

ENSINO DE GRAMÁTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE SEMIÓTICA DO DISCURSO DO PROFESSOR

SILVA, Oziel Pereira da¹

SILVA, Luiza Helena Oliveira da²

RESUMO

Nas últimas décadas, o ensino de Língua Portuguesa tem sido objeto de questionamentos constantes, sendo a questão central das discussões o ensino da Gramática Normativa, em virtude de esta ocupar lugar privilegiado/exclusividade no roteiro de trabalho de boa parte dos professores. Entretanto, estudiosos têm constatado que a prática tradicional-normativa, por privilegiar a transmissão e a memorização da nomenclatura gramatical com suas inúmeras classificações e regras [à parte do texto], pouco tem contribuído para a formação e o

¹Mestrando em Ensino de Língua e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/MELL) da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus de Araguaína. E-mail:ozielcnn@hotmail.com

²Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/MELL) da Universidade Federal do Tocantins-UFT, Campus de Araguaína. E-mail: luiza.to@uft.edu.br

desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos alunos, cujos resultados refletem nos sistemas de avaliação de desempenho. Assim, a questionável eficiência desse modelo abriu precedentes para o surgimento de outra proposta, a Análise Linguística (AL). Esta propõe o estudo dos conteúdos gramaticais a partir de textos que circulam socialmente, levando o aluno a uma reflexão sobre a função dos recursos linguísticos neles empregados. Desse modo, o presente artigo procura compreender o discurso do professor de língua materna, a fim de verificar como ele se posiciona quanto a essas duas possibilidades de ensino. O percurso teórico foi subsidiado pelos pressupostos da Semiótica Discursiva e o metodológico por uma abordagem qualitativa. Os dados foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas com dois professores do Ensino Médio e os resultados revelaram que, apesar do reconhecimento da necessidade de mudança teórico-metodológica da *práxis*, desenvolvem-na sem muita clareza do que realmente é a Análise Linguística.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Análise Linguística. Semiótica.

GRAMMAR TEACHING AND LANGUAGE ANALYSIS: A SEMIOTIC ANALYSIS OF TEACHER'S DISCOURSE.

ABSTRACT

In the last decades, Portuguese language teaching has been the reason for chronic or constant critiques and the central question of its discussion has been teaching of normative grammar as such a language is in an exclusive or even privileged place as part of the daily work of teachers. However, numerous scholars have observed that the traditional normative practice, which encourages transmission and memorization of grammar nomenclature with its many classifications and rules, has not contributed for the formation

and development of discursive and linguistic ability and the results impact in the performance assessment systems. Thus, the doubtful effectiveness of such a model encouraged the emergence of an alternative proposal: Linguistic analysis or LA. This method proposes the study of grammar content from texts circulating socially, thus taking the student to a reflexive position about the function and linguistic resources used into the texts. In this way, the current study aims to comprehend the discourse of a native language teacher, so as to evaluate how he or she act or think when faced with this two teaching systems. The theoretical base for this study came from material based on semi – structured interviews with two teachers from high school. Results demonstrated that even when the need for change is recognized, the practice using the new method is used without a clear and strong understanding of linguistic analysis.

Keywords: Grammar teaching. Linguistic Analysis. Semiotics.

1 INTRODUÇÃO

O domínio de uma língua por seus falantes é um bem cultural de valor inestimável, uma vez que, enquanto marca identitária, ela os significa perante os seus pares, constituindo-os sujeitos que agem ativamente por meio dela para a construção e, ainda, para a transformação do contexto no qual se acham inseridos.

É interessante notar, porém, que o entendimento de como se dá a efetiva apropriação de uma língua por uma comunidade varia segundo as diferentes concepções, isto é, há modos distintos de conceber como os saberes linguísticos devem ser construídos para que os falantes desenvolvam suas competências linguístico-discursivas. Geralmente tem-se, de um lado, uma postura mais tradicional que tenta manter o *status quo*, em nome da preservação e da valorização dos bons hábitos de linguagem [construídos sob a noção de “certo” e “errado”] e que, por isso mesmo, faz uso de uma metodologia que privilegia o ensino prescritivo das formas linguísticas [à parte do texto], com vistas a um melhor domínio do código pelo aluno.

De outro lado, tem-se uma proposta que intenta superar os fracassos resultantes da utilização da concepção tradicional de ensino de língua. Nesta, as atividades de *reflexão* sobre a língua [epilinguísticas] se sobrepõem às de *definição*, *classificação* e *exercitação* [metalinguísticas] (BRASIL, 1998). O trabalho com os elementos gramaticais visa não à memorização, mas à construção do sentido do texto, a partir da função que nele desempenham. Nessa perspectiva, as formas da língua estão a serviço da construção das habilidades de leitura e de produção textual. Essa proposta de renovação que intenta uma substituição às atividades puramente gramaticais é chamada análise linguística.

Sabe-se que o ensino de análise linguística mostra-se desafiador para os docentes, haja vista terem recebido, em sua maioria, uma formação nos moldes tradicionais e isso redundará, salvo exceções, em práticas de reprodução metalinguística.

Assim, para compreender melhor como o ensino de gramática se desenvolve nas salas de aula, será brevemente analisada a Proposta

Curricular do Ensino Médio do Estado do Pará, considerando que as ações do professor são desenvolvidas segundo as orientações nela constantes.

O objetivo deste trabalho foi verificar como o professor de língua materna se posiciona em relação ao ensino *tradicional* de gramática e como ele constrói seu discurso frente os novos desafios impostos por essa nova abordagem de ensino, a Análise Linguística. Os princípios da Semiótica Discursiva serviram de base para a análise das entrevistas, cujos dados foram gerados em 21 de agosto de 2013.

2 MATERIAS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista (CHIZZOTTI, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BORTONI-RICARDO, 2008), considerando que o método qualitativo propõe um percurso diferente para a produção do conhecimento, ou seja, a preocupação não está em quantificar os dados, em coletá-los em quantidades elevadas (TRIVIÑOS, 1987 p.132) e, muito menos, em manter o pesquisador distante de seu objeto de pesquisa. Acredita-se que como a realidade educacional se

constitui em um objeto complexo que para ser compreendido, deve ser analisado para além de dados estatísticos que apenas confirmam hipóteses.

Sobre esse aspecto Lüdke e André (1986, p.3-5) asseguram que

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. [...] Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas [...] Não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Ele não se abriga, como se queria anteriormente, em uma posição de neutralidade científica [...].

Nessa perspectiva, os dados são gerados em seu ambiente natural, com o uso de questionários, entrevistas, observações etc. A objetividade dá lugar à subjetividade do pesquisador, entendida aqui não como uma ação contemplativa, mas como uma atividade fundamentada em pressupostos teóricos que lhe permitam uma visão aprofundada dos fatos e garantam a qualidade do processo. A análise dos dados não requer, necessariamente, o uso de métodos estatísticos podendo, entretanto, deles fazer uso.

De maneira geral, prioriza-se a compreensão, a ampliação e o aprofundamento das questões pesquisadas (impressões, valores, discursos etc.) valorizando-se todos os dados da realidade estudada e o significado que as pessoas atribuem à vida e às coisas que integram seu cotidiano.

Participaram da pesquisa 2 professores do Ensino Médio de uma Escola Estadual no município de Conceição do Araguaia-PA. Para a devida preservação do anonimato, os professores foram identificados como **D.A** (Docente “A”) e **D.B** (Docente “B”). Ressalta-se que: i) Ambos os participantes possuem graduação e especialização na área em apreço; ii) Para a geração dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas que permitiram interpretar, em determinado grau, o nível de compreensão dos professores sobre a Análise Linguística, bem como o conflito constante vivenciado por eles entre adoção dessa nova proposta e o ensino normativo-prescritivista de gramática.

3 TRADIÇÃO GRAMATICAL: ENSINO COM FOCO NA METALINGUAGEM

Falar de linguagem, no Brasil, leva quase que invariavelmente a falar de gramática, tamanha é a relação que se faz entre elas. Isso se deve ao fato de que, por anos a fio, prevaleceu (?) entre os brasileiros um ensino no qual a linguagem era usada como expressão do pensamento, um resquício da filosofia grega, portanto.

O objetivo desse tipo de ensino era padronizar/uniformizar a língua, tratando-a, assim, como elemento estático e homogêneo. Essa era a razão pela qual havia tanto interesse de seus proponentes em fazer com que os alunos aprendessem a terminologia gramatical.

Curioso, porém, é que esse interesse pela padronização da língua perdura até os dias atuais, em que boa parte do professorado ainda lança mão de conceitos e de metodologias que pouco (ou quase nada) acrescentam ao desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos discentes, visto anularem o sujeito enquanto participante ativo da construção de enunciados significativos, bem como os aspectos exteriores ao sistema da língua.

O principal equívoco dessa abordagem reside não em ensinar a norma padrão, mas em como a efetiva,

ou seja, por meio do conhecimento/reconhecimento das estruturas linguísticas, de exemplos criados para fins de memorização da teoria e de repetitivos exercícios de fixação, futuramente cobrados em um processo avaliativo (ANTUNES, 2003).

Compreende-se, portanto, que a preocupação está em transmitir ao estudante a nomenclatura gramatical, desvinculada, por sua vez, de quaisquer relações com os aspectos interacionais, discursivos e enunciativos da linguagem.

O tom incisivo dessas afirmações pode levar o leitor desavisado a pensar que se está criticando os professores de língua materna, o que não é verdade. Alguns profissionais, consciente ou inconscientemente, estão apenas reproduzindo o que aprenderam durante suas jornadas escolares. Ademais, esmeram-se para fazer o melhor que podem. Falta-lhes, possivelmente, uma melhor formação, porém não devem ser condenados a carregar sobre seus ombros os fracassos apontados nos sistemas de avaliação, uma vez que se tem uma herança educacional que apresenta problemas de variadas ordens.

Outrossim, não é fácil abandonar uma prática já enraizada na tradição e assumir, de imediato, outra configuração que contrarie fundamentos tidos como inquestionáveis.

4 A PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ PARA O ENSINO MÉDIO

Desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final da década de 1990, há um esforço *quase* comum em substituir o antigo paradigma por outro que possibilite aos discentes uma reflexão sobre as atividades que executam no dia a dia da sala de aula.

Conforme visto acima, o modelo tradicional de ensino não comporta mais as exigências linguísticas atuais, que são vivas e dinâmicas, e cujas manifestações, muitas vezes, escapam às prescrições da gramática normativa.

Todavia, o *quase* acima utilizado tem sua presença justificada, posto que ainda há a insistência no ensino de um currículo que privilegia a abordagem acrítica da nomenclatura gramatical, apesar do país se encontrara mais de quinze anos da publicação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN, 1997; 1998 etc.) e de outras normativas oficiais.

Para uma rápida constatação, basta olhar a Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado do Pará, que segue a forma canônica de disposição dos conteúdos, com uma *novidade* aqui, outra ali, mas nada de significativo. Nada que realmente apresente proposta de mudança.

Vale ressaltar que a escolha de análise dessa proposta se deve ao fato de que ela está estruturada segundo os critérios do Programa de Ingresso Seriado (PRISE) que, ao lado do Processo Seletivo (PROSEL), é uma das formas de acesso aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Fica evidente, portanto, que o conteúdo ensinado é aquele que ajuda os alunos a passarem no vestibular... da UEPA.

Implantado em 1997, o PRISE é destinado aos alunos que estão cursando uma das séries do Ensino Médio, de modo que, a cada uma das séries corresponde uma das etapas desse programa: 1º ano (1ª etapa) Eixo temático: Leitura e Linguagens; 2º ano (2ª etapa) Eixo temático: Leitura e Linguagens e 3º ano (3ª etapa) Eixo temático: Leitura e Produção textual. O

objetivo é “[...] minimizar o impacto da passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior” (UEPA, s/d).

Os PCN propõem que as atividades a serem desenvolvidas junto aos discentes tenham como referencial o eixo **Uso/Reflexão/Uso**, com vistas ao desenvolvimento das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita

[...] pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (PCN, 1998 p.34).

Desse modo, a fim de verificar se a proposta curricular utilizada pelas escolas apresenta os conteúdos de maneira articulada com o que propõem os PCN, buscou-se analisar o discurso da proposta curricular de LP do estado do Pará, realizando-se, para isso, um contraponto entre eles.

Digna de nota é a menção das competências e habilidades requeridas para cada série, uma tímida demonstração de concordância com os preceitos dos PCN. Todavia, conforme se verá, há algumas discrepâncias com o projeto oficial.

De início, convém notar que os conteúdos são trabalhados

separadamente, isto é, língua, literatura e redação. Ou ainda: Língua Portuguesa 1 (língua e redação) e Língua Portuguesa 2 (literatura). Portanto, não há articulação entre os saberes, mas sim fragmentação, o que contraria as normas oficiais: “[...] evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2000, p. 4; BRASIL, 1998 p.36).

Outro aspecto relevante é que não há exigência explícita de trabalho com e a partir dos gêneros textuais. Mais curioso, ainda, é que a produção textual é expressamente requerida apenas na última etapa do programa.

Constatou-se, ainda, que, apesar da definição dos conteúdos para o ensino, não há especificação dos objetivos para as séries-alvo. Além do mais, os conteúdos e a quantidade a serem ensinados são os mesmos *desde sempre*. Há, na verdade, uma exagerada preocupação em *repassar* os conteúdos, independentemente de haver ou não aprendizagem.

Assim, pode-se afirmar que há discordância entre o que propõem os PCN e a Proposta Curricular do Estado do Pará, uma vez que, além de os conteúdos não serem articulados,

há excessiva valorização da gramática tradicional.

5 ANÁLISE LINGUÍSTICA: UMA TENTATIVA DE ROMPIMENTO COM A PRÁTICA TRADICIONAL-NORMATIVA

Afirmou-se, no início deste trabalho, que alguns estudiosos têm questionado o ensino normativo da língua materna (GERALDI 2004; ANTUNES, 2003 e 2007; BAGNO, 2007; SILVA, 2011).

De um lado existem os que insistem em manter uma metodologia que enfoca as formas linguísticas por elas mesmas e, de outro, os que objetivam um ensino que favoreça a reflexão sobre o uso das formas linguísticas e que, igualmente, favoreça o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos discentes. Noutras palavras: intenciona-se o rompimento com a prática tradicional-normativa de ensino de gramática.

O passo inicial foi dado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), que criou as bases legais para a reestruturação do sistema educacional. Logo, com sua aprovação, toda a educação do país

passou por uma reforma: uma nova divisão foi implantada e objetivos foram modificados, a educação básica foi ampliada e o ensino passou a ser baseado em habilidades e competências. Agora,

O novo ensino médio [...] deixa [...] de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente [...] (BRASIL, 2000, p.8).

Antes dessa reforma o ensino era baseado no depósito de informações e na memorização, sendo que o principal objetivo da última etapa da educação básica era preparar o educando para prestar o vestibular.

Certamente, o que há de inovador nesse processo de transformação é o foco do ensino baseado na *reflexão* sobre os elementos linguísticos. E o mecanismo utilizado pelo professor para efetivar essa reflexão sobre a língua será a Análise Linguística (AL).

Esse termo foi cunhado por Geraldi (1984) no artigo *Unidades básicas do ensino de português*. Nele, o autor propunha *uma nova abordagem de estudo/ensino da gramática* na qual teria prioridade não

a metalinguagem descontextualizada, de frases inventadas e com foco nas unidades mínimas da língua (fonema, palavra, frase etc.), mas um ensino efetivamente fundamentado no texto e que priorizasse a reflexão sobre as formas linguísticas (*suas funções*) e, de igual modo, a importância destas para a construção dos sentidos nele contidos.

Mendonça (2006, p.205) afirma que “[...] o que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores [...]”.

Ao tomar o texto como unidade de análise, os aspectos gramaticais serão abordados, portanto, a *partir dele* e, não, *à parte dele*.

Geraldi assinala, ainda, que a partir dos textos dos alunos, o professor deve considerar os efeitos de sentido, e não apenas questões ortográficas e sintáticas, de modo que leve esses alunos a socializar suas produções com seus pares e não somente com o professor, na maioria das vezes único interlocutor. Sendo assim, a abordagem dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos

deve acontecer a partir de produções escritas dos alunos.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que a AL considera o sujeito como participante ativo do processo de interlocução e visa ao seu desenvolvimento linguístico-discursivo mediante práticas contextualizadas de ensino. A efetiva implementação dessas práticas não ocorrerá, certamente, como num passe de mágica... de uma hora para outra. Conforme afirma Mendonça (2006, p.225), ela é “[...] gradual e repleta de dúvidas, com passos adiante e atrás, e este parece ser o caminho mais provável e seguro, por mais paradoxal que pareça”.

6 SEMIÓTICA DISCURSIVA

A Semiótica Discursiva (também denominada de Greimasiana), fundada pelo lituano Algirdas Julien Greimas (2002) é uma teoria cujos pressupostos basilares são oriundos de Saussure e Hjelmslev e que tem o *sentido* (ou os sentidos), como seu objeto de estudo. Não “[...] o sentido em si, mas [...] o modo como é empregado no texto”, adverte Barros (2005, p.2). Ou, nas palavras de Bertrand (2003, p.11), o “[...] ‘parecer do sentido’, que se apreende por meio

das formas da linguagem, mais concretamente, dos discursos que o manifestam [...]”.

Vale ressaltar que, para a teoria em estudo, o sentido de um texto decorre da união entre o plano do conteúdo e o plano da expressão. Entretanto, a busca por esse sentido passa, em primeiro lugar, pelo exame do plano do conteúdo (o que o texto diz). Isso não significa que o plano da expressão é descartado. Na verdade, ele é (como) o texto diz o que diz. É exatamente por isso que, “Para explicar 'o que o texto diz o que diz' e 'como o diz', a semiótica trata [...] de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção de texto” (BARROS, 2005, p.12-13).

Assim, para a Semiótica Greimasiana os sentidos são encontrados por meio de “[...] uma sucessão de patamares [...] que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”, denominado Percurso Gerativo de Sentido³ (FIORIN, 2008, p.20).

³ Para uma melhor compreensão dos patamares do Percurso Gerativo de Sentido sugerimos a leitura de BARROS (2005).

Tendo em vista a interdependência entre texto, discurso e percurso gerativo de sentido, bem como, os objetivos deste trabalho, será tomado o **Nível Discursivo** como recurso para a análise das entrevistas.

De acordo com Barros (2005,p.54), esse é o nível no qual “[...] o sujeito da enunciação faz uma série de opções para projetar o discurso, tendo em vista os efeitos de sentido que deseja produzir”.

Sendo assim, a compreensão dos discursos depende de apreensão dos mecanismos nele envolvidos com a finalidade de convencer o enunciador a aceitá-los como verdadeiros.

Convém lembrar que esse nível, assim como os que o antecedem, possui uma sintaxe e uma semântica. À sintaxe discursiva cabe “[...] explicar as relações do sujeito da enunciação com o discurso-enunciado e também as relações que se estabelecem entre enunciador e enunciatário” (BARROS, 2005,p.54). Na sintaxe as relações entre os sujeitos são construídas com base nas estratégias de proximidade e distanciamento, instaurando-se no discurso as categorias de pessoa, espaço e tempo.

À semântica discursiva, por sua vez, cabe revestir (logo, concretizar) as mudanças de estado do nível narrativo (FIORIN, 2008).

De posse desses conceitos-chave, segue a análise dos discursos gerados por meio das entrevistas. Percebe-se, neles, o empenho de ambos os docentes em manter o enunciatário (entrevistador) *preso* aos enunciados. Esses enunciados são, de certo modo, um raio X que revela, por meio de algumas afirmações imprecisas, detalhes do momento de conflito teórico-metodológico por que passam na busca por uma nova realidade no ensino de língua portuguesa.

É patente que a estratégia dos enunciadores é utilização da **desembreagem enunciativa**, recurso utilizado quando a finalidade é produzir efeitos de proximidade entre enunciador e enunciatário. Ao projetar no enunciado um “**eu**” (desembreagem actancial): “*eu acho* que é um pouco de cada um, né” – D.A; um “**aqui**” (desembreagem espacial): “Eu acredito que a *sala de aula...*”- D.B; e um “**agora**” (desembreagem temporal): “Hoje a gente já *abre* espaço, já, já *percebe* que há espaço pra outros gêneros textuais...”- D.B. O enunciador

tenta criar um *efeito de realidade*, levando o destinatário ao convencimento, à adesão de seu projeto.

Passa-se, agora, à compreensão de como as estruturas discursivas são enriquecidas semanticamente pelos procedimentos de **tematização** e **figurativização**, ou seja, como os valores fundamentais TRADIÇÃO e MUDANÇA são constituídos pelo uso de temas e figuras. Nunca é demais lembrar que estamos analisando o discurso dos professores em relação ao estudo/ensino (tradicional) de gramática nas aulas de língua portuguesa, bem como a prática da análise linguística como ferramenta-símbolo da mudança e da ressignificação dessas aulas.

Logo de início, os enunciados produzidos nas entrevistas permitem perceber uma oposição no nível temático, marcado por **imposição da tradição gramatical prescritivista e dúvida teórico-metodológica**, sentimentos reveladores da realidade contraditória dos docentes quanto ao ensino de língua materna. Figurativizando tem-se, respectivamente: “nós somos obrigados a estudar a Gramática

Normativa, né, éa nossa língua?!”(D.A);“é /.../ há uma proposta que é NOva, mais a gente não consegue, ainda, interpretar, nem fazer, é, é, executar essa ideia dentro de sala, né?! [...] e acho que é louvável isso, mas a gente não sabe como deve ser o ensino [...]” (D.B)

Pode-se constatar, no primeiro enunciado, que a obrigatoriedade/imposição se dá indiretamente, isto é, ela se justifica (para os que a defendem) porque ainda prevalece o equívoco de que a Gramática Normativa é a língua, de que ela abarca todas as manifestações desta, e que, portanto, deve ser seguida (ANTUNES, 2007). Isso não significa, evidentemente, que ela não deva ser ensinada (SILVA, 2011).

Veja-se, igualmente, como os documentos oficiais se posicionam a esse respeito: “[...] discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é **o que, para que e como** ensiná-la” (BRASIL, 1998, p.28) (destaque nosso).

Pode-se afirmar, em linhas gerais, que os documentos oficiais propõem um ensino no qual os conteúdos gramaticais sejam

abordados de maneira crítico-reflexiva nas atividades de leitura e de produção textual, a partir das necessidades apresentadas pelos alunos, possibilitando-os perceberem a função que os recursos linguísticos exercem nos enunciados (BRASIL, 1998, p.29).

O segundo enunciado é também esclarecedor, pois permite constatar que os docentes têm conhecimento de uma proposta que é “NOva” [a AL] , mas que não sabem como executá-la, revelando, portanto, que o desconhecimento é a causa da dúvida instaurada e, certamente, o responsável pela disjunção com a *mudança*. Noutros termos: Os docentes-enunciadores, apesar de estarem conscientes de um *dever-fazer*, de estarem dispostos a um *querer-fazer*, veem-se limitados por um *não-saber-fazer*, que os mantém disjuntos do objeto-valor.

Na análise dos discursos, além do tema dúvida, constatou-se outro relacionado à mudança: a inconsistência teórico-conceitual relacionada à AL, figurativizada por termos vagos e imprecisos: “Estudar a língua em si, né?! Ou seja, u, u, u, valorizar o cotidiano do aluno na questão da, do uso da linguagem que

ele tem no seu dia-a-dia [...]” (D.A); “A análise linguística, né, tá voltada pra isso /.../ é analisar as manifestações da língua. Analisar e refletir, né? Então, as várias manifestações são válidas, né? [...] cada um traz o seu repertório [...]” (D.B)

Fica evidente que os enunciadores não precisam o conceito de AL e tentam reorganizar seus discursos inserindo informações relacionadas à valorização das variedades linguísticas. De certa forma, acredita-se que essa dificuldade ocorra, em parte, devido ao trabalho ano após ano centrado em manuais de gramática (ainda supervalorizada pela escola, e cobrada em concursos públicos) e em livros didáticos que, não raro, conduzem os docentes à acomodação e, certamente, à desvalorização dos estudos linguísticos, ainda que não o percebam. Essas afirmações aparecem figurativizadas no discurso do D.A a seguir: “[...] *na hora dele [aluno] fazer um concurso, o que vale é o quê? SÓ É GRAMÁTICA NORMATIVA. E, AÍ?*”; “Ela [Linguística], *não tem importância, dentro mesmo /.../, ou seja, na sala de aula ela é válida, mais aí, como se diz,*

pro conhecimento de mundo lá fora, já não é a mesma coisa”.

Acredita-se, também, que a dificuldade que está sendo tratada seja resultante da ausência de concreta relação entre teoria e prática em alguns cursos de formação inicial e continuada. Neles, dedica-se grande parte do tempo ao estudo dos teóricos e às concepções às quais se filiam, e a prática, geralmente, fica condicionada apenas aos estágios de finais de curso, conforme figurativizado em: “[...] aquela antiga é, é () coisa, assim, aquela *relação contraditória entre discurso, né, e a prática /.../ teoria e prática.*” – **D.B**

Outra dificuldade enfrentada pelos professores de língua materna é a falta de encaminhamentos práticos, tanto por parte das diretrizes oficiais, quanto dos autores de livros didáticos. Ou seja, tem-se uma série de diretrizes que devem ser cumpridas, contudo, pouco (ou quase nada) de concreto é oportunizado aos docentes para que as executem:

[...] os PCN [...] orientam para o que deve ser feito, condenando as práticas definidas como tradicionais e, portanto, assentadas ao longo do tempo como legítimas no espaço das aulas de Língua Portuguesa, sem, contudo, oferecerem de modo mais concreto os caminhos possíveis, coerentes com os novos objetivos e diferentes concepções de linguagem.

(SILVA; BARBOSA; SILVA, 2009, p. 129-130).

Disso resultam afirmações como a do **D.B**, assim figurativizada: “[...] *eu acredito, ainda que a principal barreira é essa dificuldade de material de estudo, de suporte de bagagem científica na área [...]*”

Em relação ao livro didático, três observações são necessárias: a primeira, é que ele é um inegável recurso para o professor, como aparece figurativizado nas palavras do mesmo docente: “[...] *a gente, às vezes, tenta seguir alguma tendência, alguns /.../ algum autor ou até mesmo o próprio livro didático, que é um aliado⁴, né, em sala.*”

A segunda observação é que a adoção desse material deve ser precedida de uma visão crítica das informações e afirmações nele contidas, visto que muitos ainda mantêm uma abordagem tradicional dos fenômenos linguísticos, utilizando o texto apenas como pretexto para o ensino da terminologia gramatical, e isso certamente dificulta a efetivação da prática de análise linguística em sala de aula.

⁴SILVA (2009) também acredita que os livros didáticos publicados após a implementação dos PCN e do PNLD trazem propostas desestabilizadoras e renovadoras para o ensino de língua materna.

A terceira refere-se exatamente ao oposto, isto é, enquanto alguns livros didáticos permanecem reféns do paradigma tradicional, outros há, que “[...] estão iniciando o caminho de adequação à nova proposta, e os professores precisam ser orientados em como utilizá-la” (TEIXEIRA, 2011, p.172). As afirmações do autor citado na primeira observação, certamente, encaixam-se nesta última.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta o objetivo exposto na introdução espera-se, mediante a aplicação dos princípios da Semiótica Discursiva, ter proporcionado uma visão mais detalhada de como os professores de língua materna constroem seus discursos em relação às duas propostas díspares de ensino: a tradicional-normativa e a prática de AL, abordagem que propõe uma reflexão sobre a língua.

Certamente os dados colhidos são reveladores da realidade do trabalho de boa parte de nossos docentes. Há uma espécie de nebulosa pairando sobre suas cabeças, sem saberem, na verdade, como realmente agir. Há muitas

dúvidas em relação ao COMO fazer análise linguística. O momento é, então, de adaptação, de (re)aprendizagem.

No entanto, se a meta é uma educação linguística de qualidade faz-se necessário, inicialmente, rever a concepção de linguagem que fundamenta as ações, bem como, fazer o possível para que as propostas curriculares de língua portuguesa deixem de ser prescritivas e se tornem reflexivas, valorizando, assim, o domínio de competências que permitam a plena participação do indivíduo nas diversas atividades de linguagem das quais venha a tomar parte. Essa é, realmente, uma construção diária que exige esforço e pesquisa.

Abandonar práticas tidas como *corretas, que todo mundo faz*, certamente redundam em desconfiança e/ou desconforto àquilo que se apresenta como novidade. Mas, como adverte Teixeira (2011, p.172) “O importante agora é que, mesmo em ‘pequenas doses’, pouco a pouco, a AL seja integrada ao ensino de língua portuguesa”.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do discurso: Fundamentos semióticos*. 3. ed. São Paulo: Humanitas / FLLCH/ USP, 2001.

_____. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru: EdUSC, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental II. Brasília: MEC, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. (1)

_____. *PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FIORIN, José Luiz. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. *Delta*, fev 1999, v.15, n.1, p.00-00. ISSN 0102-4450 (on-line). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4501999000100009> Acesso em: 24 maio 2013.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Da Imperfeição*. Pref. e tradução Ana Cláudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de S. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

UEPA.PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ. Disponível em: <http://paginas.uepa.br/prograd/index.php?option=com_content&view=article&id=19&Itemid=21>. Acesso em: 08 ago. 2013.

SILVA, Luiza Helena O. da; BARBOSA, Elisiane de Paula S.; SILVA, Elisângela Teixeira da. Análise Linguística no Ensino Fundamental: Professores e alunos como sujeitos da aprendizagem. In: RODRIGUES, Wagner Silva; MELO, Livia Chaves (Coord.). *Pesquisa e ensino de língua materna e literatura: diálogos entre formador e professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

SILVA, Wagner Rodrigues. *Estudo da Gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna*. Maringá-PR: Eduem, 2011. il, color.

TEIXEIRA, Cláudia de Souza. Ensino de Gramática e Análise Linguística. *Revista Ecos*. Edição nº 011, dez. 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Recebido em: 13-02-2014

Aprovado em: 24-04-2014