

A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: ATIVIDADE DE RELEITURA E REESCRITURA

Silvane Aparecida de Freitas¹

RESUMO

Parte-se da concepção de que será no interior das atividades de leitura e produção de textos que a prática de análise linguística se efetivará. Assim sendo, fez-se um levantamento em textos acadêmicos, objetivando verificar as concepções de linguagem e os pressupostos teóricos que atravessam o termo análise linguística, além disso, verificou-se como um livro didático atual apropriou-se dessas concepções. Após análise do livro didático, constatamos algumas iniciativas de levar o aluno a refletir sobre os usos linguísticos, a analisar um texto levando em consideração a construção do sentido, a perceber as marcas linguísticas que caracterizam um gênero textual.

Palavras-chave: análise linguística, leitura, produção textual, linguagem.

Introdução

Neste artigo, tenho como objetivo fazer uma reflexão sobre o surgimento do termo *Análise linguística* no Brasil, seus pressupostos e filiações teóricas, em textos acadêmicos circulados no país, bem como verificar como este termo foi apropriado por um manual didático de língua portuguesa. Isso porque sabemos que o professor já tem consciência que se deve trabalhar leitura e produção textual em sala de aula. No entanto, ao deparar com o produto da produção de seus alunos, ele constata os problemas linguísticos, textuais e discursivos, mas não sabe o que fazer para amenizá-los, tem dificuldades em mediar um processo ensino/aprendizagem que leve o produtor do texto a refletir sobre seus problemas de escrita, levando em consideração o contexto situacional, o funcionamento da linguagem e a produção de sentidos no texto.

¹ Curso de Letras, UEMS – Unidade de Dourados, doutora em Letras, pós-doutorado em Linguística Aplicada. E-mail: silvaneafreitas@hotmail.com

Assim, o professor passa a trabalhar com atividades gramaticais, como se fosse algo completamente desvinculado das de leitura e produção textual, o que não propicia condições para que o aluno possa refletir sobre os usos linguísticos, superar os problemas de leitura e escrita e ampliar sua competência comunicativo-discursiva, que é o principal objetivo do professor de língua.

Mesmo sabendo das teorias existentes sobre o ensino de língua materna, que apregoa um processo ensino/aprendizagem com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística de forma integrada, o ensino gramatical (gramática de frases e de nomenclatura), ainda, tem sido um dos fortes pilares do currículo de ensino de Língua Portuguesa. Os livros didáticos, em sua grande maioria, trazem atividades gramaticais desvinculadas das demais; e muitos professores seguem somente os conteúdos ditados por esses manuais.

Com base nessas informações, aumenta-me a convicção da necessidade de se efetivar as reorientações de ensino de língua materna, de acordo com o que foi sugerido por Geraldi (1984), proposta que foi disseminada por Diretrizes Curriculares de diversos estados brasileiros nas décadas de 80 e 90 e ratificado pelos PCN de Língua Portuguesa em 1998.

Mediante o exposto, tenho como objetivo, neste artigo, fazer um levantamento sobre como o termo análise linguística foi apropriado em textos acadêmicos da área de Linguística, Linguística Aplicada e por alguns autores de manuais didáticos atuais, ressaltando a relevância da prática de análise linguística para o ensino de língua materna, ou seja, para a ampliação da competência discursiva dos estudantes.

A divulgação do termo Prática de Análise linguística

O termo prática de AL surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Foi cunhado por Geraldi (1984), no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea de *O texto na sala de aula* (1984/1997) para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, visando a firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica. Foi apresentado às escolas da rede pública como uma proposta alternativa de trabalho com a linguagem, na

tentativa de ultrapassar os limites veiculados pelas tradicionais informações sobre a língua ditados pela ortodoxia gramatical.

A linguagem, nesta perspectiva, é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. A língua é vista como um conjunto de recursos expressivos, não fechado e sempre em constituição. (GERALDI, 1996, p. 67).

Houve, então, o direcionamento do eixo do ensino de língua materna, deslocando-se o foco do plano metalinguístico (o ensino da língua com um fim em si mesma) para o plano de uso da língua, articulada por sujeitos em interação. Incluem-se, assim, nas atividades de AL as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais. Nesse sentido, Geraldi (1993) ao defender a AL em sala de aula, ele menciona que

O fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. [...] a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilingüística” ou “atividades metalingüísticas”. (GERALDI, 1993, p. 189-190).

As atividades epilingüísticas, segundo esse autor, refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado. Já as atividades metalingüísticas é a reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar esses recursos.

No lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão. De acordo com os princípios da AL, para que as atividades metalingüísticas tenham alguma significância no processo de reflexão, é preciso que as atividades epilingüísticas as tenham antecedido. Já que as atividades metalingüísticas

[...] sistematizam e descrevem a gramática da língua e resultam de um processo dinâmico de abordagem das frases e palavras de que se compõem os textos. Pode-se dizer que o processo de ensino e aprendizagem caminha do lingüístico (uso da língua) para o metalingüístico (conceitos e classificações), e da evidência prática (interação com textos orais e escritos) para a construção da teoria (reflexão sobre os fatos gramaticais). Dessa forma, o ensino deixaria de se centralizar em definições e classificações, e desenvolveria o uso

das regras gramaticais como parte da competência comunicativa dos alunos. (PISCIOTTA, 2000, p. 95).

Por meio dessas atividades, o aluno estará fazendo uma busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. Inicialmente, Geraldi (1984) mencionava a questão da reflexão linguística sempre a partir do texto do aluno, como reescrita de texto. No entanto, com o transcorrer dos anos, encontramos em Geraldi (1996, p. 66) uma ampliação dessa visão, ao afirmar que a reflexão linguística se dá concomitantemente à leitura, quando esta deixa de ser mecânica para se tornar construção dos sentidos veiculados pelo texto, e à produção de textos, quando esta perde seu caráter artificial de mera tarefa escolar para se tornar momento de expressão da subjetividade de seu autor.

É importante salientar que a construção dessa proposta está intimamente ligada a diferentes instâncias de uso da linguagem em que se dão nossas interações. Dentre as implicações teórico-metodológicas desse tipo de enfoque, temos algumas que são de grande relevância para melhor compreensão do todo. Destacaremos aqui a substituição do termo *redação* pelo de *produção*, com o que se pretende um comprometimento com a ideia de processo de permanente elaboração, para a qual concorrem dimensões extralinguísticas e interdisciplinares. (JESUS, 1997, p. 100).

Na esteira dessas concepções, Mendonça (2006, p. 2004) argumenta que a AL é uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Essa autora afirma, ainda, que os conhecimentos metalinguísticos são auxiliares na ampliação da competência da leitura e escrita. Nessa perspectiva, não se põe em dúvida a necessidade de se refletir sobre a linguagem, atividade que praticamos dentro e fora da escola, “a questão reside em como se dá essa reflexão na escola, com que objetivos e com base em que aspectos [...], já que faz parte dos eventos de letramento escolar”. (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Citando Possenti (1997), é importante salientar, que não há língua sem gramática, já que a “AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros”. Por isso, trabalhar AL em sala de aula é adotar uma outra postura frente aos estudos gramaticais, é ter uma concepção de que trabalhar a gramática da língua, é

trabalhar a língua em funcionamento. É levar o aluno a refletir sobre as diversas formas de dizer, a fazer as escolhas lexicais e sintáticas de acordo com a situação comunicativa.

A expectativa, portanto, é a de que o texto do aluno, durante a reescrita, seja abordado com uma projeção positiva, isto é, que se considere a relevância dos problemas linguísticos apresentados em função da plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade, com o conjunto de interlocutores. Já que dialogicamente, um texto sempre remete polifonicamente a outros textos, é na interação com os diversos textos da cultura que o sujeito se constitui e torna-se sujeito do seu dizer.

É certo que AL inclui o trabalho com a norma de prestígio e com estruturas morfossintáticas, mas refletir sobre a linguagem vai muito além disso. O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores e escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Ampliando o âmbito da AL, Dolz & Scheneuwly (2004) argumentam que em todos os momentos de escolarização, os alunos seriam levados a refletir sobre a organização de gêneros diversos, pertencentes aos diversos agrupamentos (sugeridos por aqueles autores), e a progressão daria de acordo com as habilidades relativas a cada um dos agrupamentos. O mesmo ocorreria com as habilidades argumentativas e a escolha de outros recursos linguísticos. Portanto, esses autores não descartam a possibilidade de na prática de AL levar o aluno a refletir sobre a estrutura de cada gênero, de se trabalhar o funcionamento da língua de acordo com os diversos eventos comunicativos, pois a cada evento comunicativo utiliza-se de um gênero textual diferente e, cada gênero, utiliza-se de uma gramática social da língua.

Nessa perspectiva, segundo Jesus (1998, p.100), temos a valorização do texto do aluno, este como instância de enunciação e aquele como entidade histórica, à medida que, sujeitos e textos realizam-se na ação, no trabalho sobre e pela escrita. Faz-se necessário considerar a relevância dos problemas linguísticos apresentados, conforme a plenitude dos objetivos do texto, obtida na sua dialogicidade com o conjunto dos interlocutores, uma vez que a produção do sentido do texto se dá na interação com os diversos textos da cultura, é no diálogo com o outro que o sujeito se constitui na e pela linguagem.

Partindo desses pressupostos, Mendonça (2006, p. 202), preocupada com a efetivação da prática de AL em sala de aula, questiona o papel dessa prática neste início do 3º milênio, pois “como trabalhar a AL sem cair nas regras e nomenclaturas da gramática normativa?” Tal preocupação se dá, porque o fluxo natural de aprendizagem é da competência discursiva para a textual até a competência gramatical (também chamadas por alguns como competência linguística). O isolamento em unidades mínimas só tem razão, se retornar ao macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra, só tem sentido se isso trouxer alguma contribuição para a compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes.

Se a prática de AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, e se “é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática” (POSSENTI, 1997), necessário se faz entender que paradigma de gramática estamos falando, que tipo de gramática está presente nas atividades de AL e que é necessária para ampliar a competência comunicativo-discursiva de nossos alunos.

Nesse sentido, Franchi (2006) propõe, além de um trabalho gramatical que ofereça à criança as condições de domínio da modalidade culta, é preciso haver um trabalho contínuo e persistente para que ela amplie o conjunto de recursos expressivos de que dispõe para a produção e compreensão de textos. Isso não exclui o aprendizado dessa gramática, enquanto ciência de um aspecto da linguagem, em momentos mais avançados da escolaridade.

É importante ressaltar que será no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora. Devido a diversos problemas de escrita dos alunos, acreditou-se que a gramática fosse lugar de opressão e regra (mas que tipo de gramática seria), colocou-se sob suspeita todo esforço de sistematização, caiu-se na improvisação dos manuais que (salvo raríssimas exceções) causaram maior dano aos estudos da linguagem que os compêndios antigos. Atividades de linguagem reduzidas ao preenchimento de espaços em branco, a reprodução mecânica de modelos, a interpretação de passagens do texto pela escolha entre alternativas triviais, informações gramaticais físgadas aqui e ali, tudo

bem “sincronizado” para a satisfação dos editores, dos professores que já não precisam pensar, nem ensinar a pensar. (FRANCHI, 2006, p. 37)².

Ora, defendo o princípio de que o problema não está na sistematização gramatical em si, o problema está no paradigma de gramática utilizado, na concepção de ensino de gramática que se tem, pois esse mesmo autor defende que

[...] é ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico, no sentido de que constrói com os outros, os objetos lingüísticos sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. (FRANCHI, 2006, p. 48).

Por isso, segundo Martins (2004), há normas a serem aprendidas pelo aluno e usadas na escrita de textos, tais como: pontuação, escrita correta das palavras, maiúsculas, segmentação de palavras, frases e parágrafos, adequação dos tempos verbais. Ao professor caberá explicitá-las, por meio de atividades de linguagem (muita leitura/releitura), de reflexão e operação sobre a linguagem (reescrita de textos, reestruturação de frases e parágrafos) e não só de metalinguagem (ensino de nomenclatura).

Refletindo sobre a prática de AL nos manuais didáticos

Partindo dessas concepções, nota-se que alguns dos atuais manuais didáticos, embora não se utilizem o termo análise linguística, já têm começado a incorporar as noções de reflexão sobre a língua, há a preocupação de levar os educandos a conhecerem os termos gramaticais com o fito de propiciar condições facilitadoras de compreensão e produção textual.

No eixo leitura, trago um exemplo extraído do livro didático (LD) *Português: dialogando com textos*, 8ª série, elaborado por Beatriz Marcondes e Lenira Bucato. Após os autores apresentarem um quadro explicando e exemplificando o que é uma conjunção, apresentam as seguintes propostas de atividades:

- Expressões com “mas” ou “no entanto” indicam uma relação de oposição entre duas idéias.

² Livro publicado por Esmeralda Vilati Negrão e Ana Lúcia Muller, reunindo os artigos de Carlos Franchi da década de 80 e 90, editados originalmente pela CENP.

No 4º parágrafo (referindo-se ao texto lido no início da unidade), por exemplo, a narradora apresenta dona Mábile, declarando: “mas eu sentia pena dela”. A idéia do sentimento pena, manifestado pela narradora, se opõe ao fato de ela fazer roupas muito bem,

“Dona Mábile fazia roupas muito bem, mas eu sentia pena dela. Trabalhava feito doida para pagar os estudos do filho, que morava em Paris. Ela aceitava qualquer serviço, desde roupa de bebê até vestido de noiva. Eu achava estranho uma costureira tão pobre ter filho em Paris: por que ele não estudava aqui mesmo?”

- a) Leia o 6º parágrafo para responder a que idéia se opõe o trecho “mas me controlava um pouco porque todos diziam que eu já era mocinha”.
- b) O 7º parágrafo se inicia com “no entanto”. Quais são as idéias que se opõem, marcadas por essa expressão?

Ainda nessa mesma página, os autores desse LD apresentam outro tipo de atividade:

- Observe o 15º parágrafo do texto:

“O Zé Luis, filho do seu Jarbas, estudava engenharia mas gostava de tocar guitarra. O seu Jarbas ficava preocupado, onde já se viu engenheiro guitarrista? Aí o Zé Luís só ensaiava na casa do Edu Bolão. E a rua inteira comentava quando a Marisete desfilava de minissaia, e eu achava lindo, porque ela era manicure, usava umas unhas vermelhas, tinha pernas bonitas e saía na escola de samba da rua Fidalga.”

- a) A conjunção “e”, considerada indicadora de idéia de adição, pode também indicar oposição. Das três conjunções “e” destacadas no trecho, indique aquela que pode ser substituída por “mas”.
- b) reescreva todo o período e substitua a conjunção “e” por outra conjunção indicadora de oposição, deferente de “mas”.

Verifica-se que os autores desse livro, não estão com o intuito de levar o aluno a somente reconhecer as conjunções, mas refletir sobre a significação de cada uma em seu contexto. Essas marcas gramaticais também são de suma importância na caracterização de um gênero textual, pois sabemos que cada gênero possui marcas que caracterizam o evento comunicativo.

Sabedora da importância de se trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais para que o leitor construa os esquemas que delimitam cada gênero, nada mais importante que começar a explorar a estrutura de textos-modelos, para que, depois, ele possa transpor esses conhecimentos para a sua produção textual.

A exploração do texto nos exemplos citados é constituída, fundamentalmente, pela tentativa de levantamento das marcas do processo enunciativo, dos elos conectivos, das ações e interações nele presentes. O levantamento dessas marcas poderá conduzir à determinação da especificidade dos discursos, o que permitirá o reconhecimento do gênero textual em análise.

Segundo Fonseca & Fonseca (1977), numa análise de textos informada por princípios pragmáticos, não se pode desconsiderar a metalinguagem a utilizar, pois analisar um enunciado verbal é realizar um ato metalinguístico.

Nas atividades de *análise da comunicação* que deve ocupar um lugar importante na aula de língua materna, é fundamental a tentativa de sistematização de aspectos que dizem respeito à relação entre a língua e a sua utilização, entre a linguagem e o universo de locutores e seus comportamentos. (FONSECA & FONSECA, 1977, p. 115).

No eixo Produção textual, os autores desse mesmo LD (p. 37-39), após leitura e discussão do texto, propõe uma produção textual, objetivando a construção de uma narrativa a partir das recordações de um dos argonautas que viveu na Vila Madalena (e posterior produção de um livro de memórias da Vila).

Escrevendo

Ao escrever as memórias, procure utilizar alguns recursos já estudados em sala.

- Advérbios de lugar para indicar os espaços em que as personagens estarão presentes na narrativa;
- Conjunções adversativas para destacar as oposições entre o narrador e alguns moradores da vila.

Além disso, lembre-se de que uma narrativa de memórias deve ser baseada nos sentimentos e nas reflexões a respeito do passado. Não se esqueça de criar um título para seu texto.

Participando

Troque seu texto com um colega. Conversem sobre os títulos propostos por vocês, a presença de sentimentos e reflexões a respeito e o uso dos recursos gramaticais.

Publicando

Ao fazer a versão final do trabalho, é possível ilustrá-lo, personalizá-lo, fazendo desenhos, colagens...

Por fim, todos os trabalhos devem ser reunidos de modo a formar um livro. Vocês podem se organizar para a produção de outros elementos que formam um livro, tais: capa, sumário, apresentação, página de rosto, quarta capa.

Como já mencionado, a respeito da produção textual escolarizada, Geraldi (1993) propõe uma distinção relevante entre *produção textual e redação*, ressaltando que quando o aluno escreve para a escola, ele está fazendo *redação*, ou seja, quando ele não tem “para quem” dizer e nem “para quê” dizer. Já a *produção de texto*, ocorre na escola, sob orientação do professor, mas o aluno tem um objetivo prévio do “o que dizer” e “para quem dizer”. Nesse caso, a produção de texto do aluno terá um outro destino que não será apenas o de entregar para o professor corrigir. No caso do exemplo citado, pode-se afirmar que a proposta é de produção textual, pois esses textos terão um destino, a publicação de um livro, o que os motivarão a melhorar cada vez mais a sua produção textual, e, assim, não encarando a reescrita como castigo. Assim sendo,

Ao se propor a produção de textos como devolução da palavra ao sujeito, aposta-se no diálogo (que não exclui a polêmica e a luta pelos sentidos) e a possibilidade de recuperar a história “contida e não contada” elementos indicativos do novo que se imiscui nas diferentes formas de retornar o vivido, de inventar o cotidiano. (GERALDI, 1993, p.20).

Para isso, seria necessário trabalhar as atividades de língua materna de forma ordenada e organizada, sistematizando o conhecimento em torno de um gênero oral ou escrito, pois isso propicia ao educando um melhor desempenho no produto final de suas produções, pois cada atividade e estratégia de incentivo torna-se clara. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

Lopes-Rossi (2005) acrescenta, ainda, que no procedimento de uma sequência didática é essencial divulgar os textos produzidos pelos educandos, como sugerido no exemplo do LD mencionado, pois isso os motiva a escrever e corrigir seu texto, que será lido por outras pessoas, não somente pela professora. O ter para “quem dizer” é um aspecto que a escola tem desconsiderado, talvez, seja esse um dos principais motivos da maioria dos alunos não se saírem bem em suas produções escritas.

Figueiredo (2005) argumenta sobre a necessidade de, em situação de aprendizagem, ter em conta as representações e as concepções do aluno para transformá-las em meios apropriados. No entanto, sabe-se que isso não é muito fácil para o professor que deve criar na sala de aula um clima propício para o aluno produzir, identificar o item gramatical objeto de análise, criar mecanismos que forneçam ao aluno as pistas necessárias para realizar com êxito a sua tarefa.

Por isso muitos autores, partindo de princípios vygotskyano, defendem a importância da interação verbal no processo de construção da escrita, como sugerido nessa proposta de atividade – troca de textos entre os pares -, uma vez que ela permite distribuir a carga cognitiva entre os membros do grupo, verbalizar os problemas que se colocam, deles tendo consciência, e conjuntamente procurar caminhos para resolvê-los; por fim, e, relativamente a esse último aspecto, favorece a capacidade de falar “sobre” a língua que se está a produzir: “atividade metalingüística que parece imprescindível para o controlo dos processos complexos de produção discursivo-textual”. (CAMPS, 2003, p. 211).

No eixo da AL, encontramos no LD *Língua Portuguesa* para o ensino médio (PNLEM 2006, IBEP, p. 238) a seguinte proposta de atividade:

O texto a seguir é um comunicado via *e-mail* sobre um novo programa de computador. Mantenha o tom informal (trata-se de dois colegas de trabalho), mas reescreva-os, adequando-os à norma culta explicitando o que ocasionou os problemas de clareza que aparecem.

Olá Paulo,
Eu conheci o bender, ele é um programa de 3D, faz de tudo, anima, modelagem e games(principal), e o melhor de tudo é que ele é Free, mas ele peca muito na qualidade, e é pouco conhecido, até hoje eu vi poucos trabalhos bons feitos com ele, se vc quiser ver, deh uma olhada no site dele e puxe o programa para vc ver, acredite ele tem em torno de 2.6 mega, é muito pequeno e se eu não me engano, ele tem base em dos, mas não parece, tipo tem uma faculdade aqui em Curitiba, q eles usam o Blender, da uma olhada no site que tem algumas imagens. Qualquer dúvida pode perguntar

Abraços
XXXXXXX.

Em primeiro lugar, observa-se o quanto é importante reconhecer as características de cada gênero antes de realizar qualquer reflexão sobre a língua, pois num texto como o citado, caso se oriente o aluno que é necessário o uso da linguagem formal, estaria descaracterizando o gênero e-mail.

Um trabalho dessa forma, segundo Silva *et al* (1986, p. 69) deixa de ser a gramática imposta e inacessível para ser de todos e os professores deixam de trabalhar somente com textos e exemplos modelares de língua (oral e escrita) para trabalhar com textos produzidos pelos alunos no sentido de descobrir suas hipóteses sobre a língua e confrontá-las umas com as outras e com a convenção.

Segundo Figueiredo (2005), preparar o aluno para a reflexão linguística, levando a que ele formule hipóteses e as verifique, construindo e reconstruindo a língua, é prepará-lo para o hábito de se questionar sobre a língua e sobre a comunicação por meio da prática da observação.

Considerações finais

Diante do exposto, considero que não há atividade melhor para se refletir sobre os usos linguísticos do que levar o estudante a perceber as diversas maneiras de dizer o mesmo: inverter, parodiar, enfatizar, resumir, estender, refutar, usar figuras de linguagem, adequar de acordo com diversos registros e circunstâncias. Enfim, será por meio das atividades de AL que poderemos refletir sobre nossa linguagem e tudo isso é reflexo de nossas ações. Será no interior das atividades de leitura e produção de textos que essa atividade se efetivará.

Em suma, centrada na reestruturação, considero, assim como Magnani (1993), que a prática de análise linguística se caracteriza por um “ensino gramatical”, entendido como o estudo das regras que, na modalidade escrita orientam a organização dos elementos da configuração textual, explica diferenças e é útil para ajudar a resolver os problemas, assim como apresenta outras possibilidades de produção de novas configurações, enfim, será no processo de reflexão e reelaboração que o escritor em formação vai tomando consciência do processo de internalização da palavra alheia, do processo de transposição dos textos modelares para sua própria escrita. É uma prática de releitura, reescritura do texto, como também de reflexão sobre a linguagem, a qual ocorre articuladamente nas três práticas de ensino de língua materna, ou seja, ocorre durante a prática de leitura, durante a prática de produção textual e durante a própria prática de análise linguística. Cabe a nós professores trabalharmos essas práticas sempre de forma articulada e sistemática, é uma mudança de concepção de ensino de língua e não apenas uma técnica de ensino ou mudança de rótulos, é mudança de paradigma que rompe com a forma tradicional a que fomos formados, mas muito exitosa para ampliar a competência discursiva de nossos alunos.

Assim, podemos afirmar que os autores dos livros didáticos pesquisados têm tentado introduzir as concepções de análises linguísticas nos livros didáticos, visando a que os estudantes reescrevam os textos, reflitam sobre as diversas formas de dizer,

reescrevam em dupla, publiquem o que escrevem, fazendo com que as práticas de escritas na sala de aula, seja cada vez mais significativa e se aproxime um pouco de práticas autênticas do dia a dia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEE, 1998.

CAMPS, A. O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In: LOMAS, C. (org.). *O valor das palavras (I): falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA, 2003.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. In: ROJO, H. R., CORDEIRO, G. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, H. R., CORDEIRO, G. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIGUEIREDO, O. *Didática do Português língua materna dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA, 2005.

FONSECA, F. I. & FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino de Português*. Coimbra: Almedina, 1977.

FONSECA, F. I. *Gramática e Pragmática*. Estudos de lingüística geral e de lingüística aplicada ao ensino do Português. Porto: Porto Editora, 1994.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Nº 9, p.5-45, 1987.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *O texto na sala de aula*. 2. reimp. São Paulo: Ática, 1997.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 99-118. (Coleção aprender e ensinar com textos, vol. 1).

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de texto. In: *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. Palmas e União da Vitória (PR): Kaygangue, 2005.

MAGNANI, M. R. *Em sobressaltos: formação de professora*. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MARCONDES, B; BUSCATO, L.; PARISI, P. *Português: dialogando com textos*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2002.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARTINS, S. A. F. *O Professor iniciante: Seu trabalho com o texto*. 2002. Tese (Doutorado). Universidade estadual Paulista, Assis, 2002.

_____. Ensino gramatical: nomenclatura ou uso lingüístico. In: *Inter ação. Revista das Faculdades Integradas de Paranaíba*. Vol 3. n. 1. jan/jun. 2004.

PISCIOTA, H. Análise lingüística: do uso para a reflexão. In: Brito, E. B. (org.). *PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. São Paulo: Arte & Ciência, 2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB / Mercado de Letras, 1997.

SILVA, L. M. da; MOYSÉS, S. M. A; FIAD, R. S; GERALDI, J. W. *O ensino de língua portuguesa no primeiro grau*. São Paulo: Atual, 1986.

TAKAZAKI, H. *Língua Portuguesa: ensino médio*. São Paulo: IBEP, 2004.

THE PRACTICE OF LANGUAGE ANALYSIS: REREADING AND REWRITING ACTIVITY

ABSTRACT

It starts with the design of which will be within the reading and production of texts that the practice of linguistic analysis will be realized. Thus, there was a survey of academic texts in order to verify the concepts of language and theoretical assumptions that cross the term linguistic analysis, furthermore, it was found as a current textbook appropriated these concepts. After analysis of the textbook, we found some initiatives to bring the student to reflect on the linguistic uses to analyse a text taking into account the construction of meaning, to understand the language tags that feature a genre.

Keywords: linguistic analysis, Reading, text production, language.

Recebido em 09/03/2016.

Aprovado em 08/05/2016.