de Análise Linguística, com o fito de esclarecer questões fundamentais para o presente ensaio.

2.2 Análise Linguística: de que se trata?

Com o passar dos anos, ao mesmo tempo em que se desenvolviam algumas áreas da Linguística – como a Análise de Discurso¹ – e novos estudos voltados para as práticas em sala de aula, pesquisas apontavam para um déficit linguístico nos estudantes de todas as faixas etárias. No que se refere à língua portuguesa, esse déficit foi relacionado ao ensino maçante e repetitivo das normas gramaticais nas aulas. Nesse cenário desconcertante, iniciaram-se debates sobre a importância do ensino (majoritário) de gramática na aula de língua portuguesa e, principalmente, sobre o papel do professor de língua.

O ensino da gramática, muitas vezes, volta-se para o cumprimento de um programa imposto pelas escolas aos professores, que visa a preparar os alunos para as provas de vestibulares e concursos famosos em todo o país. Entretanto, essas avaliações estão repletas de questões, em grande parte, voltadas para as normas gramaticais, como a (in)correção dos sinais de pontuação, a análise sintática e as classes de palavras. Isso, sem dúvidas, limita o estudante, reduz seu horizonte a meras ocorrências pré-construídas sobre a língua, isto é, proporciona ao aluno somente o contato com enunciados pouco prováveis de acontecer no real uso da língua, privando-o de refletir sobre seus vários usos, em diferentes contextos.

Sendo assim, com o objetivo de ampliar as perspectivas de ensino da língua, construiu-se o conceito de Análise Linguística (doravante, AL), “[...] uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205). Essa expressão, cunhada por João Wanderley Geraldi, aparece em 1984, em um dos artigos que compõem o livro *O texto na sala de aula* (2012 [1984]), organizado pelo próprio autor. Ela reflete uma contraposição à prática do ensino normativo de gramática em sala de aula, e tem o intuito de proporcionar ao aluno a chance de refletir sobre a língua, em vez de apenas ler e, principalmente, decorar a maior quantidade possível de normas gramaticais.

¹A Análise de Discurso de linha francesa foi trazida originalmente pela professora Dra. Eni P. Orlandi ao Brasil no ano de 1983 através da publicação da obra *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso* pela Pontes Editora.

Segundo Geraldi (2012a), a AL respalda-se na articulação entre a prática em sala de aula e a concepção sociointeracionista de linguagem, fazendo uma junção dos eixos da leitura e da produção de textos para, então, trabalhar, em novas práticas de ensino, com os conteúdos linguísticos. Objetiva-se, portanto, dar ao aluno a chance de “[...] dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 1996 [1984], p. 77 apud SOARES, 2020, p. 43). Logo, pode-se afirmar que a Análise Linguística emerge como uma prática que conjuga as práticas de leitura e de produção de texto, tendo em vista propiciar ao aluno uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos, seja no instante em que ele inicia uma leitura, seja no momento em que ele produz um texto, ou em qualquer outro momento.

A prática de Análise Linguística, entretanto, não exclui o trabalho com a gramática e suas normas em sala de aula. Muito pelo contrário, visto que é impossível dissociar o ensino de língua do ensino de gramática, uma vez que não há língua sem gramática (MENDONÇA, 2006). Logo, não existe um ensino de língua que não seja pautado no ensino de gramática. Com isso dito, a AL, além de outras coisas, abraça os estudos gramaticais, só que em outro paradigma, pois os alvos são outros. Nessa direção, Geraldi (2012 [1984]) afirma, em nota de rodapé:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto [...] Essencialmente, a prática da 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 (GERALDI, 2012 [1984], p. 74).

A prática de AL tem como base de reflexão sobre o ensino de língua, de acordo com Mendonça (2006b, p. 206), ensinar o que é língua(gem). Para tal, ela se vale dos seguintes preceitos metodológicos, citados primeiramente por Geraldi (2012b) em seu artigo “Unidades básicas do ensino de português” (1984), presente na obra *O texto na sala de aula*:

- i) a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele;
- ii) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;

- iii) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta querermos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno.
- iv) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
- v) material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os cadernos de redações; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
- vi) em geral, as atividades poderão ser em pequenos grupos ou em grande grupo;
- vii) fundamenta essa prática o princípio: “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 2012b [1984], p. 73-74).

Com base nesses pressupostos, pode-se afirmar que a AL proporciona aos alunos o contato com aspectos que podem auxiliá-los a aprimorar seus próprios textos, e sua prática tem grandes chances de ser um instrumento de ajuda para que eles reflitam em busca de autoria, pois, para Mendonça (2006b, p. 208, grifo da autora) “[...] no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a *reflexão*”. Nesse contexto, a AL pode ser de grande valor para ampliar o apoderamento das habilidades e dos conhecimentos linguísticos por parte dos alunos, principalmente por levar em conta a questão da reflexão sobre os fenômenos linguísticos no texto, inclusive naqueles textos que os próprios estudantes produziram. Por conseguinte, por meio da prática de reflexão, os alunos sentem a língua usada por eles a todo o momento como uma língua cada vez mais sua, despertando um sentimento de pertencimento linguístico, pois, de acordo com Geraldi (2012 [1984], p. 74) “[...] o objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo”.

Por fim, em consonância com o pensamento de Mendonça (2006b), 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).

E é com base nessa discussão que podemos, agora, dar início a nossa discussão sobre a Análise Linguística e sua inter-relação com outros eixos de letramento da língua portuguesa, tendo em vista a conceitualização da AL. Sendo assim, no próximo tópico,

abordaremos a relação do ensino de gramática e a prática de Análise Linguística, buscando elucidar determinadas questões direcionadas a essas duas práticas.

2.3 O ensino de gramática e a prática de Análise Linguística

A proposta de ensino que põe em prática a Análise Linguística não é um método que busca acabar com o ensino gramatical, muito pelo contrário: ela busca tornar o processo de aprendizagem da língua portuguesa mais dinâmico, e não focado apenas em regras da norma-padrão, até porque "[...] ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas a gramática sozinha é absolutamente insuficiente" (ANTUNES, 2007, p. 55). Portanto observa-se a importância de reinventar as metodologias educacionais em prol de um ensino mais eficaz, o que pode ser comprovado com as mudanças de concepções de linguagem.

Como Antunes (2007) aponta na sua obra, dominar apenas as regras prescritivas de gramática não prepara o indivíduo para as interações sociais, haja vista que muitas dessas regras não estão de acordo com a realidade do português brasileiro. Para compreender um discurso, por exemplo, o indivíduo precisa utilizar-se de seu conhecimento de mundo para entender o que está sendo dito, pois "o sentido não está totalmente expresso ou explícito no texto, sobretudo quando o interlocutor tem a competência de dizer apenas o que ele supõe que o outro ainda não sabe." (ANTUNES, 2007, p. 55). Devido a isso, a AL busca instigar a reflexão do "macro para o micro" para entender como a língua funciona, pois, como dito por Mendonça (2006b, p. 203), "a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada".

Antunes (2007) aborda a necessidade de os alunos conhecerem os recursos de textualização, que só são apreendidos com a análise, a leitura e a produção aguçada de textos. Os conhecimentos necessários para se entender a composição de um determinado gênero discursivo vão além das regras gramaticais, pois de nada adianta saber as classificações dos pronomes se não se compreende a sua função no texto. Ademais, o indivíduo é incapaz de produzir um determinado texto se não conhece os seus aspectos composicionais e de circulação. Portanto, a gramática não envolve todos os aspectos linguísticos para a interação verbal se efetivar, enquanto a Análise Linguística busca "[...] refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas" (MENDONÇA, 2006, p. 206). Somado a isso, observa-se que o uso da língua também depende do contexto sociocomunicativo, ou seja, não vai ser qualquer palavra que vai caber em qualquer situação interacional. Entretanto, essa competência independe do conhecimento de regras gramaticais, mostrando, mais uma vez, que "[...] para o sucesso da interação verbal, o conhecimento linguístico não basta, não é suficiente" (ANTUNES, 2007, p. 64).

Portanto, por fazer parte da concepção dialógica de linguagem, a Análise Linguística é capaz de desencadear a interação entre os indivíduos e, dessa forma, colaborar para a compreensão do funcionamento da língua, além de lhe atribuir sentido no contexto interacional. Consequentemente, ela expõe para o aluno conhecimentos que a gramática, por si só, seria incapaz de fornecer, como estratégias para desenvolver a linguagem em qualquer âmbito discursivo. Somado a isso, Antunes (2007, p. 65) ainda reflete que "[...] ao lado do conhecimento da gramática, outros são necessários, imprescindíveis e pertinentes. Portanto, não tem fundamento a orientação de que 'não é pra ensinar gramática.' Repito: não é pra ensinar apenas gramática".

O ensino da língua portuguesa vai muito além de apenas apresentar conceitos e classificações para o indivíduo, pois também se vale, por exemplo, do entendimento da relação de sentido entre os elementos textuais. Além disso, não deve girar em torno da realização de inúmeras atividades com o cunho de internalizar todo o conteúdo apresentado sem uma reflexão aprofundada: deve-se salientar proeminentemente o processo de leitura, de produção textual e de uma minuciosa Análise Linguística para, só assim, identificar os aspectos que fazem a língua se movimentar dentro do contexto social.

Aproximando-nos do final deste ensaio, trataremos, no próximo tópico, da relação da Análise Linguística e os gêneros textuais, algo muito caro ao ensino de língua portuguesa nas escolas.

2.4 Análise Linguística e gêneros textuais

Segundo Geraldí (2012a), a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, sendo muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento da interação do que simplesmente estabelecer classificações e denominações. Isso parte para a proposta difundida pela concepção interacionista, que se volta para o ensino dos eixos da língua portuguesa, como a leitura, a produção textual e a Análise Linguística, no uso dos gêneros discursivos. Assim, a diversidade textual que existe no âmbito social seria explorada e os discursos iriam ganhar força no momento da aprendizagem.

Com a ascensão de ideias que trazem o processo interacional como objeto de estudo, trabalhar a Análise Linguística articulada com gêneros discursivos se tornou uma forma de ensino que incentiva o indivíduo a pensar criticamente sobre o que está sendo colocado em sala de aula. Além disso, segundo Bakhtin e Volochinov (1992), os modos de dizer são realizados a partir das possibilidades oferecidas pela língua e só podem se concretizar por meio dos gêneros discursivos, ou seja, o estudo da língua é indissociável da interação.

Mendonça (2006a, p. 73) ainda observa que "a Análise Linguística é crucial no trabalho pedagógico com os gêneros, já que possibilita uma análise sistemática e consciente sobre o que há de especial em cada gênero na sua relação com as práticas sociais de que fazem parte". Dessa forma, os gêneros deixariam de ser tratados superficialmente, com enfoque na estrutura, e, em vez disso, tanto as suas marcas linguísticas quanto a sua composição seriam analisadas, além de aspectos relacionados à esfera comunicativa à qual pertencem. Isto é, iriam ser colocadas em prática a função e os aspectos gerais do gênero e a sua adequação à situação de comunicação.

A importância da Análise Linguística para a reflexão sobre os gêneros discursivos pode ser confirmada na Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) (BRASIL, 2017), que aponta que se deve

[a]nalisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros (BRASIL, 2017, p. 72).

Além disso, outro ponto salientado desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante, PCNs) é que "o ensino da língua deve favorecer as práticas de leitura, produção e Análise Linguística, a partir de enunciados orais e escritos que circulam nas diversas esferas de comunicação humana, ou seja, os gêneros discursivos" (BRASIL, 1998, apud FUZA; MENEGASSI, 2020, p. 497). Enfatizando-se a produção textual, observa-se que a articulação feita entre esse eixo e o ensino com gêneros teria como finalidade desenvolver no indivíduo a capacidade de identificar como os textos se compõem. Dessa forma, com os aspectos composicionais em mente, a escrita de um texto para determinado contexto sociocomunicativo seria feita respeitando a sua composição.

Tendo isso em vista, com a produção de texto relacionada aos gêneros discursivos, o ensino da gramática lançaria um olhar para a identificação dos elementos de textualização, tais quais as noções de coesão e coerência. Assim, o projeto pedagógico seria desenvolvido na análise dos enunciados que encadeiam o discurso, fazendo-se uso de um ensino que se volta para a observação e reescrita de frases contextualizadas. Portanto, o ensino gramatical tenderia a uma abordagem mais contextualizada da língua, pois o enunciado não seria trabalhado isoladamente. Em vez disso, a partir da Análise Linguística, os elementos textuais teriam uma função e um sentido no contexto social e, assim, a reflexão sobre o seu uso seria feita na sala de aula. Toda essa proposta de ensino vai de acordo com o pensamento de Mendonça (2006b, p. 203), que aponta que "o fluxo

natural de aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical.”.

Tendo em vista a discussão apresentada nesse tópico, buscamos, no próximo, esclarecer alguns pontos sobre a relação da Análise Linguística e a produção de textos, com o objetivo de ressaltar a importância da união dessas duas práticas no ensino de língua portuguesa.

2.5 Análise Linguística e produção de textos

A produção de um texto (oral ou escrito) sobre determinada temática não é um trabalho simples, homogêneo e feito de uma só vez; muito pelo contrário, envolve muito mais do que um momento de inspiração ou criatividade. O período de elaboração textual é a expressão de uma atividade de análise e reflexão do autor a cada vez que ele se debruça sobre o objeto produzido. Na perspectiva de sala de aula, esse processo pode se dar por meio da prática de Análise Linguística. Como já é sabido, distintivamente das aulas corriqueiras de gramática, que hipervalorizam as classificações e, principalmente, correções linguísticas, a prática de AL empenha-se em proporcionar ao aluno a oportunidade de compreender sua língua materna através do domínio dos recursos linguísticos e da reflexão sobre eles, tendo em vista quais são as palavras, expressões e estratégias discursivas mais produtivas para aquilo que ele, o autor do texto, pretende dizer ou escrever, tendo como consequência o aprimoramento das suas capacidades de leitura e de produção de texto. Nesse sentido, Mendonça (2016a) afirma:

Assim, a reflexão sobre a linguagem, tomando como objeto o próprio texto que se está elaborando, exige que o aluno analise possíveis (in)adequações das escolhas linguísticas – ao gênero, ao tema em foco, à formalidade esperada etc. –, sua força expressiva ou eficácia argumentativa. Trata-se, portanto, de uma atividade linguageira essencial nas diversas etapas da produção (MENDONÇA, 2016a, p. 40).

Dessa forma, a prática de AL pode ser um acessório valioso para ajudar o aluno a perceber os pontos em que ele pode melhorar no decorrer da produção do texto, assim como na associação dos aspectos linguísticos apreendidos em sala de aula e aplicados no texto. Não é de difícil percepção que os alunos, por já estarem acostumados ao processo de higienização do texto, debruçam-se sobre as questões mais superficiais dos textos escritos produzidos, como questões ortográficas, acentuação e até mesmo de regência e concordância, porém é importante que os alunos consigam observar questões de outras natureza, como as relações entre parágrafos e aspectos do discurso.

No entendimento de Marcuschi (2008, p. 51), “o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico”.

Porém é necessário que, antes mesmo de trabalhar com a produção textual, o aluno tenha contato com os conhecimentos linguísticos e com a prática de leitura, pois, ao autor de determinado texto, urge o domínio da habilidade de julgar os níveis de linguagem direcionados a cada gênero textual a ser produzido, como o caráter (in)formal do gênero escolhido e os recursos linguísticos comumente mobilizados no processo de elaboração desse gênero. Dessa forma, a AL pode ser um mecanismo de grande importância conforme o aluno reflete sobre as virtudes e lacunas presentes em seu texto, deixando de lado a higienização dos textos.

No processo de produção do texto, é esperado que o aluno esteja consciente do gênero que irá produzir, atentando para as adequações linguísticas e discursivas de que ele se servirá durante o processo de escrita, sem receio de cometer desvios, visando sempre à situação comunicativa na qual está envolvido, isto é, observando as características do gênero textual escolhido para produção, ponderando o que é mais ou menos produtivo para o texto e quais efeitos de sentido ele busca construir ao produzir a materialidade textual. Com base nesse pensamento, Mendonça (2016a) lista os seguintes fatores interligados a serem mobilizados no momento da produção do texto:

- i) aquilo que pretende dizer;
 - ii) gênero escolhido/solicitado;
 - iii) os interlocutores, seus papéis sociais e a rede de relações de poder aí envolvidas.
 - iv) as finalidades dessa interação verbal específica;
 - v) tom que deseja imprimir ao seu discurso (enfático, conciliador, irônico etc.);
 - vi) o investimento estético com a linguagem, entre outros aspectos da produção discursiva
- (MENDONÇA, 2016a, p.42).

Por fim, tendo em vista que “a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver texto em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados” (MARCUSCHI, 2008, p. 53), pode-se dizer que a AL detém mais um papel importante na formação escolar do aluno. No momento em que o professor devolve o texto ao aluno, com comentários e sugestões, ele chama a atenção do estudante para os detalhes de aprimoramento do texto e para os aspectos que passaram batidos aos olhos desse sujeito, talvez com detalhes mais pontuais ou específicos.

Nesse momento, a revisão e a reescrita do texto são etapas extremamente importantes, não apenas para o aluno aprender, mas também para começar a desenvolver sua capacidade crítica em relação ao texto produzido. Assim, de acordo com Mendonça (2006a, p.43), “os impactos das práticas de AL sobre a qualidade dos textos produzidos na

escola são proporcionais à natureza reflexiva de tais atividades: ao induzir os alunos a perceberem os efeitos e/ou regularidades dos usos linguísticos, contribui-se para que sintam sua língua cada vez mais sua”.

Com base nas discussões até aqui postas, buscamos, no próximo tópico, produzir um efeito de conclusão, tendo em vista a importância da prática de Análise Linguística nas escolas e sua relação com a produção de textos.

3. Considerações finais

Acreditamos ser um consenso que as práticas metodológicas do ensino de língua portuguesa vivem em contínuo processo de mudança e renovação, assim como entendemos que essas transformações sempre foram associadas a uma perspectiva de língua vigente em determinado recorte temporal, concomitantemente a uma ideologia dominante.

Para além disso, debruçamo-nos aqui sobre um eixo de letramento que se vale da perspectiva de linguagem como interação, isto é, a Análise Linguística. Sem dúvidas, todo processo de mudança enfrenta resistências, e, com a AL, não seria diferente. Por mais que as metodologias educacionais estejam se aprimorando com o passar dos anos, ainda existem aqueles que escolhem os métodos tradicionais em detrimento dos emergentes, seja por puro preciosismo, seja por falta de conhecimento.

A prática de AL pode ser definida em um único enunciado: reflexão sobre o sistema linguístico e seus usos. Sendo assim, em contraposição ao ensino da gramática normativa, a Análise Linguística surge como uma proposta que tem a finalidade de melhorar o desempenho linguístico dos alunos a partir de uma reflexão crítica sobre o que está sendo aprendido. Para isso, utiliza-se, principalmente, das atividades de leitura e de produção de texto com o intuito de não trabalhar com trechos isolados e descontextualizados.

Contrariamente ao que muitos afirmam, a Análise Linguística não promove o apagamento do ensino de gramática em sala de aula, até porque é impossível estudar, aprender e ensinar língua sem gramática, haja vista que não há língua sem gramática. Na prática de AL, o foco não é ensinar gramática na aula de língua portuguesa, utilizando-se de frases soltas e descontextualizadas para exemplificar conceitos normativos, mas sim proporcionar ao aluno o contato com o texto, com o uso real da língua, valorizando a leitura e a produção textual. Como salientado por Marcuschi (2008), o ensino da língua deve se dar através de textos. Portanto, com base nessa visão e na perspectiva interacionista, os gêneros discursivos também devem ser abordados como prática de ensino da língua portuguesa para desenvolver a leitura, a escrita e, sobretudo, a Análise Linguística, cooperando para um ensino de gramática mais construtivo.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas [...]*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail.; VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *BNCC – Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- FARACO, Carlos Alberto. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópio*. São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006.
- FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e de leitura no ensino da língua materna. In: FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. (org.). *Interação e Escrita no ensino da língua*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 11-32.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012a. p. 39-46.
- GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012b. p. 59-79.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz dos; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne (org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica/ MEC, 2006a. p.73-88.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 199-226.
- MENDONÇA, Márcia. Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria. *Na ponta do lápis*, São Paulo, v. 1, n. 27, p. 40-42, jul. 2016.