PRINCÍPIOS SUBJACENTES À LITERATURA SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Ludmila Kemiac[*]
Denise Lino de Araújo[**]

Resumo: Neste artigo, investigamos quais princípios subjazem à literatura específica sobre as propostas de ensino de análise linguística. Para tanto, partimos de uma breve problematização sobre o ensino de gramática, discutindo questões relativas à tradição escolar. Após a análise de textos teóricos de alguns autores (COSTA VAL, 2002; GERALDI, 1984, 1996; MENDONÇA, 2006a, 2006b; NEVES, 2004) que investigam o ensino de análise linguística, chegamos à sistematização de seis princípios gerais subjacentes à literatura, os quais são discutidos e analisados. Por fim, após essa sistematização realizada, apresentamos alguns questionamentos que podem desencadear novas pesquisas e contribuir com a investigação sobre o tema.
Palavras-chave: Análise linguística. Princípios subjacentes. Ensino.

Abstract: In this article, principles underlying the literature on the teaching of linguistic analysis is investigated. The teaching of grammar as well as issues of school tradition are problematized. After analyzing theoretical texts of some authors (COSTA VAL, 2002, GERALDI, 1984, 1996; MENDONÇA, 2006a, 2006b; NEVES, 2004), the systematization of six general principles underlying the literature which is discussed and analyzed is presented. Finally, after this systematization, some questions that may trigger further research and contribute to investigation on the subject are also presented.
Keywords: Linguistic analysis. Underlying principles. Teaching.

1 Introduzindo o problema

Segundo Bonini (2001), o ensino de língua desenvolvido tradicionalmente no espaço escolar é responsável por "desestruturar a

[*] Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – POSLE/UFCG, sob orientação da Professora Denise Lino de Araújo.
[**] Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande.

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

competência comunicativa do aluno". Os fatores que motivam essa tradição, conforme salienta Bezerra (2003), atrelam-se a causas externas – o ensino de Português durante muito tempo restringiu-se à alfabetização e às classes abastadas – e internas – as classes que prosseguiam os estudos após a alfabetização estudavam a gramática portuguesa segundo os moldes da gramática latina.

Exames em larga escala, como SAEB e PISA, para citar apenas dois exemplos, atestam que os alunos brasileiros não estão atingindo, ao longo da escolarização básica, níveis satisfatórios de proficiência nas habilidades de leitura. Bonamino et al. (2002), ao analisar dados do SAEB 1999, constatam que, da quarta para a oitava série e desta para o terceiro ano do Ensino Médio, o aumento da proficiência é modesto, o que significa uma aquisição restrita de habilidades e competências em Língua Portuguesa.

As observações expostas nos dois parágrafos precedentes levam-nos a afirmar que a escola, examinando especificamente o ensino da disciplina Língua Portuguesa (LP, doravante), não tem cumprido seu papel de formar sujeitos proficientes em leitura e escrita, capazes de interagir plenamente em uma sociedade letrada, em situações diversas nas quais os usos da leitura/ escrita fazem-se significativos. Podemos falar, pois, em uma crise do ensino de Língua Portuguesa, na qual se põem em xeque velhas práticas sedimentadas. Dentre essas práticas, emblemático é, certamente, o ensino de gramática.

Os PCN (BRASIL, 1998) são enfáticos ao criticar o ensino tradicional de LP, moldado pelo trabalho com a gramática de forma mecânica e descontextualizada. Dentre as críticas frequentes, destacamos:

- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o consequente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática

> tradicional mitigada e facilitada (BRASIL, 1998, p.18).

Embora consideremos as críticas acima expostas perfeitamente plausíveis e as tomemos como ponto de partida para as reflexões tecidas adiante, é preciso reconhecer o legado daquilo que se denomina *gramática tradicional* (GT) ensinada nas escolas – uma disciplina que possui longa tradição, remetendo suas origens para a Grécia Antiga. Bagno (2001, p. 15), resumindo a história da gramática, afirma que:

> Filólogos resolveram descrever as regras gramaticais empregadas pelos grandes autores clássicos para que elas servissem de modelo para todos os que, a partir de então, quisessem escrever obras literárias em grego. Foi assim que nasceu a *gramática*, palavra grega que significa exatamente "a arte de escrever". Esse campo de estudo, voltado apenas para os usos literários dos grandes autores do passado, recebe hoje o nome de gramática tradicional (GT, para os íntimos). (Grifos do autor).

O autor argumenta que "Ao se dedicar exclusivamente à língua escrita, a GT deixou de fora toda a língua falada" (p. 16). Nesse ponto, podemos associar as origens da GT à primeira das críticas feitas pelos PCN, transcrita acima, segundo a qual o ensino tradicional de gramática tem conduzido ao preconceito contra a oralidade e às variedades não-padrão.

Quanto às outras duas críticas, elucidativa é a observação de Bagno, para que possamos compreendê-las. O autor afirma que a GT "tem sérios problemas internos. Suas regras, suas definições, seus conceitos muitas vezes são incoerentes, paradoxais, confusos e até contraditórios" (p. 18). O autor assim justifica essa incoerência interna:

> No caso da língua portuguesa, e das outras línguas européias, o que aconteceu foi uma tentativa de descrever essas línguas usando as definições e os conceitos aplicados, na Antiguidade Clássica, ao grego e ao latim. Quando, durante o Renascimento

> (séculos XIV-XV), começaram a ser escritas as primeiras gramáticas das chamadas línguas "vulgares", essas obras tentaram encontrar, nas línguas vivas da época, as mesmas categorias gramaticais descritas pelos respeitados gramáticos da Grécia e de Roma. (...) os gramáticos renascentistas tentaram "vestir" as línguas nacionais com as mesmas "roupas" do latim e do grego. Quiseram, a todo custo, que as línguas se encaixassem no modelo gramatical pronto, herdado da Antiguidade Clássica. (p. 18-19).

O ensino tradicional de LP, por longos anos, pareceu cumprir sua função. Decorando listas de conjugações, aprendendo uma gramática descontextualizada, resolvendo exercícios mecânicos, os alunos atingiam certa proficiência em leitura/ escrita. No entanto, outras eram as demandas da sociedade nas décadas passadas. Devemos acrescentar, também, que nas últimas décadas as classes que antes não tinham acesso a escola ingressaram nessa instituição – crianças oriundas de classes sociais imersas em práticas de letramento distintas das práticas escolarizadas passaram a ser cobradas a dominar uma norma linguística às vezes totalmente distinta da que usavam em suas comunidades.

Frente a essas constatações, pode-se concluir que o ensino de regras isoladas, descontextualizadas, de uma metalinguagem associada a exercícios mecânicos não é suficiente para desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

A *análise linguística* (AL, doravante), expressão utilizada inicialmente por Geraldi (1984), aparece como uma alternativa para esse ensino tradicional. Falar de análise linguística, porém, pressupõe que a entendamos não como uma "nova forma de ensinar gramática". A AL baseia-se em outra concepção de língua, em outro objeto de ensino e em outra metodologia. Pressupõe, portanto, *princípios* totalmente diversos dos que norteiam o ensino da GT. Esses princípios, subjacentes à literatura específica, constituem o objeto de investigação deste texto, e serão explanados a seguir.

2 Princípio 1: Concepção de língua como interação

Para entender esse princípio básico norteador do trabalho com análise linguística, é útil que apresentemos a diferença entre *oração* / *palavra* (elementos do sistema da língua) e *enunciado*, segundo Bakhtin (1992). Conforme o teórico, a oração constitui uma abstração, um constructo do sistema abstrato da língua. O enunciado, por seu turno, constitui a unidade real de comunicação, sendo caracterizado: a) pela alternância dos sujeitos falantes; b) pelo acabamento discursivo (um sujeito imerso no fluxo da interação verbal percebe o enunciado como um todo, entende seu acabamento discursivo e assume uma atitude responsivo-ativa frente a esse todo comunicativo); c) por constituir uma reação-resposta a outro enunciado e suscitar uma atitude responsiva, influenciando enunciados que o seguem.

A oração e a palavra não apresentam nenhuma dessas características, pois, não constituindo unidades da comunicação verbal, não podem marcar-se pela alternância dos sujeitos falantes; não possuem um acabamento discursivo, mas um acabamento gramatical; e não podem se relacionar discursivamente com outra oração, outra palavra (o que só é possível gramaticalmente), uma vez que não constituem reação-resposta a nada, não pertencendo a ninguém.

Bakhtin alerta-nos que, se tomada como unidade comunicativa, se suscitar uma atitude responsiva, a oração, de fato, não mais será um elemento gramatical apenas, mas será tomada como enunciado. Acrescenta, ainda, que a diferença entre oração e enunciado não é quantitativa e sim qualitativa, pois bem podemos ter um enunciado constituído por uma única oração, ou ainda por uma só palavra. Assim, a expressão "Fogo!", se enunciada em uma situação comunicativa, com objetivos interativos evidentes, constituirá um enunciado formado por uma só palavra, uma vez que o que o caracteriza e o que caracteriza a linguagem em sua essência é a interação. Vejamos o que diz o teórico russo sobre o que acabamos de explanar:

> Diferentemente dos enunciados e dos gêneros do discurso, as unidades significativas da língua (a palavra e a oração), por sua natureza, não podem ter um destinatário: elas não pertencem a ninguém assim como não se dirigem a ninguém. Melhor ainda: como tais, carecem de qualquer relação com o enunciado do outro. Se uma palavra isolada ou uma oração isolada se dirige a alguém, trata-se de um enunciado constituído de uma palavra ou de uma oração, e o fato de poder dirigir-se a alguém não lhes cabe na qualidade de unidade da língua. Se, rodeada de um contexto, a oração fica vinculada a um destinatário, é somente através do todo de um enunciado, enquanto parte constitutiva desse enunciado (enquanto elemento). (BAKHTIN, 1992, p. 325).

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

Essa distinção parece-nos fundamental para entendermos o primeiro princípio subjacente à AL. Grosso modo, pode-se afirmar que o ensino de GT teria como objeto a "oração", a "palavra", ou seja, os elementos gramaticais destituídos da força expressiva e interativa que constitui a linguagem. Enquanto unidade que não pode suscitar uma atitude responsiva, não possuindo um acabamento discursivo e não sendo marcada pela alternância dos sujeitos falantes, a oração, objeto da gramática tradicional, é estudada, pois, de forma mecânica e descontextualizada.

A AL, por outro lado, teria como objeto o enunciado, unidade real da comunicação. Mendonça (2006a, p. 1723) afirma que a AL pressupõe "uma nova forma de conceber a linguagem e, portanto, o que ensinar nas aulas de língua materna". Essa nova forma de se conceber a linguagem recai sobre o conceito de enunciado, tal como apresentado por Bakhtin.

Se observarmos, em autores diversos que se debruçam sobre o ensino de gramática *versus* AL, essa questão concernente à concepção de linguagem e ao objeto de estudo da AL, veremos como recorrente a referência ao *texto* como unidade básica de estudo. Mendonça (2006b), por exemplo, ao contrapor, em um quadro, o ensino de gramática e a prática de AL, afirma que, enquanto aquele tem como unidades privilegiadas "a palavra, a frase e o período", a AL tem como "unidade privilegiada: o texto" (p. 207). Travaglia (2004), seguindo o mesmo princípio, enfatiza que tudo passe "a ser trabalhado dentro de uma dimensão textual, o que sem dúvida muda todo o enfoque dado aos tópicos gramaticais em sala de aula" (p. 58).

Analisando atentamente essas duas afirmativas, sobretudo a de Mendonça (2006b), percebe-se nelas certa ambiguidade, uma vez que,

em alguns momentos, a expressão "texto" parece contrapor-se a palavra/ frase/ período, isto é, ao passo que o ensino de gramática privilegiaria a análise de unidades menores, a AL debruçar-se-ia, dentre outros, sobre mecanismos de textualização, como a coesão, a referenciação, atentando para os efeitos de sentido que os diferentes recursos linguísticos imprimiriam aos textos.

Ressaltamos, porém, que a mudança de enfoque é substancial, pois se a AL opera com um novo objeto, sua unidade de estudo não deve ser tão somente um elemento "maior que a oração", em outras palavras, a nosso ver, a diferença entre o objeto da gramática e o objeto da AL não deve ser tão somente de uma unidade menor para uma maior. Apropriando-nos das palavras de Bakhtin, diríamos que o objeto da AL não seria a oração, e sim o enunciado, entendendo que este não se diferencia daquele em termos de extensão (lembremo-nos do exemplo dado com a expressão "Fogo!"), mas em termos qualitativos, que remetem à consideração da língua enquanto comunicação, enquanto enunciação.

Nesse sentido, esclarecedoras são as palavras de Costa Val (2002, p. 115), ao analisar livros didáticos de português e observar que:

> O grande sinal de "modernidade", nesses casos, é que as formas analisadas são extraídas de histórias em quadrinhos, ou tirinhas, ou anedotas, por oposição a um estágio mais remoto do ensino em que se trabalhavam a morfologia e a sintaxe de estrofes de Camões. Esse procedimento didático não merece, de maneira alguma, o rótulo que tem recebido, de "*gramática do texto"*, porque o que efetivamente enfoca são palavras e frases soltas, fora do texto e do contexto que motivou seu uso. (grifos da autora).

Fundamental para entender as palavras da autora é a expressão "contexto que motivou o seu uso". Um texto para tornar-se enunciado deve necessariamente estar relacionado a um contexto, a uma situação comunicativa. Logo, para concluir, reiteramos que a grande diferença entre o ensino de GT e de AL não está propriamente na extensão dos constituintes analisados, mas em sua natureza interativa, pois se o contexto comunicativo é determinante para a significação, também o é

para o funcionamento da língua. Com base nesse princípio Neves (2004, p. 116) afirma: "é partindo do todo da interação que a análise linguística se torna legítima, e, mesmo, possível".

3 Princípio 2: A indução como procedimento metodológico através de atividades epilinguísticas

Acerca desse segundo princípio aqui exposto, vejamos o que diz Costa Val (2002):

> Entendo que as atividades de ensino-aprendizagem devem permitir ao aluno, primeiro, conviver com os recursos linguísticos, atentando deliberadamente para seu uso e seus efeitos de sentidos nos textos que lê, experimentando-os nos textos que escreve; depois, explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu, as regularidades que inferiu; e, ao final, ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida. (COSTA VAL, 2002, p. 118-119).

É possível perceber, na proposta supracitada da autora, que o ensino de AL deve partir da experimentação, da vivência e da reflexão do aluno acerca dos elementos da língua. Somente após atentar para o uso e os efeitos de sentidos dos recursos linguísticos é que os dois passos seguintes da explicitação ("explicitar de maneira organizada os conhecimentos que produziu") e da sistematização/ avaliação ("ver suas vivências e descobertas contrapostas a alguma teoria já estabelecida") tornam-se possíveis e significativos.

A metodologia subjacente ao ensino de AL é, portanto, *indutiva*, partindo da vivência, da observação de casos particulares para a formulação de regras gerais. Trata-se de uma metodologia inversa à usualmente utilizada no ensino de gramática, na qual se parte da definição da regra para a apresentação de exemplos e finaliza-se com a aplicação de exercícios. A metodologia indutiva pressupõe um trabalho com atividades epilinguísticas, nas quais destaque deve ser dado ao estudo do que Travaglia (2004) denomina "gramática de uso" e

"gramática reflexiva".

É importante destacar que a indução não apenas pode ser auxiliar no desenvolvimento da capacidade de análise do aluno, como também pode tornar os conhecimentos construídos mais significativos para o aprendiz, já que esses serão resultado da contraposição de sua experiência pessoal às teorias já estabelecidas. Acrescentamos, no entanto, que, para isso acontecer, o trabalho com AL deve, necessariamente, culminar com uma sistematização clara e consistente, conforme discutiremos no próximo tópico.

4 Princípio 3: A sistematização

Na primeira obra na qual o termo AL é utilizada, *O Texto na Sala de Aula* (GERALDI, 1984), a proposta de ensino de AL, em um primeiro momento, vincula-se à correção de textos, partindo-se do pressuposto de que o texto escrito seria um ótimo *corpus* para a coleta de recursos linguísticos relevantes para serem estudados com vistas à reescritura e, consequentemente, ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Subjaz a essa proposta a imagem de um aluno que "vai errar", que não sabe escrever bem, já que o erro seria o ponto de partida para atividades de AL.

Essa proposta é válida e necessária, por fazer o aluno voltar-se para seu texto, mas, como alerta Travaglia (2004), não deve ser a única, devendo o professor paralelamente "desenvolver uma forma de abordagem dos elementos da língua que é mais sistemática e não fica condicionada apenas àquilo que ocorre no uso que o aluno faz da língua como produtor ou recebedor" (p. 61).

De fato, a *sistematização* é um dos princípios subjacentes à AL, que pode, conforme salienta Mendonça (2006b), constituir uma ferramenta para o trabalho com leitura e escrita, mas não pode ocorrer de forma aleatória, devendo estar integrada a um objetivo de ensino claro e consciente.

Costa Val (2002, p. 119-120) afirma que o ensino será mais eficiente se for realizado "de maneira planejada, consciente, sistemática, com os professores definindo previamente o que, por que, para que querem ensinar". Assim, a metodologia indutiva, citada no tópico precedente, culmina com uma sistematização do que foi observado

pelos alunos, contrapondo-se as observações destes ao conhecimento já sedimentado, de forma a se produzir um novo conhecimento ou a se ratificar o que já está posto.

5 Princípio 4: O caminho da AL – USO →REFLEXÃO →USO / Sistematização/ Reflexão/ Norma

Os PCN (BRASIL, 1998) apresentam como princípio organizador dos conteúdos de LP o percurso metodológico USO →REFLEXÃO →USO, estando os conteúdos de Prática de escuta e de Leitura de textos e Prática de Produção de textos orais e escritos articulados no eixo "Uso", ao passo que a Prática de AL estaria organizada no eixo "Reflexão" (p. 35). Os documentos oficiais afirmam estar essa proposta baseada em Geraldi (1984; 1996).

Acreditamos, porém, que não se deveria fazer tal distinção, uma vez que tanto a produção/ leitura de textos quanto a AL devem articular-se ao uso e à reflexão de forma indissociável, constituindo esta última (a reflexão) um pré-requisito para aquele (para o uso).

Se considerarmos que a AL pode ser uma ferramenta para as atividades de leitura e produção de textos orais e escritos, segundo sugestão de Mendonça (2006b), podemos afirmar que o percurso USO →REFLEXÃO →USO é um princípio inerente a essa prática.

Assim, partindo-se de textos reais, considerados como "enunciados" no sentido bakhtiniano, deve-se propor atividades de reflexão/ análise sobre os recursos linguísticos, observando-se sempre a língua em uso, os fatores extralinguísticos da enunciação que podem ser determinantes para a configuração formal e para os efeitos de sentidos dos elementos linguísticos. Da reflexão, passa-se ao uso, etapa em que o aluno, caso a AL esteja funcionando como ferramenta para produção de textos orais/ escritos, produzirá seu texto; caso contrário, os elementos analisados são novamente relacionados ao uso da língua, de forma que se observem as regularidades como decorrentes de uma situação interativa. Por fim, deve-se propor uma sistematização dos aspectos analisados e contrapô-los à norma linguística, uma vez que o aluno precisa ver o funcionamento da língua, mas também deve entender a sua regulação. Nesse percurso, não se prescinde da GT, pelo contrário: esta deve ser consultada e a sua terminologia pode e deve ser utilizada.

6 Princípio 5: "do macro para o micro"

Conforme Bakhtin (1988, p. 99), o estudo da língua enquanto sistema está intimamente relacionado a funções pedagógicas. Nas palavras do autor, "A *fonética*, a *gramática*, o *léxico*, essas três divisões do sistema da língua, os três centros organizadores das categorias linguísticas, formaram-se em função das duas tarefas atribuídas à Linguística: uma *heurística* e a outra *pedagógica*" (grifos do autor). Para o teórico, "As inscrições extraídas de documentos heurísticos transformaram-se em exemplos escolares, em clássicos da língua" (1988, p. 99).

Bronckart (1999, p. 84) ratifica as constatações de Bakhtin, ao observar que a história da linguística é constituída pela "primazia do sistema": "o sistema da língua seria *primeiro* e os textos constituiriam apenas uma forma, *secundária*, de colocar em funcionamento esse mesmo sistema" (grifos do autor). Esse posicionamento epistemológico, segundo Bronckart, serviu de base para o ensino tradicional de línguas, que parte de uma abordagem gramatical (das frases) para os textos (isto é, quando se chega aos textos). Tem-se, pois, um percurso metodológico que vai do micro para o macrotextual.

No entanto, como bem assinala Bakhtin (1992, [1953]), o falante não aprende uma língua através de frases ou orações "soltas", mas através do enunciado como um todo, através dos *gêneros do discurso*. Essa aquisição dá-se, necessariamente, por meio de uma imersão no "rio caudaloso" de discursos, de práticas comunicativas situadas que têm como corolário a interação: "Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar" (BAKHTIN, 1988 [1929], p. 108).

Mendonça (2006b, p. 203) parece apoiar-se nesse pressuposto, ao criticar o ensino tradicional de gramática pautado numa perspectiva de organização cumulativa (isto é, das unidades fonológicas para morfemas, destes para a palavra, da palavra para a oração e desta última para o período). A autora defende que "a aquisição de linguagem se dá a partir da produção de sentidos em textos situados em contextos de interação específicos e não da palavra isolada; ocorre, portanto, do macro para o micro".

Com base nesse pressuposto fundamental, a AL toma como percurso metodológico o estudo das macrounidades da língua (os textos) para os recursos microlinguísticos que entram na constituição dos textos. Logo, a AL não despreza e exclui de seu escopo os constituintes menores (fonemas, morfemas, orações), apenas não lhes atribui primazia sobre o fenômeno discursivo, entendendo que, se o objetivo da AL é desenvolver e ampliar a competência comunicativa dos alunos, o percurso natural é fazê-los entrar em contato com os textos que circulam socialmente, analisar seus aspectos enunciativos constitutivos, para só depois passar-se a uma análise dos recursos linguísticos que entram em sua estrutura.

Mendonça (2006b) ressalta que o isolamento e a análise de unidades mínimas devem ser relacionados ao nível macro, pois é a língua em uso que atribui sentido às unidades menores. Essa constatação fica bem evidente nos estudos de Neves (2004), mais especificamente no exame de classes de palavras cuja gramática não se resolve no âmbito da oração, como pronomes pessoais, pronomes possessivos e substantivos, que funcionam como sujeito, e cuja construção só pode ser compreendida em uma análise do texto como um todo e não da oração isolada. A autora argumenta, pois, para a necessidade de se trabalhar no nível do texto, e não da oração isolada.

7 Princípio 6: A heterogeneidade necessária

Considerando que a língua é por natureza heterogênea, Neves (2004, p. 117) afirma que, nas práticas em sala de aula, "não é a homogeneidade que se tem de buscar no exercício de uma atividade reflexiva sobre a linguagem". A GT, como bem se sabe, "engessa" a língua, ao postular um padrão único a ser seguido (um "ideal" de língua). Todavia, o que se observa nas práticas cotidianas são variedades linguísticas diversas, que apresentam uma gramática própria.

As atividades de AL devem considerar essa variação inerente à língua, entendendo-as como sistemáticas e não-aleatórias. Os PCN advogam a favor de um ensino que se debruce sobre a questão da variação linguística, um ensino que objetive mostrar ao aluno existirem diferentes padrões de fala e escrita que se adéquam a determinadas situações comunicativas e não a outras. Assim, os parâmetros oficiais

apresentam, dentre outros, o seguinte objetivo referente ao que se espera do aluno no processo de análise linguística:

Espera-se que o aluno:

> [...] seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, consequentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (p. 52).

Subjazem a esse objetivo *conteúdos conceituais*, à medida que o aluno deve ser capaz de verificar regularidades das variedades do português, e *conteúdos atitudinais*, uma vez que os valores sociais implicados em cada variedade devem ser objeto de reflexão. Destaca-se, também, que sob a ótica pela qual a língua deve ser estudada em aulas de AL, a noção de "incorreção" é substituída pela de "inadequação" (TRAVAGLIA, 2004), ou seja, não há variedades/ usos incorretos, mas inadequados a certas situações.

Acrescentamos, por fim, que a "heterogeneidade necessária", enquanto princípio norteador do trabalho com AL, deve voltar-se também ao estudo dos textos orais formais. Estes, segundo analisa Koch (2007), embora não devam ser vistos de forma dicotômica em relação à escrita, assuem estruturas singulares, que se revelam em uma sintaxe com características próprias, em mecanismos de construção da coerência e coesão que se diferenciam da escrita (por exemplo: a repetição como forma de manter o tópico conversacional), etc.

A oralidade deve, pois, ser foco da AL, a partir de uma perspectiva que considere as regularidades inerentes aos gêneros orais. No entanto, é forçoso reconhecer que, a despeito de a oralidade ser referida como objeto de ensino nos PCN e ser foco de várias pesquisas, muito pouco se tem visto, na literatura atual, acerca de propostas de AL voltadas para os gêneros orais – A AL é mais frequentemente concebida como uma ferramenta para a leitura e produção de textos escritos, o que constitui uma lacuna que talvez seja preenchida nos próximos anos.

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

8 Considerações finais: princípios que aqui não se esgotam

A AL aparece, na literatura específica aqui investigada (COSTA VAL, 2002, GERALDI, 1984, 1996; MENDONÇA, 2006a, 2006b; NEVES, 2004), como uma alternativa ao ensino da GT, apontado por alguns autores, segundo referido neste trabalho, como responsável por desestruturar a competência comunicativa do aluno. No entanto, a gramática tradicional não é negada nos estudos recentes sobre ensino de português, devendo ser utilizada como ferramenta nas aulas de AL. O que se muda essencialmente é o objeto de estudo/ análise, conforme demonstramos no tópico referente ao primeiro princípio norteador dessa nova forma de se conceber, analisar e ensinar língua portuguesa.

É preciso ressaltar, porém, que a literatura sobre análise linguística ainda carece de sistematização (definição precisa do objeto de ensino, procedimentos didáticos a serem abordados pelo docente), o que certamente dificulta o trabalho dos professores, notadamente daqueles que há mais anos estão afastados da esfera acadêmica. Ademais, algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas, como o tratamento dado à oralidade nas práticas de AL, segundo mencionamos no tópico 7 supracitado.

Por fim, acrescentamos que os princípios sumariamente apresentados neste texto aqui não se esgotam – outros princípios, outros aspectos relevantes certamente não foram mencionados acerca desse tema que tanto tem despertado a atenção de pesquisadores e docentes.

Referências

BAGNO, M. *Português ou brasileiro?* 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 279-326.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) *Gêneros textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003, p. 37-46.

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. Avaliação e Letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação e Sociedade.*, vol. 23, n 81, Campinas: dec. 2002.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v 37, p. 07-23, jan./jun. 2001.

BRASIL, SEF/ MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais;* Língua Portuguesa – 5ª a 8ª série. Brasília, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

COSTA VAL, M. G. A gramática do texto, no texto. *Revista de estudos da linguagem*. Faculdade de Letras da UFMG, vol. 10, n 2, p. 107-133, jul./ dec. 2002.

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

_____. *Linguagem e ensino:* exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MENDONÇA, M. Análise linguística na escola: deslocamento dos objetos de ensino. *Anais da XXI Jornada Nacional de Estudos Linguísticos*, 2006a, p. 1719-1723.

_____. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro

objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 199-226.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* Norma e uso na Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. A sistematização do ensino de gramática. In: _____. *Gramática ensino plural.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 57-76.