

A **Coleção Leituras Introdutórias**

em Linguagem é destinada a alunos e professores de Letras, Linguística, Educação, Design, Sociologia, Psicologia e demais interessados nos estudos da linguagem. Tem por objetivo explorar temas centrais para essas áreas, sempre numa perspectiva em que se estabeleça uma articulação entre teoria e prática, através da inserção de atividades de pesquisa, incentivando, assim, os leitores a desenvolverem pesquisas quer no âmbito universitário, quer na educação básica.

CORTEZ EDITORA

ISBN 978-85-249-2006-6



9 788524 920066

Bezerra • Reinaldo

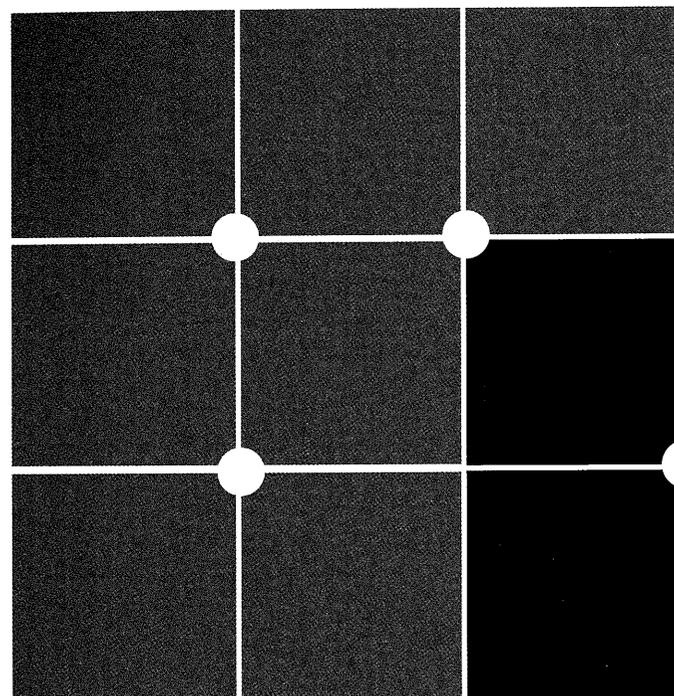
ANÁLISE LINGÜÍSTICA

LEITURAS INTRODUTÓRIAS EM LINGUAGEM

ANÁLISE LINGÜÍSTICA

afinal, a que se refere?

Maria Auxiliadora Bezerra
Maria Augusta Reinaldo



CORTEZ EDITORA

COMITÊ EDITORIAL DE LINGUAGEM

Anna Christina Bentes
Edwiges Maria Morato
Maria Cecília P. Souza e Silva
Sandoval Nonato Gomes-Santos
Sebastião Carlos Leite Gonçalves

CONSELHO EDITORIAL DE LINGUAGEM

Adair Bonini (UFSC)
Ana Rosa Ferreira Dias (PUC-SP/USP)
Angela Paiva Dionísio (UFPE)
Arnaldo Cortina (UNESP-Araraquara)
Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (UNESP-Rio Preto)
Fernanda Mussalim (UFU)
Heronides Melo Moura (UFSC)
Ingedore Grunfeld Villaça Koch (UNICAMP)
Leonor Lopes Fávero (USP/PUC-SP)
Luiz Carlos Travaglia (UFU)
Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN)
Maria Luiza Braga (UFRJ)
Mariângela Rios de Oliveira (UFF)
Marli Quadros Leite (USP)
Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)
Neusa Salim Miranda (UFJF)
Regina Célia Fernandes Cruz (UFPA)
Ronald Beline (USP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Bezerra, Maria Auxiliadora

Análise linguística : afinal a que se refere? / Maria Auxiliadora Bezerra, Maria Augusta Reinaldo. -- São Paulo : Cortez, 2013. -- (Coleção leituras introdutórias em linguagem ; v. 3)

Bibliografia.

ISBN 978-85-249-2006-6

1. Língua e linguagem - Estudo e ensino 2. Linguística I. Reinaldo, Maria Augusta. II. Título.

12-15270

CDD-410.07

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguagem : Linguística : Estudo e ensino 410.07

Maria Auxiliadora Bezerra
Maria Augusta Reinaldo

Análise Linguística:

afinal, a que se refere?

Coleção Leituras Introdutórias em Linguagem

Vol. 3

CORTEZ
EDITORA

ANÁLISE LINGUÍSTICA: afinal, a que se refere?
 Maria Auxiliadora Bezerra • Maria Augusta Reinaldo

Capa: aeroestúdio

Preparação de originais: Amalia Ursi

Revisão: Nair Hitomi Kayo

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales



Sumário

Apresentação da Coleção.....	7
Apresentação Beth Marcuschi e Maria Angélica F. da Cunha	9
Introduzindo o tema.....	13
Capítulo 1. Análise linguística: questões teóricas.....	19
Capítulo 2. Análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa.....	33
1. Propostas de <i>análise linguística</i> vindas da academia.....	34
2. Propostas de <i>análise linguística</i> presentes em livro didático de Língua Portuguesa.....	52
Capítulo 3. Análise linguística na sala de aula.....	63
1. O nível sequencial-composicional	68
2. O nível semântico	73
3. O nível enunciativo	74

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa das autoras e do editor.

© 2013 by Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP – Brasil

Tel.: (55 11) 3864-0111 Fax: (55 11) 3864-4290

www.cortezeditora.com.br

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – janeiro de 2013

Considerações finais	83
Desdobramentos do tema	85
Lendo mais sobre o tema	87
Referências	89
Índice remissivo	95

Apresentação da Coleção

A Coleção **Leituras Introdutórias em Linguagem** é destinada a alunos e professores de Letras, Linguística, Educação, *Design*, Sociologia, Psicologia e demais interessados nos estudos da linguagem. Tem por objetivo explorar temas centrais para essas áreas, sempre numa perspectiva em que se estabeleça uma articulação entre teoria e prática, através da inserção de atividades de pesquisa, incentivando, assim, os leitores a desenvolverem pesquisas quer no âmbito universitário quer na educação básica. Uma característica peculiar desta Coleção recai na forma de construção dos textos. A metodologia de trabalho envolve, além das organizadoras da coleção, dois “times” fundamentais que dialogam com os autores: os “leitores especialistas” e os “pareceristas especialistas”. O primeiro grupo, formado por 10 alunos de graduação em Letras de diferentes IES, faz a leitura dos originais e emite seus comentários. Cada original é, no mínimo, lido por três graduandos de IES distintas. Os comentários são encaminhados aos autores pelas organizadoras, que também leem os originais. Uma nova versão é enviada pelos autores para as organizadoras, após leitura e discussão dos pareceres recebidos. O segundo grupo, “pareceristas especialistas”, entra em cena, quando organizadoras e autores consideram que a reescritura do livro está pronta, finalizada. Nesse momento, é convidado um estudioso do tema do livro para que emita um parecer sobre o mesmo. Com o parecer em mãos, organizadoras e autores voltam

ao texto do livro para fazer as alterações que ainda possam ter sido sugeridas para aprimorar a qualidade da obra. Em outras palavras, a Coleção **Leituras Introdutórias em Linguagem** é, ao mesmo tempo, um exercício de escrita acadêmica para autores e organizadoras e um exercício de aprendizagem de leitura crítica de textos acadêmicos para alunos de graduação. Assim, esse pequeno time, ainda em formação regular, sugere, direciona, auxilia a escrita dos textos que poderão servir de referências para seus pares. De nosso lado, mensuramos (se isto é possível em tal contexto) as contribuições, críticas, sugestões, através do nosso compromisso com a formação dos cidadãos e com o incentivo às pesquisas na área da linguagem. Para avaliarem o título *Análise linguística: afinal, a que se refere?*, participaram, como pareceristas convidadas, as professoras Beth Marcuschi (UFPE) e Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN). A equipe de alunos de graduação em Letras que integrou o elenco de leitores especialistas foi composta por Camile Fernandes Borba (UFPE), Raquel Lima Nogueira (UFPE), Edilma Marinho Ribeiro (UFPE), Roberta Andrade Meneses (UFPE), Fernando da Silva Cordeiro (UFRN) e Sara Azevedo Santos de Melo (UFRN). A todos o nosso muito obrigada!

Organizadoras da Coleção
Leituras Introdutórias em Linguagem

Angela Paiva Dionísio

Maria Auxiliadora Bezerra

Maria Angélica Furtado da Cunha

Apresentação

Delimitando o alcance da expressão *análise linguística*

Um dos desafios de quem se inicia nos estudos linguísticos é dominar conceitos e terminologia específicos da área. O presente volume fornece sua contribuição para o cumprimento dessa árdua tarefa ao abordar diferentes concepções envolvidas no emprego do termo que dá título ao livro.

A expressão *análise linguística* é frequentemente utilizada em textos acadêmicos, em manuais de Linguística e até mesmo em livros didáticos sem que haja preocupação em delimitar o âmbito de significações ou interpretações que essa expressão possa veicular. Este livro nos possibilita compreender que sob o rótulo *análise linguística* abrigam-se perspectivas distintas de trabalho com a língua materna.

A obra apresenta um retrospecto do termo *análise linguística*, associando sua origem ao próprio estabelecimento da Linguística como ciência, cujas pesquisas objetivavam comprovar a constituição interna e o funcionamento das línguas. É nesse contexto que se cria a prática da descrição linguística. A partir dos anos 70 do século XX, tanto *descrição linguística* como *análise linguística* passam a conviver no meio acadêmico brasileiro. Na década seguinte, a segunda expressão se sobrepõe à primeira, especialmente quando a Linguística volta sua atenção para questões de ensino de língua materna.

Já na Introdução, as autoras, Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo, ambas professoras da Universidade Federal de Campina Grande, ressaltam que, embora a gramática tradicional forneça um determinado tipo de *análise linguística*, o qual enfatiza nomenclatura e classificação gramatical, os estudos assim desenvolvidos foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa, quando o objeto de estudo, na escola, passa a ser o texto. É da Linguística, definida como estudo científico da língua, que surge a proposta da prática de *análise linguística* como alternativa, principalmente para levar o aluno ao domínio da escrita padrão. A partir desse momento, a prática de *análise linguística* assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita.

O tema anunciado na parte introdutória é aprofundado, em linguagem didática, com argumentos consistentes e farta exemplificação, ao longo dos três capítulos em que a obra se acha organizada. No primeiro deles, “Análise linguística: questões teóricas”, as autoras deixam claro para o leitor a variedade de estudos que, com base em distintos pontos de vista, preocupam-se com a descrição das unidades da língua. Assim, começam por destacar o interesse estabelecido, no final do século XIX, pela investigação das palavras e seus componentes (raízes, radicais e afixos). Em seguida mostram como, até meados do século XX, o estruturalismo e o gerativismo centram-se, sobretudo, em unidades menores da língua, enquanto as abordagens posteriores tendem a analisar as unidades maiores, como o texto, o gênero e o discurso. As autoras completam essa visada histórica mostrando o modo pelo qual, no início do novo milênio, o estudo das unidades no contexto das ciências da linguagem passa a ser associado a outras semioses, tais como a pictórica, a numérica e a musical.

No capítulo 2, “Análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa”, Bezerra e Reinaldo debatem a prática de estudos linguísticos direcionada para o trabalho pedagógico. Essa prática é observada tanto em propostas de *análise linguística* oriundas da academia quanto naquelas contempladas em obras didáticas. No primeiro bloco, são destacadas, dentre outras, as reflexões desenvolvidas por Franchi (1977; 1987) e Geraldi (1984) a respeito da relação entre as ações de linguagem e as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. A partir dessas reflexões e com extrema clareza, as autoras mostram inicialmente como Geraldi, ao pleitear o ensino do *saber sobre a língua* e ao assumir o texto como unidade de reflexão, vai propor a prática de *análise linguística*. Em seguida, mostram de que modo a perspectiva inaugural de Geraldi foi sendo desdobrada em propostas que articulam o trabalho de *análise linguística* a estudos pragmáticos, discursivos e genéricos, por exemplo. No item dedicado ao estudo de livros didáticos de Língua Portuguesa, Bezerra e Reinaldo vão identificar três tendências na abordagem da *análise linguística*: a) uma perspectiva conservadora, pautada pela gramática tradicional; b) uma perspectiva conciliadora, que mescla a gramática tradicional com tópicos da linguística de texto e dos estudos do sentido; e c) uma perspectiva inovadora, que recorre a conceitos da *análise linguística* com o objetivo precípuo de contribuir para a formação da competência leitora do aluno.

No terceiro capítulo, “Análise linguística na sala de aula”, as autoras oferecem ao leitor um conjunto de sugestões para a operacionalização do trabalho de *análise linguística* no espaço escolar. Para tanto, assumem a concepção de língua como interação, de gênero textual como formato de ações comunicativas, tal como defendida pelo Interacionismo Sociodiscursivo, para chegarem a proposições metodológicas de estudo das unidades linguísticas na inter-relação com o trabalho do eixo da leitura. Assim, disponibilizam para o leitor, com base num *fólder*

e num *relato de investigação científica*, sugestões metodológicas detalhadas de encaminhamento da *análise linguística* em sala de aula. As autoras, no entanto, preocupam-se em alertar seus leitores de que essas propostas não devem ser entendidas como um *vade mecum* do professor de Língua Portuguesa.

Em síntese, podemos afirmar que este volume aborda a *análise linguística* tanto do ponto de vista teórico-metodológico quanto de sua prática em sala de aula de língua materna, considerada como eixo de ensino. Coerentemente, ao término da obra, há ainda a seção “Desdobramentos do tema”, que instiga o leitor a refletir sobre questões teórico-metodológicas a respeito da prática de *análise linguística*, e a seção “Lendo mais sobre o tema”, que disponibiliza referências bibliográficas acrescidas de breves comentários sobre os conteúdos explorados nos textos indicados. O volume que aqui apresentamos destina-se, portanto, a estudantes de graduação, de pós-graduação e a professores e pesquisadores que têm interesse na investigação dos fenômenos linguísticos.

Beth Marcuschi¹

Maria Angélica F. da Cunha²

1. Beth Marcuschi, bethmufpe@gmail.com, é doutora em Linguística, professora na graduação e na pós-graduação de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. É pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem — CEEL. Desenvolve pesquisas sobre produção de texto, livro didático de Língua Portuguesa e gêneros textuais e ensino. Publicou vários artigos e capítulos de livros em sua área de interesse. Em 2011 organizou, com a professora Telma F. Leal, a obra *Educação e linguagem: da Educação Infantil ao Ensino Médio*.

2. Maria Angélica Furtado da Cunha, angefurtado@gmail.com, é doutora em Linguística pela UFRJ, professora titular dessa disciplina na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É líder do Grupo de Estudos Discurso & Gramática da UFRN. Suas pesquisas focalizam aspectos morfosintáticos do português do Brasil, como transitividade, estrutura argumental, negação, e sua relação com o ensino de gramática. Organizou vários livros e publicou vários artigos em periódicos especializados.

Introduzindo o tema

As teorias linguísticas, como sabemos, fornecem subsídios para os estudos descritivos das línguas naturais, em seus aspectos estruturais, cognitivos, funcionais e pragmáticos, em oposição aos estudos normativos, predominantes na gramática tradicional.¹ Esses estudos linguísticos remetem ao trabalho de mostrar como se constituem e como funcionam as línguas, sem interesse em indicar como devem ser, ou seja, trata-se de uma *descrição linguística*. A partir dos anos 70 do século XX, essa expressão começa a ser identificada no meio acadêmico brasileiro, em coocorrência com a expressão *análise linguística*, a qual se sobrepõe àquela, a partir da década seguinte (anos 80), quando a Linguística, ainda no meio acadêmico brasileiro, começa a se preocupar com questões de ensino de língua materna.

Embora os estudos gramaticais tradicionais remetam a uma forma de análise linguística, enfatizando nomenclatura e classificação gramatical, foram considerados insuficientes para o ensino de Língua Portuguesa na escola, quando seu objeto de estudo passou a ser o texto. Em oposição a essa ênfase dada ao ensino na época (até a década de 80), Geraldini (1984) propõe a

1. Mesmo que a gramática tradicional também faça descrição, a perspectiva prescritiva se sobrepõe, inclusive porque as descrições feitas são do registro estabelecido como correto, padrão, diferentemente da Linguística, que se preocupa com a descrição dos diversos registros da língua.

prática de *análise linguística* como alternativa, principalmente para levar o aluno ao domínio da escrita padrão. Em outras palavras, mesmo reconhecendo as variedades linguísticas, os trabalhos que defendem essa prática propõem, com base nos tipos de texto e nos níveis de organização da língua, a reformulação dos textos dos alunos, visando alcançar o registro formal escrito. Vemos que a prática de *análise linguística* assume um *status* teórico-metodológico: teórico, porque constitui um conceito que remete a uma forma de observar dados da língua, apoiada em uma teoria; metodológico, porque é utilizado na sala de aula como um recurso para o ensino reflexivo da escrita.²

Com isso, o trabalho com as estruturas da língua, à luz da gramática tradicional, passa a conviver com ensaios e tentativas de ensino abordando outras categorias, advindas de novos campos teóricos. É o caso, por exemplo, de critérios de textualidade (BEAUGRANDE e DRESSLER, 1981) e de operadores argumentativos (GUIMARÃES, 1987; KOCH, 1984), que passaram a ser estudados na sala de aula, ora no plano textual, ora no plano frasal, equivalendo às categorias gramaticais (por exemplo, operadores argumentativos equivalendo a conjunções), como mostra Rafael (2001).

A repercussão da proposta de prática de *análise linguística* nas pesquisas acadêmicas acaba por influenciar documentos

2. Por ensino reflexivo da escrita estamos compreendendo, de um lado, o ensino que provê atividades desafiadoras para o aluno, levando-o a buscar novos conhecimentos; de outro, a aprendizagem que se realiza como um processo de construção do conhecimento do sujeito em relação com o objeto, interagindo com um outro sujeito mais experiente (VIGOTSKY, 1984). Aplicada ao ensino de língua, em particular ao ensino da escrita, essa compreensão desloca-se da construção, exclusivamente de conhecimento sobre a língua em si, para o conhecimento dos textos escritos em situações sociais variadas. Ou seja, seu ensino envolve uma situação social (com interlocutores, objetivo e local de circulação), um planejamento do texto e formas linguísticas compatíveis com essa situação.

parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa, que são elaborados à luz dos estudos linguísticos em oposição ao paradigma puramente gramatical. Assim, o ensino de gramática tradicional é questionado e é proposta a sua substituição. É o que se vê, nos anos 90 (séc. XX), com a publicação dos PCN — Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997 — séries iniciais — e 1998 — séries finais) — que sugerem o ensino de Português de forma reflexiva, simbolizado no esquema “uso => reflexão”. Para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua é estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura, da escrita e da análise linguística, essa entendida como a reflexão sobre a língua e a linguagem. A esse respeito preconizam os PCN:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (BRASIL, 1998, p. 29).

A proposta dos PCN para o eixo de *análise linguística* desloca o enfoque da palavra ou frase (proposto pela gramática tradicional) para a análise do texto, influenciada pelas teorias

linguísticas textuais e enunciativas, resultando em novos objetos de estudo. Essa orientação desencadeia um quadro de incertezas no ensino de Língua Portuguesa, devido, de um lado, à confusão decorrente de críticas feitas à gramática tradicional pelo discurso da mudança,³ provocando a dúvida sobre qual prática linguística desenvolver na sala de aula; e de outro lado, devido à não compreensão, por parte dos professores, do que significa ensinar a língua a partir do texto e/ou do uso da língua (KHUN e FLORES, 2008).

Na busca de minimizar esse quadro de incertezas, os pesquisadores passam a apresentar sugestões de como efetivar, na prática, as opções teórico-metodológicas assumidas pelos PCN. Por essa razão, na primeira década do século XXI (2001-2010), identificamos a abordagem de *análise linguística*, concebida como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à compreensão e produção de textos orais e escritos, quanto em relação à descrição do sistema da língua. Assim, a prática de *análise linguística* como opção didática varia de acordo com o modelo de descrição linguística (oriundo da Linguística moderna) adotado pelo pesquisador.⁴

Esse conjunto de estudos da língua apoiado em diversas perspectivas teóricas faz eclodir uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual, via de regra, não favorece

3. Essa expressão remete à emergência do movimento de renovação do ensino de língua materna no Brasil (fins da década de 70 e início da década de 80 do século XX). Marcado pela heterogeneidade dos estudos linguísticos, o discurso da mudança foi sustentado por três pilares: a Linguística, o ensino de língua materna e a tradição gramatical (PETRI, 2003).

4. Embora esses modelos venham de teorias linguísticas variadas, verificamos que parte da nomenclatura e classificação da gramática tradicional é utilizada por essas teorias (por exemplo, os modelos de descrição linguística atuais retomam a classificação de palavras vinda da tradição).

uma articulação entre os estudos linguísticos, os fatos da língua e os estudos gramaticais tradicionais. Nessa formação, os estudos linguísticos clássicos e modernos são comumente apresentados com o intuito de que os estudantes deles se apropriem, mas sem relacioná-los aos fatos linguísticos para análise e descrição: os exemplos estudados são os apresentados nos próprios textos teóricos, não havendo preocupação com o estudo da língua em sua dinâmica. Os estudos gramaticais tradicionais, por sua vez, não são explorados em conexão com as teorias linguísticas nem com os fatos da língua em uso. Esse procedimento dificulta o processo de elaboração didática do futuro professor no seu ambiente de ensino.

Este livro objetiva abordar, em seus três capítulos, a *análise linguística* do ponto de vista teórico e de sua prática em sala de aula de língua materna, como eixo de ensino.

Capítulo 1

Análise linguística: questões teóricas

As diferentes visões sobre os estudos das unidades linguísticas resultam dos diferentes contextos sócio-históricos em que esses estudos surgem. A título de contextualização do tema deste livro, este capítulo descreve, de modo panorâmico, como tem se dado a influência desses contextos sobre os estudos linguísticos.

No século XIX,¹ o interesse pelo reconhecimento da importância das culturas e das línguas de cada povo, bem como o desenvolvimento da Biologia, na Europa, influenciaram o estudo histórico-comparativo. Esse tipo de estudo consistiu na utilização do método comparativo, com o intuito de se reconstituir a história das línguas e de identificar-se sua origem (ou seja, encontrar-se a língua-mãe — o indo-europeu — e desenhar-se a genealogia das línguas conhecidas à época). Nele as unidades em destaque eram as palavras e seus componentes (raízes, radicais e afixos).

1. A escolha do século XIX, para início dessa rápida contextualização, deve-se ao fato de que as investigações desse século já tinham caráter científico, pois apresentavam objeto, objetivo e método de estudo.

No século XX, a ênfase no estudo da língua em sua imanência (a língua pela língua) e o fortalecimento das ciências humanas contribuíram para o surgimento de perspectivas teóricas variadas: o estudo imanente desencadeou as vertentes estruturalistas (que descreviam o sistema linguístico e seus componentes formais) e gerativistas (que explicavam a geração de estruturas da língua a partir de regras inatas); e as ciências humanas favoreceram abordagens teóricas (opostas ao estudo imanente) que associaram, por exemplo, a língua a aspectos cognitivos (estudos da língua associados ao sujeito falante: Psicolinguística), sociais (estudos da língua em relação a grupos sociais: Sociolinguística), culturais (estudos da língua relacionada a práticas culturais: Etnolinguística), pragmáticos (estudos da língua e seus usos: Pragmática Linguística) e ideológicos (estudos da língua em relação aos discursos: Análise do Discurso). As unidades de estudo em destaque eram fonema, morfema e sintagma, para as vertentes estruturalistas e gerativistas, e palavra, frase, texto e discurso para as demais tendências.

No século XXI, as perspectivas teóricas (estruturalistas, sociais, culturais e ideológicas) do século XX permanecem e se especificam (enfoques diferenciados da Psicolinguística, da Sociolinguística, da Análise do Discurso, entre outras). Os sistemas de computação e a tecnologia da informação contribuem para o aparecimento de novos objetos de estudo: por exemplo, linguagem multimodal e textos/gêneros digitais. As unidades da língua em destaque são palavra, frase, texto e discurso, acrescidas de outros sistemas semióticos (por exemplo, pictórico, numérico, musical etc.).

Mesmo reconhecendo a abrangência e a importância dos aportes dessas tendências teóricas (que não abordam ou não se restringem ao material estritamente linguístico), a aborda-

gem das unidades linguísticas é relevante, pois elas materializam outras unidades de estudo, tais como o discurso, o gênero e o texto, e possibilitam o entendimento do sistema linguístico.

A investigação dessas unidades linguísticas tem sido associada à expressão *análise linguística*, que circula no meio acadêmico brasileiro apontando para duas práticas de estudo linguístico. A primeira refere-se ao ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem, ou seja, trata-se do fazer próprio do estudo científico da língua, a respeito de suas diversas unidades (o fonema, o morfema, a palavra, o sintagma, a frase, o texto e o discurso) e se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas, desde o estruturalismo até tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas, por exemplo. E a segunda também se volta para a descrição, mas com fins didáticos, conforme veremos no capítulo 2.

A primeira prática de *análise linguística* descreve as unidades da língua a partir de pontos de vista diferentes e, conseqüentemente, elege aquelas que passam a ser seu objeto de estudo. Assim, as vertentes estruturalistas abordam as unidades linguísticas classificadas como signo (composto de significado mais significante, conforme o saussurianismo); como constituintes imediatos (unidades que se associam para constituir outras de um nível superior, conforme o distribucionalismo); como glossema (composto por expressão — fonemas e traços prosódicos — e conteúdo — elementos gramaticais e lexicais —, conforme a glossemática) (TODOROV e DUCROT, 1977). Todas têm a preocupação de, considerando a língua como sistema, estudar suas formas.

Podemos ilustrar essa preocupação com exemplos extraídos de livros publicados a partir dos anos 70 (século XX), que apresentam a expressão *análise linguística*:

1) Em *Análises linguísticas* (LOBATO et al., 1975), os autores apresentam análises semânticas de substantivos, verbos, adjetivos e preposições, enfatizando seus semas e suas relações sintáticas na frase, conforme excerto abaixo.

Esta obra é fruto da iniciativa de jovens linguistas, apaixonados pelas pesquisas a que se dedicam. Ela pretende apresentar alguns aspectos da análise semântica na sua relação com as estruturas sintáticas, a partir de certos princípios gerais de coerência, cujas linhas gerais gostaríamos de precisar aqui abaixo.

Para nós, toda mensagem linguística é a *formulação de relações entre designações*.

Designação corresponde às classes não fintas e abertas, expressas pelos morfemas lexicais, e que entram nas categorias de substantivos, verbos e adjetivos. O artigo que trata da análise semântica e a aprendizagem das línguas estrangeiras aborda a parassinonímia no nível dos lexemas, e os traços distintivos fazem aparecer as diferenças, em competência, dentro de uma série paradigmática.

O termo *relação* se aplica aos elos que unem as *designações*:

Des¹ < Rel > Des²

(LOBATO et al., 1975, p. 7)

Esse livro apresenta estudos semânticos associados a estruturas sintáticas, numa perspectiva da semântica estrutural, apoiando-se no eixo paradigmático da língua. Esse exemplo

denota que, sob o rótulo *análise linguística*, busca descrever os arranjos do sistema linguístico.

2) Em *Bases de Análise Linguística* (DUBOIS-CHARLIER e LEEEMAN, 1977), as autoras descrevem a frase com base em seus constituintes imediatos e sintagmas, influenciadas pela linguística estrutural. O exemplo abaixo confirma essa influência.

4. OS SINTAGMAS

Como chamar a estes dois grandes blocos que isolamos em cada uma das nossas frases? O primeiro será o *sintagma nominal*, o segundo será o *sintagma verbal*; em cada frase, temos um sintagma nominal e um sintagma verbal. O sintagma nominal tem como abreviatura SN e o sintagma verbal tem SV.

SN	SV
a porteira	está no pátio
um carteiro	traz o correio
este cão	boceja
o meu vizinho	sonha com as suas férias

Chama-se SINTAGMA uma sequência de palavras que constituem uma unidade (*sintagma* vem de uma palavra grega que comporta o prefixo *sin* que significa *com*, que encontramos, por exemplo, em *simpatia* e *sincronia*). Um sintagma é uma associação de elementos compostos num conjunto, organizados num todo, funcionando conjuntamente; é a combinação ou a reunião de vários elementos numa organização, numa unidade.

Empregámos sucessivamente os termos CONSTITUINTE IMEDIATO e SINTAGMA a propósito das mesmas sequências de palavras. Poderíamos perguntar por que razão há dois termos técnicos para designar a mesma coisa. De facto, os dois termos não referem a mesma propriedade: a palavra CONSTITUINTE refere-se ao papel que a unidade desempenha na construção de unidades superiores; designa uma unidade que entra na constituição de uma unidade maior.

(DUBOIS-CHARLIER e LEEMAN, 1977, p. 88)

Esse fragmento mostra os conceitos de *sintagma* e *constituintes imediatos*, unidades que descrevem a constituição das frases, numa visão imanente da língua.

3) Em *Iniciação à análise linguística* (RIEGEL, 1981), o autor propõe um estudo de unidades variadas (fonema, morfema, palavra — essa última em frases) por meio das operações de substituição, eliminação, deslocamento e permuta, com o intuito de classificá-las e de estabelecer suas relações com outras unidades, quer na palavra, quer na frase. Vemos aqui também influência dos estudos estruturalistas. Segue um exemplo retirado desse livro, que apresenta o mesmo interesse pela estrutura linguística.

As manipulações que os linguistas efetuam em todos os níveis da análise linguística constituem não só técnicas heurísticas suscetíveis de pôr em evidência propriedades ainda desconhecidas, mas também testes destinados a verificar hipóteses (3.2.2.). Elas se resumem a quatro operações simples e aos procedimentos complexos que as combinam de múltiplas maneiras: a **substituição**, a **eliminação**, o **deslocamento** e a **permuta**. Essas operações correspondem, em nossa vida coti-

diana, a práticas universais que caracterizam toda atividade classificatória e relacional. Para cada uma delas propomos uma definição operatória, acompanhada de um leque de aplicações que abrangem os diferentes aspectos de descrição linguística. Inicialmente, tornar-se-á evidente que o emprego judicioso dessas operações permite esboçar uma descrição simples e coerente dos mecanismos fundamentais da língua francesa.

(RIEGEL, 1981, p. 63)

Nesse exemplo, verificamos que a expressão *análise linguística*, presente no título do livro e no excerto citado, coocorre com *descrição linguística*, enfatizando as operações por meio das quais são identificados os mecanismos básicos da língua, vistos na perspectiva da frase.

Ainda nessa primeira prática de análise linguística, incluem-se os estudos gerativos, que descrevem e explicam as formas da língua do ponto de vista de sua geração. Nesses estudos, a expressão *análise linguística*, quando ocorre, equivale à descrição de um fato linguístico, orientada pelos princípios gerativos e transformacionais (anos 1980), como vemos no exemplo 4, citado abaixo.

4) Em *Análise sintática* (LEMLE, 1984), a autora, discorrendo sobre itens lexicais, associados ao nível semântico e sintático, faz uso da expressão *análise linguística* para referir-se às propostas de descrição de verbos apresentadas por autores gerativistas.

Maria dissuadiu João de ir.

e) Lakoff (1968) advoga estruturas profundas comuns para as sentenças abaixo, que delega serem sinônimas:

Seymour cortou o salame com a faca.

Seymour usou uma faca para cortar o salame.

f) Uma experiência brasileira dentro dessa linha de pensamento foi apresentada por Mary Kato (1976), que deriva o verbo mentir em regência transitiva de uma estrutura da forma “diz algo que é falso quando diz”.

A reação dos adeptos da teoria-padrão às análises linguísticas da espécie exemplificada de *a* a *f* acima tomou a forma de objetos que podemos agrupar em quatro tipos:

1.º) Negação dos fatos semânticos alegados.

Por exemplo, as derivações de *abrir* transitivo a partir de *A causa* (*B abrir*) e de *matar* a partir de *A causa* (*B morrer*) foram refutadas (...).

(LEMLE, 1984, p. 22)

Nesse exemplo, verificamos que as análises linguísticas referidas em “e” e “f” estão associadas à semântica gerativa, que, em oposição à teoria-padrão formulada por Chomsky (1965), lança mão de estruturas semânticas (profundas) para a explicação da relação entre sintaxe e léxico.

As vertentes funcionalistas, por sua vez, também descrevem a língua, mas, diferentemente das estruturalistas e gerativistas, consideram as funções da linguagem e de seus elementos fônicos, gramaticais e semânticos, com o objetivo de verificar como as estruturas linguísticas conduzem à eficiência comunicativa entre os usuários da língua. Ou seja, a observação da forma linguística está associada à identificação do seu uso e de sua função nas práticas comunicativas, assim, a expressão *análise linguística* remete à descrição das formas da língua em seu uso e funcionamento. Vejamos os exemplos 5 e 6 a seguir.

5) Em *Perspectiva funcional da frase portuguesa* (ILARI, 1986), o autor, ao abordar a articulação tema-remata (conforme Halliday) associada à expressão entonacional do falante, defende o estudo de formas alternativas a partir da distinção marcado × não marcado. E sugere que a espontaneidade de algumas respostas a perguntas informais, constituindo aspectos da competência do locutor, precisa ser descrita pela análise linguística, como vemos a seguir.

As orações (2-39)-(2-41) são todas respostas a perguntas formuladas em (2-38), entretanto, as frases de (2-39) se caracterizam por um grau de espontaneidade que as demais respostas não compartilham. Essa “espontaneidade” das respostas de (2-39) é por si um aspecto da competência dos falantes que a análise linguística deveria esclarecer. Parece que, à semelhança do que ocorre em muitas outras situações em que uma dentre várias formas alternativas é a “mais normal”, temos de fato uma oposição entre um uso não marcado e um uso marcado, onde “não marcado” significa “menos específico” ou “capaz de assumir mais de um significado ou uso”. De fato, as formas de (2-39) podem ser utilizadas não só em respostas às perguntas de (2-38), mas também a outras, por exemplo:

(2-44) a. Cadê o livro?

b. Você tem alguma informação sobre o navio?

c. O que você acha disso?

(ILARI, 1986, p. 62)

De acordo com Ilari (op. cit.), a análise linguística a ser realizada terá como interesse observar as frases em seus usos formais e informais ou espontâneos, associados à entonação, para poder explicar a competência comunicativa dos falantes.

6) Em *O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação* (FURTADO DA CUNHA, 2001), a autora, ao citar o pressuposto básico da orientação funcionalista, salienta que a explicação da forma linguística está associada às funções que ela desempenha na interação.

As análises linguísticas de orientação funcionalista trabalham diretamente sobre o postulado básico — *a língua é uma estrutura maleável, sujeita às pressões do uso e constituída de um código não totalmente arbitrário*. Orientado por Givón, Hopper, Traugott, Haiman e Thompson, entre outros, o funcionalismo representa uma tentativa de explicar a forma da língua a partir de funções que ela desempenha na interação.

(FURTADO DA CUNHA, 2001, p. 2)

Nesse exemplo 6, vemos o uso da expressão *análise linguística*, no plural, remetendo aos estudos funcionalistas norte-americanos, que analisam as estruturas da língua como sendo resultado do funcionamento das formas na interação entre locutores. Ou seja, a análise linguística possibilita explicar que uma determinada estrutura linguística é influenciada pelo seu uso e não se caracteriza como “totalmente arbitrária”.

A partir de 2000, a análise linguística se volta para outras unidades (texto, gênero e discurso), mas com a mesma perspectiva descritiva, como podemos verificar no exemplo 7.

7) Em *Modelos de análise linguística* (GIL, CARDOSO e CONDÉ, 2009),² encontramos estudos linguísticos associados a texto, gênero e discurso, buscando descrever o componente

2. Coletânea de artigos dos quais foram extraídos os exemplos 7A, 7B e 7C.

linguístico na constituição dessas unidades de estudo, como demonstram os excertos que seguem.

7A)

Em cada capítulo deste livro, um modelo de análise linguística é apresentado com base em um domínio da linguagem — Gramática, Léxico, Discurso e Filologia —, com o objetivo de auxiliar o discente na elaboração de monografias, de modo que o aluno encontre modelos de consulta que servirão como base para a construção de suas próprias referências.

(GIL, CARDOSO e CONDÉ, 2009, p. 7)

Na apresentação do livro, vemos que cada capítulo expõe um modelo de análise linguística, fundamentada em uma perspectiva teórica diferente: linguística textual, análise do discurso, teorias enunciativas, entre outras. Para ilustrar, apresentamos os exemplos 7B e 7C.

7B)

No que se refere às relações de causa e condição, a análise de toda a produção textual de *corpus* revela a presença de 48 conectores distintos para estabelecer essas conexões. Nota-se, no entanto, que apenas os seguintes conectores são mais incidentes: *mas, se, para, porque, pois, por, então, quando, para que e por isso*. Esses conectores representam 81,2% de todas as ocorrências. O fato de as relações de causa e condição serem predominantemente expressas por apenas dez conectores condiz com o caráter informal detectado nas produções desse gênero discursivo, indicando pouca preocupação dos usuários com a seleção e a variedade do léxico empregado. Conforme também ressaltado por Xavier e Santos:

Esse suposto “laisser-faire” linguístico e ideológico vem confirmar a tendência deste gênero digital à informalidade e ao pouco compromisso dos seus usuários, principalmente com como dizem o que dizem (2005, p. 37).

O conector mais empregado é o *mas*, responsável por 25% das conexões de causa e condição realizadas. A grande incidência desse conector confirma algumas constatações feitas por Gouti (2003). Segundo esse autor, a atividade argumentativa realizada nos fóruns de discussão origina produções linguísticas que orientam o conjunto de enunciados para o conflito. Dessa forma, esse tipo de interação relaciona-se mais ao emprego de formas de expressão da competitividade do que da cooperatividade, o que propicia o uso de marcadores de oposição.

(INGLEZ, 2009, p.193)

Em 7B, a autora analisa marcas linguísticas (conectores de causa e condição), observando seus usos e sentidos, associadas ao gênero em que elas figuram (fórum eletrônico em comunidades do *Orkut*), com o intuito de caracterizar o gênero digital em seu componente linguístico, à luz da linguística de texto.

7C)

A divulgação científica nos textos do *corpus* insere-se em um contexto “trilogo” (MOIRAND, 2007) do qual participam três instâncias discursivas: o mediador (escritor do jornal e escritor da revista), que fica entre o discurso da ciência e o dos leitores. Em face desse contexto trilogo, a análise dos textos sobre a mudança de estatuto de Plutão apreendeu, por um lado, os traços de uma atividade-chave discursiva para o discurso científico, a nomeação de seus objetos de estudo e pesquisa e, por outro, a atividade discursiva de nomeação em textos de divulga-

ção científica na esfera jornalística e na esfera jornalístico-científica.

Na esfera científica, a produção de conhecimento compreende a criação de termos especializados a fim de controlar o seu conteúdo, mesmo que isso não ocorra de forma totalmente fixa. Os textos do *corpus* tematizam um ato de “rebatismo” dentro da comunidade científica, dando origem a uma unidade lexical a ser codificada na língua, o que vai ao encontro da concepção de Bakhtin (2003a [1952-1953], p. 268) de que “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos.” A atividade discursiva científica de nomeação está representada nos elementos do peritexto e da revista, mas já em diálogo com o contexto discursivo dos leitores.

(GRILLO e FERRAZ, 2009, p. 142)

Essa análise linguística, em 7C, leva em conta a unidade lexical, especificamente a criação de termos especializados. Apoiada na teoria do dialogismo bakhtiniano, a análise está voltada para o discurso que perpassa a atividade científica, ao ser divulgada nas esferas jornalística e jornalístico-científica.

Esse conjunto de estudos sobre unidades variadas da língua que acaba de ser apresentado, sustenta nossa afirmação de que *análise linguística* é uma expressão “guarda-chuva” que abriga tantas especificações quantas forem as orientações teóricas que a fundamentem. Assim, entre as décadas de 70 e 80 (século XX),³ registramos uma tendência à análise de unidades menores

3. A associação entre datas e tendências teóricas tem um caráter didático, não representando um rigor cronológico excessivo, visto que, segundo Kuhn (1978), um paradigma

da língua (palavra, sintagma, frase); entre as décadas de 80 e 90 (século XX), uma tendência ao estudo do componente linguístico do texto (com ênfase na coesão e na coerência); e, a partir dos anos 90 até atualmente, percebemos que, quando há interesse por esse componente, ele está associado à caracterização e ao funcionamento do gênero e, em relação ao discurso, ele é tomado como sua materialização.

Se, em relação aos estudos teóricos, essa expressão remete a objetos linguísticos e abordagens diferentes, em relação ao ensino de língua, a *análise linguística* também é concebida de forma múltipla, conforme veremos no próximo capítulo.

científico se sobrepõe a outro após um período de instabilidade, ou seja, de crise, que antecede uma revolução científica.

Capítulo 2

Análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa — PCN (BRASIL, 1997 e 1998), é sugerido que o ensino se pautar na língua falada, na leitura, na escrita e na análise linguística, como eixos norteadores das atividades didáticas. A partir dessa orientação oficial, a expressão *análise linguística* passa a ser encontrada em produções acadêmicas dirigidas à formação do professor da educação básica e no discurso do próprio professor, remetendo a conceitos variados: às vezes, como sinônimo de “conhecimentos gramaticais”, às vezes, como de “conhecimentos linguísticos” e, às vezes, de “normas”. Esse quadro remete a fundamentos teóricos diversos e à aceitação do novo nas práticas de ensino.

Entretanto, instituída como eixo de ensino, a prática de *análise linguística* não tem sido abordada na mesma proporção em que o são os eixos de leitura e escrita. Em outras palavras, os estudos teóricos sobre as unidades linguísticas não têm tido repercussão acentuada no campo do ensino de línguas, percebendo-se uma ruptura nos materiais didáticos: de um lado, há

a inovação das abordagens de leitura e escrita, fundamentadas em perspectivas teóricas enunciativas, e, de outro, constatamos, de modo geral, o estudo do componente linguístico à luz da norma e/ou da descrição estrutural, sem estabelecer uma relação com o plano textual-enunciativo.

Esse contexto aponta para a necessidade de discorrermos sobre a prática de *análise linguística* constituída na produção acadêmica, sob a influência da Linguística Aplicada,¹ e incorporada às instâncias de ensino de Língua Portuguesa. Por essa razão, este capítulo se divide em dois tópicos: propostas de práticas de *análise linguística* e sua aplicação, oriundas da academia, e propostas de ensino de *análise linguística* em livros didáticos de Língua Portuguesa.

1. PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA VINDAS DA ACADEMIA

Estudar as práticas de *análise linguística* como um eixo estruturador do ensino de Língua Portuguesa exige, como ponto de partida, esclarecimentos sobre a própria expressão (análise linguística), em particular sobre o contexto de seu surgimento na literatura especializada.

Considerada, neste livro, como a segunda prática de estudos linguísticos (em oposição à primeira, que é o ato de descrever e explicar ou interpretar aspectos da língua, fazer inerente a todo teórico da linguagem, conforme vimos no capítulo 1), a prática de análise linguística como eixo de ensino também se

1. No âmbito desta obra, estamos considerando Linguística Aplicada como a área do conhecimento que estuda o uso da linguagem nos mais variados ambientes e, no nosso caso, ambiente de ensino de língua materna.

volta para a descrição, embora com caráter didático. Assim entendida, essa segunda prática foi introduzida na produção acadêmica na década de 1980 e tem suas raízes teóricas nas reflexões sobre a historicidade da linguagem e sobre o trabalho linguístico, realizadas por Franchi (1977).

Para esse autor, historicidade compreende o processo de constituição da linguagem a partir da interação entre os usuários, que negociam os sentidos de seus dizeres. Ou seja, os sujeitos, com suas formações discursivas construídas ao longo de suas histórias, imprimem sentidos na linguagem em busca da intercompreensão. As negociações dos sentidos são, justamente, as operações discursivas de que o sujeito participa, o que constitui o seu trabalho linguístico.

Em outras palavras, o novo paradigma de reflexão foi responsável pela extinção dos mitos da univocidade e da indeterminação absoluta da linguagem, e pela defesa de que entre esses dois extremos se encontra o trabalho dos sujeitos, tendo a linguagem como atividade constitutiva (FRANCHI, op. cit.). De acordo com esse modo de pensar, no trabalho dos sujeitos mediado pela linguagem distinguem-se três tipos de ações que se entrecruzam e se materializam nos recursos expressivos: ações que os sujeitos fazem *com a linguagem*, ações que fazem *sobre a linguagem* e ações *da linguagem* reveladas no agenciamento dos recursos expressivos e sistemas de referência pelos sujeitos (GERALDI, 1993, p. 16).

Vinculada à distinção das ações de linguagem, encontra-se a distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, que podem ocorrer em qualquer dos tipos de ações apontados, mas em níveis distintos de reflexão, conforme demonstraram os estudos de língua falada: a) *atividades linguísticas* — ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais,

permitem a progressão do tema em pauta (cf. por exemplo, HILGERT, 1989, sobre as paráfrases; MARCUSCHI, 1992, sobre as repetições); b) *atividades epilinguísticas* — também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando (cf. BARROS, 1990, sobre as correções); e c) *atividades metalinguísticas* — em que os interlocutores tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalinguagem sistemática, por meio de conceitos, classificações, entre outras operações (cf. ALVES, 2005, sobre o emprego da metalinguagem em diálogos).

Aplicando esses três tipos de atividades à discussão sobre o ensino da relação entre criatividade e gramática, Franchi (1987) vê a atividade linguística como o exercício pleno da própria linguagem: por estar presente no cotidiano comunicativo da família e da comunidade do aluno, a prática dessa atividade na escola, em interações diversificadas, conduz o discente a ampliar os recursos expressivos da fala e da escrita e a operar sobre sua própria linguagem. Lembra o autor que, nas lacunas da atividade linguística, surge a *atividade epilinguística*, prática que opera sobre a própria linguagem — comparando as expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção — e abrem-se as possibilidades para o trabalho de sistematização. Ou seja, a partir do conhecimento sobre os fatos relevantes da língua, pode-se criar hipóteses sobre a natureza da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional, usando-se a língua para falar dela mesma, nascendo aí a *atividade metalinguística*, relacionada com teorias linguísticas e métodos de análise da língua.

Nesse contexto teórico, passa-se a recomendar o equilíbrio entre as práticas dessas atividades constitutivas dos eixos de ensino, com o objetivo de garantir ao aprendiz o *uso da língua* e o *saber sobre a língua*. Para isso, Geraldi (1984 e 1993) propõe, ao lado das práticas de leitura e de produção de texto, a prática de *análise linguística*, que, no contexto de ensino, remete ao deslocamento da figura de usuário para a de analista da língua e da linguagem, desempenhando dois tipos de reflexão: a reflexão epilinguística, centrada no uso dos recursos expressivos em função das atividades linguísticas do falante/escritor; e a metalinguística, centrada na construção de noções com as quais se torna possível a categorização de tais recursos.

Nessa proposta, a reflexão epilinguística recebe maior destaque, pois é pensada pelo autor “como condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem” (GERALDI, 1993, p. 192), além do que fazem as gramáticas, consideradas, na época, como insuficientes para orientar as reflexões no interior das configurações textuais historicamente constituídas. Com esse tipo de reflexão, o autor instaurou nova orientação metodológica, elegendo o texto como unidade de ensino nas aulas de língua, com o objetivo de conduzir o aluno a entender o que lia e de escrever textos significativos: observando o princípio fundamental de partir do erro para a autocorreção, o autor sugere a focalização de apenas um problema relevante, de cada vez, para ser reescrito pelo aprendiz com a orientação do professor.

Assim, a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação. Na

produção de textos, os alunos, orientados pelo professor, realizam o seu planejamento, de acordo com as condições de produção dadas, procedem à escolha das unidades e estruturas linguísticas, com o intuito de perceber seu funcionamento e, assim, serem capazes de construir seus textos de forma adequada às situações comunicativas. Na reescrita, os alunos são orientados a observarem a adequação das escolhas realizadas em seus próprios textos, buscando alcançar a adequação não atingida.

Esses dois tipos de reflexão — epilinguística e metalinguística — possibilitaram a adição, aos estudos gramaticais, de novos conteúdos referentes ao texto, correspondendo não apenas à substituição da unidade de análise (da palavra/frase para o texto), mas também a mudanças mais profundas (MENDONÇA, 2006), incluindo contribuições de teorias de gênero.

Se, em 1984, o foco era a adequação do texto às categorias gramaticais e às estruturas textuais — narrativas, descritivas, dissertativas, normativas e de correspondência (GERALDI, 1984) —, nos anos 90, esse foco passa a ser categorias do texto e/ou do discurso² (GERALDI, 1993), para chegar à primeira década do século XXI apontando para categorias oriundas das teorias de gênero.³ Os exemplos 8, 9, 10 e 11 ilustram essa mudança de focos, orientada por perspectivas teóricas diversas (gramáti-

2. Vale ressaltar que Geraldi (1993) não dispensou as gramáticas (normativas ou descritivas) do estudo de língua, apenas acrescentou novas fontes de reflexão linguística, visto que a reflexão gramatical foi considerada insuficiente para atender à descrição linguístico-textual e discursiva.

3. Na teoria bakhtiniana, por exemplo, são categorias de descrição do gênero o contexto sócio-histórico, o tema, a estrutura composicional e o estilo verbal. Já na teoria de Bronckart, a descrição de gênero envolve as condições de produção do texto e a arquitetura textual, esta compreendendo as sequências textuais, os mecanismos de textualização e os de responsabilização enunciativa.

ca tradicional, linguística textual, análise do discurso, teorias de gênero).

8) Em *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), o autor propõe orientações gerais e específicas para o ensino de Língua Portuguesa, a partir de textos escritos por alunos, mas não seguindo o cânone, conforme pode ser visto abaixo.

3 — A prática de análise linguística

Antes de mais nada, algumas considerações de ordem geral sobre este tipo de atividades:

- a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno;
- b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
- c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta quereremos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nosso aluno;
- d) 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;
- e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno de anotações; dicionários e gramáticas;
- f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;

g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a autocorreção”.

(GERALDI, 1984, p. 63)

Das recomendações apresentadas neste exemplo 8, destacamos o fato de as aulas de análise linguística partirem do texto dos alunos para análise de seus erros, a fim de levá-los a reescrevê-lo no processo de autocorreção. Verificamos que, nesse processo, o ensino de gramática é defendido pelo autor como um instrumento para possibilitar ao aluno o entendimento do que ele lê e o domínio da variedade linguística de prestígio.

9) Em *Portos de passagem* (GERALDI, 1993), o autor propõe operações discursivas que orientam tanto a leitura quanto a produção de texto.

1. Operações de inscrição de um objeto numa determinada classe ou a divisão de determinada classe em subcategorias³²

Exemplos

2.1 O meu *balãozinho* fui eu mesmo que fiz, com papel fino e com muitas cores. Ele é bem brasileiro, porque suas cores são azul, amarelo, verde e branco.³³

2.2 A etnologia assenta a classificação dos *seres humanos* sobre uma série de dualismos. Ela serve da distinção *povos civilizados* e *povos primitivos*.

Com estas operações, presentes em toda a ação de representar o mundo, o enunciador seleciona e organiza “ingredientes” através dos quais apresenta os objetos a que se refere. Em geral, quando se trata de apresentar um objeto do mundo concreto,

mas desconhecido, segundo a imagem que faz o enunciador de seus interlocutores, há grande densidade de operações de “ingrediência”; quando se trata de falar sobre uma experiência comum, compartilhada, a densidade é menor. Creio que se pensarmos as próprias configurações textuais mais amplas, certas expressões caracterizadoras da configuração operam a inscrição do texto como um todo no interior de certa classe, como se pode ver em

2.3 Era uma vez uma cachorra que se chamava Fofinha. Era ela muito sozinha, ela não tinha nenhum amigo e nenhuma amiga.

(GERALDI, 1993, p. 201)

A reflexão em torno da operação discursiva de incluir um objeto em uma determinada classe ou de dividir uma classe em subcategorias contribui para que o leitor reconheça um objeto conhecido ou passe a conhecer um objeto desconhecido, a partir das caracterizações apresentadas pelo autor do texto. E, por parte do produtor de texto, contribui para que ele selecione os aspectos relevantes para a caracterização do objeto a que se refere, segundo a imagem que esse produtor tem do seu leitor. Em relação ao exemplo dado em 2.3, Geraldi chama a atenção para o fato de que *Era uma vez* inclui a sequência do texto no mundo da ficção. O conhecimento de categorizações textuais favorece tanto a formação de leitores quanto de escritores.⁴

10) Em *Perspectivas para o trabalho com análise linguística na escola* (NÓBREGA, 2000), a autora, trabalhando com o Ensi-

4. Esse conhecimento se relaciona com graus de letramento.

no Fundamental (anos iniciais), sugere várias dimensões para reflexão sobre a língua a serem realizadas pelo professor com seus alunos. Essas dimensões contemplam unidades linguísticas, textuais e discursivas, refletindo influências teóricas variadas: normativas, tendo em vista que as crianças não dominam as convenções do cânone (ortografia, acentuação, concordância etc.); descritivas, pois são observadas a variação linguística, a construção, os sentidos e o funcionamento dos textos (seus aspectos relacionados a grupos sociais, à constituição dos gêneros, aspectos semânticos, estruturais, temáticos, morfossintáticos e outros); pragmáticas, já que as propostas de trabalho envolvem aspectos sociopragmáticos do texto (interlocutores, objetivo, tempo e espaço, tema, modalização, envolvendo também características de gênero textual); e sócio-históricas, visto que são considerados aspectos político-ideológicos nas relações interpessoais (marcas nos textos que indicam a interação dos locutores, suas imagens e representações etc.). Vejamos o exemplo abaixo.

Ao tentar encontrar quais são os meios linguísticos de que dispomos em uma determinada situação, muitas vezes nos defrontamos com um leque de possibilidades que se encontram numa relação de natureza parafrástica em um certo domínio semântico. Tentar produzir uma descrição mais afinada com os usos efetivos de linguagem exige uma perspectiva teórica orientada mais por critérios pragmáticos e semânticos do que pelos critérios morfológicos e sintáticos das abordagens tradicionais.

Vejamos o exemplo abaixo:

O mistério

Um dia eu e meus amigos resolvemos fazer uma expedição na mata.

Nós arrumamos tudo e fomos. Acampamos perto de um rio e passamos a primeira noite tranquilos.

Na noite seguinte o relógio deu meia noite, e escutamos *ruidos estranhos*, pegamos a lanterna e fomos ver *quem* era, achamos uma velha mina e parecia que era de lá que o barulho vinha. Entramos lá e de repente passou um vento e tivemos a impressão de que *algo* nós olhava mas ninguém teve coragem de olhar o *que* era.

Entramos bem devagar e nós vimos *uma fogueira* como se *alguem* morace lá dentro.

Ficamos olhando e inesperadamente *um homem* entrou e *disse*:
— O que estão fazendo aqui?

Nós não tivemos outra reação a não ser sair correndo e se esconder. Ficamos com medo, mas a curiosidade tomou conta de nós.

Ficamos imaginando *quem* seria ele. *Um fantasma, um monstro, ou talvez uma assombração?*

De manhã fomos lá outra vez para saber *o quem* era aquele “homem”. Não tinha ninguém na mina então falei:

— Vamos esperar e ver o que vai acontecer.

Esperamos um tempão e finalmente aquele “homem” apareceu perguntou o que fazíamos lá outra respondi:

— Viemos para saber *quem* é você? ou melhor *o que* é você.

— Eu sou uma pessoa como você eu me chamo Osvaldo, porque querem saber *o que* sou eu? — ele disse.

— Nós pensamos que você era um fantasma — retruquei.

— Já vi que vocês não são daqui e acho melhor vocês irem embora. — ele nós disse.

Ele tinha razão, então fomos para casa.

E tudo voltou ao normal para todos.

A autora, descrevendo a segunda versão do conto *O Mistério* (transcrito acima), produzido por uma aluna de 5º ano, propõe o conteúdo a ser ensinado para manter a não identificação do personagem misterioso do conto. Trata-se de explorar aspectos morfossintáticos da língua, a partir de categorias semânticas e pragmáticas, no caso, a indeterminação. Se se trata de um conto de mistério, a aluna-autora não conseguiu manter a ocultação do personagem, tendo em vista que, mesmo usando as formas linguísticas “o que”, “algo” (que não identificam o personagem), utilizou, com recorrência, as formas “quem”, “alguém”, “fogueira” (ação humana), “homem”, que remetem a ser humano. Logo, o personagem misterioso estava identificado. Em outras palavras, ao invés de estudar categorias gramaticais voltadas apenas para seu reconhecimento, conceituação e classificação, a autora recomenda associar esses procedimentos a critérios pragmáticos e semânticos, atendendo às exigências da produção de um texto que circula em situação comunicativa específica, como é o caso de um conto de mistério (que se situa na esfera da ficção).

11) Em *Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa* (PERFEITO, 2005), a autora, fundamentada em Bronckart (1999) e Bakhtin (1992), apresenta um roteiro de como explorar os gêneros na sala de aula, envolvendo condições de produção dos textos, tema e recursos enunciativos, textuais e linguísticos, como pode ser visto abaixo.

- *Contexto de produção e relação autor/leitor/texto* — observação de aspectos relativos ao/à: autor/enunciador, destinatário, provável objetivo, local e época de publicação e de circulação; exploração: das inferências, das críticas, das emoções suscitadas; criação de situações-problema e de transformações, veiculadas a efeitos de sentido do texto etc.

- *Conteúdo temático* — temas que são tratados em textos pertencentes ao gênero em questão.
- *Organização geral (construção composicional)* — a superestrutura, o arranjo textual.
- *Marcas linguísticas e enunciativas* — características do gênero (linguísticas) e do autor (enunciativas), o qual veicula seu texto, fundamentalmente, em determinado gênero (recursos linguístico-expressivos mobilizados).

(PERFEITO, 2005, p. 61)

Independentemente do gênero, Perfeito (op. cit.) sugere aos professores do Ensino Fundamental que explorem com seus alunos “contexto de produção e relação autor/leitor/texto, conteúdo temático, organização textual e marcas linguísticas e enunciativas”, que estão presentes em todos os gêneros. Mesmo que não sejam formas cristalizadas (pois os gêneros, segundo Bakhtin (1992), são relativamente estáveis), sua recorrência permite que possamos explorar, no ensino, características que identificam, não de forma definitiva e acabada, os gêneros. Essa sugestão se inicia com a leitura dos textos e se desdobra na produção escrita e sua reescrita, ou seja, há uma articulação entre ler, escrever e reescrever.

12) Em *Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva* (KUHNS e FLORES, 2008), os autores formulam um conjunto de propostas que mostra como se pode operacionalizar o que os PCN orientam (1998). Trata-se de um trabalho sobre como podem ser vistos “os conteúdos gramaticais em contexto de ensino-aprendizagem de língua materna, que propicie a reflexão linguística dos alunos, a fim de desenvolver sua capacidade discursiva” (op. cit., p. 70). Vejamos:

Quanto à análise linguística:

Em primeiro lugar, a análise linguística é apresentada na atividade proposta como uma decorrência do processo instaurado pela leitura do texto. Certamente, das respostas obtidas no item (3) da atividade (a primeira lista de perguntas que devem ser respondidas a partir da leitura) advém uma série de recursos linguísticos que permitem a(s) leituras(s) feita(s). Observe-se que boa parte das perguntas feitas em (3) solicita que sejam identificados os *elementos do texto* que permitem formular as respostas.

É assim, por exemplo, que é possível destacar recursos gramaticais que situam o texto com relação a diversos gêneros do discurso. O sistema de temporalidade (manifestado em verbos, advérbios, locuções adverbiais, sequencialidade das ações etc.) e o sistema de construção do destinatário (através de imperativos, recomendações, pedidos etc.), ambos próprios ao gênero epistolar.

(KUHNS e FLORES, 2008, p. 75)

O item (3) citado no exemplo 12 contém várias questões relacionadas ao gênero textual (nesse caso, uma carta), aos interlocutores e aos componentes temático, composicional e linguístico, influenciadas pelos estudos bakhtinianos. Na atividade como um todo, vemos uma preocupação dos autores em lançar mão de categorias gramaticais, não tomadas com um fim em si mesmas, mas com o intuito de favorecer a compreensão do texto e perceber seus aspectos enunciativos.

13) Em *Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna* (MELLO e FLORES, 2009), encontramos uma mudança teórica apoiando a análise linguística: diferentemente dos demais estudos apresentados, esse trabalho recorre às contri-

buições de Benveniste (Teoria da Enunciação)⁵ para fundamentar a leitura do texto. É o que vemos a seguir, no fragmento da proposta de análise do texto “Honrarás Pai e Mãe”, de Lya Luft.

Locuções verbais mobilizadas no texto são também marcas importantes do papel da sintagmatização a serviço da semantização promovida pelo locutor. Analisando o papel dos verbos auxiliares, observa-se que não cumprem apenas funções gramaticais (indicação de pessoa, número, tempo e aspecto verbal, como ensina a maioria das gramáticas tradicionais).

Além disso, nas perífrases verbais, o sentido da locução não é a soma do sentido de seus constituintes, pois, na sintagmatização, a língua é atualizada, perdendo-se, muitas vezes, o significado conceptual dos signos quando estes se convertem em palavras, em sua convivência e conviência com outras. Destacamos, para análise, as seguintes locuções verbais:

- a) “saber distinguir” (linha 7), em que o auxiliante “saber”, verbo de cognição ou habilitativo, indica que a distinção entre o bem e o mal é, na ótica do enunciador, uma competência a ser desenvolvida na família e na escola;
- b) nas locuções “deve ensinar” e “não tivesse de aprender” (linha 11), os verbos auxiliares “deve” e “tivesse de” indicam modalização deontica, pois expressam necessidade. No entanto, no enunciado em que se encontram, é preciso observar a relação dessas locuções com outras estruturas para apreender o sentido, sublinhando-se novamente o papel da sintagmatização: na oração relativa “que aprendeu erroneamente” (linhas 10-11), que constitui a oração matriz em relação a “que se deve ensinar”, fica clara a posição divergente do sujeito em relação ao sistema

5. O grupo de pesquisadores liderado por Flores tem-se dedicado ao estudo das ideias de Émile Benveniste, associando-as a metodologias de ensino de língua materna.

educacional que privilegia o acúmulo de informações em detrimento da aprendizagem; por meio da oração “como se o aluno não tivesse de aprender” (linha 11), é expressa uma comparação hipotética, em que se verifica uma ideia subentendida — o aluno tem de aprender — por meio da qual também pode ser “flagrado” o sujeito da enunciação; [...].

(MELLO e FLORES, 2009, p. 211-212)

Observando o uso das locuções verbais, os autores descrevem seu papel na construção do sentido do texto. Baseados na noção de subjetividade, os autores sugerem que a reflexão sobre as formas linguísticas considere que estas estão atreladas ao aspecto semântico do texto e não se reduzem a seus aspectos morfossintáticos.

14) Em *Perspectivas para o trabalho com análise linguística* (ANGELO e LOREGIAN-PENKAL, 2010), há uma proposta para a abordagem gramatical, por meio de atividades epilinguísticas, com o intuito de possibilitar ao aluno a reflexão sobre o funcionamento da língua e o domínio das escolhas linguísticas em sua produção textual. O conjunto de aspectos a serem observados pelo professor com os alunos abrange desde os mundos físico e socio subjetivo (BRONCKART, 1999) até as unidades linguísticas, conforme encontra-se abaixo.

Incluimos, nas atividades de análise e reflexão da língua, os seguintes aspectos:

- o estudo das condições de produção do texto e das características específicas dos gêneros textuais. O conhecimento desses aspectos é o ponto de partida para a prática de análise linguística, pois é levando em conta o objetivo da comu-

nicação, o interlocutor, o assunto, o gênero textual que o autor seleciona os recursos linguísticos a serem utilizados;

- a reflexão sobre o motivo da escolha de uma forma linguística ou outra. Dessa maneira, os elementos linguísticos não serão vistos como formas “congeladas”, mas como recursos linguísticos que se prestam à eficiência comunicativa;
- a discussão sobre o emprego de relatores. Para que um texto se constitua como um texto, as informações devem ser “costuradas”, ou então será apenas um amontoado de frases sem sentido. Essas “costuras” são explicitamente reveladas por marcas linguísticas, denominadas de relatores;
- o uso dos verbos. No estudo das formas verbais, será importante destacar que a escolha dos termos não é feita ao acaso, pois há sempre um interlocutor, alvo das produções, para quem o texto se destina;
- a formulação de regras ortográficas. Ao construir e registrar com a criança as regras ortográficas, o professor estará possibilitando que ela compreenda melhor o funcionamento do sistema de escrita alfabética;
- a ampliação do léxico. As reflexões sobre os itens lexicais do texto (como se formam as palavras, por que o autor opta por determinadas palavras) são também fundamentais, pois possibilitam que o aluno amplie o repertório de recursos linguísticos a ser utilizado nas práticas de leituras e produção de textos.

(ANGELO e LOREGIAN-PENKAL, 2010, p. 143-144)

Nesse conjunto de aspectos estão contemplados os fatores sociocomunicativos determinantes das ações de linguagem, configuradas em gêneros, e, em decorrência, os aspectos linguísticos, representados, nesse roteiro, por ações (verbos), junção (relatores), convenção (sistema gráfico) e repertório le-

xical (ampliação do vocabulário). Verificamos que esse conjunto de aspectos está na base do texto escrito.

15) Em *Análise linguística nos gêneros textuais* (WACHOWICZ, 2010), a autora propõe a análise linguística associada aos componentes do gênero propostos por Bakhtin (componentes temático, composicional e estilístico) e a amplia com as contribuições de outros estudiosos, as quais podem ser relacionadas a cada um desses componentes. Por exemplo, as condições de produção de um texto (BRONCKART, 1999) são associadas ao componente temático; as sequências textuais (ADAM, 1992) se relacionam ao componente composicional (e, especificamente, para as categorias de argumentação, a autora lança mão das contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca [1996]); e a abordagem de estilo, como possibilidade de aproximação entre a subjetividade, as condições de produção e os recursos de expressão — material especificamente linguístico (POSSENTI, 1988) — e como efeito de sentido construído no discurso e efeito de individuação criada em uma totalidade de discursos (DICINI, 2003), está associada ao componente estilístico. Assim, a noção de *análise linguística*, para Wachowicz (2010), pode ser depreendida na seguinte citação:

Na segunda tarefa inicial que anunciamos, precisamos traçar preliminarmente um conceito de análise linguística. Se o tema recorrente é análise linguística, isso pressupõe um olhar sobre um objeto de observação que é — pelo que o próprio nome garante — língua. Logo, na régua baixa, análise linguística não é levantamento de fatores contextuais que condicionam um texto a ser o que é. Análise linguística não é — no seco — tratamento sociopragmático do texto; não é puramente a análise das vozes ideológicas do fio discursivo; e também não é simples-

mente conteúdo temático que provoca sua construção argumentativa. É tudo isso voltado à língua. Nesse momento, o professor da língua é um linguista: ele observa, na sua lente investigatória, o dado da língua que faz significação, o dado da língua que faz efeito de sentido e, por conseguinte, que satisfaz a uma situação comunicativa. No detalhamento desse olhar, a lente de análise requer diferentes perspectivas: fonético-fonológicas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas.

(WACHOWICZ, 2010, p. 14)

A autora define *análise linguística* por meio do recurso da negação (“análise linguística não é...”) para, em seguida, afirmar que essa expressão remete para a análise das unidades da língua (fonema, morfema, sintagma, palavra) em função do contexto, do texto, do discurso e do tema. Ou seja, analisa-se a língua, não em suas unidades isoladas, mas na sua relação com unidades mais amplas (texto, gênero e discurso).

O conjunto de tendências observadas evidencia a mudança de foco no estudo da língua: de uma preocupação em atender à norma padrão estabelecida, para uma preocupação em atender à diversidade de usos em função das necessidades comunicativas (inclusive as que requerem a norma padrão).

Embora tenhamos constatado a preocupação dos autores consultados em não proporem alternativas didáticas (para não se tornarem receitas) ou proporem-nas, mas esclarecendo que também não devem ser tomadas como receitas que se adequam a qualquer situação de ensino, verificamos que esses trabalhos contribuem para orientar os professores na didatização de conhecimentos produzidos na academia. Assim, os professores da educação básica, a partir de sua formação inicial ou continuada,

podem-se fundamentar no trabalho apresentado pelos pesquisadores e elaborar suas próprias atividades.

2. PROPOSTAS DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA PRESENTES EM LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A expressão *análise linguística* associada ao ensino de Língua Portuguesa, embora tenha surgido na década de 80 (século XX), no âmbito da academia, e tenha sido incorporada como eixo de ensino nos documentos oficiais (BRASIL, 1997 e 1998), no final da década de 90, como foi apresentado neste capítulo (item 2.1), não é recorrente em livros didáticos.

Analisando coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental, publicadas no período de 2000 a 2010,⁶ constatamos, pelo menos, três tendências relacionadas aos estudos das unidades da língua: a primeira conserva a perspectiva da gramática tradicional, tanto na denominação das seções quanto na abordagem do tema e na elaboração das atividades destinadas aos alunos; a segunda adota denominações relacionadas à análise linguística (influenciada pelas teorias da Linguística moderna), mas ora aborda exclusivamente temas da tradição gramatical (nomenclatura e classificação da palavra e da frase), ora os explora acompanhados de tópicos da linguística de texto (critérios de textualidade) e/ou de estudos do sentido (envolvendo argumentação, interação, aspectos sociopragmáticos da língua, entre outros) e,

6. Seleccionamos esse período tendo em vista que a institucionalização de *análise linguística* como eixo de ensino se deu em 1997 e 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, destinados, respectivamente, aos anos iniciais e finais desse nível de escolaridade.

consequentemente, elaboração de atividades correspondentes aos temas que foram abordados; e a terceira tendência também adota denominações relacionadas à análise linguística, mas sem abordagem sistematizada de temas, nem de atividades a eles correspondentes.

A primeira tendência, denominada aqui como conservadora, enfatiza os conhecimentos propostos pela gramática tradicional em seus aspectos descritivos (classes e funções sintáticas das palavras, classificação dos termos das orações e das orações no período sintático) e prescritivos (ortografia, acentuação gráfica, concordância e regência verbo-nominal). As seções são denominadas, por exemplo, de “Conhecimentos gramaticais” (TERRA e CAVALLETE, 2004), “Trabalhando a gramática” (BELTRÃO e GORDILHO, 2004) e “Gramática” (FERREIRA, 2006). Chama a nossa atenção a coleção “Português: leitura, produção, gramática” (SARMENTO, 2009), que propõe, no sumário do livro do aluno, a denominação “Fatos da língua” para a seção de estudos gramaticais, mas no interior de cada unidade do livro essa denominação é antecedida pelo nome “gramática”, denunciando sua escolha da tradição gramatical. Para confirmar nossas afirmações, apresentamos os exemplos 16A, 16B e 16C.

16A)

GRAMÁTICA

O que vem por aí?

Nesta seção, vamos estudar:

- os conceitos de **transitividade verbal** e de **objeto**;
- a **classificação dos verbos** quanto à transitividade.

(FERREIRA, 2006, p. 77)

16B)

Conhecimentos**Gramaticais**

- O predicado

(BELTRÃO e CAVALLETE, 2004, p. 38)

16C)

Gramática

Fatos da língua

- **Concordância: concordância verbal**

(SARMENTO, 2009, p. 251)

Os dois primeiros exemplos (16A e 16B) mostram tópicos da perspectiva descritiva da gramática tradicional, enquanto o último (16C) refere-se a um tópico da prescrição.

Nas coleções que seguem essa tendência, notamos uma tentativa de inovação no encaminhamento metodológico para o estudo dos conhecimentos gramaticais, manifestada na sua exploração a partir de um texto. No entanto, o texto se apresenta como pretexto para estudar o tópico previamente selecionado. Ou seja, não se trata de estudar a construção ou os sentidos do texto, mas de reconhecer nele o elemento gramatical em foco, como vemos no exemplo 17.

17)

Gramática

no texto

1. Lourenço Diaféria usou, em seu texto, a 2ª pessoa do singular (tu) para dirigir-se a um interlocutor virtual, que ele

chama de **xará**. Os verbos destacados nas passagens a seguir mostram esse fato:

- “**Teu** rio mostra o que **pensas** das pessoas, o que **fazes** com as pessoas; se **és** um homem livre, bom, sensato, feliz ou se **és** apenas um homem que não tem sequer a alegria de um rio”.
- “Xará, **dize-me** que no rio **tens**, **te** direi quem **és**.”
- Escreva no caderno como ficariam essas passagens se ele escolhesse tratar esse interlocutor por **você**. **Atenção**: o pronome **você** leva verbos, pronomes pessoais e possessivos para a 3ª pessoa do singular (tu → **teu**, você → **seu**; tu **pensas**, você **pensa**).

(TERRA e CAVALLETE, 2004, p. 66)

Nessa seção, “Gramática no texto”, os autores retomam passagens do texto principal da unidade, focalizando nelas aspectos gramaticais que poderiam contribuir para a compreensão dos sentidos do texto. Entretanto, seu objetivo é preparar o aluno para o tópico que será estudado em seção posterior, que é justamente “conhecimentos gramaticais”. Nesse caso específico do exemplo 17, o tópico é “verbo e as pessoas do discurso”.

A segunda tendência, por nós denominada de conciliadora, apresenta denominações para o estudo da língua que refletem influências teóricas oriundas da linguística e da tradição gramatical. As seções recebem rótulos tais como “A língua em foco” (CEREJA e MAGALHÃES, 2009), “Estudo da língua” (SOUZA e CAVÉQUIA, 2009), “Língua: usos e reflexão” (BORGATTO, BERTINI e MARCHEZI, 2006) e “Reflexão linguística” (PENTEADO et al., 2008), conforme vemos no exemplo 18A e 18B.

18A)

A língua em foco
ESTRUTURA E FORMAÇÃO DE PALAVRAS

(CEREJA e MAGALHÃES, 2009, p. 148)

18B)

REFLEXÃO LINGUÍSTICA: Adjunto adverbial

(PENTEADO et al., 2009, v. 8, p. 50)

Em ambos os exemplos, os autores recorrem a tópicos filiados aos estudos linguísticos descritivos para designar a seção destinada ao estudo da língua: “A língua em foco” e “Reflexão linguística” salientam, respectivamente, o objeto de estudo e o ato de pensar sobre esse objeto — a língua. Esses tópicos são associados a categorias da tradição gramatical — “estrutura e formação de palavras” e “adjunto adverbial”.

Verificamos que, nas coleções que se enquadram nessa tendência, a conciliação pode-se dar em momentos diferentes: no interior da seção destinada ao estudo da língua, em que encontramos tradição e modernidade exploradas em subseções, ou em seções independentes, enfatizando cada um desses aspectos de forma separada.

Os exemplos 19A e 19B, que constituem subseções da seção mostrada em 18A (“A língua em foco”), ilustram o primeiro modo de estabelecer a conciliação entre a tradição e o novo.

19A)

Estrutura e formação de palavras
NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

(CEREJA e MAGALHÃES, 2009, v. 9, p.155)

19B)

Semântica e discurso

(CEREJA e MAGALHÃES, 2009, v. 9, p.156)

Na abertura da seção (18A), os autores anunciam o tópico a ser estudado, o qual é oriundo da tradição gramatical (“Estrutura e formação de palavras”), e exploram as palavras em suas características mórficas, ou seja, o objeto de estudo é a palavra, na perspectiva de sua forma. Na primeira subseção (19A), o tópico continua no título, mas agora associado à construção do texto, e sua exploração está voltada para as palavras derivadas ou compostas e sua relação com o tema do texto. Na segunda subseção (19B), o tópico desaparece do título, mas é explorado, levando-se em conta a dimensão discursiva das palavras no texto. Assim, identificamos a tendência a conciliar a tradição com o moderno.

O outro momento em que essa conciliação se dá pode ser ilustrado com o exemplo 19C, a seguir, em que as autoras criam uma nova seção (“Língua viva”).

19C)

LÍNGUA VIVA: Adjuntos adverbiais e expressividade

(PENTEADO et al., 2009, v. 8, p. 53)

A seção mostrada em 18B (“Reflexão linguística”) destina-se ao estudo do tópico selecionado, à luz da gramática tradicional. Já a seção “Língua viva” (19C), cujo título insinua o uso efetivo da língua, aborda o tópico associando conhecimentos gramaticais a marcas enunciativas, típicas de gêneros variados. No caso do exemplo 19C, os gêneros são “classificado” e “notícia”.

A terceira tendência, chamada aqui de inovadora, adota denominações para o estudo da língua inspiradas nas contribuições da Linguística e se caracteriza pela não sistematização de temas e atividades a eles relacionadas. As seções em que esse estudo ocorre têm o objetivo de auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua competência leitora e recebem denominações como “Reflexão sobre a língua” e “A linguagem do texto”.

Os temas para reflexão linguística são abordados em função das configurações dos textos selecionados como objeto de leitura. Nesse sentido, essa tendência da prática de *análise linguística* pode ser tomada, de acordo com Goulart (2010), como ferramenta na abordagem de textos sob a perspectiva dos gêneros discursivos, constituindo um exercício de reflexão sobre usos reais da língua.

São ilustrativos dessa tendência o exemplo 20, que aborda as nuances semânticas dos tempos verbais “futuro do pretérito composto” e “mais-que-perfeito composto do indicativo”, e o 21, que aborda a referência pronominal e a particularidade semântica do advérbio “já”, como vemos a seguir.

20)

Reflexão sobre a língua

A autora do texto enviado ao jornal tem dúvidas em relação à explicação dada pelo atropelador:

[Renan declarou que] *seu carro **teria sido fechado** por um ônibus.*

Se ela não pusesse em dúvida a declaração de Renan, escreveria:

[Renan declarou que] seu carro **tinha sido fechado** por um ônibus.

1. Determine a diferença de sentido entre as frases de cada dupla:

a. O motorista disse que o homem teria atravessado a rua desrespeitando o semáforo.

O motorista disse que o homem tinha atravessado a rua desrespeitando o semáforo.

b. O técnico alegou que os jogadores não tinham se esforçado para vencer.

O técnico alegou que os jogadores não teriam se esforçado para vencer.

(SOARES, 2002, v. 7, p. 111)

A atividade mostrada em 20, seção “Reflexão sobre a língua”, tem como foco o aspecto semântico do emprego específico do tempo verbal “futuro do pretérito composto” do indicativo, na voz passiva, em contraste com o “mais-que-perfeito composto” do indicativo, também na voz passiva, evocado no texto em estudo. Em nota ao professor, na mesma página da atividade (p. 177), a autora, dizendo-se coerente com a opção pela gramática de uso, evita o estudo formal desse tempo verbal e, conseqüentemente, qualquer metalinguagem, ao mesmo tempo em que sugere ao professor a discussão dos tempos verbais enfocando os vários empregos do futuro do indicativo. Ou seja, a autora parece deixar a cargo do professor o estudo metalinguístico.

Da mesma forma, o exemplo 21 mostra a prática de *análise linguística* articulada com o eixo da leitura, com a exploração das unidades linguísticas no texto.

21)

A LINGUAGEM do texto

Releia o título do texto: *O antigo Egito já reclamava deles*.

O termo “deles” (contração da preposição **de** com o pronome pessoal **eles**) está se referindo a quem?

Considerando essa resposta, responda: Qual o público-alvo desse texto?

O advérbio “já”, indicador de circunstância de tempo, geralmente é usado para indicar o presente, no sentido de “agora mesmo”, “neste momento”. É o que pode ser observado no título?

(AZEREDO, 2010, v. 8, p. 177)

Nesse exemplo, vemos referência a categorias da gramática tradicional (contração da preposição “de” com pronome pessoal “eles”; advérbio “já”), supostamente já do conhecimento do aluno, dada a sua breve informação (a primeira entre parênteses e a segunda entre vírgulas), para explorar a identificação do referente (questão “a”) e o sentido do advérbio no contexto do título do texto em estudo (questão “c”).

As coleções que se enquadram nessa tendência enfatizam, via recurso da epilinguagem, o tratamento da dimensão textual-discursiva dos textos, tendo em vista o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Ao deixarem em plano secundário o ensino sistemático das unidades da língua, parecem ilustrar posições polarizadas acerca da didatização da *análise linguística*, como constatou Morais (2002), ao pesquisar a percepção de

professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o ensino desse eixo. No entender desse autor, essa polarização encontra sua justificativa na máxima de que o aluno “já chega à escola com uma gramática internalizada”, o que implica a não necessidade de explicitação de propriedades do objeto língua. Essa ausência de estudo metalinguístico denuncia a compreensão de que é desnecessária a superordenação das unidades linguísticas resultante de uma perspectiva teórica, sobretudo a da gramática tradicional.

Finalizando este capítulo, verificamos que a concepção de *análise linguística* proposta e divulgada na academia, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, é a de que ela corresponde a um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, orientadas por uma determinada perspectiva teórica. Quanto às atividades epilinguísticas, elas exploram a palavra e seu funcionamento textual-discursivo em textos de gêneros variados, inspiradas, principalmente, em Bakhtin, Bronckart e Benveniste. Já as atividades metalinguísticas, elas parecem não constituir interesse de estudo nas propostas consultadas: a terminologia da gramática tradicional é retomada, como conhecimento tácito, e utilizada juntamente com a dos modelos linguísticos, independentemente da perspectiva teórica adotada.

Através do processo de didatização, essa concepção de *análise linguística*, como um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, chega aos livros didáticos ancorada ora na tradição gramatical, ora em teorias linguísticas, ora no amálgama dessas duas orientações. Em outras palavras, mesmo que a expressão *análise linguística* não figure no livro didático do aluno (e, às vezes, também não no manual do professor), a ideia de reflexão sobre o uso e sobre terminologia e classificação está presente nos livros consultados, como indício de influência dos estudos acadêmicos na elaboração dos livros didáticos.

Capítulo 3

Análise linguística na sala de aula

Embora nas duas últimas décadas tenha-se preconizado a aproximação entre o ensino de língua materna e o campo da Linguística, esse posicionamento nem sempre se coaduna com uma prática condizente. Se o trabalho didático com a leitura e a produção escrita e/ou oral reflete uma prática subsidiada por teoria(s) linguística(s), o mesmo não ocorre com o estudo das formas linguísticas. Para estas, parece haver um tateamento didático, sem resultado satisfatório, o que acaba por ou reforçar o ensino da tradição gramatical ou abandonar o estudo das unidades linguísticas, conforme vimos em Morais (2002).

Os problemas que dificultam a interação entre o que se faz na academia e o que se faz nas salas de aula do Ensino Médio e Fundamental são muitos e de diversas ordens: epistemológicos, pedagógicos, sociais, econômicos, culturais etc. Entretanto, é preciso que se registre que há iniciativas, de ambos os lados, que buscam diminuir o distanciamento entre a pesquisa e a prática de sala de aula.¹

1. Por exemplo, as publicações destinadas ao professor de Língua Portuguesa da Educação Básica, os cursos de formação continuada, os Programas oficiais coordenados pelo Ministério da Educação.

Defendendo o ensino explícito² de língua, mesmo que corramos o risco de cristalizá-lo, procuramos, neste capítulo, contribuir para o trabalho de *análise linguística* na sala de aula. Nosso intuito é sugerir como se pode operacionalizar a didatização de conhecimentos teóricos sobre *análise linguística*, sem, contudo, pretendermos tornar essa forma o *vade mecum* do professor de Língua Portuguesa.

Para fazermos *análise linguística* no Ensino Fundamental ou Médio, temos como pontos básicos: a concepção de língua como interação; a indução como procedimento metodológico, por meio de atividades epilinguísticas; o estudo de dados linguísticos heterogêneos (pois heterogênea é a língua); a observação desses dados (microunidades) nas macrounidades (textos); e a sistematização da análise, como resultado da observação feita, por meio de atividades metalinguísticas (KEMIAK e LINO DE ARAÚJO, 2010).

Assim, partimos do gênero textual para chegarmos às unidades linguísticas, considerando a língua como ação entre os seus usuários (interação).

Conforme expusemos em Reinaldo e Bezerra (2012b), o conjunto de teorias que aborda os gêneros textuais constitui um contínuo que apresenta distinção quanto aos conceitos de gênero e suas implicações para análise e ensino. Em um polo desse contínuo, estão teorias que enfocam o gênero como texto e que tendem a enquadrar-se na perspectiva formalista.³ No

2. Abordagem pedagógica que enfoca, de forma sistemática, a descrição da língua nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva, bem como a prescrição.

3. Estamos considerando como perspectiva formalista aquela que envolve as teorias que enfocam o gênero como texto. Embora compreendam as relações entre contexto e texto, essas teorias partem da observação da forma e a enfatizam mais do que a situação. Nessa tendência estão as pesquisas mais voltadas para teorias de texto, no quadro da lin-

centro desse contínuo, situam-se teorias que focalizam traços textuais, mas os veem como respostas a intenções autorais e propósitos socialmente elaborados. E, no outro polo, encontram-se teorias que consideram o gênero como ação social, focalizando mais os contextos e os processos relacionados a seu uso. Nesse contínuo, o componente linguístico ocupa um lugar, ora mais, ora menos proeminente.

Neste capítulo, nos detemos no centro desse contínuo, especificamente nos estudos de Bronckart (1999 e 2008) — o Interacionismo Sociodiscursivo —, associados aos de Adam (2011). O desdobramento desses estudos está na preocupação com o ensino de francês, como língua materna, na modalidade oral e escrita, o que contribuiu para a construção de metodologias de ensino de gêneros, adaptáveis ao trabalho com Língua Portuguesa.

Esses estudos consideram o gênero de texto como formato de ações comunicativas globais (COUTINHO, 2007) e defendem a ideia de que, para a produção de um texto, são necessárias representações de uma situação social, que pode ser descrita por um conjunto de parâmetros físicos (emissor, receptor, espaço-tempo do ato de produção) e sociosubjetivos (tipo de interação social em curso, objetivos possíveis nesse quadro, papéis atribuídos aos protagonistas da interação) (BRONCKART, 1999 e 2008).

A preocupação dessa tendência teórica com o ensino de língua leva os estudiosos a proporem um modelo para o ensino

guística textual e da teoria sistêmico-funcional. Mesmo não encontrando a expressão *gênero textual*, identificamos, na linguística textual, princípios teóricos que se referem a tipologias de textos, a critérios de textualidade, a variedade de textos etc., que, posteriormente, passam a ser vistos como componentes de teorias de gênero.

de gênero (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004): as sequências didáticas. Essas sequências se organizam observando-se a relação entre os parâmetros citados anteriormente e a configuração textual e levando-se em conta a infraestrutura (que comporta a planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso); os mecanismos de textualização (que contribuem para dar ao texto a coerência temática, por meio de recursos de conexão e de coesão nominal e verbal) e os mecanismos de responsabilização enunciativa (que contribuem para a coerência pragmática do texto, através do textualizador, instância a que o autor empírico confia a responsabilidade sobre o que enuncia, por meio da distribuição das vozes e da modalização) (BRONCKART, 1999 e 2008).

Podemos associar esses três estratos do folhado textual (BRONCKART, 1999) aos níveis de análise propostos por Adam (2011): sequencial-composicional, enunciativo, semântico e argumentativo.

O nível sequencial-composicional refere-se à organização linear do texto, compondo as sequências textuais (aproximando-se da infraestrutura bronckartiana). O enunciativo corresponde às vozes do texto (de forma idêntica aos mecanismos de responsabilização enunciativa de Bronckart). O nível semântico refere-se ao conteúdo referencial do texto (reunindo tanto aspectos da infraestrutura quanto dos mecanismos de textualização desse autor). E o nível argumentativo corresponde aos atos de discursos e sua relação com a orientação argumentativa.

Em relação à *análise linguística*, como já foi dito (ver capítulo 1), essa expressão remete a uma descrição — de acordo com uma determinada teoria linguística — dos elementos da língua, ou a um recurso metodológico para o ensino/aprendi-

zagem dos aspectos da língua presentes no texto. Os dois procedimentos pressupõem atividades epilinguísticas e metalinguísticas. Neste capítulo, nos baseamos na segunda concepção (recurso metodológico) e vamos nos deter na relação da *análise linguística* com a leitura (ou seja, a análise linguística contribuindo para o trabalho com o eixo da leitura do texto, na sala de aula) e com a sistematização do conhecimento sobre a língua.

Propomos uma *análise linguística* voltada para o estudo do funcionamento linguístico-textual e enunciativo do gênero (REINALDO e BEZERRA, 2012a), contemplando os níveis: sequencial-composicional (estruturação linear do texto, que envolve as sequências que compõem seu plano); semântico (representações discursivas e conexões que remetem ao conteúdo referencial do texto); enunciativo (responsabilidade enunciativa que corresponde às vozes do texto); e argumentativo (atos de discurso e sua contribuição para a orientação argumentativa do texto), presentes em toda e qualquer sequência textual. Para isso, selecionamos um fôlder de apart-hotel, apresentado no *Guia Quatro Rodas Brasil*, em 2003.

Sol da Barra Apart Hotel⁴

Aqui você realmente se sente em casa!

Here, you really

Feel at home!

O único que oferece varanda com a vista mais linda da praia da Barra da Tijuca, em todas as suítes.

4. A palavra "apart-hotel" está grafada sem o hífen, no original.

Suítes com ar condicionado, cozinha, TV 20" com 70 canais via cabo, minibar, cofre de segurança, telefonia computadorizada com correio de voz personalizado e uma linha independente para acesso a internet. Garagem própria (sem custo adicional).

Terraço com bar, sauna, ducha e uma magnífica vista panorâmica. Café da manhã imperdível, com sucos de fruta da época, bolos, farta variedade de pães, iogurtes, queijos e doces. À noite, relaxe e saboreie os mais exóticos drinks preparados pelo nosso "bar man" no *American Bar*.

Informações e reservas: Tel.: (0xx21) 2493-7823/ 2493-1023

Fax: (0xx21) 2493-4235 — reservas@soldabarra880.com.br

Av. Sernambetiba — 880 — Barra da Tijuca — Rio de Janeiro/ RJ — 22620-172 — Brasil. Localizado em frente à Praia do Pepê e a cinco minutos do Barra Shopping, New York Center e outros centros de compras, negócios e entretenimento.

www.soldabarra880.com.br

Pacotes especiais para finais de semana e feriados prolongados.

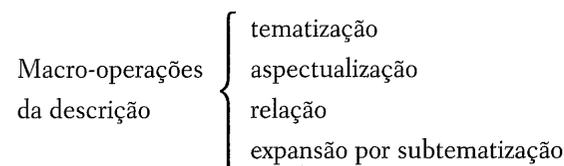
(*Guia Quatro Rodas Brasil*, 2003, p. 567)

1. O NÍVEL SEQUENCIAL-COMPOSICIONAL

Como vimos, esse nível refere-se à organização linear do texto, à composição das sequências textuais, assemelhando-se ao que Bronckart chama de infraestrutura, ou seja, a planificação geral do conteúdo e a organização dos tipos de discurso (descritivo, narrativo, argumentativo, expositivo etc.).

Esse fôlder caracteriza-se como uma sequência textual-discursiva descritiva, pois não "comporta uma ordem de agrupamento das proposições-enunciados em macroproposições" interligadas (ADAM, 2011, p. 216): o texto não apresen-

ta uma ordem de fatos sequenciais e encadeados de forma patente como nas sequências narrativas. Essa ausência de ordem sequencial pode gerar, a princípio, a ideia de que a descrição não tem um fio condutor. No entanto, isso não ocorre, tendo em vista que o procedimento descritivo é orientado pelo ponto de vista do enunciador. Em outras palavras, o texto descritivo resulta de uma posição enunciativa que orienta, argumentativamente, sua composição. Essa posição enunciativa leva a uma composição textual da descrição constituída por quatro macro-operações: tematização, aspectualização, relação e expansão por subtematização, como mostra o esquema 1:



Nesse nível realiza-se a macro-operação de tematização, que dá unidade a um segmento, isto é, que estabelece o tema do texto. Essa tematização se realiza por meio da ancoragem⁵ — denominação imediata do objeto que abre um período descritivo e anuncia um todo.

5. A macro-operação de tematização pode se realizar por meio de três operações (pré-tematização ou ancoragem; pós-tematização ou ancoragem diferida; e retematização ou reformulação). Como estamos analisando um fôlder, vamos nos ater aos aspectos descritivos nele presentes. Para mais estudo da teoria, aconselhamos a leitura de *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*, de Adam, em sua segunda edição revista e aumentada, publicada em 2011.

No fôlder em estudo, a *ancoragem* é “Sol da Barra apart-hotel”, que inicia a descrição e anuncia o tema-título do texto.

Esse tema é desenvolvido através da macro-operação aspectualização, que se dá por meio de duas operações: a fragmentação e a qualificação do objeto. A fragmentação é uma operação, orientada pragmaticamente, que seleciona o que é pertinente ao objetivo da ação verbal.

A *fragmentação* do tema do fôlder focaliza as características que chamam a atenção de um provável cliente: “O único que oferece varandas com a vista mais linda da praia. Suítes com ar condicionado. Garagem própria”. A seleção feita recai sobre “vista”, “suítes” e “garagem”, elementos que demonstram o olhar de quem enuncia e que contribuem para a ação verbal, que é mostrar o objeto, foco do fôlder.

A *qualificação* é a operação que evidencia propriedades do objeto da descrição em seu todo ou nas partes selecionadas pela fragmentação. Normalmente é realizada com a estrutura nome + adjetivo, ou com o verbo TER mais características.

No fôlder, a *qualificação* se encontra em expressões como: “Vista mais linda. Suítes com ar. Telefonia computadorizada. Linha independente. Café da manhã imperdível”. Aos elementos selecionados são atribuídas qualidades positivas (“vista + linda”, “suítes + com ar”, “telefonia + computadorizada”, “linha + independente” e “café da manhã + imperdível”), tendo em vista o objetivo da ação verbal.

A macro-operação da relação compreende duas operações: a contiguidade, estabelecida por meio de uma situação temporal (que situa o objeto do discurso em um tempo histórico ou individual) ou espacial (que estabelece relações de contiguidade entre o objeto do discurso e outros objetos suscetíveis de

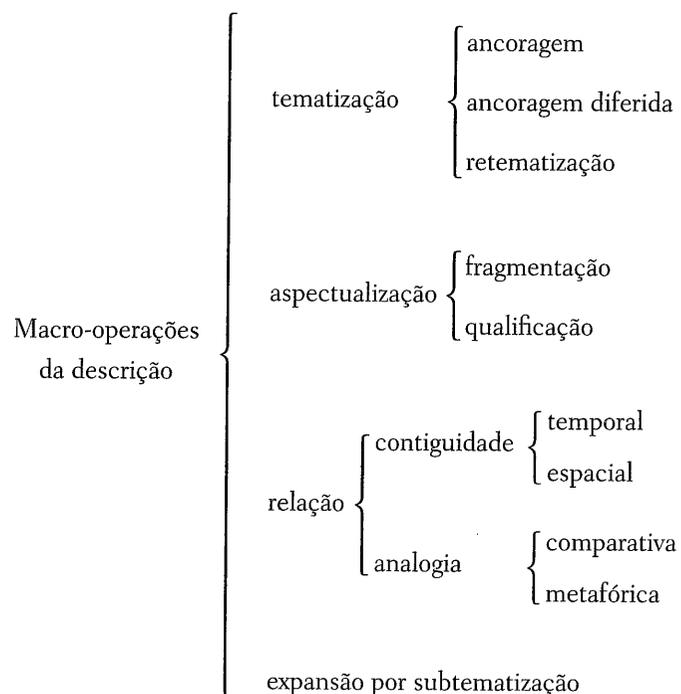
tornar-se o centro da descrição, ou contiguidade entre as diferentes partes consideradas); e a analogia, relação estabelecida pela comparação ou pela metáfora que descreve o todo ou as partes, relacionando-as com outros objetos-indivíduos.

No fôlder, essa macro-operação se faz presente pela contiguidade temporal: o objeto da descrição — o “hotel” — está situado em um tempo histórico, pois as informações dadas refletem o século XXI, identificado pela arquitetura e mobiliário (vistos nas fotos), pelos itens tecnológicos (telefonia computadorizada, televisão a cabo, internet, fax, endereço eletrônico), pelos itens de conforto (suítes com ar-condicionado, varanda com vista para o mar, garagem própria, sauna, ducha, refeições) e pelos serviços especiais oferecidos (“pacotes especiais para finais de semana e feriados prolongados”).

A macro-operação de expansão por subtematização se constrói pelo acréscimo de (ou combinação de) qualquer operação a uma operação anterior, a inserção de operações identificáveis e repetíveis, qualquer que seja o objeto da descrição e o gênero de discurso (literatura, publicidade etc.).

No fôlder, encontramos essa expansão pelo acréscimo da aspectualização, especificamente a fragmentação: o tema “Sol da Barra apart-hotel” é expandido por meio da subtematização 1, que é a descrição do ambiente privado das suítes (“suítes com ar condicionado, cozinha, minibar, cofre de segurança, televisão, telefonia computadorizada, internet...”) e da subtematização 2, que é a descrição do ambiente de uso comum (“garagem própria, terraço com bar, sauna, ducha, ‘american bar’”).

Retomando de forma figurativa essas macro-operações e suas respectivas operações, apresentamos o esquema 2:



Considerando a atitude do enunciador-descritor, dois modos de descrever são apontados na literatura específica (VOGELER, 1992, apud ADAM, 2010, p. 225): perceptual, em que o descritor pode ver, ouvir, tocar, sentir ou mesmo saborear; e epistêmico, que evidencia o estado de saber do descritor. A sua combinação permite formas diferentes de descrição, como descrever sem ver, descrever sem (re)conhecer, descrever ouvindo e completando pelo conhecimento.

No nosso texto de estudo, o modo de descrição é perceptual, pois são acionados no destinatário do texto os sentidos da visão (“vista mais linda da praia”, “televisão de 20””, “magnífica vista panorâmica”), da audição (“correio de voz personalizado”)

e do paladar (“sucos”, “frutas da estação”, “bolos”, “variedade de pães”, “iogurtes”, “queijos”, “doces”, “drinks”).

Visto que a descrição não é linear, nem sequencial, como já dissemos, a efetivação dessas macro-operações em textos requer o estabelecimento de um plano. No fôlder em estudo identificamos o seguinte plano textual:

1º plano — do que se trata: “Apart-hotel Sol da Barra”.

2º plano — como é: caracterização do apart-hotel (“suítes, garagem, terraço, café da manhã, *drinks*...”).

3º plano — como contatar: “informações e reservas”.

4º plano — onde fica: localização (“endereço e pontos de referência”).

2. O NÍVEL SEMÂNTICO

São as representações discursivas e conexões que remetem ao conteúdo referencial do texto. Os enunciados não expressam um conteúdo descritivo objetivo, independente de uma atitude subjetiva. A seleção dos substantivos, adjetivos e verbos está determinada pela representação do “apart-hotel” pelo enunciador.

Assim, encontramos os *substantivos*: “suíte”, “cozinha”, “minibar”, “TV a cabo”, “telefonia”, “internet”, “garagem”, “café da manhã”, “frutas da época”, “iogurtes”, “sucos”, “*drinks*”, “bar”...; os *adjetivos*: (vista mais) “linda”, (correio de voz) “personalizado”, “magnífica” (vista) “panorâmica”, (café da manhã) “imperdível”, “farta” (variedade), “exóticos” (*drinks*)...; e os *verbos*: (você) “se sente” (em casa), “oferece”, “relaxe”, “saboreie”.

Os substantivos, adjetivos e verbos demonstram subjetividade na descrição: a escolha desses aspectos do apart-hotel é

intencional, pois visa convencer o destinatário do texto (provável hóspede), enfatizando o que há de melhor no hotel. São palavras que representam o apart-hotel, mas de um determinado ponto de vista, sem neutralidade. Observamos que nenhum aspecto negativo foi destacado (por exemplo, o barulho ou o valor muito alto da diária).

3. O NÍVEL ENUNCIATIVO

O nível enunciativo refere-se à responsabilidade enunciativa, ou seja, refere-se ao(s) enunciador(es) que é (são) a fonte do enunciado, que exprime(m) seu ponto de vista explícita ou implicitamente. Corresponde às vozes que circulam no texto e que são marcadas por diversas unidades da língua: índices de pessoas; dêiticos espaciais e temporais; tempos verbais; modalidades; diferentes tipos de representação da fala (discurso direto, direto livre, indireto, indireto livre e discurso narrativizado); indicações de quadros mediadores; fenômenos de modalização autonímica; e indicações de um suporte de percepções e de pensamento relatados. Comparando esse nível ao folhado do texto (BRONCKART, 1999), ele reúne tanto aspectos da infraestrutura quanto dos mecanismos de textualização desse autor.

Para o estudo desse nível enunciativo, partimos da proposição-enunciado, que tem três dimensões: 1) representação discursiva (imagem do conteúdo referencial ou proposicional); 2) responsabilidade enunciativa (ponto de vista); e 3) orientação argumentativa (atos de discurso). Essa proposição tanto se liga ao enunciado (cotexto) anterior (dito ou implicado) quanto ao enunciado (cotexto) posterior (dito ou implicado).

No fôlder, a proposição-enunciado “Aqui você realmente se sente em casa” representa, discursivamente, “familiaridade”, “espontaneidade”, “bem-estar”, em oposição a “formalidade”, “impessoalidade”, “isolamento”. E a proposição-enunciado “O único que oferece varanda com a vista mais linda da praia da Barra da Tijuca, em todas as suítes” representa exclusividade, em termos de hotel, no que se refere à possibilidade de todos os hóspedes terem acesso à visão panorâmica da praia em foco.

Essas imagens do conteúdo do fôlder são depreendidas em razão do ponto de vista do enunciador, que enuncia no texto a idealização de um ambiente acolhedor, típico, em princípio, de um lar (primeira proposição) e de uma localização privilegiada (segunda proposição).

Na primeira proposição, o uso dos advérbios “aqui” (funcionando com dêitico espacial) e “realmente” (funcionando como modalizador) e, na segunda proposição, o uso do adjetivo “único” orientam a força argumentativa da descrição, ou seja, está-se falando de verdades singulares em relação ao objeto descrito.

Ainda na representação discursiva do conteúdo, são valorizadas a alimentação (“café da manhã imperdível, com sucos, frutas da época, iogurte...”), a modernidade (“TV via cabo”, “telefonia computadorizada”, “correio de voz personalizado”, “linha independente para acesso a internet”) e o lazer (“vista mais linda da praia da Barra da Tijuca”, “à noite relaxe e saboreie os mais exóticos *drinks*”, “localizado em frente à Praia do Pepê e a cinco minutos do Barra Shopping, New York City Center e outros centros de compras, negócios e de entretenimento, pacotes especiais para finais de semana e feriados prolongados”).

Em relação ao cotexto, que corresponde aos enunciados (re)construídos à esquerda e/ou à direita de um determinado enunciado, verificamos que, em “Aqui você se sente realmente em casa”, o enunciado anterior está implicado em “aqui” (que remete a “Sol da Barra apart-hotel”) e o enunciado posterior está dito, mas em língua inglesa (“Here, you really feel at home!”), representando a mesma informação da proposição-enunciado. O efeito de sentido dessa tradução é o de que o texto se destina a estrangeiros, além de brasileiros.

Propomos também, aqui, duas outras situações de prática de *análise linguística*, possibilitando o trabalho de sistematização do conhecimento linguístico, em sala de aula. Partimos das condições de produção do texto, que materializa o gênero, e focalizamos a unidade linguística “artigo” e seu funcionamento no texto. Assim, recorremos à terminologia proposta pela gramática tradicional⁶ (artigo e sua classificação), mas não nos restringimos à mera apropriação dos termos, nem a seu reconhecimento.

A primeira situação tem como pré-requisito o conhecimento sistematizado dessa classe gramatical por parte dos alunos. A segunda parte do pressuposto de que eles não têm esse conhecimento e devem ser levados a dominá-lo, a partir da observação do fato linguístico, para descrevê-lo em um quadro nocional, o que constitui uma atividade metalinguística.

Para a elaboração dessas duas situações, selecionamos um relato de divulgação científica, referente à área de medicina, publicado na revista *Ciência Hoje*, na seção “Mundo de Ciên-

6. Os textos que lemos sobre prática de análise linguística com fins didáticos utilizam a classificação de palavras da gramática tradicional e pressupõem que seus leitores a conhecem. Essa postura nos leva a constatar que o ensino dessa classificação precisa ser efetuado durante a educação básica. Por isso, fazemos essas propostas.

cia”, em março de 2007. Trata-se de um gênero textual da ordem do expor, tendo em vista que seu objetivo é transmitir conhecimentos oriundos da ciência. As informações para esse relato foram retiradas da revista científica *Allergy*, em seu volume 62, número 2, página 197, publicado em 2007, conforme está indicado no final do relato. A seguir apresentamos nossas sugestões de análise linguística.

Situação I (com conhecimento já sistematizado sobre “artigo”)

Vamos ler o texto abaixo, verificando que aspectos do tema são abordados e que recursos linguísticos foram usados para a exposição a respeito de vacina:

MEDICINA

MUNDO DE CIÊNCIA

VACINA RÁPIDA CONTRA ALERGIA

Tratar alergias exige *uma* dose extra de paciência quando o tratamento envolve vacinas. Os tipos atuais desse medicamento requerem que o paciente receba inúmeras doses por períodos que podem se estender por até cinco anos. Agora, *uma* nova vacina promete baixar o número de picadas para desprezíveis três, e isso ao longo de um mês.

A diferença da vacina desenvolvida pelo Instituto Suíço de Pesquisas sobre Alergia e Asma (conhecido pela sigla SIAF), associado à Universidade de Zurique, é que *a* molécula que desempenha o papel de princípio ativo é formada por três partes, uma delas sendo um alérgeno (substância que causa a alergia). As outras duas são responsáveis por desencadear uma

cascata bioquímica que finaliza com as células TH₁ (células T ajudantes do tipo 1) estimulando a produção de anticorpos protetores contra o quadro alérgico. Segundo os autores, esse processo requer cerca de 100 vezes menos alérgeno do que o presente nas vacinas tradicionais, pois as duas partes restantes da molécula levam o alérgeno ao alvo certo dentro do organismo.

O SIAF desenvolveu esse tipo de vacina para pelo de gato, veneno de abelhas, pólen e ácaros (que estão entre os alérgenos mais comuns) e o testou até agora em células em laboratório. Segundo os pesquisadores, os resultados foram muito animadores também em camundongos. Os testes em humanos com a vacina contra alergia a pelos de gato devem começar ainda este ano.

Allergy, vol. 62, n. 2, p. 197, 2007.

(CIÊNCIA HOJE, n. 11, março de 2007, p. 9)

1. A quem esse texto se dirige? Quem é seu provável autor? Onde e quando esse texto foi publicado? A que tipo de leitor essa revista é destinada? Quais os propósitos comunicativos da revista *Ciência Hoje* e dos autores do artigo da revista *Allergy*? Que tipo de ação um texto expositivo realiza junto aos leitores? Para se entender um texto desse gênero, que outros textos precisam ser conhecidos anteriormente?

2. Observe os artigos definidos e indefinidos, sublinhados no texto, e responda às questões:

a) Identifique aqueles que introduzem uma informação nova e os que retomam informação velha. Além disso, distinga os que particularizam e os que generalizam a informação.

b) As expressões nominais “o tratamento” e “os testes” retomam que informações do texto? Por que se usa o artigo definido nesses dois casos?

c) Em relação à ideia central do primeiro parágrafo, quantas informações há e quais são elas? Qual o papel desempenhado pelos artigos, na construção da progressão temática desse parágrafo?

d) Qual tipo de artigo é recorrente no texto? Que relação há entre essa recorrência e a natureza do texto expositivo? Por quê?

3. Compare suas respostas sobre o artigo com a definição dessa classe de palavra apresentada em livros didáticos ou em gramáticas. Que comentários você faz a esse respeito (adequação, inconveniência, lacuna, ênfase dada etc.)?

Situação II (sem conhecimento sistematizado sobre “artigo”)

Vamos ler o texto abaixo, verificando que aspectos do tema são abordados e que importância têm as palavras em destaque, na exposição a respeito de vacina: *uma* (dose), *o* (tratamento), *os* (tipos), *o* (paciente), *uma* (nova vacina), *o* (número), *a* (diferença), *a* (molécula).

1. A quem esse texto se dirige? Quem é seu provável autor? Onde e quando esse texto foi publicado? A que tipo de leitor essa revista é destinada? Quais os propósitos comunicativos da revista *Ciência Hoje* e dos autores do artigo da revista *Allergy*? Que tipo de ação um texto expositivo realiza junto aos leitores? Para se entender um texto desse gênero, que outros textos precisam ser conhecidos anteriormente?

2. Retome as palavras em destaque, citadas no enunciado da questão 1, e responda às questões:

- a) Identifique as palavras que introduzem uma informação nova e as que retomam informação conhecida.
- b) Distinga as que particularizam e as que generalizam a informação dada.

3. Agora vamos reler o restante do texto e continuar verificando qual o papel dessas palavras:

- a) Identifique aquelas que introduzem uma informação nova e as que retomam informação conhecida. Além disso, distinga as que particularizam e as que generalizam a informação.
- b) As expressões nominais “o tratamento” e “os testes” retomam que informações do texto? Por que o uso de “o” e “os” nesses dois casos? E se o autor tivesse usado “um” e “uns”, que diferença faria?
- c) Em relação à ideia central do primeiro parágrafo, quantas informações há e quais são elas? Qual o papel desempenhado pelas palavras que estamos estudando, para a construção da progressão temática desse parágrafo?
- d) Quais dessas palavras são recorrentes no texto? Que relação há entre essa recorrência e a natureza do texto expositivo? Por quê?

4. Vocês podem formar dois grupos com essas palavras, considerando as ideias que elas apresentam no texto? Quais são os grupos?

5. Agora, vamos ver como essas palavras se classificam na gramática (ou no livro didático)? Leiam as informações que são dadas.

6. Como essas palavras se classificam? Qual a explicação que a gramática dá?

7. Para finalizar, compare as informações que nós conseguimos com a análise dos artigos no texto em estudo com as informações que são dadas na gramática (ou no livro didático). Que conclusões você tira a respeito dos dois tipos de estudo (finalidade de cada um, adequação, inconveniência, lacuna, ênfase dada etc.)?

Para a sistematização dessa análise linguística, o professor recorre ao domínio da Linguística, sem desprezar a terminologia da gramática tradicional. Assim, se é de seu interesse e há necessidade para o aluno aprender, cabe ao professor ensinar categorias da tradição e da Linguística moderna e seu funcionamento no texto, que se enquadra em um gênero.

Considerações finais

As leituras realizadas a respeito da prática de *análise linguística* indicam que ela remete a duas perspectivas. A primeira refere-se ao ato de descrever aspectos da língua, que se desenvolve com base em estudos descritivos de diversas tendências teóricas e que constitui o fazer inerente a todo teórico da linguagem. Entre as décadas de 70 e 80 (século XX), esses estudos descritivos enfocavam, principalmente, categorias como fonemas, morfemas, sintagmas, orações. Entre as décadas de 80 e 90 do mesmo século, os estudos passaram a descrever também textos, discursos e gêneros textuais/discursivos. E na primeira década de 2000, os estudos ampliaram seu escopo: o componente linguístico passou a ser estudado com o intuito de identificarem-se marcas (linguísticas) típicas de gêneros textuais/discursivos.

A segunda perspectiva da prática de *análise linguística* refere-se também à descrição de aspectos da língua, mas associados a seu ensino/aprendizagem. Entre as décadas de 80 e 90 (séc. XX), essa prática se voltava para a observação e a reescrita de textos escolares, orientada pelo aparato terminológico da gramática tradicional, com o objetivo de desenvolver a competência de escrita (padrão) dos alunos. Entre a década de 90 (séc. XX) e a primeira dos anos 2000 (séc. XXI), a *análise linguística* continuou voltada para a escrita de textos escolares

e passou a ser praticada também em leitura de textos diversificados, orientada, agora, por teorias linguísticas modernas (mesmo sem desprezar a classificação da gramática tradicional), com o intuito de possibilitar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Associando essas propostas aos paradigmas científicos kuhnianos, podemos verificar que, no ensino de Língua Portuguesa, recorre-se a teorias diversas como em um processo de amalgamação/evolução do conhecimento, e não de rupturas, pois vemos que a base da tradição gramatical não é eliminada. Verificamos que há um interesse em contemplar a reflexão implicada na prática de *análise linguística*, mas o encaminhamento dado ao estudo tem como norte levar o aluno a se apropriar dos conhecimentos da gramática tradicional.

Enfim, percebemos que a *análise linguística* se apresenta como alternativa ou complementação ao ensino de gramática tradicional e como reflexão relacionada aos eixos de leitura e de escrita. E os estudos sobre essa prática de análise nos fazem identificar que há uma lacuna na área de formação do professor de língua, a qual carece de pesquisas que explorem a desarticulação entre objeto de estudo e objeto de ensino.

Desdobramentos do tema

O objetivo desta seção é proporcionar reflexões teórico-metodológicas a respeito da prática de análise linguística como eixo de ensino de Língua Portuguesa.

1. Com base na leitura deste livro, você diria que a análise linguística inclui estudos da gramática tradicional?

2. Considerando as citações de Travaglia (2004) e de Moraes (2002), abaixo, discuta o papel do estudo metalinguístico no Ensino Fundamental e Médio.

a) “A reflexão metalinguística se faz necessária para atender a três objetivos: dar informação cultural; instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas; e desenvolver o raciocínio, a capacidade de pensar, ensinar a fazer ciência.” (TRAVAGLIA, 2004, p. 98.).

b) “Por outro lado, vemos problemas — nas prescrições de vários especialistas para a didática de Língua Portuguesa — quanto ao *nível em que a escola deverá promover a reflexão sobre a língua*. Aqui três fatores parecem-nos conjugar-se para criar posições polarizadas e ambíguas acerca da didatização da AL [análise linguística]: 1) a identificação de ‘reflexão metalinguística’ com memorização de nomenclatura gramatical; 2) as rei-

vindicações de que o ensino de língua deve levar em conta que o aluno ‘já chega à escola com uma gramática internalizada’, e 3) a aposta em aprendizagens assistemáticas (em oposição a um ensino sistemático dos ‘conhecimentos linguísticos’).” (MORAIS, 2002, p. 5.).

3. Segundo Castilho (2010, p. 105), “para assegurar o envolvimento dos alunos na reflexão linguística, precisamos substituir nossos *cursos* por *percursos*. E para isso formou-se a convicção de que é necessário buscar um conhecimento mais minucioso do português brasileiro, previamente às decisões sobre como ensiná-lo. Enquanto não conhecermos em profundidade nossa língua, continuaremos a repetir lições que refletem usos já desaparecidos, provenientes de outros momentos históricos da sociedade brasileira”.

Com base nessa afirmação, como atividades epilinguísticas podem contribuir para o conhecimento da Língua Portuguesa do Brasil?

4. Uma definição de análise linguística é a de estudar fatos da língua à luz da teoria linguística que o interessado por esse estudo defende. Nesse sentido, há espaço para o estudo baseado na gramática normativa?

Lendo mais sobre o tema

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. Revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

Nesse artigo, o autor discorre sobre a gramática da língua e a criatividade linguística do falante, apoiando-se na linguagem como atividade estruturante mais do que estruturada. Aponta as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas como próprias do sujeito e sugere que o ensino de língua leve em consideração essas atividades.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Esse livro aborda a linguagem em sua dimensão discursiva. O autor a explora relacionando-a à escola, como um acontecimento interativo e estruturante. Nesse sentido, o ensino de língua é discutido, considerando-se produção e leitura de texto e análise linguística, através de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

GIL, B.; CARDOSO, E.; CONDÉ, V. *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

As autoras apresentam análises linguísticas associadas a gêneros textuais, procurando descrever-lhes o componente estilístico (linguístico). Trata-se da tendência de análise linguística orientada pelo modelo teórico que o professor ou o pesquisador segue.

KHUN, T. Z.; FLORES, V. do N. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

Esse artigo explora o componente linguístico dos textos, fundamentado nos princípios teóricos enunciativos de Benveniste, como uma opção para o trabalho com leitura em sala de aula.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 199-226.

Esse capítulo contém um estudo comparativo de gramática e análise linguística, com o objetivo de esclarecer esses dois procedimentos e mostrar o que se pode fazer em aula de Português do Ensino Médio, tendo como princípio norteador a análise linguística.

PERFEITO, M. Alba. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Orgs.). *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. Maringá: Eduem, 2005. cap. 2.

A autora esclarece, nesse capítulo, as teorias que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa em seus eixos de leitura, escrita e análise linguística e propõe alternativas de trabalho em sala de aula com esses três eixos de ensino.

WACHOWICZ, T. C. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: IBPEX, 2010.

Esse livro explora os componentes temático, composicional e estilístico dos gêneros textuais, à luz da teoria de Bakhtin e de outros autores que se debruçam sobre os gêneros. Restringe-se, principalmente, ao trabalho com a leitura dos textos e defende a formação do professor de Língua Portuguesa como requisito fundamental para que ele possa preparar suas próprias atividades de ensino.

Referências

ADAM, J.-M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

ALVES, I. M. O emprego da metalinguagem em diálogos jornalísticos. In: PRETI, D. (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, 2005. p.155-170.

AZEREDO, C. S. L. *Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BARROS, D. L. P. de; MELO, Z. M. Z. C. Procedimentos e funções da correção na conversação. In: PRETI, D.; URBANO, H. (Org.). *A linguagem falada na cidade de São Paulo — Estudos*. São Paulo: T. A. Queiroz/ Fapesp, 1990. v. IV, p.13-58.

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. *Introduction to Textlinguistics*. Londres/ New York: Longman, 1981.

BELTRÃO, E. S.; GORDILHO, T. *Novo diálogo: Língua Portuguesa*. São Paulo: FTD, 2004.

BORGATTO, A. M. T.; BERTINI, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. *Tudo é linguagem*. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Atividades de linguagem: textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2009.

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. Haia: Mouton, 1957.

COUTINHO, A. Textos e gêneros de texto: problemas (d)e descrição. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.101-110.

DICINI, N. *O estilo nos textos*. São Paulo: Contexto, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUBOIS-CHARLIER, F.; LEEMAN, D. *Bases de análise linguística*. Coimbra: Almedina, 1977.

FERREIRA, M. *Entre palavras*. São Paulo: FTD, 2006.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. Revista *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

_____. Linguagem: atividade constitutiva. *Almanaque — Cadernos de Literatura e Ensaios*, São Paulo, n. 5, p. 9-27, 1977.

FURTADO DA CUNHA, M. A. O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação. Revista *DELTA*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2001.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel/Campinas: Assoeste/ Unicamp, 1984.

GIL, B.; CARDOSO, E.; CONDÉ, V. *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

GRILLO, S. V. C.; FERRAZ, F. S. M. A divulgação científica: uma abordagem dialógica do enunciado. In: GIL, B.; CARDOSO, E.; CONDÉ, V. *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p.135-152.

GUIMARÃES, E. R. J. *Texto e argumentação*. Campinas: Pontes, 1987.

HILGERT, J. G. *A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo*. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, 1989.

ILARI, R. *Perspectiva funcionalista da frase portuguesa*. Campinas: Unicamp, 1986.

INGLEZ, K. G. O fórum eletrônico no *Orkut*: uma análise discursiva do hipertexto. In: GIL, B.; CARDOSO, E.; CONDÉ, V. *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 181-199.

KEMIAC, L.; LINO DE ARAÚJO, D. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. Revista *Leia Escola*, Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010.

KHUN, T. Z.; FLORES, V. do N. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.

KHUN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

LEMLE, M. *Análise sintática: teoria geral e descrição do Português*. São Paulo: Ática, 1984.

LOBATO, L. M. et al. *Análises linguísticas*. Petrópolis: Vozes, 1975.

MARCUSCHI, L. A. A presença da repetição na fala e algumas perspectivas de tratamento. *Investigações*, Recife, v. 2, p. 31-48, 1992.

MELLO, V. H. D. de; FLORES, V. do N. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 45, p. 193-218, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/cienciasletras>. Acesso em: 2 abr. 2012.

MENDONÇA, M. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 199-226.

MORAIS, A. G. de. 2008. *Monstro à solta... análise linguística na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de gramática*. In: ANPED, n. 25, p. 202, Caxambu. Anais... 2002. CD-ROM.

NÓBREGA, M. J. Perspectiva para o trabalho com análise linguística na escola. In: AZEREDO, J. C. de (Org.). *Língua Portuguesa em debate*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 74-86.

PENTEADO, A. E. A.; LOUSADA, E. G.; MARCHETTI, G. STRECKER, H.; SCOPACASA, M. V. *Para viver juntos*. vol. 8. São Paulo: Edições SM, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERFEITO, M. A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R. dos; RITTER, L. C. B. (Orgs.). *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. Maringá: Eduem, 2005. p. 27-75.

PIETRI, Émerson de. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Tese (Doutorado) — IEL/Unicamp, Campinas, 2003.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RAFAEL, E. L. *Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: da linguística à sala de aula*. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Análise linguística do texto descritivo: reflexões sobre propostas didáticas. In: ARANHA, S. D. de G.; LEANDRO, M. de L. da S. (Orgs.). *Linguagens, gêneros e discursos*. João Pessoa: Ideia, 2012a. p. 1116-1129.

_____. Conceitos de análise linguística associados a teorias de gênero. In: SILVA, S. da; APARÍCIO, A. S. (Orgs.). *Ensino de língua materna e formação docente: teoria, didática e prática*. 2012b, p. 30-49 (no prelo).

RIEGEL, M. *Iniciação à análise linguística*. Rio de Janeiro: Rio, 1981.

SARMENTO, L. L. *Português: leitura, produção e gramática*. São Paulo: Moderna, 2009.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

SOUZA, C. G.; CAVÉQUIA, M. P. *Linguagem, criação e interação*. São Paulo: Saraiva, 2009.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. *Português para todos*. São Paulo: Scipione, 2004.

TODOROV, T.; DUCROT, O. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2004.

WACHOWICZ, T. C. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: IBPEX, 2010.

*Índice remissivo***A**

Análise linguística 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 58, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 76, 77, 81, 83, 84, 85, 86

Atividades epilinguísticas 11, 35, 36, 48, 61, 64, 67, 86

Atividades linguísticas 11, 35, 36, 37

Atividades metalinguísticas 35, 36, 61, 64, 76

D

Descrição linguística 9, 13, 16, 25

E

Eixo de ensino 12, 17, 33, 34, 52, 85

Ensino de língua materna 9, 13, 16, 34, 46, 47, 63

G

Gêneros textuais 11, 12, 42, 46, 48, 49, 50, 64, 65, 77, 83

Gramática 12, 15, 29, 36, 37, 38, 39, 40, 46, 53, 54, 55, 59, 61, 79, 80, 81, 86

Gramática tradicional 10, 11, 13, 14, 15, 16, 38, 47, 52, 53, 54, 58, 60, 61, 76, 81, 83, 84, 85

L

Língua 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 74, 76, 83, 84, 85, 86

Língua materna 9, 12, 13, 16, 17, 34, 45, 46, 47, 63, 65

Livro didático 12, 52, 61, 80, 81

P

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 15, 16, 33, 45, 52