



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Tamires de Lima Santiago

**A DISCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA APÓS 30 ANOS
DA PUBLICAÇÃO DE *O TEXTO NA SALA DE AULA* (1984): UMA INVESTIGAÇÃO
HISTORIOGRÁFICA**

João Pessoa
2022

TAMIRES DE LIMA SANTIAGO

**A DISCUSSÃO SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA APÓS 30 ANOS
DA PUBLICAÇÃO DE *O TEXTO NA SALA DE AULA* (1984): UMA INVESTIGAÇÃO
HISTORIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), para a obtenção do grau de Mestra em Linguística, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira.

João Pessoa
2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S235d Santiago, Tamires de Lima.

A discussão sobre a prática de análise linguística após 30 anos da publicação de O texto na sala de aula (1984) : uma investigação historiográfica / Tamires de Lima Santiago. - João Pessoa, 2022.

153 f. : il.

Orientação: Francisco Eduardo Vieira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística. 2. Análise linguística. 3. Língua portuguesa - estudo e ensino. 4. Historiografia da Linguística. 5. Ensino de língua - historiografia. I. Vieira, Francisco Eduardo. II. Título.

UFPB/BC

CDU 81(043)



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
TAMIRES DE LIMA SANTIAGO**

Aos oito dias do mês de novembro de dois mil e vinte e dois (08/11/2022), às catorze horas e trinta minutos, realizou-se, via Plataforma Google Meet, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “**A prática de análise linguística na discussão sobre ensino de português no Brasil (1984-2014): uma investigação historiográfica**”, apresentada pelo(a) mestrando(a) **TAMIRES DE LIMA SANTIAGO**, Licenciado(a) em **Letras** pelo(a) **Universidade Federal da Paraíba - UFPB**, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE(A) EM LINGUÍSTICA, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). Francisco Eduardo Vieira (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) Leonardo Gueiros da Silva (Examinador/UFPB) e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (Examinadora/PROLING-UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente Prof(a). Dr(a). Francisco Eduardo Vieira convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido(a) pelos membros da Banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito APROVADO. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). Francisco Eduardo Vieira, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 08 de novembro de 2022.

Observações

A dissertação foi aprovada, mas alguns ajustes metodológicos e analíticos sugeridos pela banca examinadora precisam ser realizados pela mestranda antes do depósito final. Destaca-se a relevância do trabalho em termos de originalidade do tema e possibilidade de desenvolvimento de pesquisas posteriores.

Prof(a). Dr(a). Francisco Eduardo Vieira
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Leonardo Gueiros da Silva
(Examinador)

Prof(a). Dr(a). Marianne Carvalho Bezerra
Cavalcante
(Examinadora)

“[...] a ciência — além de caracterizada pela diversidade teórica — é, em consequência dessa mesma diversidade, uma atividade em que a crítica, a polêmica, a controvérsia, o pôr em dúvida, o debate são ingredientes indispensáveis: **eles é que nos preservam do dogmatismo, do obscurantismo, do irracionalismo**, que são a morte da própria ciência” (FARACO, 2006, p. 94, grifos meus).

AGRADECIMENTOS

À minha família, meus pais, Givaldo e Rosiane, e meus irmãos, Givaldson e Gustavo, por todo amor incondicional externado a mim, sobretudo no período de curso deste Mestrado.

A meus amigos Fabiano Lima, Prisciane Ribeiro, Dárfany Brito, Thiago Dantas, Gabriela Conserva, Jennifer Trajano, Eric Marinho, Morena d’Ayò e Keuliane Moraes, por todo incentivo e apoio.

Ao Prof. Dr. Francisco Eduardo Vieira, minha eterna gratidão por toda paciência, pelo encorajamento, pelo olhar cuidadoso e empático frente ao meu trabalho e aos percalços pelos quais passei no período de produção deste trabalho.

Aos professores doutores Marianne Cavalcante e Leonardo Gueiros pela avaliação cuidadosa, pelas sugestões que tanto melhoraram o meu olhar sobre meu processo de escrita e sobre minha própria jornada enquanto mestranda.

Aos integrantes do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas” (UFPB/CNPq), nas figuras dos próprios professores Eduardo e Leonardo, como também na figura do Prof. Dr. Carlos Alberto Faraco e dos estudantes Anderson Silva, Giselle Maia, Fábio Albert, Mariana Maris e Emily Ferreira, pelos momentos de aprendizado compartilhados.

Às minhas companheiras de caminhada acadêmica, Ana Beatriz Freire e Lucielma Batista, pela amizade e partilha tanto dos desafios quanto das conquistas que fizeram parte desta jornada.

À força superior que rege esse universo e que me permitiu vivenciar essa experiência tão marcante em minha vida!

RESUMO

O ensino tradicional de gramática vem sendo tema de debates há muitas décadas e passou a ocupar, ao menos teoricamente, um novo lugar no ensino de língua, sobretudo a partir da publicação de *O texto na sala de aula* (Gerald, 1984), bem como de documentos oficiais, como os PCN (Brasil, 1998) e as OCEM (Brasil, 2006). Compreender esse fenômeno envolve a análise não só dos resultados de avaliações em larga escala ou da própria experiência em sala de aula, mas também da articulação desses fatores com os estudos vindos da academia. As mudanças existentes no ensino não ocorrem do nada. Assim, a Historiografia da Linguística, campo que se debruça sobre o desenvolvimento do conhecimento produzido acerca da linguagem ao longo da história (cf. Altman, 2004, 2009; Swiggers, 1990, 2004, 2013, 2020; Koerner, 2014), torna-se essencial no percurso de compreensão dos caminhos que o ensino de língua tem seguido. A partir desse entendimento, esta pesquisa busca compreender a abordagem dada à prática de análise linguística entre os anos de 1984 e 2014. Para tanto, fez-se um mapeamento de revistas da área de Linguística e de Letras que tivessem publicações a partir de 1984. Nesse processo, foram identificadas 12 revistas, 4 de *qualis* A1, 4 de *qualis* B1 e 4 de *qualis* B2. Foram analisados um total de 9.685 textos, sendo que 73 deles discutiam de alguma forma o ensino de língua e contavam com o termo fazendo referência à prática de análise da língua a ser desenvolvida em sala de aula. A investigação demonstrou que a maioria dos artigos e ensaios investigados abordaram a análise linguística a partir de um viés interacionista. O contexto textual dessa abordagem, isto é, os contextos temáticos em que a análise linguística estava inserida foram diversos, como as propostas de atividades de leitura e de produção textual, a análise da representação do professor de língua, a formação inicial e continuada de professores, entre outros. A gramática foi tratada, na maioria desses artigos, como um instrumento de fato a ser trabalhado em prol das práticas de uso e de reflexão. Para além de identificar a perspectiva dos pesquisadores, os textos aqui analisados refletiram também a perspectiva dos professores que participaram de pesquisas que observavam a relação entre teoria e prática. Como já havia sido notado no estado da arte, os artigos e ensaios mostraram que ainda havia, entre 1984 e 2014, receios e dúvidas de alguns professores sobre como pôr em prática a análise linguística, tendo, portanto, discurso e práticas diferentes. Por fim, a identificação desses textos é útil para a continuidade da discussão por parte daqueles que fazem pesquisa, como também para os professores que buscam aprimorar sua prática cotidiana e para os graduandos de Letras, que estão recebendo uma formação não mais filológica, mas voltada para o desenvolvimento de habilidades que deem autonomia para o aluno da educação básica, por meio, por exemplo, do que se conhece como *Tradição sociodiscursiva* (Gueiros, 2019).

Palavras-chave: Prática de análise linguística. Ensino de língua portuguesa. Historiografia da Linguística. Historiografia do ensino de língua.

ABSTRACT

Traditional grammar teaching has been the subject of debate for many decades and has come to occupy, at least theoretically, a new place in language teaching, especially since the publication of "The text in the classroom" (*O texto na sala de aula*) (Geraldi, 1984), as well as of official documents, such as the PCN (portuguese abbreviation for National curriculum parameters) (Brasil, 1998) and the OCEM (portuguese abbreviation for Curriculum guidelines for high school) (Brasil, 2006). Understanding this phenomenon involves analyzing not only the results of large-scale assessments or the classroom experience itself, but also the articulation of these elements with studies coming from academia. Existing changes in teaching do not occur out of nowhere. Therefore, the Historiography of linguistics, a field that focuses on the development of knowledge produced on language throughout history (cf. Altman, 2004, 2009; Swiggers, 1990, 2004, 2013, 2020; Koerner, 2014), becomes essential in understanding the paths that language teaching has followed. Based on this understanding, this research aims to understand the approach given to the practice of linguistic analysis between 1984 and 2014. For this purpose, it was mapped journals in the area of Linguistics and Languages, which had publications from 1984 onwards, was carried out. In this process, 12 journals were identified, 4 *qualis* A1, 4 *qualis* B1 and 4 *qualis* B2. Among them, a total of 9,685 texts were analyzed, 73 of which discussed language teaching in some way and relied on the term referring to the practice of language analysis to be developed in the classroom. The research showed that most of the articles and essays analyzed approached linguistic analysis from an interactionist view. The textual context of this approach, which is, the main focus of these texts, was diverse, such as proposals for reading activities and textual production, the analysis of the language teacher representation, the initial and continuing education of teachers, among others. Grammar was handled, in most of these articles, as an instrument to be, indeed, worked on in favor of practices of use and reflection. In addition to identifying the researchers' perspective, the texts here analyzed also reflected the perspective of teachers who participated in researches that observed the relationship between theory and practice. As already noted in the state of the art, the articles and essays showed that, between 1984 and 2014, there were still concern and doubts of some teachers about how to put linguistic analysis into practice, having, therefore, different discourses and practices. Finally, the identification of these texts is useful for the continuity of the discussion on the part of those who do research, as well as for the teachers who seek to improve their daily practice and the undergraduates of Languages, who are receiving a training that is no longer philological, but focused on the development of skills that give autonomy to the basic education student, for example, through what is known as the *Socio-discursive tradition* (Gueiros, 2019).

Keywords: Linguistic analysis practice. Portuguese language teaching. Historiography of Linguistics. Historiography of language teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Revistas de <i>qualis</i> A1	52
Quadro 2 – Revistas de <i>qualis</i> B1	52
Quadro 3 – Revistas de <i>qualis</i> B2	53
Quadro 4 – Textos-fonte das revistas A1	55
Quadro 5 – Textos-fonte das revistas B1	56
Quadro 6 – Textos-fonte das revistas B2	57
Quadro 7 – Categorias analíticas	61
Quadro 8 – Quantidade de textos das revistas A1 que mencionam a prática análise linguística	63
Quadro 9 – Quantidade de textos das revistas B1 que mencionam a prática análise linguística	64
Quadro 10 – Quantidade de textos das revistas B2 que mencionam a prática análise linguística	64
Quadro 11 – Práticas de análise linguística fundamentas pelo Estruturalismo, Gerativismo e Sociolinguística, de acordo com Wiedemann (1984).....	70
Quadro 12 – Quadro de Práticas de escrita e análise linguística.....	139

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trecho de planilha individual de avaliação de aproveitamento linguístico: atividades de análise linguística.....	123
Figura 2 – Trecho de planilha individual de avaliação de aproveitamento linguístico: atividades de linguagem	124
Figura 3 – Trecho de planilha individual de avaliação de aproveitamento linguístico: atividades relacionadas aos estudos de fatos da língua.....	125
Figura 4 – Octógono do ensino de Língua portuguesa.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- HL** Historiografia da Linguística
LM Língua materna
LP Língua portuguesa
TSD Tradição Sociodiscursiva

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trabalhos acadêmicos que falam sobre a prática de análise linguística	20
Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por ano.....	20
Gráfico 3 - Textos por estado brasileiro	21

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	TEMA E OBJETO DE PESQUISA	14
1.2	JUSTIFICATIVA	17
1.3	ESTADO DA ARTE: A <i>PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA</i> POR OUTRAS PERSPECTIVAS	19
1.4	PERGUNTAS DA PESQUISA	28
1.5	OBJETIVOS DA DISSERTAÇÃO	28
1.6	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	29
2	A LINGUÍSTICA NO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUAS	31
2.1	A TRADIÇÃO SOCIODISCURSIVA E A QUESTÃO: ENSINAR OU NÃO ENSINAR GRAMÁTICA?	31
2.2	JOÃO WANDERLEY GERALDI E <i>O TEXTO NA SALA DE AULA (1984)</i> : A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	34
3	FUNDAMENTOS PARA UM ESTUDO HISTORIOGRÁFICO	39
3.1	PRINCÍPIOS DE UMA HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA	40
3.2	DIMENSÃO INTERNA E DIMENSÃO EXTERNA DA DISCIPLINA HL	41
3.2.1	Dimensão interna.....	42
3.2.2	Dimensão externa	44
3.3	MODELOS HISTORIOGRÁFICOS E TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO: QUANDO O OBJETO É O ENSINO DE LÍNGUAS	46
3.4	O PERCURSO DE UMA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA: AS FASES HEURÍSTICA, HERMENÊUTICA E EXPOSITIVA	48
3.5	FONTES HISTORIOGRÁFICAS	49
4	A ABORDAGEM DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERIÓDICOS: O PROCESSO INVESTIGATIVO	51
4.1	AS FASES HEURÍSTICA, HERMENÊUTICA E EXPOSITIVA DESTA PESQUISA	51
4.2	A BASE DOCUMENTAL DA PESQUISA: ARTIGOS E ENSAIOS DE PERIÓDICOS DE <i>QUALIS</i> A1, B1 E B2	54
4.3	CATEGORIAS DE ANÁLISE	60
5	POR UMA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: O QUE DIZ A LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL?	62
5.1	A ABORDAGEM DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA APÓS <i>O TEXTO DA SALA DE AULA</i> : O MAPEAMENTO	62
5.2	QUE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO ENSINAR: O QUE DIZEM OS TEXTOS SOBRE A (PRÁTICA DE) ANÁLISE LINGUÍSTICA?	65
5.2.1	Textos do ano de 1984 a 1989	65
5.2.2	Textos do ano de 1990 a 1999	75

5.2.3	Textos do ano 2000 a 2010	87
5.2.4	Textos dos anos 2011 a 2014	129
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	146
	FONTES HISTORIOGRÁFICAS	149

1 INTRODUÇÃO

1.1 TEMA E OBJETO DE PESQUISA

A presente pesquisa tem como objetivo analisar as discussões sobre a prática de análise linguística em artigos e ensaios científicos, dentro de um período de 30 anos, isto é, entre o ano de 1984, ano de publicação da obra que é referência em teoria e metodologia para o ensino de língua — *O texto na sala de aula*, de João Wanderley Geraldi; e de 2014, ano considerado por nós como o mais recente possível para um levantamento de dados de forma exaustiva e mais distante do ano de referência para fazer uma análise maior, em termos longitudinais, e dentro do tempo possível para um curso de mestrado. Em outras palavras, buscamos investigar e, conseqüentemente, compreender, como as produções intelectuais, em termos quantitativos e qualitativos, vêm abordando a análise linguística como prática dentro do ensino de língua.

Além disso, este trabalho está inserido em um campo de estudos denominado Historiografia da Linguística, que busca descrever e interpretar o desenvolvimento dos estudos linguísticos e suas relações com as reflexões sobre o ensino de língua. Trata-se, assim, de procurar entender, por um viés historiográfico, essas elucubrações dentro de contextos sociais, históricos e culturais, bem como a partir de suas articulações com os conhecimentos produzidos nos estudos linguísticos teóricos e aplicados.

Nesse sentido, o ensino de língua materna pautado em uma concepção e em uma metodologia tradicionais é matéria sólida de discussão, especialmente após a inserção dos estudos linguísticos nos cursos de Letras e de formação continuada no país. As diferentes concepções de língua e as abordagens didático-pedagógicas surgidas trouxeram mudanças expressivas para o ensino-aprendizagem do português, considerado por muitos uma língua/disciplina difícil, cheia de regras e, principalmente, exceções. Entretanto, percebe-se que, em mais de 30 anos dessas perspectivas teóricas no Brasil, os professores ainda encontram obstáculos para oferecer um ensino de língua significativo a seus alunos (cf. Bortoni-Ricardo, 2005; Possenti, 1996; Antunes, 2014; Bagno, 2002; Vieira, 2020; entre outros).

A princípio, é relevante destacar a visão tradicional que a sociedade brasileira tem, em sua maioria, do que seria uma língua ideal. Ainda que seja um país diverso em toda a sua extensão, o Brasil costuma ser visto pela própria população como um país monolíngue, cuja referência é uma norma-padrão gramatical pautada em escritores literários de tempos progressos (Bagno, 2015; Faraco e Zilles, 2015; Faraco, 2020; Vieira, 2020). Não obstante a

falsa ideia de homogeneização linguística, o apego à norma-padrão causa também a exclusão daqueles que não têm ou têm pouco contato com essa norma. Logo, no tocante ao ensino, há um cenário de imposição e desvalorização linguística (Faraco, 2008), visto que a norma considerada como a correta é imposta em detrimento das variantes utilizadas pelos estudantes em seus cotidianos, sendo, muitas vezes, o português ensinado equivalente a uma segunda língua (Bagno, 2015).

Acrescente a isso a manutenção de uma metodologia pedagógica baseada em uma análise metalinguística de aspectos da língua, em que a unidade máxima de análise é a oração e o período, e na prescrição da norma-padrão. A utilização da gramática em sua imanência, isto é, tendo um fim em si mesma, é reflexo de uma tradição milenar, cujos objetivos iniciais eram entender textos clássicos e preservar a língua grega clássica (Vieira, 2020), mas, apesar das mudanças ocorridas nos estudos linguísticos e da influência desses estudos sobre o ensino, essa tradição ainda continua sendo perpetuada.

A tradição gramatical, até o início do século XX, possuía um poder unilateral nos estudos linguísticos do Brasil, por meio da tradição filológica. Por volta da década de 1960, chega ao país, de forma mais acentuada, as ideias desenvolvidas pelas correntes estruturalistas já em voga na Europa e nos Estados Unidos. Nesse contexto, a concepção de língua como um sistema passa a ser a base dos estudos linguísticos, mas o ensino de língua continua ainda muito ligado aos preceitos gramaticais, sobretudo por ser também nesse período, especificamente em 1959, a promulgação da Nomenclatura Gramatical Brasileira, a NGB, que, diante das demandas educacionais, surgiu com o objetivo principal de uniformizar a nomenclatura utilizada no país, tanto na produção gramaticográfica quanto no ensino de língua portuguesa (cf. Vieira, 2018; Henriques, 2009).

Em contrapartida, a partir das décadas seguintes e do desenvolvimento de estudos e teorias linguísticas, especialmente daqueles interessados por aspectos até então negligenciados pela teoria gramatical, como o discurso, a gramática tradicional passou a sofrer críticas mais efetivas, passando a dividir seu espaço na sala de aula com outras teorias linguísticas, a exemplo da Linguística Textual, da Sociolinguística, do Funcionalismo. Estas últimas começaram a emergir a partir dos anos 1970 (Gueiros, 2019), alcançando, posteriormente, os cursos superiores e, sequencialmente, os documentos oficiais da educação (Faraco, 2017; Vieira, 2020).

Essas teorias emergentes entre os anos 1970 e 1990 constituíram o que Gueiros (2019) denomina de *tradição sociodiscursiva* (doravante TSD): a consolidação e a disseminação de

um conjunto de pressupostos e diretrizes que observam a língua(gem) em sua funcionalidade, ou seja, em sua relação com a sociedade. Como consequência, houve uma expansão dos debates sobre a necessidade de mudanças que levassem a um ensino mais significativo, isto é, que levassem de fato os alunos da educação básica a desenvolverem suas habilidades linguísticas em diferentes contextos de uso da língua, pois, como bem pontua o professor Sírío Possenti (1996, p. 93), estudioso que há anos se debruça sobre o ensino de língua portuguesa: “[...] saber a língua ativamente e ‘utilizá-la’ como sujeito é em boa parte saber dizer uma coisa de muitas maneiras — inclusive, saber as pequenas diferenças de sentido e de condições de uso que essas várias maneiras implicam e supõem”.

Desde a emergência e a consolidação da TSD, inúmeras propostas, além de diferentes ações, como políticas linguísticas, a exemplo dos PCN, surgiram, buscando intensificar essas discussões e promover mudanças no ensino de língua. Obras como *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, organizado por Regina Zilberman (1986), *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*, de Luiz Carlos Travaglia (1995), *Por que (não) ensinar gramática na escola*, de Sírío Possenti (1996), *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula* e *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística e educação*, ambas de Stella M. Bortoni Ricardo (2004 e 2005), *Norma culta brasileira*, de Carlos Alberto Faraco (2008), *Preconceito linguístico*, de Marcos Bagno (2015); *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*, de Ana Maria S. Zilles e Carlos Alberto Faraco (2015), para citar algumas, vêm trazendo há anos discussões acerca de um ensino por meio do qual seja possível conscientizar os estudantes, e a sociedade em si, sobre as diversidades do português brasileiro e a assunção de uma norma condizente com essa pluralidade e com os usos atuais, sem excluir as variantes consideradas desprestigiadas. Além disso, essas obras também vêm contribuindo para o desenvolvimento de uma metodologia que possibilite aos estudantes uma visão crítica sobre os fatos da língua e sobre suas próprias produções linguísticas. No entanto, essas propostas, assim como outras, ainda encontram obstáculos na sala de aula, justamente pela influência que a tradição gramatical possui sobre a concepção de língua e sobre a metodologia empregada por professores.

Indo ao encontro dos estudos supracitados, na década de 1980, houve a publicação de uma das obras mais relevantes para o ensino de língua portuguesa: *O texto na sala de aula*, organizada por João Wanderley Geraldi e publicada pela Editora Ática, em 1984. Essa obra, uma compilação de textos utilizados em uma formação continuada de professores, promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (Geraldi, 2012 [1984]), tornou-se uma

referência junto a outros estudos linguísticos aplicados ao ensino (Silva; Ferreira; Mortati, 2014), como poderá ser visto no estado da arte desta pesquisa.

A importância desse material deve-se, dentre outros aspectos, à proposta feita por Geraldi para um ensino de língua voltado para a prática de análise linguística, junto das práticas de leitura e de produção textual. Nessa perspectiva, o ensino tradicional de gramática, cujo foco é a metalinguagem e a prescrição de uma norma-padrão (cf. Vieira, 2020), passa a ser um instrumento secundário, que auxilia o aluno no exercício de manuseio dos elementos linguísticos. Trata-se, portanto, de colocar a tradição gramatical à disposição das práticas reais de uso da língua, e não o contrário:

[A] preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos; para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos (*sic*) os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno; fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção (segunda-feira, no horário proposto) para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise (Geraldi, 2012 [1984], p. 74).

Por outro lado, além das mudanças e dos avanços nos estudos linguísticos e na pedagogia do ensino de língua, nesses 38 anos, desde a publicação d'*O texto*, a própria concepção teórico-metodológica da prática de análise linguística tem sofrido alterações, visto que passou a ser proposta a partir de diferentes perspectivas teóricas (Bezerra e Reinaldo, 2013), o que provocou, por exemplo, dentre outros fatores, alterações em documentos normativos para o ensino, como a proposta feita pela Base Nacional Comum Curricular (cf. Brasil, 2018).

Diante das demandas existentes em nosso sistema de ensino, nas práticas de ensino de língua, bem como a partir das discussões sobre essas demandas, este trabalho se propõe somar a esse conjunto de estudos e, ao demonstrar os resultados da investigação historiográfica sobre as abordagens da prática de análise linguística em artigos e ensaios, contribuir com novas perspectivas para a prática docente nas aulas de língua.

1.2 JUSTIFICATIVA

Entender os movimentos pelos quais se dão os estudos linguísticos mostra-se de suma importância para o professor, tanto para os que já estão em sala de aula quanto para aqueles que estão em formação. A gramática tradicional adquiriu um novo espaço e uma nova função no

ensino de língua, bem como outras frentes teóricas. Entretanto, percebe-se que ainda existe uma insegurança por parte do professor, sobre o que selecionar e como agir frente a tantas demandas e sobre o papel do conhecimento gramatical diante de diferentes perspectivas (cf. Albuquerque, 2006; Galan, 2014). Logo, estar atualizado e compreender como os estudos linguísticos, teóricos e aplicados, produziram e produzem conhecimento trazem ao docente e ao futuro docente uma visão mais ampla e crítica para atuar em sala de aula.

Nesse sentido, a pesquisa historiográfica mostra-se relevante, pois, ao articular a dimensão externa (aspectos sócio-históricos, culturais e políticos) à dimensão interna (aspectos epistemológicos) da ciência linguística (Swiggers, 2010), possibilita a compressão do desenvolvimento da produção intelectual não só sobre a prática de análise linguística em si, mas também, em parte, sobre o próprio ensino de língua.

Nesta pesquisa historiográfica, o objeto é a abordagem dada à prática de análise linguística em textos científicos, no período de 1984, ano de publicação do livro *O texto na sala de aula*, a 2014. Melhor dizendo, são as produções intelectuais, as reflexões e proposições surgidas no meio acadêmico, em relação à prática de análise linguística, e cristalizadas em artigos e ensaios científicos, textos essenciais para a divulgação do conhecimento produzido na academia, tanto entre os pares quanto entre a sociedade.

A princípio, esta escolha se justifica devido à colaboração da obra de Geraldi para um ensino não mais engessado e restrito à gramática prescritivo-normativa, mas um ensino em que as práticas de leitura e de escrita sejam executadas de forma consciente pelos alunos, atreladas à prática de análise linguística. Essa ideia implicou uma nova direção para o fazer docente, ainda que, até hoje, haja receios, e anseios também, sobre o que ensinar e como ensinar a língua.

Além disso, dos anos 1980 aos dias atuais, os estudos linguísticos adquiriram diversas perspectivas teóricas que fundamentam as práticas de ensino, especialmente aquelas interessadas pela relação língua e sociedade, e suas implicações pedagógicas. Por esse viés, os periódicos são responsáveis, entre outros meios, pelo compartilhamento do fazer científico. Em outras palavras, como afirma Altman (2004), os periódicos e, conseqüentemente, os artigos científicos e ensaios são meios eficientes de legitimação e disseminação dos conhecimentos produzidos por grupos de investigação a partir dos diferentes programas.

Logo, debruçar-se sobre as pesquisas produzidas pelos estudiosos cujo interesse é o ensino de língua, sobretudo a prática de análise linguística, é relevante não só para a própria comunidade acadêmica, mas também para professores de língua, e principalmente, para esta pesquisa.

Por fim, cabe citar ainda a inserção deste trabalho em um circuito de trabalhos produzidos sob o viés da Historiografia Linguística e interessados pelas continuidades e descontinuidades ocorridas no ensino de língua no decorrer da história. Neste *rol*, encontram-se, por exemplo, as pesquisas produzidas pelo grupo Historiografia da Língua Portuguesa (CNPq/IP-PUC/SP), liderado pela professora Neusa Bastos e cujos resultados podem ser lidos na coleção *História entrelaçada*¹. Essa coleção é composta por 9 obras, cujos objetos de análise vão desde produções do século XVI aos dias atuais.

1.3 ESTADO DA ARTE: A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA POR OUTRAS PERSPECTIVAS

Buscando compreender de forma mais sistemática o direcionamento que os estudos sobre o tema “prática de análise linguística”, ou apenas “análise linguística”, vem tomando, o estado da arte desta pesquisa foi feito em dois momentos: 1) busca online de teses, dissertações e monografias; 2) seleção de livros e capítulos de livros. Esta seleção, de certa forma restrita, se justifica pelo objeto de análise desta dissertação — artigos e ensaios acadêmicos. Assim, o conjunto de textos deste estado da arte abrangerá apenas estes últimos.

A princípio, foi feita uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações do CNPq, bem como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando-se como palavras-chave, primeiramente, “prática de análise linguística e ensino de gramática” e, em seguida, apenas “análise linguística”. Nesse levantamento, foram selecionados trabalhos produzidos nas últimas décadas, os quais apresentavam, já em seus títulos, o termo “análise linguística”, sozinho ou

¹ BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Org.). **História entrelaçada**: a construção de gramáticas e o ensino de Língua portuguesa do século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Org.). **História entrelaçada 2**: a construção de gramáticas e o ensino de Língua portuguesa na primeira metade do século XX. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Org.). **História entrelaçada 3**: a construção de gramáticas e o ensino de Língua portuguesa na segunda metade do século XX. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna), 2008.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Org.). **História Entrelaçada 4**: os discursos das produções linguístico-gramaticais dos países lusófonos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Org.). **História entrelaçada 5**: estudos sobre a linguagem em materiais didáticos – década de 1950. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Org.). **História entrelaçada 6**: língua portuguesa na década de 1960: linguística, gramática e educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

PALMA, D. V.; BASTOS, N. M. B. (Org.). **História entrelaçada 7**: língua portuguesa na década de setenta – linguística, gramática e educação. São Paulo: Terracota, 2016.

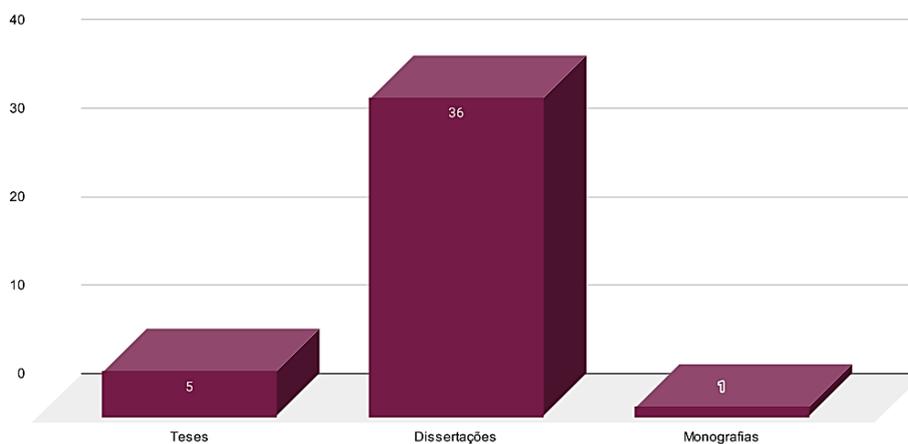
PALMA, D. V.; BASTOS, N. M. B. (Org.). **História entrelaçada 8**: língua portuguesa na década de 1980 – gramática, redação e educação. São Paulo: Terracota, 2018.

PALMA, D. V.; BASTOS, N. M. B. (Org.). **História Entrelaçada 9**: língua Portuguesa na década de 1990 – linguística, gramática, redação e educação. São Paulo: Pá de palavra, 2020.

acompanhado do termo prática e/ou ensino. O resultado foi 42 trabalhos, entre teses, dissertações e monografias, que, além dos livros e capítulos, possibilitarão a visualização de um pouco da diversidade de abordagens frente à prática aqui discutida.

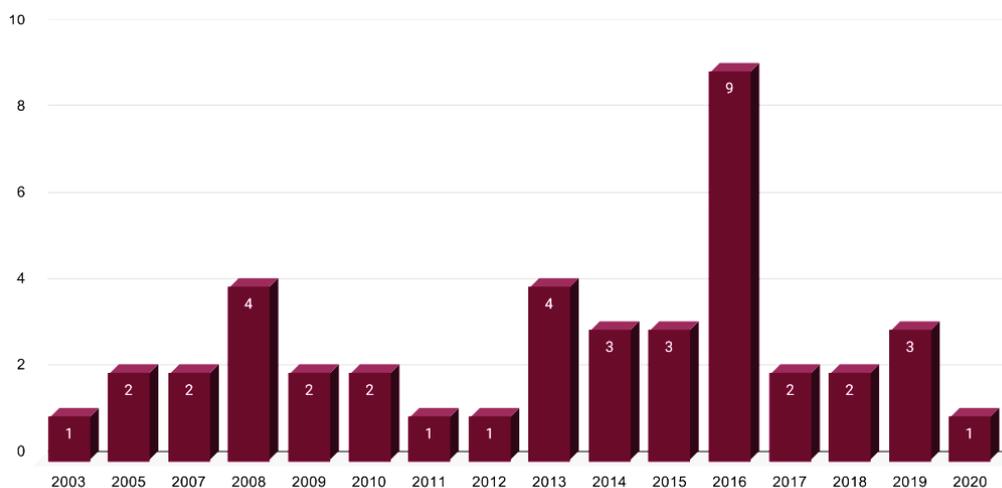
Destaca-se ainda que, nos dois portais *on-line*, não foi usado filtro de busca para restringir a área disciplinar. Desta forma, os trabalhos encontram-se dentro das áreas de Educação, Linguística, Letras, Educação contemporânea e Estudos da Linguagem; e, como já dito, classificam-se em teses de doutorado, dissertações de mestrado e monografias de especialização.

Gráfico 1 - Trabalhos acadêmicos que falam sobre a prática de análise linguística

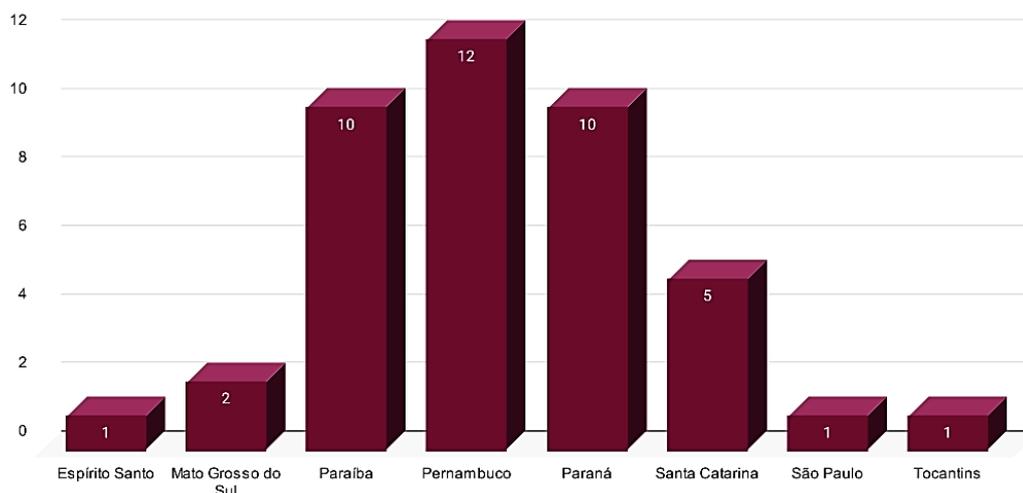


Fonte: elaboração própria (2022)

Gráfico 2 - Quantidade de trabalhos por ano



Fonte: elaboração própria (2022)

Gráfico 3 - Textos por estado brasileiro

Fonte: elaboração própria (2022)

Os dados mostram como o tema tem sido mais investigado a nível de pós-graduação, sobretudo nos mestrados. O ano de 2016 foi o ano em que mais houve a produção dessas pesquisas, seguido de 2008 e de 2013. Além disso, percebe-se também que a região Nordeste lidera o número de pesquisas voltadas para o tema, sobretudo o estado de Pernambuco, seguido do estado da Paraíba. Esse fato talvez se deva pela presença de professores, nessa região, como Lívia Suassuna (UFPE), Clécio Bunzen (UFPE) e Irandé Antunes (UFPE/UFC), interessados pelo desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de língua.

Nesse sentido, a análise linguística, enquanto denominação de uma prática escolar nas aulas de língua, ganhou forma e visibilidade a partir da década de 1980, com o livro *O texto na sala de aula*, de Geraldi. Nessa obra, Geraldi, além de escrever, também organiza textos de outros professores, como Milton José de Almeida, Carlos Alberto Faraco, Ester Gebara, Jonas de Araújo Romualdo, Tânia Maria Alkmin, Sírio Possenti, Lilian Lopes Martin da Silva, Maria Nilma Goes da Fonseca e Percival Leme Britto — autores da primeira versão publicada pela Assoeste, em 1984 — e Haquira Osakabe e Lígia Chiappini de Moraes Leite — autores já presentes nas versões publicadas pela editora Ática, com primeira publicação no ano de 1995. Todos esses autores se mostravam interessados não só pelos estudos sobre a linguagem, mas também pelo ensino e pelas políticas educacionais:

As ideias, os objetivos e as características dos textos que compõem esta coletânea são frutos de seu tempo, colhidos por seus autores nos mundos da academia e da política educacional, e seu valor maior está precisamente na articulação entre os dizeres de um mundo e os horizontes de possibilidades do

outro, articulação que se fez – e ainda se faz – guiada por uma memória de futuro que matiza todas as linhas escritas (Geraldi, 2012, p. 4).

O livro teve ainda outras edições após 1984, mantendo a maioria dos autores da primeira versão e a ideia principal da obra: uma proposta prática de ensino de língua para as turmas do 1º grau/ensino fundamental (Geraldi, 2012 [1984]). As discussões, nesse sentido, debruçam-se sobre as três práticas linguísticas — leitura, produção textual e análise linguística, além da concepção de língua sob o viés sociointeracionista e centrado no texto, e não mais na gramática, como vinha sendo feito até então.

Seria assaz relevante trazer para este apanhado de estudos as discussões frente a todos os tópicos supracitados, mas, em decorrência do espaço e do tema a que esta pesquisa se propõe, será focado apenas o que se refere à prática de análise linguística, tanto n’*O texto*, quanto nas outras referências que compõem este estado da arte.

No capítulo *Unidades básicas do ensino de português*, João Wanderley Geraldi apresenta propostas de atividades para desenvolver as práticas de produção textual, leitura e análise linguística. Neste último ponto, o autor tanto traz sugestões como conceitua essa prática. Talvez pelo objetivo do texto, a definição de análise linguística não é muito desenvolvida e acaba aparecendo mais por meio dos exemplos, sobretudo na versão de 1984, em que não há definição, apenas as sugestões práticas. Entretanto, em uma nota de rodapé da 2ª edição da publicação, feita agora pela Editora Ática, e seguida nas demais reimpressões, segue uma definição mais completa do que o texto original:

[o] uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais de gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações; etc. (Geraldi, 1999 [1984], p. 74).

Percebe-se neste trecho o que então seria uma das novidades presentes no livro. O ensino de língua pautado na tradição gramatical passa a ser revisto, dando lugar a um ensino baseado em uma concepção de língua como interação. Desta forma, não cabia mais um ensino mecânico, mas um ensino realizado a partir do texto do aluno, de seu trabalho de leitura, produção e análise, isto é, de seu contato direto com o próprio texto.

Em 1991, Geraldi publica um outro livro sobre ensino de língua, destinado aos professores da educação básica e aos pesquisadores interessados pelo ensino: *Portos de passagem*. Esta obra é resultado da tese de doutorado do autor e, diferente de *O texto*, prioriza um diálogo mais teórico, constitui-se como “um texto fundante”, como descreve Carlos Franchi no prefácio do livro. Assim, no decorrer do texto, João Wanderley Geraldi discute a concepção de língua de acordo com uma concepção sociointeracionista, mas de forma muito mais aprofundada e conceitual, ao explicar detalhadamente em que se baseia para definir a prática de análise linguística: “[i]ncluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (Geraldi, 2013 [1991], p. 192).

No livro *Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística*, as autoras Koche e Marinello (2015) propõem modelos de atividades a partir da teoria dos gêneros discursivos. Para tanto, a obra traz logo inicialmente uma definição de gêneros e tipos textuais. Em seguida, há a apresentação e discussão fundamentada de cada gênero, análises ilustrativas e os modelos de atividades. Apesar de trazer em seu título a prática de análise linguística, é perceptível, no decorrer da obra, a utilização do termo *práticas de análise da linguagem e reflexão linguística*, mostrando que essa atividade pode surgir com diferentes nomenclaturas. Além disso, no que se refere ao que é abordado nessa prática, as autoras trazem nas questões conceitos tanto da gramática tradicional quanto de outras teorias, como da Linguística Textual. Essa diversidade relaciona-se, inclusive, ao que Bezerra e Reinaldo (2013) discutem em seu livro *Análise linguística: afinal, a que se refere?*, texto apresentado a seguir.

Com o objetivo de apresentar definições da prática, as autoras promovem a sua explicação a partir, primeiramente, da diferenciação entre a prática de análise da língua feita na academia e a feita na escola. Ademais, Bezerra e Reinaldo (2013), ao afirmarem que a atividade proposta por Geraldi vem sofrendo transformações desde a década de 1980, também expõem exemplos de textos e autores que vão propor uma análise linguística a partir de diferentes perspectivas teóricas, como a Teoria da enunciação, o Interacionismo sociodiscursivo, bem como a própria teoria gramatical, quando ambas analisam livros didáticos.

Por essa perspectiva, assim como Koche e Marinello (2015), Wachowicz (2012), em *Análise linguística nos gêneros textuais*, propõe exemplos de atividades e procedimentos para o trabalho da análise linguística em sala de aula. Para isso, a autora se fundamenta, no geral, na teoria bakhtiniana de gêneros do discurso e organiza sua proposta a partir da tríade que está na base do conceito de gênero: *tema, composição e estilo*. Além disso, Wachowicz recorre a

estudiosos como Bronckart (2003), Adam (2001), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), e Discini (2003) para fundamentar suas propostas relativas a cada componente dos gêneros e somar aos estudos bakhtinianos.

Mais uma vez, fazendo uma relação entre a prática de análise linguística e gêneros, está o texto *Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros*, de Mendonça (2007). Mendonça busca apresentar alternativas para a leitura em sala de aula articulada à análise linguística desses textos. A autora o faz, sobretudo, esclarecendo a diferença entre a análise linguística e o ensino de gramática tradicional, fazendo a análise de um conto — a fim de exemplificar como seria o trabalho com a AL —, bem como apresentando exemplos de propostas de AL feitas por professores.

Um outro exemplo de texto sobre a prática de análise é o ensaio e capítulo de livro *Análise linguística na educação básica com ambiguidade*, de Tescari Neto (2019). Nesse ensaio, o autor analisa manchetes de notícias e defende a proposição de uma análise linguística da ambiguidade estrutural de constituintes, com base na Gramática Gerativa. Vê-se uma sugestão metodológica diferente para o trabalho com as funções gramaticais, em que “professor e aluno são convidados a construir esquemas classificatórios ou mesmo a apontarem lacunas e problemas nas classificações disponíveis” (Tescari Neto, 2019, p. 203).

No que diz respeito aos trabalhos acadêmicos, como teses, dissertações e monografias, escolheu-se alguns dos mais representativos do conjunto de 42 trabalhos encontrados, como supracitado. Esses trabalhos foram escolhidos por serem significativos, seja por trazerem a articulação da análise linguística a apenas um dos outros dois eixos, seja por abordarem a prática pela nova perspectiva trazida pela BNCC, isto é, a análise linguística e a análise semiótica, seja por analisar essa prática de reflexão da língua no discurso e na prática do professor, seja ainda por investigar o processo de interpretação e apropriação da prática de análise linguística por professores, a partir do viés da Política Linguística. Assim, é possível encontrar, ainda que não de forma exaustiva, um pouco da diversidade do modo que estudos têm abordado o ensino de língua, sobretudo no que se relaciona à prática de reflexão/análise da língua.

Lima (2016), em sua dissertação, debruça-se sobre a análise linguística articulada à leitura. Neste sentido, o estudo dedica-se à análise das práticas docentes de análise linguística e seu reflexo sobre a prática de leitura. Para tanto, a pesquisadora se volta para a observação de aulas e para a entrevista de dois professores do sétimo ano do ensino fundamental, buscando identificar suas concepções teórico-metodológicas, o planejamento didático, os procedimentos didáticos e a abordagem dos elementos linguísticos para a leitura e a compreensão de textos. A

partir desse percurso, Lima conclui que as práticas sugeridas pelos documentos oficiais, especialmente os PCN e o PNLN, fazem parte dos repertórios dos professores, tanto pelo que foi visto em sala de aula quanto pelo que foi dito por esses profissionais em suas respectivas entrevistas. Entretanto, percebe-se que a utilização desse conhecimento é decorrente das necessidades imediatas das turmas, como também do que o docente considera adequado para o momento.

Outro trabalho que associa os eixos análise linguística e leitura é *A análise linguística em benefício da leitura: uma proposta para o estudo do adjetivo* (Loula, 2007). Nesta pesquisa, a autora analisa as práticas de uma professora do sexto ano do ensino fundamental na sua tentativa de ensinar a língua a partir de outras referências teórico-metodológicas que não a gramática tradicional, como a perspectiva sociointeracionista e a sistêmico-funcional. Loula, em sua investigação, observa que a prática da docente é heterogênea, articulando, por exemplo, conceitos e categorias gramaticais a teorias dos gêneros do discurso. Segundo a autora, essa atitude frente ao ensino configura uma inovação no ensino de gramática e contribui para posteriores reflexões sobre a formação dos professores de língua materna.

A tese de Claras (2011) converge para a mesma preocupação dos estudos anteriores, ao buscar investigar e intervir na prática docente, especialmente no que diz respeito ao trabalho com o texto, por meio da leitura e da análise linguística. Baseada na Teoria Semiótica de Greimas e na metodologia dos Campos lexicais, Claras (2011) percebeu que a professora da turma em que a pesquisa foi aplicada conduziu seu trabalho a partir de um viés tradicional, ainda que tivesse um discurso condizente com os documentos oficiais e com as teorias linguísticas. Na segunda parte do trabalho, na intervenção, a pesquisadora considerou profícua a interação com os alunos e a participação deles em suas aulas, concluindo que a proposta alcançou um resultado significativo.

Chincoviaki (2005), diferente das pesquisadoras anteriores, faz um estudo mais abrangente sobre as práticas nas aulas de língua portuguesa e busca investigar a inserção, nesse contexto, das teorias linguísticas voltadas para o texto e para o discurso. O estudo concluiu que havia uma busca dos professores por associar a leitura, o texto, como também os “estudos de gramática”, a um viés interacionista, voltado para a produção de sentidos.

Sá (2016), em sua dissertação, analisou a influência do trabalho com o gênero textual carta do leitor nos eixos de produção textual e de análise linguística. Após aplicar uma sequência didática do gênero, baseada em autores como Schneuwly e Dolz, Geraldi, Rojo, Marcuschi e outros, a pesquisadora percebeu que houve uma diferença considerável entre as

primeiras e a últimas produções dos alunos, tanto em relação a aspectos composicionais dos textos, como a respeito de elementos coesivos, por exemplo, tratados na análise linguística.

Na mesma direção de Sá, Aranha (2015), em sua dissertação de mestrado, também se debruça sobre a aplicação de uma sequência didática sobre o gênero carta do leitor, neste caso articulado aos eixos de leitura e de análise linguística. No entender de Aranha, a proposta aplicada conseguiu atingir seu objetivo de agregar ao que se propunha o livro didático utilizado na escola em que atuou. Os resultados foram positivos, pois o material didático utilizado pela escola negligenciava os dois eixos e o trabalho desenvolvido pela pesquisadora, pautado em uma visão sociointeracionista, atendeu a essa demanda, considerando especialmente a formação crítica do aluno/leitor.

A apropriação, por professores dos anos iniciais, das sugestões do PNLD (2000/2001) em relação ao eixo análise linguística foi o objeto de análise de Andrade (2003). A pesquisadora teve como procedimentos metodológicos examinar as prescrições dos documentos oficiais, as concepções de língua das duas professoras participantes e suas práticas em sala de aula. Andrade observou que os livros didáticos utilizados pelas professoras preconizavam o estudo com o texto, eram repletos de atividades voltadas para a leitura e a produção textual, desconsiderando, entretanto, o eixo de análise linguística e passando para os professores a tarefa de organizar e desenvolver essa prática. Destaca-se que esses docentes, além de lidarem com este material, não haviam escolhido esses livros e apresentavam grandes dificuldades em se adaptarem às novas propostas para o ensino de língua, evidenciando a discrepância entre os documentos, os materiais e as práticas, e a formação dos professores.

No caso de Bastos (2009), a prática e a compreensão docente também foram foco de investigação. A autora entrevistou e observou as aulas de três professores da educação básica. Diferente do que as pesquisas anteriores demonstraram, no trabalho de Bastos, um professor demonstrou não só conhecer as perspectivas teóricas, como também pôr em prática as orientações dos documentos. Por outro lado, o segundo professor colaborador, ainda que soubesse sobre as atuais propostas de ensino e concordasse com elas, não conseguia as colocar em prática. Nesse mesmo sentido, o terceiro docente compreendia a necessidade de se ter também o texto como unidade de análise e não apenas frases curtas e soltas, mas tinha em suas atitudes um referencial metalinguístico e normativo e sem a articulação dos eixos de ensino.

A proposta feita por Geraldí, em 1984, era direcionada para o ensino de língua portuguesa, principalmente pelas discussões advindas das novas correntes teóricas da linguística, que estavam começando a ser inseridas nos contextos de ensino. Entretanto, como

mostra Brito (2016), a noção de análise linguística como descrição e reflexão dos elementos linguísticos em contextos de uso também pode ser abrangida ao ensino de língua estrangeira, favorecendo, sobretudo, o processo de tradução e de construção de sentidos. Essa pesquisa teve como principal objetivo observar o comportamento de alunos da graduação frente a atividades de reflexão sobre a língua inglesa. O efeito dos exercícios, segundo o próprio autor, não foi efetivo, visto o pouco empenho dos estudantes em participarem, culminando em um baixo desempenho e na percepção de que é necessário rever as metodologias propostas para o ensino de língua estrangeira, a nível superior e de educação básica.

Mais recentemente, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, houve, dentre as alterações, o acréscimo no eixo de análise linguística do termo semiótica. A dissertação de Lourenço (2019) aponta para esta mudança e perscruta a natureza dos objetos de conhecimento referentes a esse eixo para os anos finais do ensino fundamental. A autora observa que na BNCC os objetos para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa estão propostos de maneira “pendular”, em que há uma fundamentação tanto na concepção textual-discursiva quanto na tradição gramatical.

Por fim, Andrade (2016) investiga o processo de *interpretação e apropriação* do eixo de análise linguística por professores do ensino médio do estado de Pernambuco. Por um viés da Política e Planejamento Linguístico, a pesquisadora analisou desde documentos oficiais norteadores do ensino de língua a aulas, formações continuadas, entrevistas semiestruturadas, além de materiais didáticos e do diário de campo. De acordo com Andrade, ainda que se propusessem a pôr em prática a proposta feita pelos parâmetros do estado de Pernambuco (ou seja, eram de acordo com a proposta), as professoras colaboradoras tiveram dificuldades na implantação das orientações, visto a própria falta de compreensão das docentes sobre o que seja e como deva ocorrer a prática de análise linguística; e a falta de propostas pedagógicas que a subsidiassem.

Diante do exposto, ainda que não de forma exaustiva, percebe-se que as pesquisas interessadas pela prática de análise linguística estão voltadas para questões sobre a formação de professores e seus discursos e práticas em sala de aula, bem como o encaminhamento da análise linguística em livros didáticos, a relação dessa prática com os eixos de leitura e de produção textual, sua apresentação em documentos oficiais, e como tem sido apropriada por docentes através de políticas linguísticas.

1.4 PERGUNTAS DA PESQUISA

Diante disso, é perceptível a necessidade de mapear e investigar como o termo “(prática de) análise linguística” tem sido abordado nesses últimos anos, a fim de auxiliar nas alternativas viáveis para o trabalho docente, bem como trazer reflexões para estudos posteriores. Logo, a pergunta que orienta esta análise é: “Como se desenvolveu a discussão sobre análise linguística após a publicação de *O texto na sala de aula* (Geraldi, 1984)?”. A partir dela, surgem também os seguintes questionamentos:

- a) Quais empreendimentos teóricos, explícitos ou presumidos, têm estado à frente das propostas envolvendo a *prática de análise linguística* no ensino de língua portuguesa?
- b) Considerando o contexto sócio-histórico-cultural da década de 1980 a 2014, como aspectos socioculturais e políticos, como políticas públicas educacionais, têm se relacionado às mudanças teórico-metodológicas acerca da *prática de análise linguística*?
- c) De que modo e por meio de quais agentes intelectuais e institucionais o ensino de língua, por meio da *prática de análise linguística*, tem sido proposto de 1984 a 2014?
- d) Quais foram os possíveis deslocamentos propostos ao longo do tempo em relação à concepção da análise linguística estabelecida por Geraldi, bem como no que diz respeito à tradição gramatical?

1.5 OBJETIVOS DA DISSERTAÇÃO

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho será investigar o modo como a prática de análise linguística tem sido abordada em artigos científicos entre os anos de 1984, ano de publicação de *O texto na sala de aula*, e 2014. A escolha do *corpus* justifica-se pelo papel norteador de periódicos e, conseqüentemente, de artigos científicos e ensaios acadêmicos, sobre os trabalhos desenvolvidos no âmbito acadêmico e na sociedade como um todo.

Para conseguir alcançar o objetivo geral, enumera-se como objetivos específicos:

- a) mapear a menção ao termo e a presença de reflexões sobre *prática de análise linguística* em periódicos de *qualis* A e B;
- b) identificar quais empreendimentos teóricos, explícitos ou presumidos, têm se sobressaído frente às questões sobre o ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à *prática de análise linguística*;

- c) examinar as relações entre as mudanças teórico-metodológicas acerca da *prática de análise linguística* e os aspectos socioculturais e políticos, como políticas públicas educacionais, entre os anos de 1984 e 2014;
- d) constatar de que modo e por meio de quais agentes intelectuais e institucionais o ensino de língua, por meio da *prática de análise linguística*, tem sido proposto de 1984 a 2014;
- e) observar, nesses artigos e ensaios, a presença da gramática tradicional, seu papel a ser assumido no ensino de língua portuguesa e sua articulação com a *prática de análise linguística*.

1.6 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Neste primeiro capítulo, apresentar-se-á o tema, em uma contextualização, o objetivo geral e os específicos, bem como a justificativa, as perguntas que orientaram esta pesquisa e o estado da arte.

Nesse contexto, no segundo capítulo, “A linguística no Brasil e o ensino de línguas”, há uma discussão a respeito da influência dos estudos linguísticos sobre o ensino de língua e como isso deu vazão para as propostas de ensino identificadas atualmente e baseadas, predominantemente, na tradição sociodiscursiva. Além disso, esse capítulo também apresenta o contexto de surgimento e a definição da prática de análise linguística.

No terceiro capítulo, “Fundamentos para um estudo historiográfico”, há uma discussão sobre o campo da HL, buscando esclarecer a fundamentação teórica que baseou este trabalho. Assim, é possível verificar a sua definição, com base em teóricos que são autoridades na área, bem como os principais conceitos e categorias que norteiam um trabalho historiográfico. Para o desenvolvimento deste estudo, destaca-se a pesquisa historiográfica do ensino de língua também discutida neste capítulo.

Em “A abordagem da prática de análise linguística em periódicos: o processo investigativo”, discorre-se sobre o percurso metodológico da pesquisa como um todo, especialmente sobre a fase heurística, em que houve o mapeamento das fontes e as categorizações iniciais, ou seja, a escolha das categorias de análise.

No capítulo 5, “Por uma prática de análise linguística: o que diz a linguística aplicada ao ensino de língua no Brasil?”, há a exposição e a discussão dos resultados da análise empreendida. A organização desse capítulo ocorre da seguinte forma: a) textos de 1984 a 1999; b) textos de 2000 a 2010; e c) textos de 2011 a 2014.

Por fim, no capítulo 6, das “Considerações finais”, há uma retomada dos objetivos do trabalho e algumas explanações a respeito dos resultados alcançados.

2 A LINGUÍSTICA NO BRASIL E O ENSINO DE LÍNGUAS

2.1 A TRADIÇÃO SOCIODISCURSIVA E A QUESTÃO: ENSINAR OU NÃO ENSINAR GRAMÁTICA?

A relação entre a Linguística e o ensino de língua, sobretudo no Brasil, é muito recente, se comparada à hegemonia da gramática tradicional. Por mais que atualmente graduandos dos cursos de Letras e professores já em atuação estejam recebendo uma verdadeira enxurrada de propostas sobre “como e o que ensinar” nas aulas de língua, a gramática tradicional ainda se configura como um balizador da atuação pedagógica, seja em aspectos relacionados à norma linguística, seja nos conhecimentos linguísticos a serem ensinados, seja ainda na metodologia a ser utilizada pelo docente.

Essa composição didática se constitui desta forma talvez em razão do processo de adequação pelo qual ainda passam os futuros e os já atuantes professores. Estamos em um momento em que, por mais que haja, por parte do professor, o domínio do conhecimento a ser ensinado, ainda persiste o como e o quê desse conhecimento deve ser levado à sala de aula:

[...] a ansiedade de boa parte dos professores de Língua Portuguesa recai sobre o *modus operandi*: como ensinar? A resposta a essa questão depende do uso da metodologia a ser fundamentada em bases científicas, o que implica admitir que a dinâmica natural da língua impõe constante atualização e, conseqüentemente, mudança de estratégias no nível pedagógico (Vieira, Brandão, 2019, p. 10).

Essa indagação revela uma inesgotável fonte de possibilidades acerca das abordagens que podem ser aplicadas em sala de aula, especialmente, pela dinâmica e renovação que a própria língua impõe aos métodos de ensino.

Quando se fala em Linguística aplicada ao ensino, neste capítulo, não há referência direta ou exclusiva à disciplina Linguística Aplicada, mas à ciência linguística como um todo, sobretudo diante das mudanças curriculares pelas quais o ensino está passando neste momento e da influência dos estudos da ciência linguística sobre as orientações pedagógicas.

A Linguística chegou ao Brasil por volta da metade dos anos 1930, alcançando de fato os cursos superiores apenas por volta dos anos 1960, para, então, atingir a formação docente e os documentos oficiais da educação, já em meados dos anos de 1980 (Faraco, 2017). Logo, é um período muito curto para mudanças efetivas, considerando-se a tradição milenar do

conhecimento gramatical (cf. Vieira, 2018), o apego da sociedade como um todo a essa tradição (cf. Faraco, 2020) e todos os avanços teóricos da ciência linguística, bem como das tecnologias da informação, que também influenciam as discussões e propostas acerca do ensino de língua (cf. Rojo, 2013; Ribeiro, 2016).

Até a primeira metade do século XX, no Brasil, os estudos linguísticos e os cursos de formação de professores eram, em sua maioria, de base filológica, havendo, portanto, uma preocupação maior com estudos de vieses históricos e prescritivos da língua. Como observa Altman (2004), nesse período houve uma coexistência dos programas filológico e estruturalista nos estudos da linguagem no Brasil, ainda que, em outros países, estivesse havendo a “virada pragmática” (cf. Marcuschi, 2008). Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa ainda era arraigado a uma concepção de língua como expressão do pensamento, em que deveria ser estudada por meio da análise de frases descontextualizadas, ou seja, a língua em sua imanência.

A partir dos anos 1970, a Linguística começou a se consolidar nas universidades brasileiras, estando, assim também, mais próxima dos professores em formação à época. Neste período, ainda de acordo com Altman (2004), nos estudos linguísticos brasileiros, houve a preferência por estudos sincrônicos e por explicar o funcionamento da linguagem, porém ainda com vistas a uma explicação formal, isto é, estudos voltados para a análise das estruturas, sem considerarem as dimensões pragmáticas e discursivas. Havia, portanto, uma hegemonia dos estudos estruturalistas.

Nos anos 1980, ainda no Brasil, houve uma efervescência de estudos preocupados com questões externas à linguagem, isto é, com o uso efetivo da língua e o produto das interações sociocomunicativas (cf. Marcuschi, 2008). A partir da ascensão das teorias pragmáticas, das teorias do discurso, das teorias voltadas para o texto, especialmente na Europa, Altman (2004) afirma ter existido uma (re)organização dos estudos linguísticos, implicando na formação do grupo dos estudos formalistas, aqueles relacionados ao Estruturalismo e ao Gerativismo, ou ainda, aqueles voltados à análise de estruturas; e o grupo dos estudos funcionalistas, aqueles estudos preocupados justamente com questões que ultrapassavam o limite da sentença, como o texto, o discurso, as situações comunicativas, o uso linguístico.

Alguns autores, como Marcuschi (2008) e Vieira (2015), chamam esse momento de reorientação dos estudos da linguagem de *virada pragmática* ou *guinada pragmática*. É importante destacar que os estudos no exterior já vinham tendo esse direcionamento desde os anos 1960, o que no Brasil só aconteceu a partir dos anos 1970, com um processo de emersão dessas questões, para que nos anos 1980-1990 houvesse seu desenvolvimento e consolidação.

Ao produto desse processo de consolidação das teorias interessadas pela relação língua, forma, uso e falante, Gueiros (2019) dá o nome de *tradição sociodiscursiva*:

Ao adotar o termo tradição sociodiscursiva como designação alternativa, estou compreendendo que a emergência das teorias com ênfase investigativa nos usos linguísticos e nos aspectos sociodiscursivos a eles atrelados impulsiona o desenvolvimento de um novo programa de investigação (SWIGGERS, 1981; LAUDAN, 2011 [1978] que passa a concorrer e coexistir com outros programas que compõem, em conjunto, o que compreendemos, naquele momento, por linguística ocidental (Gueiros, 2019, p. 70).

Nesse sentido, destacam-se nos estudos linguísticos abordagens voltadas para o texto, para o discurso, para os usos e funções linguísticas, para a variação: objetos que implicam uma concepção de língua como prática social e, conseqüentemente, a assunção de fatores extralinguísticos para a análise linguística (Gueiros, 2019).

[...] o processo de solidificação da TSD na tradição de pesquisas brasileira trouxe, a reboque, novos conceitos, métodos e categorias à discussão sobre o ensino de língua, partindo-se do pressuposto de que é papel da escola criar condições para que o aluno compreenda a linguagem em suas diferentes dimensões, o que engloba, necessariamente, a discussão sociodiscursiva (Gueiros, 2019, p. 32).

A ascensão dessa tradição no espaço escolar não surge de forma arbitrária, haja vista que atualmente ainda se encontram, na sala de aula, perspectivas que vão de encontro à TSD, como a GT (Vieira; Gueiros, 2020). Nessa perspectiva, a emergência dessa tradição, no ensino de língua, se deu não só pelas necessidades educacionais, mas também sociais. A década de 1980 significou um período de lutas e de demandas da sociedade brasileira frente aos problemas sociais, econômicos e políticos daquele momento (Mortatti, 2014). Assim, levar para o chão da escola perspectivas que consideravam a atuação do aluno em diferentes espaços sociais foi uma forma de reconhecê-lo enquanto falante que domina e atua sobre a própria língua e como cidadão que tem direitos, sobretudo à educação.

É nesse contexto de buscas por melhorias gerais na educação que surge *O texto na sala de aula*, organizado pelo professor João Wanderley Geraldi, e a retomada² e ampliação da proposta de um ensino voltado para a construção do conhecimento, em que se privilegie o exercício consciente das atividades linguísticas de produção textual, leitura e análise linguística.

² A princípio, a proposta de Geraldi foi publicada sob o título de *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa*, em 1981 (Mortatti, 2014).

2.2 JOÃO WANDERLEY GERALDI E *O TEXTO NA SALA DE AULA* (1984): A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Apesar de a TSD estar presente nos estudos linguísticos e nos debates sobre o ensino de língua na educação básica há mais de 30 anos, ainda não há uma clareza para muitos professores sobre como atuar frente às novas propostas e demandas tanto sociais, como um todo, quanto da própria educação. Em resposta às dúvidas e incertezas, presencia-se, como foi apontado no estudo da arte deste trabalho, a persistente manutenção, ou melhor, a oscilação entre diversas perspectivas no ensino de língua, em que as práticas variam entre o abandono efetivo do ensino de gramática, a sua centralidade na prática pedagógica, ou ainda a mistura de concepções e metodologias.

A prática de análise linguística, não obstante ser uma prática comum entre os estudiosos da linguagem e fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de línguas, passou a receber um novo sentido a partir da publicação do livro *O texto na sala de aula*, de 1984, organizado por Geraldi. A necessidade de publicação da obra ocorreu em decorrência das diversas críticas às práticas pedagógicas baseadas na gramática tradicional e de cursos de formação continuada de professores do estado do Paraná, no final dos anos 1970 e meados dos anos 1980 (Geraldi, 2012 [1984]; Silva; Ferreira; Mortatti, 2014).

Por esse viés, é possível compreender, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), a análise linguística a partir de duas perspectivas ou eixos: (i) como uma prática de análise e descrição da linguagem, com base em pontos de vista teóricos, sendo, portanto, um exercício da própria academia; (ii) como uma prática pedagógica, isto é, uma atividade feita em sala de aula, baseada nos estudos produzidos no ambiente acadêmico e aplicados ao ensino. Nesse sentido, a prática de análise linguística se constitui como um dos eixos de ensino de língua sugeridos pelos documentos oficiais da educação, como os Parâmetros Nacionais Curriculares, na década de 1990, e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular.

Entretanto, ainda de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), e, novamente, como foi possível observar no estado da arte, diferente dos eixos de leitura e produção textual, que costumam ser abordados com o aparato da TSD (Gueiros, 2019), a análise linguística ainda é envolta de muitas inseguranças e questionamentos por parte dos professores, configurando-se, muitas vezes, como uma continuação das práticas fundamentadas na GT, uma prática mecânica tanto para alunos quanto para professores.

Ao contrário da relação direta que costuma ser feita entre a AL e a teoria gramatical, compreender a prática de análise linguística proposta por Geraldi envolve compreender também o ensino como produção do conhecimento e as práticas de produção textual e de leitura articuladas à análise dos usos linguísticos. Assim, em oposição ao ensino da gramática de uma língua escrita, baseada em escritores literários de tempos passados e fora da realidade dos alunos (Mortatti, 2014; Vieira, 2020), a prática de análise linguística surge da necessidade de colocar estes alunos como sujeitos de seu aprendizado, como falantes e agentes da sua própria língua. No momento da publicação, Geraldi, junto dos outros estudiosos que contribuíram para a produção d'*O texto*, vai de encontro a uma abordagem prescritivista e normativa e dissemina uma perspectiva interacionista de ensino, criando um movimento de reflexão e de iniciativas frente aos problemas que envolviam, e ainda envolvem, o ensino de língua no país.

Um desses problemas, por exemplo, refere-se à dinâmica entre teoria e prática. De acordo com Leal (2014), *O texto na sala de aula* surgiu em um momento conflitante, em que havia o anseio de mudanças, mas que ainda não havia uma sugestão concreta de como efetuar-las. *O texto*, nesse sentido, torna-se uma referência teórico-metodológica por trazer, naquele momento, nos anos 1980, uma nova concepção de língua e uma nova metodologia de ensino.

Como consequência, a obra também promoveu a proposição de novos objetivos para o ensino de língua, sendo o principal “buscar potencializar as capacidades discursivas dos sujeitos, nas diferentes modalidades de uso da linguagem e em diferentes instâncias em que os discursos circulam” (Leal, 2014, p. 166). Assim, na década seguinte à publicação da obra, nos anos 1990, vê-se os documentos oficiais apresentando como objeto de ensino o texto, em uma organização constituída por dois eixos básicos: a) uso da língua oral e escrita; e b) reflexão sobre o uso da língua e da linguagem. Esses dois eixos orientavam a organização dos conteúdos, que deveriam ser estruturados em: *Prática de escuta e de leitura de textos* e *Práticas de produção de textos orais e escritos* — referentes ao 1º eixo —, bem como a *Prática de análise linguística*, inserida no 2º eixo (Brasil, 1997):

A linguagem verbal, atividade discursiva que é, tem como resultado textos orais ou escritos. Textos que são produzidos para serem compreendidos. Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (Brasil, 1997, p. 35).

Por esse viés, o ensino ocorre como meio de fazer os alunos refletirem sobre as práticas linguísticas, sobre os fatos e dados linguísticos, em detrimento da busca por ideias já prontas, de respostas dadas (Geraldi, 2013). A preocupação de um ensino fundamentado em uma perspectiva interacionista é levar o estudante a perceber que suas atuações em sociedade, onde há um *tu* e um *outro*, estão presentes também nas aulas de língua, por meio da compreensão, produção e análise de textos.

As ideias desenvolvidas por Geraldi n’*O texto* tiveram como base os estudos sobre a historicidade e sobre o trabalho linguístico de Carlos Franchi, para quem também a linguagem é produzida nas interações sociais (Bezerra, Reinaldo, 2013). De acordo com Franchi (2006), a prática pedagógica com o texto não precisa ater-se às minúcias da gramática tradicional, mas ao conhecimento gramatical internalizado dos alunos. Trata-se, para o estudioso, de “[...] explorar com sensibilidade o fato de que todos falam português e conhecem as estruturas dessa língua, torná-las explícitas, em uma práxis ativa e dinâmica” (Franchi, 2006, p. 94).

Para isso, Franchi entende que devem ser privilegiadas, em sala de aula, as atividades linguísticas e epilinguísticas. As primeiras dizem respeito às práticas cotidianas que se faz com a linguagem, ou seja, são as próprias interações por meio da língua. Já as segundas referem-se aos exercícios de reflexão sobre o uso da língua, à manipulação dos elementos linguísticos em prol de uma ação consciente sobre a língua e sobre as atividades linguísticas.

Nesse sentido, ter o *texto* como objeto de ensino implica a assunção de diferentes operações de trato com a língua e a consciência de que a construção de sentidos ocorre pela interação entre texto, leitor e contexto histórico-social. Nesse sentido, segundo Geraldi (2013), o texto não é uma novidade na sala de aula, mas sua função sim. Significa não concentrar mais todo o conhecimento no professor, que passa a ser mediador e interlocutor, ou no material escolhido por ele. O texto deixa de ser um objeto de leitura vozeada, de imitação e de fixação de sentido, por exemplo, e passa a ser um espaço de diálogo e de construção de sentidos.

Deste modo, a mudança do objeto de ensino pressupõe também uma mudança do papel da gramática na sala de aula, visto que, na teoria gramatical, a unidade de análise máxima é a oração, o período (cf. Vieira, 2020). Nessa perspectiva de ensino que privilegia a prática de análise linguística em detrimento da gramática tradicional como foco, o conhecimento gramatical faz parte do conhecimento a ser apreendido pelo aluno, pois esse saber constitui instrumento importante para a análise, construção e leitura de textos (Geraldi, 2013), e essas três práticas passam a funcionar de forma integrada.

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (Geraldi, 1999, p. 74).

Em seu texto *Unidades básicas do ensino de português*, um dos capítulos d’*O texto*, Geraldi apresenta a definição e algumas proposições metodológicas para as três práticas do ensino de língua. No que diz respeito, especificamente, à análise linguística, o autor esclarece que a prática envolve todo o trabalho com o texto, ou seja, o professor se valerá de diversas técnicas e referências para trabalhar as diferentes dimensões relacionadas ao texto, o que inclui também aspectos gramaticais:

A primeira dificuldade vem do uso do adjetivo “linguístico” – que se refere à linguagem, e não à linguística. Óbvio que esta pode servir de base auxiliar para o professor, mas não se trata de fazer com os alunos análises “científicas” da língua segundo uma determinada teoria. Trata-se muito mais daquilo que conhecemos como “atividades epilinguísticas [...]” (Geraldi, 2014, p. 219).

A prática de análise linguística não envolve um único procedimento, mas um conjunto de procedimentos, a depender da atividade a ser realizada, do eixo e do gênero a serem privilegiados, em determinado momento, e do objetivo do professor em sala de aula. Nesse sentido, segundo Mendonça (2006), a análise linguística abarca, de certa forma, uma associação de posicionamentos teóricos, como está explicitado na fala de Geraldi. Além disso, o próprio autor, anos após a publicação d’ *O texto*, traz, em *Portos de passagem*, a ideia de que “[i]ncluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais” (Geraldi, 2013, p. 192). Essas configurações podem ser estudadas e entendidas a partir de referências teóricas distintas, como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Análise do Discurso (cf. Bezerra, Reinaldo, 2013), enfim, através da tradição que vem estando à frente das proposições para o ensino de língua: *a tradição sociodiscursiva*.

Desta forma, é um equívoco pensar a análise linguística como uma reformulação e continuidade da prática fundamentada pela gramática tradicional, ou, como ainda pensam

alguns, uma prática em que se usa o texto como pretexto para o ensino de gramática. Da década de 1980 aos dias atuais, as reflexões sobre a língua têm se desenvolvido e se especificado, recebendo influência dos avanços tecnológicos, como o crescente uso da internet e das redes sociais, e das tecnologias da informação, promovendo o surgimento de outros objetos de estudo, como a linguagem multimodal e os textos digitais (Bezerra, Reinaldo, 2013). Como consequência, o ensino também tem recebido esses novos objetos de estudo, visto que as mudanças ocorridas atingiram a maioria das práticas sociais, e isso inclui as atividades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 1999). Logo, a formação linguística dos alunos está cada vez mais se distanciando da necessidade de apenas decodificar um texto e memorizar regras gramaticais, e se aproximando do que se vem chamando de multiletramentos.

No campo específico dos multiletramentos, isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca; criando sentido na multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano (Rojo, 2013, p. 17).

Assim, a prática de análise linguística vem cada vez mais ganhando novos significados e abrangendo cada vez mais estratégias diferentes para o ensino de língua e o letramento efetivo dos alunos, tanto que na BNCC, por exemplo, já não temos mais apenas a “prática de análise linguística”, como havia nos PCN, mas a “prática de análise linguística e semiótica”. Nessa perspectiva, “[...] a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os [textos multissemióticos] integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor [...]” (Brasil, 2018, p. 81). Trata-se, portanto, em decorrência da necessidade desses multiletramentos, de se extrapolar as modalidades convencionais de estudo da língua na sala de aula, a escrita e a fala, alcançando-se outras modalidades, as diversas semioses.

3 FUNDAMENTOS PARA UM ESTUDO HISTORIOGRÁFICO

Conhecer a história tem se mostrado cada vez mais necessário para a sociedade, especialmente quando se presencia um período em que o negacionismo de séculos de estudos científicos, aliado a um extremismo político e religioso, torna-se constante e cada vez mais perigoso para o exercício democrático e o desenvolvimento científico. No caso da ciência linguística, de acordo com Koerner (2014), o conhecimento histórico permite ao estudioso um distanciamento de seu objeto e o faz ter uma visão crítica e não dogmática de uma teoria, sendo, desta forma, capaz de perceber a pluralidade de ideias e suas contribuições para o debate científico.

A Historiografia da Linguística, nesse sentido, mostra-se inestimável, ao vislumbrar e explicar o desenvolvimento do fazer linguístico em determinados momentos sócio-históricos e culturais (Altman, 2004). Trata-se de compreender o desenvolvimento dos conhecimentos produzidos pela ciência linguística, observando não só as diferentes correntes teóricas e suas concepções de língua(gem), mas também entendendo as mudanças que as acompanharam dentro de um determinado período da história. Destaca-se ainda que o fazer historiográfico se interessa não só pelo que está dentro do que se conhece como ciência da linguagem ou Linguística. Interessa a esse estudo também todas as ideias e concepções teórico-metodológicas surgidas na história e voltadas para a linguagem.

A história, nesse contexto, passa a ser um produto do fazer do historiógrafo, cujos objetos de análise, de forma geral, são as práticas e as reflexões linguísticas em momentos históricos situados (Swiggers, 2010; Altman, 2012). Destaca-se, assim, o caráter interpretativo do trabalho do pesquisador, visto que, como aponta Altman (2009), as narrativas historiográficas não são crônicas ou relatos históricos, mas o resultado de uma combinação de ações interpretativas.

O ensino de língua, tema desta pesquisa, é incluído entre os interesses da historiografia. Na realidade, constituem esse interesse as práticas e as reflexões sobre o ensino de língua, visto que estas refletem, por meio das diferentes pesquisas aplicadas, as produções de instrumentos linguísticos (como dicionários e gramáticas, por exemplo), o que se tem proposto sobre o funcionamento da língua e como essas proposições têm sido recepcionadas (Batista; Bastos, 2020). Por essa perspectiva, a relação entre o ensino e os estudos da ciência linguística, assim como de sua historiografia, é intrínseca, pois

[...] as ações da conduta investigativa e especulativa na ciência, nos estudos gramaticais e lexicográficos, nas concepções populares correntes em uma época, nas pedagogias e didáticas de ensino de língua e na filosofia relacionam-se em cadeia implicativa, na qual um posicionamento conduz a outro [...] (Batista, 2020, p. 42).

Essa articulação pode ser observada, por exemplo, no Brasil, nas propostas para o ensino de língua portuguesa baseadas em teorias linguísticas, como a Linguística Textual, a teoria dos gêneros do discurso, entre outras, e não mais exclusivamente na teoria gramatical. Em outras palavras, há uma interrelação entre as produções sobre o funcionamento da linguagem e a sua recepção e aplicação, como, dentre outros casos, no que se refere ao ensino. E são as reflexões referentes a essa interrelação que são objeto deste trabalho, através da fundamentação teórico-metodológica da HL.

3.1 PRINCÍPIOS DE UMA HISTORIOGRAFIA DA LINGUÍSTICA

De acordo com Altman (2004), um estudo em Historiografia da Linguística implica passos que vão além da narração e compilação de fatos; implica principalmente uma ação de interpretação, por parte do historiógrafo, do conteúdo escolhido para análise. Trata-se, antes de tudo, de compreender as produções e os resultados de reflexões linguísticas em dado momento histórico e suas repercussões na sociedade, seja especificamente dentro dos estudos sobre a linguagem humana, seja na sua aplicação para resolver e entender problemas.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Altman (2004), o trabalho historiográfico se debruçará não só sobre questões estritamente linguísticas, muito menos apenas sobre aspectos estritamente históricos. Para a construção de uma narrativa historiográfica, o historiógrafo se valerá de textos, documentos, fatos e personagens históricos que sejam relevantes para a sua narrativa e interpretação das ideias linguísticas, assim como de seu conhecimento teórico-metodológico do fazer linguístico.

Para tanto, Korand Koerner (2014) destaca que esse processo de construção e análise envolve princípios que direcionam o fazer historiográfico e reforçam o caráter científico da disciplina. São eles: o *princípio da contextualização*, o *princípio da imanência* e o *princípio da adequação*. Trata-se, assim, de um conjunto de diretrizes metodológicas, que articulam, ou possibilitam ao historiógrafo a articulação, de dados tanto linguísticos quanto históricos.

O primeiro princípio, *da contextualização*, diz respeito à construção do que Koerner (2014) chama de *clima de opinião*. Conforme o autor, as produções científicas não ocorrem

isoladas de outros pensamentos e proposições teóricas. Autores, *grupos de especialidade* sempre estarão inseridos em um contexto, em que receberão influências de ordem social, cultural, histórica e política, sendo suas produções também reflexos dessas conjunturas.

Se há a relação direta entre as ideias sobre a linguagem e os momentos sócio-históricos dos quais emergiram, é necessário também que o texto a ser analisado seja compreendido em sua totalidade e em sua temporalidade, isto é, que seja compreendido a partir das ideias empreendidas naquele momento, com a terminologia considerada naquele contexto, sem a fundamentação em uma linguística contemporânea: o texto em sua *imanência* (Koerner, 2014).

Após a compreensão de forma contextualizada do documento analisado, chega-se ao último princípio, que é o *princípio da adequação*. Ora, se é necessário interpretar o texto por ele mesmo, para apresentá-lo em uma época cujas concepções já são diferentes da produção original, o historiógrafo aproximará a terminologia do texto analisado da terminologia atualmente utilizada pela disciplina linguística. Trata-se, portanto, de expor a narrativa de modo a facilitar a leitura de outros estudiosos e explicitar de forma objetiva e clara como se deu o desenvolvimento de dada percepção linguística (Batista, 2020).

Os princípios da HL, desta forma, abrangem o que os estudiosos chamam de *dimensão interna*, aspectos relacionados ao conjunto de fundamentos teórico-metodológicos de uma disciplina, e *dimensão externa*, aspectos contextuais envoltos ao desenvolvimento de uma disciplina, como discursos, eventos históricos, entre outros.

3.2 DIMENSÃO INTERNA E DIMENSÃO EXTERNA DA DISCIPLINA HL

O produto de uma historiografia contribui para um trabalho científico mais consciente, visto que o pesquisador poderá ter uma visão mais ampla das teorias que constituem o seu campo, do mesmo modo que promove uma reflexão sobre suas técnicas e desafios próprios de sua área (Koerner, 2014). Logo, para interpretar o desenvolvimento de ideias linguísticas, seus modelos, técnicas e teorias, em seus contextos históricos, culturais, político-econômicos, o historiógrafo buscará compreender os condicionamentos de tais reflexões, os problemas ou as circunstâncias que foram importantes para moldá-los e repercuti-los (Swiggers, 2004).

Por esse viés, o trabalho historiográfico é organizado e sistematizado por meio da dimensão interna e da dimensão externa da disciplina. Por dimensão interna, compreende-se os aportes teórico-metodológicos, ou seja, “a dimensão cognitiva”; e por dimensão externa, “o desenvolvimento individual e social” (Altman, 2004, p. 29). Para tanto, presume-se,

“inevitavelmente, uma atividade de seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos fatos relevantes (história *rerum gestarum*) para o quadro de reflexão que constrói o historiógrafo” (Altman, 2004, p. 28), bem como uma interdisciplinaridade com campos como a Sociologia, a História e a própria Linguística (Swiggers, 2004).

Nesse sentido, destaca-se ainda que, para uma Historiografia da Linguística, a *periodização* é um aspecto também importante a ser considerado na articulação dessas duas dimensões. Isso porque, segundo Swiggers (2004), a experiência temporal da humanidade não acontece exclusivamente de forma linear e com rupturas definitivas. Para o autor, as experiências, apesar de acontecerem em uma linearidade, poderão ser cíclicas, com retomadas, antecipações, ou seja, as experiências da humanidade são múltiplas.

Nas experiências científicas, que fazem parte das experiências humanas, essa característica temporal também faz parte e, portanto, não é possível dizer que as produções são, em sua totalidade, rupturas com pensamentos anteriores. Apesar de estarem situadas em momentos específicos, as reflexões sobre a linguagem são intercambiáveis, podendo se relacionar umas com as outras. Por isso, Swiggers (2004) propõe a utilização do termo *programas de investigação* para a organização dos empreendimentos científicos na ciência linguística, visto que, dentro desses programas, é possível compreender diferentes empreendimentos teóricos, embora pertencentes a distintos momentos históricos. Essa organização pode ocorrer devido ao compartilhamento de alguns aspectos epistemológicos desses empreendimentos.

3.2.1 Dimensão interna

Os programas de investigação dizem respeito à *dimensão interna* da disciplina e correspondem ao conjunto de saberes, técnicas, concepções de língua e linguagem, isto é, aos modelos teórico-metodológicos do campo.

[P]arece que, para haver uma classificação de maior impacto teórico, se pode fazer uso da noção de ‘programa’ no sentido de ‘programa direcionador’ (me refiro a Weizenbaum (1976) para a concepção de ‘programa’ como estrutura conceitual direcionadora de uma visão global e de interesses específicos). Em alguns trabalhos anteriores, propus, e illustrei, a noção de ‘programa’ com aplicação à história da linguística (programa como um sistema conceitual que orienta aproximações, em que modelos teóricos compartilham a mesma visão,

o mesmo foco, a mesma ‘técnica’) em relação ao objeto de estudo (em nosso caso, a linguagem)³ (SWIGGERS, 2004, 129-130) (tradução nossa).

Os *programas de investigação*, ainda de acordo com o autor, seriam classificados e organizados em quatro grupos. Porém, essa sistematização, segundo Altman (2004), não é rígida, podendo os modelos teóricos terem características de um ou mais programas, configurando, justamente, essa (co)existência de perspectivas e as continuidades e descontinuidades, características do trabalho da ciência linguística. Os quatro programas de investigação são, conforme Altman (2004):

- a) programa de correspondência: nesse programa, os estudos se interessam, predominantemente, em compreender a relação língua(gem), pensamento e realidade. Representam esse grupo, por exemplo, os modelos gerativistas, os estudos aristotélicos, os gramáticos de Port-Royal, entre outros;
- b) programa descritivista: o objetivo maior deste programa é descrever a língua como um sistema autônomo. Por esta perspectiva, estão nesse conjunto os estudos estruturalistas, estudos formais, como também as teorias funcionalistas da Escola de Praga;
- c) programa sociocultural: o principal objetivo deste programa é estudar as relações da língua com os aspectos sociais que a cercam. Assim, a língua é vista como um fato social, constantemente influenciada por fatores externos, como situações comunicativas, espaços geográficos etc. Fazem parte dessa perspectiva os estudos produzidos pela sociolinguística, por exemplo;
- d) programa de projeção: constitui-se pela preocupação em construir um modelo lógico-formal para descrever as línguas naturais.

Ademais, entender o conceito de *programa de investigação* implica tratar também dos fatores que o constituem. Por suas características específicas em relação às outras ciências, Swiggers (2004; 2020), com base em Peter Galison, propõe um metamodelo para auxiliar o historiógrafo na tarefa de interpretar as relações (re)construídas entre esses programas da ciência linguística: o metamodelo das *camadas*.

³ No original: “[...] parece que para lograr una clasificación de mayor impacto teórico se puede hacer uso de la noción de ‘programa’ en el sentido de “programa canalizador” (me refiero a Weizenbaum 1976 para la concepción de “programa” como estructura conceptual canalizadora de una visión global y de intereses específicos). En algunos trabajos anteriores he propuesto, e ilustrado, la noción de “programa” con aplicación a la historia de la lingüística (programa como un sistema conceptual que encauza aproximaciones que comparten la misma visión, la misma focalización, la misma “técnica”) con respecto al objeto de estudio (en nuestro caso, el lenguaje)”.

As *camadas técnica, teórica, documental e contextual-institucional* configuram-se como partes fundamentais de determinado programa de investigação, sendo características intrínsecas a esses sistemas. Assim, de acordo com Swiggers (2004; 2020), a partir do metamodelo, é possível observar e analisar até que ponto modelos teóricos podem ser inovadores ou apenas repetirem métodos ou concepções de outros momentos históricos, isto é, retomar *camadas teóricas* ou *camadas técnicas* de períodos passados.

Compreender as assunções acima em relação direta ao ensino de língua se faz fulcral nesta pesquisa, visto que, desde a institucionalização da Linguística e da ascensão de diferentes grupos de especialidade frente aos estudos linguísticos, o ensino tem passado por intensas mudanças, ao menos retoricamente, como visto no estado da arte.

3.2.2 Dimensão externa

A interdisciplinaridade da HL viabiliza entender os *programas de investigação*, e mais especificamente as teorias, dentro de um contexto social, histórico, cultural e, também, político, visto que “(...) as teorias linguísticas não se desenvolvem num total isolamento do clima intelectual geral do período ou das atitudes particulares mantidas pela sociedade que promoveu a atividade científica” (Koerner, 2014, p. 57). Logo, o progresso científico envolve também processos externos à disciplina, que vão ser tão influentes quanto os fatores internos a ela; e aspectos como *clima de opinião, ações de lideranças, institucionalizações de disciplinas*, por exemplo, são interessantes para a pesquisa historiográfica.

Assim como ocorre em outros âmbitos da sociedade, no meio acadêmico as relações sociais assumem um papel significativo para a construção de grupos que produzam e trabalhem em prol de uma ideia e na solução de problemas. Essas redes de pesquisadores são o que Murray (1998) chamou de *grupos de especialidade*. Segundo Coelho e Hackerott (2012), diferente de Kuhn (1972), que coloca as ideias dos cientistas como agentes da revolução científica, Murray vê nas formas de organização e na retórica desses grupos os responsáveis por promover as inovações e os progressos científicos.

Baseado em Mullins e Griffith, Murray (1998) afirma que, ainda que sejam necessárias, boas ideias não são suficientes para alavancar o sucesso de um grupo de pesquisadores. Isso significa que essas ideias precisam ser articuladas, organizadas e publicizadas por alguém que tenha um papel e uma visão de líder. Além disso também precisam ser aceitas e vistas como relevantes pelos outros grupos. De acordo com o sociólogo, nessa empreitada, é fundamental a

existência das funções de líder intelectual e de líder organizacional, que, inclusive, podem ser exercidas por um mesmo indivíduo. A primeira posição diz respeito àquele que definirá a base teórica que orientará o grupo, que visualizará possibilidades de aplicação da perspectiva teórica, escrevendo projetos, por exemplo, ou seja, aquele que irá desenvolver e estar à frente das produções. O segundo cargo está relacionado à logística, no sentido de que buscará promover meios, tanto financeiros quanto estruturais, para que as pesquisas sejam desenvolvidas e compartilhadas (Murray, 1998). Destaca-se que ambos são necessários para o funcionamento de um grupo e que um líder organizacional, caso as duas funções sejam exercidas por profissionais diferentes, de acordo com Murray (1998), precisa ser um pesquisador tão ativo quanto o líder intelectual.

Além dessa sistematização organográfica, há também as relações desses líderes com seus alunos de diferentes níveis acadêmicos e a forma como essas relações ocorrem. De acordo com Murray (*apud* Altman, 2004), as fases pelas quais um grupo de especialidade passa até alcançar seu reconhecimento são quatro: a) a fase em que os pesquisadores agem de forma autônoma, com raras coautorias e sem a definição exata de um problema a ser trabalhado; b) a fase em que há o surgimento de um liderança intelectual, que buscará convencer seus pares sobre suas contribuições científicas; c) a fase em que o grupo passa a aumentar em decorrência do reconhecimento da liderança intelectual e da consequente integração de alunos e de outros pesquisadores ao grupo; d) a fase em que esses agentes são conscientes de seus papéis, da função de seus trabalhos, em decorrência, principalmente, das repostas externas às suas produções. Este é um momento também em que ocorre a institucionalização desse grupo de especialidade.

Destaca-se ainda que, ao alcançar as diferentes etapas até um posto de reconhecimento efetivo, os grupos de especialidade terão que defender seus posicionamentos a partir do que Murray (1998) chama de *retórica revolucionária*, caso esse grupo surja e rompa com os programas já existentes ou propostas teóricas já existentes para soluções dos problemas, e *retórica de continuidade*, caso permaneçam na mesma linha de seus antecessores ou de outros grupos coexistentes.

A *retórica*, de acordo com Batista (2020), é uma expressão linguístico-discursiva, cujo principal objetivo é convencer uma comunidade acadêmica sobre a legitimidade das produções científicas de um *grupo de especialidade* pertencente a determinado *programa de investigação*. Além disso, como qualquer prática discursiva, as retóricas científicas circulam em gêneros textuais específicos, como resenhas, artigos, manifestos etc.

Todavia, por mais que reivindique uma posição de caráter revolucionário, nem sempre o discurso será coerente com as ações epistemológicas e metodológicas. Por isso, a análise desse objeto envolverá a sua relação com o contexto social, histórico, político e cultural de divulgação e recepção, dos gêneros textuais em que circulará, das estratégias argumentativas e dos papéis assumidos, do conjunto lexical e gramatical empregado, bem como da inserção dessa retórica em um *programa de investigação* e em um *grupo de especialidade* (Batista, 2020).

A análise da retórica, para Batista (2020), é um dentre outros fatores que possibilitam a investigação por meio da articulação das *dimensões internas* e *externas*. No que se refere à dinâmica do ensino de língua, essa percepção é muito latente, visto que, muitas vezes, é observado um discurso revolucionário, especialmente sobre a concepção de língua, mas que mantém, em suas raízes metodológicas, características da teoria gramatical,

[e]m muitos casos, o professor chega a retornar às aulas de gramática convencionais, ainda que compreenda as falhas desse modelo, justamente pela dificuldade de efetivar a prática de AL, ou seja, de articular a reflexão sobre os fenômenos linguísticos à produção de sentido, ao tratamento da norma e às necessidades de aprendizagem dos alunos (Mendonça, 2006, p. 233).

Ao analisar artigos e ensaios publicados em periódicos, esta investigação, por meio da retórica dos autores, irá observar a sua relação com o proposto por Geraldí, ao tratar sobre o ensino de língua, especificamente sobre a prática de análise linguística.

3.3 MODELOS HISTORIOGRÁFICOS E TÉCNICAS DE OBSERVAÇÃO: QUANDO O OBJETO É O ENSINO DE LÍNGUAS

A partir do que vem sendo explanado sobre o campo da Historiografia da Linguística, foi possível observar a necessidade de se compreender a disciplina Linguística para além de suas questões internas (modelos teóricos, técnicas e ideias), bem como da relação histórica tradicional, em que a disciplina é exposta de forma linear e por meio de rupturas paradigmáticas. Nesse sentido, cabe destacar ainda, e de forma mais específica, a relação entre a Historiografia e o ensino de línguas como objeto de análise.

De acordo com Swiggers (1990), a narrativa historiográfica de um ensino de línguas, sejam elas estrangeiras, sejam elas maternas, terá como foco as práticas pedagógicas, buscará explicar de forma situada as implicações e as relações estabelecidas por uma didática do ensino de línguas. À vista disso, o objeto do historiógrafo é ampliado e abrangerá, por exemplo, os

materiais didáticos utilizados, os documentos norteadores do ensino, reflexões teóricas sobre a língua e seu ensino, como também as relações estabelecidas entre professores e alunos.

A depender do objeto de análise e do objetivo da narrativa a ser feita, o autor postulou modelos de historiografia, que podem ser classificados como: *progressivo-cumulativo*, *estrutural-formal* e *sociológico*. No primeiro modelo, a educação, e sua relação com as disciplinas de línguas, é conceituada como um “processo de desenvolvimento de técnicas, de instrumentos didáticos e de explicação de pontos de vista teóricos” (Swiggers, 1990, p. 27-28).

O segundo modelo tem como foco a organização da prática pedagógica do ensino de língua. Isso inclui os agentes envolvidos no processo, como professores e alunos, os conteúdos ensinados, por meio da análise de instrumentos linguístico-pedagógicos, e o tempo desse processo. Destaca-se ainda que a análise feita poderá ter um caráter ideo-sincrônico, em que há comparações históricas.

Por outro lado, no terceiro modelo, o *sociológico*, o ensino é visto dentro de um contexto sócio-histórico, nas relações estabelecidas entre as conjunturas sociais e as ações públicas, por meio de políticas linguísticas, por exemplo, ou seja, analisa-se os reflexos da sociedade no ensino de língua.

A partir desses três modelos, Swiggers (1990) também apresenta o uso de técnicas de análise específicas para o contexto de ensino. Essas técnicas estão relacionadas aos objetos escolhidos para a análise, para a narrativa historiográfica, assim como aos modelos já apresentados.

A primeira técnica é denominada pelo autor de *análise filosófico-cultural* e será centrada nas reflexões filosófico-culturais sobre o conhecimento linguístico. Neste caso, a análise incide sobre a visão de língua como instrumento do conhecimento e sobre as práticas comunicativas que ocorrem no processo de ensino aprendizagem. Já a segunda técnica tem como foco o *conteúdo descritivo*. Por *conteúdo descritivo*, Swiggers (1990) entende as diferentes formas (meta)linguísticas utilizadas no ensino. Por este viés, envolve-se não só questões internas, mas também externas à língua, como a escolha de determinada norma linguística para o ensino. Assim, a análise recai principalmente sobre os instrumentos linguísticos.

Por fim, a terceira técnica de análise está especialmente ligada ao modelo sociológico e visa à análise dos agentes sociais envolvidos com o ensino, seja na produção de conteúdo linguístico, seja na organização disciplinar, seja ainda na promulgação de políticas linguísticas.

Na presente pesquisa, o objeto de análise é o conjunto de determinadas reflexões feitas por pesquisadores brasileiros entre o ano de publicação da obra *O texto na sala de aula* (1984)

e 2014, em artigos e ensaios publicados em periódicos científicos da área da ciência linguística. Entendendo que essas reflexões são sobre uma prática de ensino de língua, a *prática de análise linguística*, cuja relevância teórica e metodológica, a partir de uma perspectiva sociointeracionista, vem repercutido sobre o ensino, por meio da formação de professores e da orientação de documentos oficiais, este trabalho considerará, como modelos historiográficos, o modelo *progressivo-cumulativo* e o modelo *sociológico*. Em relação à técnica de análise, desenvolve-se o uso de uma *análise filosófico-cultural* e de *conteúdo descritivo*.

Entende-se que as escolhas acima se justificam, pois, para compreender a construção das ideias sobre a prática de análise linguística, é necessário vislumbrar: (i) as concepções teórico-metodológicas que fundamentam as produções acadêmicas analisadas; (ii) os conteúdos, ou melhor, as formas (meta)linguísticas sugeridas para o ensino; e (iii) os aspectos sócio-históricos que condicionaram determinadas concepções.

3.4 O PERCURSO DE UMA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA: AS FASES HEURÍSTICA, HERMENÊUTICA E EXPOSITIVA

A pesquisa historiográfica, em sua organização, precisa seguir três fases: *heurística*, *hermenêutica* e *expositiva*. Essas etapas consistem em um percurso pelo qual seja possível ao linguista “[...] reconstruir o ideário linguístico e seu desenvolvimento através da análise de textos situados em seu contexto” (Swiggers, 2013, p. 43).

A *fase heurística* é a etapa em que o pesquisador irá selecionar, organizar e classificar os textos-fontes e as ideias. Seria uma espécie de organização prévia de todo o material. Assim, nessa fase, vislumbra-se identificar de forma exaustiva a produção intelectual voltada para a *prática de análise linguística*, pois “[...] a historiografia é, por si mesma, uma disciplina que subordina a sistematização à exaustividade da informação” (Swiggers, 2004, p. 113)⁴, considerando ainda o período sócio-histórico e cultural.

Na *fase hermenêutica*, haverá a interpretação da base documental, dos dados, das categorias selecionadas (Swiggers, 2013, p. 44), isto é, será o momento de comparar e relacionar autores e modelos teóricos, por exemplo.

A terceira e última fase é a *expositiva*. Como o próprio nome sugere, essa etapa diz respeito ao modo como o historiógrafo exporá seus resultados e fará sua narrativa. Nesse

⁴ No original: “[...] la historiografía es, por sí misma, una disciplina que subordina la sistematización a la exhaustividad de la información” (SWIGGERS 2004, p.113).

sentido, essa fase se configura não só como uma mera exposição desses resultados, mas também como uma representação da perspectiva do historiógrafo em relação ao seu objeto, do modo como ele articula os conhecimentos analisados, tanto entre si quanto ao contexto histórico e social (Swiggers, 2013). Para isso, devem ser consideradas três dimensões: o formato da exposição, a intencionalidade do historiógrafo e o programa cognitivo.

A primeira dimensão diz respeito a como os dados serão apresentados, implicando numa escolha entre a narração de fatos, a análise de um determinado tema ou problema e/ou a articulação dessas duas estratégias.

A intencionalidade do historiógrafo está relacionada aos seus objetivos em relação às suas fontes. Assim, ao considerar a forma de exposição mais interessante para seu campo de atuação e para o próprio trabalho, haverá “a possibilidade de optar por uma historiografia (meramente) taxonômica ou classificadora, polêmica ou apologética, teleológica, exegético-crítica” (Swiggers, 2013, p. 45).

Por fim, a terceira dimensão diz respeito ao que Swiggers (2013) denomina de “perfil intelectual dos produtos historiográficos”. Os cinco perfis podem se referir a: a) uma análise de fatos históricos da linguística (atomístico); b) uma narrativa cronológica de acontecimentos na história da Linguística (narrativo); c) uma análise de estruturas de textos, teorias e ideias (nocional-estrutural); d) uma análise e descrição de postulados teóricos e suas lógicas internas (arquitetônico-axiomático); e e) uma comparação entre proposições teóricas, bem como entre elas e os contextos sociais, históricos e políticos em que foram desenvolvidas (correlativo).

3.5 FONTES HISTORIOGRÁFICAS

Interpretar o desenvolvimento do conhecimento produzido sobre a linguagem, no decorrer da história ou em determinado momento histórico, é um processo que envolve a construção de base documental para a análise de fontes, tanto primárias quanto secundárias (Koerner, 2014). Assim, sendo o objeto de estudo da Historiografia da Linguística as reflexões, as descrições e as explicações de fatos da língua(gem), as fontes utilizadas em uma pesquisa historiográfica são os textos produzidos, estejam eles publicados ou não (Swiggers, 2013).

Por textos primários, entende-se as obras que serão o objeto de análise do historiógrafo. Essas fontes não foram criadas destituídas de um contexto social, histórico, cultural, político, econômico e científico (Swiggers, 2019), sendo, portanto, preciso atrelar a sua produção e recepção às circunstâncias e influências que as balizaram, o seu *background* (Altman, 2012).

Para isso, há a investigação de fontes secundárias, isto é, de documentos de diferentes gêneros que possibilitem a reconstrução do conhecimento linguístico cristalizado nas fontes primárias.

Dentre os aspectos para os quais Swiggers (2013) chama atenção, no que diz respeito à caracterização dessas fontes, sobretudo as primárias, para esta pesquisa é relevante destacar o *papel dinâmico*, haja vista o gênero textual em que se encontram as reflexões aqui analisadas, artigos e ensaios científicos, e a problemática acerca da prática de análise linguística, especialmente quando optamos por observar a sua abordagem nos textos acadêmicos.

O *papel dinâmico* consiste no objetivo de determinados textos e pode ser classificado em quatro tipos: os *textos de ação*, cujos objetivos podem ser programáticos ou de aplicação de forma inovadora de uma teoria; *textos de diluição*, em que há apenas a aplicação de uma teoria; *textos de reação*, que mostram de forma explícita a recepção de um texto, como as resenhas; e os *textos de entorno*, que são os prefácios, notas de correspondência etc. (Swiggers, 2013).

No próximo capítulo, serão apresentadas as fontes primárias, isto é, os artigos e ensaios científicos publicados em periódicos brasileiros, e, posteriormente, a sua análise, buscando-se investigar a abordagem dada à prática de análise linguística nesses textos acadêmicos.

4 A ABORDAGEM DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERIÓDICOS: O PROCESSO INVESTIGATIVO

4.1 AS FASES HEURÍSTICA, HERMENÊUTICA E EXPOSITIVA DESTA PESQUISA

Na fase heurística deste trabalho, houve a construção da base documental (Swiggers, 2013) selecionada para análise. Essa base foi retirada de periódicos brasileiros de *qualis* A1, B1 e B2, voltados para as diferentes perspectivas teóricas da Linguística, como também da área de Letras, e dentro de uma periodização de 1984 a 2014. A escolha desse *corpus* justifica-se pela importância dos periódicos para a produção intelectual e para o compartilhamento de trabalhos científicos, bem como por sua importância para a cada vez maior legitimação e reconhecimento da área e dos grupos de especialidades pelos seus pares. Em outras palavras, “[a] publicação periódica constitui, dessa maneira, uma bússola para a identificação dos rumos preferencialmente seguidos por uma comunidade científica” (Altman, 2004, p. 48-49).

Conseqüentemente, essa bússola pode indicar também a influência do conhecimento produzido na academia sobre o ensino, ainda que retoricamente e depois de muito tempo de sua consolidação. No caso do ensino de língua, houve o que Gueiros (2019) denominou de consolidação da tradição sociodiscursiva, refletida nos documentos oficiais, nas avaliações de larga escala, nos materiais didáticos etc. Assim:

[a]o longo do tempo, esses saberes linguísticos [produtos das pesquisas voltadas para o texto, discurso e variação linguística] foram ganhando maior espaço nas discussões linguísticas brasileiras através de eventos, obras propositivas, cadernos exclusivos em importantes periódicos, chegando de modo natural às reflexões de natureza pedagógica. É na efervescência das discussões em torno do caráter social, histórico, interacional, pragmático e discursivo da linguagem humana que emergem as críticas contundentes ao ensino baseado fundamentalmente nos eixos da GT (*prescrição de regras e análise metalinguística*) e, conseqüentemente, em suas diretrizes epistemológicas (Vieira; Gueiros, 2020, p. 233).

Assim, as revistas⁵ que se enquadraram neste parâmetro, ou seja, que tinham publicações a partir de 1984, foram selecionadas e seguem logo abaixo. Destaca-se, antes da

⁵ As revistas foram selecionadas a partir de levantamento ocorrido no ano de 2020, com o objetivo de compor, *a posteriori*, o projeto *Mapeamento da produção em educação linguística publicada em periódicos brasileiros (1960-1999): uma contribuição (epi)historiográfica*. O projeto é liderado pelo Prof. Dr. Leonardo Gueiros e faz parte do conjunto de trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa “HGEL — Historiografia, Gramática e

exposição dos periódicos, que a escolha de revistas apenas das áreas de Linguística e Letras, e não de Educação, por exemplo, se deve pelo tempo em que ocorreu esta pesquisa. É certo que uma base documental que abrangesse uma quantidade e uma diversidade maior de áreas seria riquíssimo para este trabalho, mas, dentro do tempo de um curso de mestrado, infelizmente não foi possível.

Quadro 1 – Revistas de *qualis* A1

Periódicos A1				
Periódicos	Período de atividade	Região/Estado	Instituição responsável	Número de textos
Alfa: revista de Linguística	1962 – atual	Sudeste – SP	Universidade Estadual Paulista (Unesp)	585
Cadernos de estudos linguísticos	1978 – atual	Sudeste – SP	Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	602
Ilha do desterro	1979 – atual	Sul – SC	Programa de Pós-Graduação em Letras: Inglês e Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	485
Trabalhos em Linguística Aplicada	1983 – atual	Sudeste – SP	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unicamp	518
Total de textos	2.190			

Fonte: Elaboração própria (2022)

Quadro 2 – Revistas de *qualis* B1

Periódicos B1				
Periódicos	Período de atividade	Região	Instituição responsável	Número de textos
Caligrama: revista de estudos românicos	1981 – atual	Sudeste – MG	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	274
Letras Hoje	1967 – atual	Sul – RS	Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1.495
Linha D'água	1980 – atual	Sudeste – SP	Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo	215
Organon	1956 – 1969 1986 – atual	Sul – RS	Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	545

Ensino de Línguas” (UFPB/CNPq). Os dados sobre os periódicos também fazem parte do mapeamento. Entretanto, é relevante explicitar que o projeto envolve textos apenas entre os anos 1960 e 1990, sendo, portanto, esses dados informações mais gerais dos periódicos.

Total de textos	2.529
------------------------	-------

Fonte: Elaboração própria (2022)

Quadro 3 – Revistas de *qualis* B2

Periódicos B2				
Periódicos	Período de atividade	Região	Instituição responsável	Número de textos
Caderno de Letras	1982 – atual	Sul – RS	Centro de Letras e Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas.	131
Estudos Linguísticos e literários	1984 – atual	Nordeste – BA	Programas de pós-graduação em <i>Língua e Cultura</i> (PPGLinC) e <i>Literatura e Cultura</i> (LitCult) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)	274
Estudos Linguísticos	1978 – atual	Sudeste – SP	Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo	4.351
Língua e Literatura	1972—2012	Sudeste – SP	Departamento de Letras da Universidade de São Paulo	210
Total de textos	4.966			

Fonte: Elaboração própria (2022)

No que diz respeito à segunda etapa desta pesquisa, a *fase hermenêutica*, esta será desenvolvida no Capítulo 5 e se dará a partir da interpretação e do levantamento das ideias acerca da análise linguística, presentes nos textos fonte.

Na terceira e última fase, a *expositiva*, serão apresentados os resultados do trabalho feito na segunda etapa, também no capítulo 5. Essa etapa diz respeito ao modo como o historiógrafo exporá seus resultados e fará sua narrativa. Nesse sentido, essa fase se configura não só como uma mera exposição desses resultados, mas também como uma representação da perspectiva do historiógrafo em relação ao seu objeto, do modo como ele articula os conhecimentos analisados, tanto entre si quanto em relação ao contexto histórico e social (Swiggers, 2013). Para isso, devem ser consideradas três dimensões: o formato da exposição, a intencionalidade do historiógrafo e o programa cognitivo.

A primeira dimensão diz respeito a como os dados serão apresentados, implicando numa escolha entre a narração de fatos, a análise de um determinado tema ou problema e/ou a articulação dessas duas estratégias.

A intencionalidade do historiógrafo está relacionada aos seus objetivos em relação às suas fontes. Assim, ao considerar a forma de exposição mais interessante para seu campo de atuação e para o próprio trabalho, haverá “a possibilidade de optar por uma historiografia

(meramente) taxonômica ou classificadora, polêmica ou apologética, teleológica, exegético-crítica” (Swiggers, 2013, p. 45).

Por fim, a terceira dimensão diz respeito ao que Swiggers (2013) denomina de “perfil intelectual dos produtos historiográficos”. Os cinco perfis podem se referir a: a) uma análise de fatos históricos da linguística (atomístico); b) uma narrativa cronológica de acontecimentos na história da Linguística (narrativo); c) uma análise de estruturas de textos, teorias e ideias (nocional-estrutural); d) uma análise e descrição de postulados teóricos e suas lógicas internas (arquitetônico-axiomático); e e) uma comparação entre proposições teóricas, bem como entre elas e os contextos sociais, históricos e políticos em que foram desenvolvidas (correlativo).

Visando alcançar o objetivo de analisar as abordagens dadas à prática de análise linguística em trabalhos acadêmicos, especificamente aqueles publicados em periódicos, e buscando apresentar de forma coerente e organizada os dados e resultados observados, nesta pesquisa serão considerados tanto aspectos internos da disciplina linguística, isto é, as concepções teóricas que fundamentam os textos analisados e as propostas feitas ao ensino de língua, quanto externos relacionados a elementos sócio-históricos que de alguma forma influenciaram essas produções.

4.2 A BASE DOCUMENTAL DA PESQUISA: ARTIGOS E ENSAIOS DE PERIÓDICOS DE *QUALIS* A1, B1 E B2

A procura pelos artigos e ensaios de interesse dessa pesquisa foi feita predominantemente nas páginas *on-line* dos periódicos selecionados e citados anteriormente. Em seguida, os textos que estavam disponíveis foram “baixados” e, *off-line*, foi feita a busca minuciosa pelo termo *análise linguística*. Essa busca aconteceu de duas formas: (i) nos textos em que foi possível fazer a pesquisa via “busca de termos”, recurso de programas leitores de textos em PDF, usou-se o atalho “Ctrl+f” seguido do termo *análise linguística*, inclusive naqueles que estavam em línguas estrangeiras; (ii) alguns textos encontrados nas plataformas *on-line*, especialmente os dos anos 1980 e 1990, tinham sido apenas escaneados e, assim, não foi possível aplicar o mesmo método de busca, sendo necessária, desta forma, a leitura integral dos textos ou a sua abertura em ferramentas como o *word* e o *google docs*, quando possível.

Por outro lado, alguns periódicos disponibilizam seus volumes em um único documento, sendo, portanto, necessárias ações em ordem um pouco diferente da supracitada. Para os arquivos em que era possível fazer a busca usando o recurso “Ctrl+f”, mesmo estando todos os

textos juntos, foi necessário inserir o termo também em línguas estrangeiras, como o inglês e o espanhol, por exemplo, alternadamente, visto que usar apenas o português impossibilitaria a localização do termo em outras línguas. No que diz respeito aos textos que estavam em arquivos únicos, mas não era possível usar o recurso de busca direto dos leitores, foram utilizadas novamente as ferramentas do *word* e do *google docs*. Ou foi feita a leitura de forma integral.

Após a primeira filtragem de textos que continham o termo *análise linguística*, foi feita uma segunda análise para identificar o contexto geral em que essa expressão foi utilizada, isto é, se estavam relacionadas a textos que abordavam o ensino de língua ou se eram estudos relacionados a outros campos/temas também de interesse da Linguística e das Letras. Nessa segunda etapa de tratamento das fontes, do total de 9.685 textos das 12 revistas, 350 apresentavam em algum momento o termo *análise linguística*, mas apenas 73 apresentavam o termo, fazendo referência à prática escolar, como é possível ser observado no quadro que segue abaixo.

Quadro 4 – Textos-fonte das revistas A1

Revistas	Textos	Autores	Ano
Alfa	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns princípios para o trabalho com língua portuguesa em cursos de formação de professores 	<ul style="list-style-type: none"> • Lourenço Chacon Jurado Filho 	1990
	<ul style="list-style-type: none"> • Uma abordagem pragmático-textual no ensino da tradução 	<ul style="list-style-type: none"> • Paulo Fernandes Zanotto 	1992
	<ul style="list-style-type: none"> • Por exemplo, o ensino da análise sintática 	<ul style="list-style-type: none"> • Sebastião Expedito Ignacio 	1993
	<ul style="list-style-type: none"> • A gramática e suas interfaces 	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Helena de Moura Neves 	2007
	<ul style="list-style-type: none"> • Refletindo sobre a provinha brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> • Carla Cristofolini 	2012
	<ul style="list-style-type: none"> • A língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Célia Maria Medeiros Barbosa da Silva • João Gomes da Silva Neto 	2013
Ilha do Desterro	Não houve textos		
Cadernos de Estudos Linguísticos	Não houve textos		
Trabalhos em Linguística Aplicada	<ul style="list-style-type: none"> • O circuito do livro e a escola 	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Nilma Gois da Fonseca • João Wanderley Geraldi 	1984

	<ul style="list-style-type: none"> Leitura como suporte para a produção textual 	<ul style="list-style-type: none"> Freda Indursky Maria Alice Kauer Zinn 	1985
	<ul style="list-style-type: none"> Criatividade e gramática 	<ul style="list-style-type: none"> Carlos Franchi 	1987
	<ul style="list-style-type: none"> Níveis de detalhamento da descrição gramatical uma perspectiva pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> Mário A. Perini 	1988
	<ul style="list-style-type: none"> Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção X abordagem 	<ul style="list-style-type: none"> Maria de Lourdes Meirelles 	1991
	<ul style="list-style-type: none"> Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para autoinstrução 	<ul style="list-style-type: none"> Denise Bertoli Braga 	1997
	<ul style="list-style-type: none"> Revisão colaborativa de textos no 2º grau 	<ul style="list-style-type: none"> Ana Maria Cardoso Lucena 	1997
	<ul style="list-style-type: none"> A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90 	<ul style="list-style-type: none"> Ana Sílvia Moço Aparício 	2001
	<ul style="list-style-type: none"> Gêneros textuais e currículo de língua portuguesa: propostas para o ensino médio na escola pública 	<ul style="list-style-type: none"> Adair Bonini 	2003
	<ul style="list-style-type: none"> A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta pós-PCN 	<ul style="list-style-type: none"> Wagner Rodrigues Silva 	2004
	<ul style="list-style-type: none"> Saberes sobre produção de texto e avaliação de material didático na formação continuada 	<ul style="list-style-type: none"> Maria Augusta de Macedo Reinaldo 	2006
	<ul style="list-style-type: none"> O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português 	<ul style="list-style-type: none"> Cláudia Valéria Doná Hilá 	2008
	<ul style="list-style-type: none"> Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> Mirian Santos de Cerqueira 	2010
<ul style="list-style-type: none"> Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização 	<ul style="list-style-type: none"> Adair Vieira Gonçalves Elvira Lopes Nascimento 	2010	

Fonte: Elaboração própria (2022)

Quadro 5 – Textos-fonte das revistas B1

Revistas	Textos	Autores	Ano
Letras de Hoje	<ul style="list-style-type: none"> Estruturalismo, gramática transformacional e sociolinguística: uma análise de três métodos no ensino de língua 	<ul style="list-style-type: none"> Lyris Wiedemann 	1984
	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise do discurso: um projeto de Educação, Comunicação e Linguística 	<ul style="list-style-type: none"> Vera Wannmacher Pereira 	1986
	<ul style="list-style-type: none"> Possível relação entre ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa 	<ul style="list-style-type: none"> Sílvia Costa Kurtz dos Santos 	2002
	<ul style="list-style-type: none"> Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva 	<ul style="list-style-type: none"> Tanara Zingano Kuhn Valdir do Nascimento Flores 	2008

	<ul style="list-style-type: none"> Educação literária e cânone literário escolar 	Blanca-Ana Roig Rechou	2010
	<ul style="list-style-type: none"> A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar 	<ul style="list-style-type: none"> Ivete Janice de Oliveira Brotto 	2013
Caligrama de Estudos românicos	Não houve textos		
Linha D'água	<ul style="list-style-type: none"> A produção do texto escrito: do contexto universitário à prática de sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> GlauCIA Muniz Proença Lara 	2004
	<ul style="list-style-type: none"> Oralidade x escrita no livro didático de português (5ª a 8ª séries): aspectos de uma relação 	<ul style="list-style-type: none"> Saul Cabral Gomes Júnior 	2008
	<ul style="list-style-type: none"> Ensino de gramática: reflexões sobre diretrizes oficiais 	<ul style="list-style-type: none"> Roseli Hilsdorf Dias Rodrigues 	2014
Organon	<ul style="list-style-type: none"> Reescrita de textos: uma prática social e escolar 	<ul style="list-style-type: none"> Raquel Salek Fiad 	2009

Fonte: Elaboração própria (2022)

Quadro 6 – Textos-fonte das revistas B2

Revistas	Textos	Autores	Ano
Cadernos de Letras	<ul style="list-style-type: none"> O discurso de professores face a propostas de mudança de conteúdos de ensino na disciplina de língua portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> Rosângela Hammes Rodrigues 	2007
	<ul style="list-style-type: none"> O trabalho com a língua em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> Mary Neiva Surdi da Luz 	2009
	<ul style="list-style-type: none"> Perfil do curso de letras: formar um professor pesquisador e reflexivo 	<ul style="list-style-type: none"> Cleide Inês Wittke 	2010
	<ul style="list-style-type: none"> O trabalho com o gênero textual no ensino de língua 	<ul style="list-style-type: none"> Cleide Inês Wittke 	2012
Estudos Linguísticos e Literários	Não houve textos		
Estudos linguísticos	<ul style="list-style-type: none"> Um modelo interativo de leitura: sua relevância pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> Luiz Paulo da Moita Lopes 	1987
	<ul style="list-style-type: none"> O ensino de língua materna - a(s) competência(s) do professor 	<ul style="list-style-type: none"> Durvali Emílio Fregonezi 	1989
	<ul style="list-style-type: none"> Ensino de língua: modelos de ensino/ conteúdos de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> Durvali Emílio Fregonezi 	1993
	<ul style="list-style-type: none"> Conscientização de processos cognitivos e metalinguagem na aquisição da leitura em língua estrangeira 	<ul style="list-style-type: none"> Denise Bértoli Braga 	1993
	<ul style="list-style-type: none"> O ensino da língua materna — a formação permanente do professor de língua portuguesa no estado do Paraná 	<ul style="list-style-type: none"> Durvali Emílio Fregonezi 	1994
	<ul style="list-style-type: none"> Relatando a aplicação do guia de análise linguística n° 2: a leitura de uma fábula no 2º grau 	<ul style="list-style-type: none"> VanderCI da Andrade Aguilera Fernanda Fernandes 	1998
	<ul style="list-style-type: none"> Guias de análise linguística: aplicando o guia em uma fábula 	<ul style="list-style-type: none"> Margarete Ferreira 	1998

	<ul style="list-style-type: none"> ● Rejane Maria Szkudlarek Leão ● Luciana Pereira da Silva 	
<ul style="list-style-type: none"> ● Observações a respeito das atividades de reflexão linguística: o uso de marcadores polivalentes 	<ul style="list-style-type: none"> ● Liliane Moreira Santo 	1999
<ul style="list-style-type: none"> ● A reescrita de texto: um trabalho interativo de análise linguística 	<ul style="list-style-type: none"> ● Nohad Mouhanna Fernandes 	1999
<ul style="list-style-type: none"> ● Gramática & produção/interpretação de texto no ensino de língua 	<ul style="list-style-type: none"> ● Marília Blundi Onofre 	1999
<ul style="list-style-type: none"> ● A "nova linguagem" nos novos livros didáticos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sílvia Helena Barbi Cardoso 	2001
<ul style="list-style-type: none"> ● O ensino de leitura via livro didático 	<ul style="list-style-type: none"> ● Silvane Aparecida de Freitas Martins 	2001
<ul style="list-style-type: none"> ● Linguística, educação e política 	<ul style="list-style-type: none"> ● Émerson de Pietri 	2001
<ul style="list-style-type: none"> ● Análise do ensino de gramática nos livros didáticos sob as perspectivas dos parâmetros curriculares nacionais 	<ul style="list-style-type: none"> ● Vanessa Cristiane de Freitas Fernandes 	2002
<ul style="list-style-type: none"> ● O emprego da vírgula no português a partir da reflexão sobre a organização estrutural das frases: possibilidades e desafios 	<ul style="list-style-type: none"> ● Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi 	2002
<ul style="list-style-type: none"> ● A produção escrita a partir de gêneros discursivos: da elaboração à realização de projetos pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> ● Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi 	2003
<ul style="list-style-type: none"> ● O ensino do texto: uma proposta para o ensino superior 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ionice Aparecida Rafaelli Zuim 	2003
<ul style="list-style-type: none"> ● Gêneros instrucionais no livro didático: uma proposta para o letramento 	<ul style="list-style-type: none"> ● Wagner Rodrigues Silva 	2003
<ul style="list-style-type: none"> ● A teoria na prática é outra? (novidades e mesmices no ensino de análise linguística) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Rony Farto Pereira 	2003
<ul style="list-style-type: none"> ● Como escrevem os que ensinam a escrever 	<ul style="list-style-type: none"> ● Rony Farto Pereira 	2004
<ul style="list-style-type: none"> ● Gramática ou análise linguística: abrindo a "caixa-preta" dos PCN 	<ul style="list-style-type: none"> ● Wagner Rodrigues Silva 	2004
<ul style="list-style-type: none"> ● Teatro com Surdos: facilitador da leitura e da escrita 	<ul style="list-style-type: none"> ● Ivani Rodrigues Silva ● Eunice R.S. Camilo ● Fátima Ap. G. Mendes ● Juliane A. M. Corradi 	2005
<ul style="list-style-type: none"> ● (Des)Articulação entre atividades de leitura, escrita e gramática no ensino de português em turmas com "defasagem" no aprendizado 	<ul style="list-style-type: none"> ● Wagner Rodrigues Silva 	2006
<ul style="list-style-type: none"> ● O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto 	<ul style="list-style-type: none"> ● Juliano Desiderato Antonio 	2006
<ul style="list-style-type: none"> ● Questões de leitura em sequências didáticas orientadas pela noção de gênero de discurso 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cloris Porto Torquato 	2006

	<ul style="list-style-type: none"> Teoria linguística e prática de escrita no Ensino Fundamental 	<ul style="list-style-type: none"> Rony Farto Pereira 	2006
	<ul style="list-style-type: none"> Formação inicial de professores de língua portuguesa: o discurso da e sobre a sala de aula na voz dos estagiários 	<ul style="list-style-type: none"> Roseli Ferreira Lombardi 	2006
	<ul style="list-style-type: none"> Interação em sala de aula: teoria e prática 	<ul style="list-style-type: none"> Idelma Maria Nunes Porto Alba Maria Perfeito 	2006
	<ul style="list-style-type: none"> Atuação sobre a materialidade textual: objeto de ensino/aprendizagem de língua materna 	<ul style="list-style-type: none"> Émerson de Pietri 	2007
	<ul style="list-style-type: none"> Concepção de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor 	<ul style="list-style-type: none"> Luciana Cristina Vargas da Cruz Camillo 	2007
	<ul style="list-style-type: none"> A análise linguística no livro didático: contribuições para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática 	<ul style="list-style-type: none"> Ana Sílvia Moço Aparício 	2009
	<ul style="list-style-type: none"> Ensino/aprendizagem de língua materna: Uma análise sociosemiótica 	<ul style="list-style-type: none"> Silvia Cristina de Oliveira Quadros 	2010
	<ul style="list-style-type: none"> Formação de professores de espanhol: algumas reflexões 	<ul style="list-style-type: none"> Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho 	2011
	<ul style="list-style-type: none"> Práticas identitárias de professores e alunos da Unidade Educacional de Internação-MS (UNEI): (des)construindo identidade(s) 	<ul style="list-style-type: none"> Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento Lais Moretti Carneiro Thiago José Bot Bonfim 	2011
	<ul style="list-style-type: none"> Imagens do professor na Revista Língua Portuguesa: considerações sobre <i>ethos</i> e representação 	<ul style="list-style-type: none"> Marina Célia Mendonça 	2012
	<ul style="list-style-type: none"> O (futuro) professor de LP: múltiplos olhares, novos sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> Pollyanne Bicalho Ribeiro 	2013
	<ul style="list-style-type: none"> O ensino da oralidade: um panorama anterior aos PCN-EF/98 	<ul style="list-style-type: none"> Paula Gaida Winch 	2013
	<ul style="list-style-type: none"> O fórum como uma “ação comunitária de aprendizagem”: caminhos para a formação de professores de língua portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> Fabiana Poças Biondo 	2013
	<ul style="list-style-type: none"> O ensino de língua portuguesa e a constituição do sujeito leitor/escritor 	<ul style="list-style-type: none"> Marta Luzzi 	2014
Língua e Literatura	Não houve textos.		

Fonte: Elaboração própria (2022)

Como é possível observar nos quadros acima, nem todos os textos deixaram explicitamente, já em seus títulos, que abordariam de alguma forma a prática de análise linguística. Dos três quadros, apenas oito textos fazem referência à prática. Além disso, cabe ressaltar que cinco deles são dos anos 2000, um do início e três do final da década de 1990.

Por outro lado, há ainda cinco textos que têm em seus títulos o uso de termos como: “análise sintática”, “reescrita”, “descrição gramatical”, “reflexão linguística”, “reflexão sobre a organização”, “revisão colaborativa”, que fazem também referência a uma prática de análise linguística.

Outro aspecto observado nesses títulos é a menção constante a “texto”, “gêneros textuais”, “gêneros discursivos”, “escrita” e “produção textual”. Em um total de vinte textos, ora esses termos são usados sozinhos dentro dos títulos, ora aparecem juntos, como em “A produção escrita a partir de gêneros discursivos: da elaboração à realização de projetos pedagógicos”. Nesse contexto, salienta-se que a prática de leitura também surge em vários momentos do mapeamento.

Por fim, a gramática é citada em onze momentos, mas sempre remetendo a uma mudança de ensino e a sua articulação com as práticas de leitura, produção de texto e análise linguística, ou seja, é perceptível, já pelos títulos, que esses trabalhos propõem perspectivas que vão além da concepção tradicional que se tem de gramática, de seu ensino e do próprio ensino de língua.

Assim, por esses quadros, é possível afirmar que os trabalhos aqui analisados propõem de certa forma novas perspectivas sobre a língua e seu ensino, inclusive indo ao encontro do que Gueiros (2019) identifica como Tradição sociodiscursiva não só nos estudos linguísticos, mas também no ensino de língua.

4.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Após a organização e as etapas apresentadas anteriormente, e buscando alcançar os objetivos desta pesquisa, foi iniciada a categorização das informações colhidas e a definição das categorias analíticas. Essas categorias foram definidas considerando-se tanto a dimensão interna, quanto a dimensão externa que constituem as produções.

As categorias de análise foram definidas durante a primeira fase desta pesquisa, a fase heurística, em que foi feito: 1º o mapeamento dos periódicos e dos artigos; e 2º o mapeamento dos artigos que faziam de alguma forma menção ao termo análise linguística.

Nesse segundo passo da 1ª fase, foram catalogadas algumas informações dos artigos, como: nome do artigo, ano de publicação, revista, área de concentração ou perspectiva teórica, nível de ensino (básico, formação continuada, superior), contexto de ensino, frequência do uso, abordagem do termo, seu contexto de uso e objetivo do texto. Essas informações, por estarem

mais aparentes no texto, serviram de base para que fossem decididas as categorias que orientariam esta análise, organizadas a seguir.

Quadro 7 – Categorias analíticas

Dimensão interna	Dimensão externa
Filiação teórica explícita ou presumida.	Contexto sócio-histórico
Propostas teórico-metodológicas para o ensino	

Fonte: Elaboração própria (2022)

A prática de análise linguística, como prática pedagógica, embora tenha sido visibilizada como uma nomenclatura teórico-metodológica a partir do livro *O texto na sala de aula* — com viés sociointeracionista —, com o passar do tempo foi sendo abordada a partir de outras perspectivas (Bezerra; Reinaldo, 2013), pois “[o]s fenômenos eventualmente podem até ser os mesmos nas aulas de gramática e de análise linguística, entretanto os objetivos de ensino diferem, o que leva à adoção de estratégias distintas, situadas em práticas pedagógicas distintas” (Mendonça, 2006, p. 216).

Assim, no que se refere à abordagem dada à prática de análise linguística, serão observadas a filiação teórica que fundamenta essa abordagem, seja ela explícita, seja presumida, e quais as propostas, quando houver, para o ensino de língua. Por fim, a Historiografia da Linguística entende que os conhecimentos produzidos estão situados socio-historicamente, sendo, portanto, relevante cotejar o contexto que envolve as produções científicas.

5 POR UMA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: O QUE DIZ A LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL?

Como tem sido discutido neste trabalho, os estudos linguísticos desenvolvidos na academia têm tido um papel salutar nas mudanças ocorridas, e que ainda estão ocorrendo, no ensino de língua. Compreender os processos pelos quais se deram essas transformações é fulcral, no que diz respeito ao conhecimento histórico, tanto para os estudiosos da linguagem que também se dedicam ao ensino quanto, e principalmente, para os professores que estão em sala de aula.

Os textos produzidos em periódicos refletem os novos pensamentos científicos, as propostas frente às questões sociais e das próprias disciplinas. Servem, como bem afirma Altman (2004), de bússola, de guia sobre os passos da ciência. Por isso a escolha de artigos e ensaios para compor a base documental desta pesquisa historiográfica. Por meio deles, será possível visualizar na linha do tempo, mas nem sempre de forma linear, o percurso que tem sido percorrido nos 30 anos após a publicação de *O texto na sala de aula*.

[A] historiografia linguística tem como objeto a história dos processos de produção e de recepção das ideias linguísticas e das práticas delas decorrentes que, por sua vez, geraram novas ideias e novas práticas, em um processo de continuidade e descontinuidade, de avanços e de retomadas, inerentes à busca de conhecimento. As maneiras pelas quais o conhecimento linguístico se produziu, desenvolveu, foi divulgado e percebido também fazem parte, em suma, da sua história (Altman, 2012, p. 22).

Assim, a análise que segue busca articular o momento histórico a esses conhecimentos produzidos. Além disso, cabe destacar que, por mais que os anos de publicação dos textos estejam dispostos nos subtítulos de forma linear por uma forma de organização, é provável que no decorrer da análise haja movimentos de retomadas.

5.1 A ABORDAGEM DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA APÓS *O TEXTO DA SALA DE AULA*: O MAPEAMENTO

Como já discutido anteriormente, a *prática de análise linguística*, assim como o ensino de língua como um todo, vem sofrendo influências dos estudos acadêmicos, o que tem promovido mudanças não só no objeto de estudo em sala de aula, no texto como unidade de

análise, mas também nas práticas pedagógicas e nas concepções de língua (Bezerra, Reinaldo, 2013; Mendonça, 2006).

No mapeamento realizado nesta pesquisa, foram identificados 73 textos que, de alguma forma, abordavam o ensino de língua e que, em algum momento, traziam em seu corpo o termo “análise linguística”, enquanto prática a ser executada em sala de aula, seja de ensino básico, seja de ensino superior. Diante disso, as informações relacionadas à presença e à abordagem do termo foram organizadas a partir dos seguintes critérios:

- presença explícita do termo análise linguística em texto sobre ensino;
- referência do termo análise linguística a alguma prática de trabalho com a língua em sala de aula;
- frequência do termo no texto;
- abordagem do uso: produtivo ou improdutivo, isto é, se o texto trata e/ou desenvolve alguma discussão ou comentário sobre a prática de análise linguística;
- contexto de uso: local onde se encontra o termo no texto e a concepção de ensino de língua refletida.

Nos periódicos de *qualis* A1, foram analisadas as revistas *Alfa*, *Cadernos de estudos linguísticos*, *Ilha do Desterro* e *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Das 4, a última foi a que obteve o maior número de textos relacionados ao ensino e com o termo análise linguística. Já a revista *Ilha do Desterro* e *Cadernos de Estudos Linguísticos* foram as que apresentaram o menor número de textos, como é possível observar na tabela abaixo:

Quadro 8 – Quantidade de textos das revistas A1 que mencionam a prática análise linguística

Revista	Total de textos da revista	Total de textos com o termo <i>análise linguística</i>	% de textos com o termo <i>análise linguística</i>
Alfa	585	6	1,02%
Cadernos de Estudos Linguísticos	602	0	0
Ilha do Desterro	485	0	0
Trabalhos em Linguística Aplicada	518	14	2,7%
Total	2.190	20	0,91%

Fonte: Elaboração própria (2002)

O número de textos de interesse para esta análise, nas revistas de *qualis* B1, foi o menor em relação aos outros dois conjuntos. Dos 2.529 textos presentes nos periódicos, apenas 10

tiveram o termo se referindo de alguma forma à prática de ensino. Destaca-se ainda que uma das revistas, *Caligrama de estudos linguísticos*, não teve textos com o termo.

Quadro 9 – Quantidade de textos das revistas B1 que mencionam a prática análise linguística

Revista	Total de textos da revista	Total de textos com o termo <i>análise linguística</i>	% de textos com o termo <i>análise linguística</i>
Letras Hoje	1.495	6	0,4%
Caligrama	274	0	0
Linha D'água	215	3	1,39%
Organon	545	1	0,18%
Total	2.529	10	0,39%

Fonte: Elaboração própria (2002)

No último conjunto de periódicos, a quantidade de textos levantados foi a maior, tanto de forma geral — no primeiro momento de mapeamento — quanto no que diz respeito à presença da análise linguística como prática de reflexão em sala de aula. Neste quadro, duas das revistas também não apresentaram nenhum texto que pudesse entrar nesta análise.

Quadro 10 – Quantidade de textos das revistas B2 que mencionam a prática análise linguística

Revista	Total de textos da revista	Total de textos com o termo <i>análise linguística</i>	% de textos com o termo <i>análise linguística</i>
Cadernos de Letras	131	4	3,05%
Estudos linguísticos	4.351	39	0,89%
Estudos linguísticos e literários	274	0	0
Língua e literatura	210	0	0
Total	4.966	43	0,86%

Fonte: Elaboração própria (2002)

Cabe ainda ser justificado aqui novamente que os periódicos selecionados estiveram dentro dos critérios de: a) estar dentro do escopo da Linguística e/ou Letras; b) ter iniciado suas publicações a partir ou antes de 1984 (ano de publicação de *O texto*), visto que é de relevância para este trabalho também comparar a frequência de abordagem da prática de análise linguística entre textos dos mesmos periódicos, como também entre periódicos diferentes.

5.2 QUE CONHECIMENTO LINGUÍSTICO ENSINAR: O QUE DIZEM OS TEXTOS SOBRE A (PRÁTICA DE) ANÁLISE LINGUÍSTICA?

5.2.1 Textos do ano de 1984 a 1989

Os textos dos anos 1980 apresentam de forma mais explícita do que os posteriores a transição de perspectivas sobre o ensino de língua. Isso pode ser explicado pelo momento de emergência das teorias linguísticas sobre o ensino de língua materna, como bem aponta Faraco:

Esse discurso que tem estado nos documentos oficiais mais recentes ganhou espaço a partir de meados de 1980. Sua primeira grande referência foram as propostas de reformulação curricular do Estado de São Paulo, elaboradas por linguistas da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas por iniciativa do governo estadual eleito em 1982 nas primeiras eleições diretas para governador depois de sua abolição em 1965 pelo governo militar saído do golpe de 1964. Essas eleições de 1982 foram um marco importante da chamada abertura democrática, que resultou no fim da ditadura militar em 1985 (Faraco, 2017, p. 17)

Em um dos textos analisados, “O ensino de língua materna – a(s) competência(s) do professor” (Fregonezi, 1989), esse discurso de transição, e de crise no ensino, é bem explícito e é respaldado, inclusive, por documentos oficiais vigentes na época e citados por Fregonezi (1989), autor do texto:

A situação atual do ensino da Língua Portuguesa já foi discutida, inclusive por comissões especiais designadas pelo órgão máximo da educação nacional. A Portaria Ministerial nº 18 de 09/01/76 instituiu um Grupo de Trabalho para “proceder a estudos e apresentar sugestões objetivando o aperfeiçoamento do ensino de português”. O decreto nº 91.372 de 26/06/85 nomeou uma comissão para “estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa”. As comissões realizaram o seu trabalho, fizeram um levantamento das causas do fracasso do ensino da língua materna, analisaram algumas variáveis e propuseram uma lista de itens que foram levados ao Ministério de Educação, porém, até agora, a situação permanece (Fregonezi, 1989, p. 356).

Nesse texto, Fregonezi (1989) discute o papel de professores, formados em cursos que ele denomina de curta duração, nas escolas, especificamente no ensino de língua. O autor reflete sobre a importância de o profissional das Letras ter desenvolvido em sua formação algumas competências consideradas essenciais para um bom desempenho em sala de aula: a competência

política, a competência pedagógica e a competência técnica. Nesse discurso, Fregonezi alega que os profissionais precisam se apropriar dessas competências para desenvolver práticas que possibilitem aos seus alunos desenvolverem as habilidades específicas do funcionamento da língua: “o ouvir e o falar (código oral) e o ler e o escrever (código escrito). Analisando as habilidades por outro prisma, temos o ouvir e o ler (recepção), o falar e o escrever (emissão)” (Fregonezi, 1989, p. 356).

Percebe-se, a partir do trecho supracitado, que o autor encaminha reflexões fundamentadas, sobretudo, na Teoria da Comunicação, de Jakobson; empreendimento teórico bastante presente na década de 1970. Em outro momento, Fregonezi se mostra alinhado com as ideias que vinham surgindo em relação às nomenclaturas e metodologias sugeridas para o ensino de língua, incluindo o que se conhece atualmente como “prática de análise linguística”, termo recente à época, visto que fazia apenas cinco anos da publicação de *O texto na sala de aula*:

Passando em análise os livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados em nossas escolas, entrando em contacto com professores que atuam no ensino de 1º e 2º graus, podemos concluir que o treinamento das habilidades acima se traduzem (sic) em exercícios de leitura, exercícios de linguagem oral, conteúdos gramaticais e atividades de redação. Propostas mais atualizadas utilizam outra terminologia: produção e recepção de textos e **análise linguística** (Fregonezi, 1989, p. 356, grifo nosso).

Apesar de não adotar essas últimas nomenclaturas, ou seja, apesar de apenas citar a prática, sem desenvolver qualquer parecer sobre a análise, Fregonezi demonstra, no decorrer de seu texto, que é necessária uma mudança nas práticas docentes, visando ao acompanhamento das novas propostas de ensino. É óbvio que, neste momento, como ainda o é, a gramática tradicional aparece citada, no texto do autor, como um dos componentes a serem abordados nas aulas de língua e a serem dominados pelo professor:

E o que vem a ser competência técnica para o professor de Língua Portuguesa? Para respondermos, temos obrigatoriamente que relacionar essa competência com as atividades desenvolvidas pelo professor a nível de sala de aula: exercícios de leitura e linguagem oral, conteúdos gramaticais e atividades de redação (Fregonezi, 1989, p. 359).

É interessante ainda perceber no texto que o autor não faz uma relação entre as três práticas, citadas por ele sob outras denominações no trecho acima, entretanto destaca uma ação a ser feita na produção textual que é típica da prática de análise linguística, entendida aqui nesta

pesquisa como um exercício de reflexão que deve ocorrer em consonância com a produção textual e a leitura:

Com referência a produção de textos, o planejamento do professor irá percorrer a estruturação do texto em suas três divisões clássicas: a descrição, a narração e a dissertação. Não é só a conceituação desses três tipos básicos de textos que deve ser a preocupação do professor, mas sim como é que eles se apresentam. **Quais são os recursos linguísticos presentes na Língua Portuguesa que irão caracterizar cada um dos tipos?** (Fregonezi, 1989, p. 359, grifo nosso).

No que diz respeito aos conteúdos gramaticais, Fregonezi (1989) baseia-se na Gramática Gerativa, ao citar Lemle (1983 *apud* Fregonezi, 1989, p. 360). A citação da autora refere-se a habilidades que o professor de língua precisa ter/desenvolver, o que inclui a capacidade de “ser capaz de classificar dados linguísticos segundo os critérios relevantes para uma descrição linguística”, em termos estruturais, bem como “ser mais agudo [...] em realizar julgamentos de aceitabilidade, não aceitabilidade de sentenças, em perceber e encontrar sinonímias, ambiguidades [...]”, ou seja, de fazer análises a nível do período.

No texto “Leitura como suporte para a produção textual”, Indursky e Zinn (1985) não têm como foco de proposta o ensino de gramática ou a *prática de análise linguística* em si. As autoras sugerem um modelo de “produção de leitura” que sirva como mote para a “produção textual”, ou seja, segundo as autoras, a primeira atividade é primordial para um desenvolvimento eficaz da segunda.

Na proposta feita por Indursky e Zinn, há o que ambas chamam de “produção de leitura”, cujo principal objetivo é proporcionar a construção de uma visão crítica aos alunos por meio desta prática. Para tanto, o momento de aprendizado será organizado em etapas, quais sejam: a) leitura compreensiva; b) leitura interpretativa (relações textuais, relações contextuais e relações intertextuais); e c) leitura crítica. Nessas etapas, a análise do texto a ser lido abrange, como os nomes das etapas sugerem, diferentes níveis de leitura, que vão exigir, cada um, por parte do aluno e a depender do objetivo a ser alcançado, o manuseio e a atenção a diferentes elementos que compõem um texto. Assim, percebe-se nessa abordagem o texto como objeto de ensino/aprendizagem e a análise linguística se faz presente, ainda que não seja tema de discussão e que não esteja explícita da forma como se compreende atualmente.

O termo *análise linguística* aparece apenas uma vez no texto de Indursky e Zinn: “Inicialmente, procedeu-se à identificação dos diferentes sujeitos do texto, os quais foram submetidos a uma **análise linguística** que possibilitou uma melhor interpretação do texto em

questão” (Indursky e Zinn, 1985, p. 87, grifo nosso). Os sujeitos citados não são especificamente os sujeitos gramaticais, mas os da enunciação. A análise, por essa perspectiva, e a partir do modelo explorado no texto, implica uma reflexão do nível do período ao nível do discurso. As autoras não excluem de sua proposta os conhecimentos gramaticais, mas utilizam-nos como subsídio para o estudo do texto:

Se o sujeito nós de “estamos construindo” realmente incluísse o leitor, portanto o coletivo, seria de esperar que os pronomes possessivos também estabelecessem esta relação; no entanto, o emprego do possessivo na 3ª pessoa (seu, suas) remete para “cada um” e não para “nós”, isto é, remete para o individual e não para o coletivo (Indursky e Zinn, 1985, p. 90).

Ainda nessa perspectiva, a *prática de análise linguística* supracitada não é objeto de discussão, isto é, não é desenvolvida, e parece se referir muito mais a um termo genérico de reflexão sobre a língua. Todavia, é possível afirmar também que as autoras propõem uma prática semelhante ao que é sugerido atualmente, por exemplo, pela Base Nacional Comum Curricular: *a prática de análise linguística e semiótica*. Isso ocorre porque, na “produção de leitura” usada como exemplo de aplicação do método, são utilizados dois textos, um imagético e outro verbal — chamados no artigo de texto ilustrativo e texto linguístico. Deste modo, vê-se, sob influência da Linguística Textual e da Análise do Discurso, uma proposta que não coaduna mais, já na década de 1980 e apenas um ano depois da publicação d’*O texto*, com o ensino tradicional de língua baseado no ensino/aprendizagem da gramática tradicional e/ou no texto como pretexto para a abordagem gramatical, mesmo que a nomenclatura gramatical se faça presente na análise.

Em “Estruturalismo, gramática transformacional e sociolinguística: uma análise de três métodos no ensino de língua”, Lyris Wiedemann (1984) discute as relações entre a Linguística Teórica e a Linguística Aplicada, e as implicações daquela no ensino de línguas. A autora acredita que a concepção de língua vai constituir a base dos materiais aplicados ao ensino e das práticas em sala de aula. Assim, para observar a influência das teorias estruturalista, gerativista e sociolinguística no ensino, Wiedemann analisa quatro livros cujo foco é o ensino de línguas estrangeiras — inglês e francês. Dois dos livros são fundamentados na Sociolinguística, e os outros dois em cada um dos outros dois empreendimentos teóricos.

O termo *análise linguística*, voltado para uma prática de ensino, vai aparecer no texto, na relação entre as correntes teóricas e o ensino de línguas. A autora primeiro discute

rapidamente cada teoria, e afirma que, para alguns linguistas teóricos, existem dois tipos de aplicações teóricas ao ensino: “[a] aplicação da teoria é vista como uma transposição da **análise linguística** em si para a sala de aula” (Wiedemann, 1984, p. 27-28). De acordo com a autora, nessa perspectiva, a prática de análise da língua seria idêntica à prática desenvolvida pelos pesquisadores, ou seja, “[o] conhecimento linguístico é diretamente ensinado como conteúdo para o estudante, mesmo aquele que frequenta o primeiro ou o segundo grau” (Wiedemann, 1984, p. 28).

É interessante observar que, logo após apresentar esse primeiro viés de aplicação de teorias linguísticas ao ensino, a autora o critica, ao citar, por exemplo, o momento em que a Gramática Gerativa chegou ao Brasil e começou a fundamentar a escolha de conteúdos programáticos, mas sem causar muitas transformações. De acordo com Wiedemann:

[e]xemplos característicos desse tipo de orientação, utilizando-se novas nomenclaturas, são facilmente encontráveis nos conteúdos programáticos ditos “avançados” ou “renovados”, nos períodos que seguiram a introdução da Gramática Gerativa [...]. As únicas “inovações” são as nomenclaturas introduzidas. O ensino é o mais velho, tradicional, possível: continua-se a ensinar **sobre** a língua. Substancialmente, em termos de ensino, há pouca ou nenhuma diferença se os alunos estão aprendendo nomes de orações, ou de estruturas frasais, ou ainda dos componentes de uma situação de comunicação (Wiedemann, 1984, p. 28, grifo da autora).

Cabe também mencionar o segundo tipo de aplicação teórica ao ensino que a autora traz e com o qual concorda ser uma alternativa proveitosa. Vê-se que nessa concepção a tradição gramatical não é mais o centro do ensino/aprendizado, e teorias vindas da Psicologia e da Linguística passam a fazer parte da formação do professor de língua:

O segundo tipo de abordagem é um em que a influência da análise gramatical é vista como **indireta**, ou seja, em que as reformulações, como salienta Corder (1975, cap. 3), vêm da teoria linguística, mas incluem também a consideração da Psicologia, no que toca à Teoria da Aprendizagem, e da experiência do próprio professor. É essa abordagem que nos interessa neste trabalho (Wiedemann, 1984, p. 29, grifo da autora).

Uma última consideração a respeito do texto se faz profícua neste momento. Ao perscrutar os quatro livros, a autora pôde explicitar três abordagens diferentes de *análise linguística*, embora não tenha usado este termo para se referir à prática sugerida nos materiais. Assim, pressupõe-se que esses seriam exemplos de *práticas de análise linguística*,

fundamentadas pelo Estruturalismo, Gerativismo e Sociolinguística. Segue um quadro com algumas diferenças apontadas pela autora:

Quadro 11 – Práticas de análise linguística fundamentas pelo Estruturalismo, Gerativismo e Sociolinguística, de acordo com Wiedemann (1984)

Teoria	Comentário da autora sobre a abordagem no livro didático
Estruturalismo	“A língua é ensinada em relação a situações específicas (tais como ‘Refeições’, ‘Compras’, ‘Uma festa’) para os quais o estudante deve ser treinado. Não há muita produção com as intenções do originador da mensagem, ou seu destinatário, nem, em geral, com variação. A preocupação fundamental é com a forma e não com o significado. No livro em análise, característico do ensino estruturalista mais extremado, a gramática formal é inteiramente evitada” (Wiedemann, 1984, p.31).
Gerativismo	“O foco não é itens gramaticais isolados e opostos a outros itens gramaticais ou padrões específicos da estrutura de superfície. Ao contrário, como se pode observar no livro escolhido para essa análise (Jian & Hester, 1974), tudo gira em torno da aquisição de regras que darão conta da competência do falante nativo, e que, no caso do ensino de línguas estrangeiras, devem ser adquiridas pelo estudante. O conteúdo, como uma rápida análise do livro permite ver, é centrado em aquisição de regras, e, por essa razão, na sintaxe. A abordagem como um todo é mentalista, no sentido que se considera que o que se deve ensinar é inovação e formação de novas frases através de regras de grande abstração (cf. Chomsky, in Allen & Buren, 1971, p. 151). O programa é organizado em termos de descrição de regras ou processos” (Wiedemann, 1984, p.32).
Sociolinguística	“O foco se desvia dos itens gramaticais para aspectos pragmáticos ou semânticos” (Wiedemann, 1984, p.33). “O resultado dessas considerações é que os conteúdos dos cursos e livros didáticos são, na verdade, deveras específicos. Eles recebem rótulos como ‘Inglês para Uso Acadêmico’ (ou, ainda mais precisamente, ‘...para Participação em Seminários’, ‘... para Comunicação Acadêmica Escrita’) [...]. Em outras palavras, como o uso linguístico implica variação, é fundamental decidir-se que modalidade de uma língua se deve ensinar” (Wiedemann, 1984, p.33).

Fonte: Elaboração própria (2022)

Por essa perspectiva, os trechos acima, e o texto como um todo, possibilitam uma amostra de como o ensino de língua, mesmo tomada aqui como língua estrangeira, está diretamente relacionada à concepção de língua/linguagem assumida pelo professor e pelos materiais didáticos. Ainda neste caso, observa-se também de forma mais concreta as mudanças provocadas pelos estudos linguísticos sobre as reflexões para a sala de aula, independentemente se se trata de língua materna ou estrangeira.

Assim como Indursky e Zinn (1985), Pereira (1986), em “Leitura e análise do discurso: um projeto de Educação, Comunicação e Linguística”, tem como preocupação a formação crítica do aluno da educação básica como sujeito-leitor. Para que seja possível essa formação, a autora reflete sobre as mudanças teóricas ocorridas nas áreas da Educação, da Comunicação e da Linguística e propõe um projeto. A relação com esses três campos se justifica, pois, de acordo com Pereira (1986), são envoltos, pela própria sociedade, pela responsabilidade sobre a

prática de leitura das pessoas, para o bem, ao incentivar a leitura, ou para o mal, ao afastar as pessoas dessa prática, como os meios de comunicação em massa (Pereira, 1986).

O projeto proposto pela pesquisadora debruça-se justamente sobre a articulação das três áreas citadas, em que a: a) Educação seja um ambiente propício para o debate e a reflexão crítica, sobretudo frente às lutas sociais; b) Comunicação e a Linguística “[...] aprofundem o exame das relações entre meios de comunicação social e leitura, e busquem na Análise de Conteúdo os alicerces para o desenvolvimento dos procedimentos de leitura do discurso [...]” (Pereira, 1986, p. 59-60).

Por esse viés, os métodos tradicionais de ensino são criticados e passa-se, de acordo com Pereira (1989), à assunção da natureza social da linguagem, visando à relação entre “linguagem e consciência e linguagem e ideologia” (Pereira, 1986, p. 60).

Nesse sentido, criticam-se os procedimentos tradicionais de **análise linguística**, sendo proposto o texto, em seu conteúdo, como unidade de reflexão, pois estrutura sócio-ideológica. Outro ponto que orienta esta abordagem é a questão da relação entre infra-estrutura e super-estrutura sendo indispensável, conforme Bakhtin, não separar a ideologia da realidade material do signo, não dissociar o signo das formas concretas de comunicação social, não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura) (Pereira, 1986, p. 60, grifo nosso).

Considerando o contexto de produção desse artigo — década de 1980 — e tomando ainda os textos já analisados anteriormente, é possível compreender os métodos tradicionais citados como sendo aqueles em que a análise acontece na superfície do texto, ou o texto é usado como pretexto para a análise gramatical, por exemplo. Assim, Pereira (1986) apresenta uma concepção de *análise linguística* cuja unidade de reflexão é o texto e que vai abranger tanto elementos textuais como extratextuais, com o intuito de alcançar a leitura do discurso.

Em “Níveis de detalhamento na descrição gramatical: uma perspectiva pedagógica”, texto já bastante conhecido, Perini (1988) discute, entre outros pontos, a necessidade do ensino gramatical para alunos da educação básica. Segundo o autor, determinados conhecimentos sobre a gramática deveriam ser de domínio apenas de especialistas, no caso da sala de aula o professor, visto que “o estudo da gramática não tem finalidade de aplicação prática imediata, em especial aplicações ao desenvolvimento das habilidades de leitura e redação” (Perini, 1988, p. 24).

Perini (1988) propõe um método em que a gramática seja ensinada no que ele chama de *graus de detalhamento*. Nesse método, o ensino da gramática aconteceria de uma visão mais

ampla dos fenômenos linguísticos a uma visão mais pormenorizada com o passar dos anos, ou seja, quanto mais avançados os alunos, mais complexas as atividades sobre gramática.

O termo *análise linguística* aparece nesse contexto, especificamente em uma crítica do autor em relação às práticas já consolidadas no ensino:

Aqui nos interessará um segundo tipo de defeito da classificação tradicional, defeito esse aliás que ela tem em comum com a maioria das **análises linguísticas**. Trata-se de não se reconhecer que a classificação dada só vale em determinado grau de detalhamento; isto é, existe um grande número de palavras que não se encaixam propriamente em nenhuma das classes; ou, pior ainda, que se encaixam em diversas classes, ou então que se encaixam em alguma classe, mas partilham traços importantes com outra classe qualquer. Em outras palavras, a classificação tradicional, ou qualquer classificação em poucas categorias, só pode ser concebida como prototípica, nunca como discreta e exaustiva (Perini, 1988, p. 25, grifo nosso).

Neste caso, é possível entender o trabalho com o conteúdo gramatical também como uma prática de análise linguística. Entretanto, diferente dos textos até aqui analisados, Perini não trata em momento algum do objeto de ensino, sobretudo do texto como objeto, o que possibilita interpretar como uma defesa do ensino da gramática em sala de aula e com viés metalinguístico.

Moita Lopes (1987), em “Um modelo interativo de leitura: sua relevância pedagógica”, propõe um modelo de leitura que contribua para um processo de construção de sentido em que o leitor seja também protagonista, neste caso o aluno de inglês como língua estrangeira. De acordo com o autor, a leitura deve ocorrer como um processo de interação entre leitor e escritor, “[...] do mesmo modo que dois interlocutores estão interagindo entre si na busca do significado [...]” (Moita Lopes, 1988, p. 235).

Para tanto, Moita Lopes (1988) utiliza o conceito de *capacidade* criado por Widdowson (1983). Esse conceito se relaciona à “habilidade de realizar a linguagem no uso” (Moita Lopes, 1988, p. 235), do leitor participar da interação de forma efetiva, de sua habilidade em “se engajar no discurso ao operar no nível pragmático da linguagem” (Moita Lopes, 1988, p.235).

Nesse sentido, “o conceito de capacidade é um construto relacionado não à **análise linguística** — uma visão da linguagem como produto — mas à negociação do significado — uma visão da linguagem como processo” (Moita Lopes, 1988, p. 235 e 237, grifo nosso). Em outros termos, a *análise linguística* aqui está diretamente relacionada à reflexão sobre os fenômenos linguísticos, uma habilidade de interpretação muito mais relacionada ao conteúdo semântico e preso ao texto, enquanto a negociação do significado refere-se à articulação do

conhecimento já tido pelo leitor — seu conhecimento linguístico e de mundo — e o que é cristalizado pelo escritor no próprio texto.

Outro texto já bastante conhecido e que compõe esta base documental é “Criatividade e gramática”, de Franchi (1987). Neste texto o autor discute a relação entre o fator criatividade e o ensino de gramática na educação básica, e propõe algumas alternativas para o ensino gramatical. Destaca-se que Franchi (1987) deixa claro que o ensino de língua envolve diferentes fatores e que seu objeto não é mais o conhecimento gramatical em si e por si, mas o texto, sendo aquele um instrumento para o desenvolvimento das práticas de linguagem em sala de aula. Destaca-se ainda que essa posição vai ao encontro do que se propõe atualmente para o ensino de língua.

No presente artigo, para Franchi (1987), cabe ao professor desenvolver formas que estimulem a criatividade do aluno, e que o conhecimento gramatical seja abordado de modo a fazer o aluno refletir sobre a atuação dos elementos linguísticos no uso, nas vivências com *atividades linguísticas*. Nesse sentido, a crítica de Franchi (1987) incide sobretudo na má definição dos critérios utilizados pela tradição gramatical e a falta de consciência dos gramáticos e professores ao não atentarem à influência deste problema no baixo desempenho dos alunos nas atividades de análise:

[...] os critérios nocionais, embora suscetíveis de uma utilização interessante nas atividades de linguagem, são insuficientes para dar conta da complexidade da estrutura das línguas. É claro que os gramáticos tradicionais se aperceberam disso e trataram de combinar os critérios nocionais com outros critérios de **análise linguística**. Mantendo os critérios nocionais nas definições de capa, completaram suas explicações com critérios morfológicos, distribucionais, transformacionais, relacionais (Franchi, 1987, p. 21-22, grifo nosso).

Um outro exemplo do texto que remete à *prática de análise linguística*, ainda que não se use o termo por completo, como prática escolar, é:

[q]uero somente insistir nos problemas descritivos da **análise escolar**: por um lado, misturam-se critérios demais, sem se dar conta disso; por outro, simplifica-se demais a análise, deixando de lado aspectos fundamentais para o entendimento dos processos de construção das expressões e do discurso (FRANCHI, 1987, p. 26, grifo nosso).

Por fim, para fechar os textos produzidos na década de 1980, analisa-se agora “O circuito do livro e a escola”, de Fonseca e Geraldi (1984). Este é um texto que tem como objetivo apresentar os resultados da aplicação de uma proposta para as práticas de leitura em

sala de aula, ocorrida no ano anterior à publicação do artigo e também d’*O texto na sala de aula*. Trata-se de um trabalho feito com alunos do então 1º grau para o desenvolvimento das habilidades de leitura de narrativas longas.

Para tanto, Fonseca e Geraldi (1984) definem a linguagem como interação e sugerem que se deva desenvolvê-la, na escola, a partir da prática articulada de três atividades básicas: a) prática de leitura de textos; b) prática de produção de textos; e c) **prática de análise linguística** (Fonseca; Geraldi, 1984).

Segundo os autores, a terceira prática — objeto de interesse desta pesquisa — na escola, quando ocorre, não dá espaço ao aluno para pensar sozinho, pois “[...] não se faz **análise linguística**, aplicam-se a dados análises pré-existentes” (Fonseca; Geraldi, 1984, p. 46, grifo nosso). Nesse sentido, a *análise linguística* é uma atividade que leva a conscientização do aluno sobre as práticas linguísticas reais, sobre o uso efetivo da língua. Em outras palavras, “[...] não é mera catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma metalinguagem, mas sim reflexão sobre o fenômeno linguístico em suas manifestações concretas, que são os discursos” (Fonseca; Geraldi, 1984, p. 47). Mais ainda, a *análise linguística* é o momento de contato do aluno com o próprio texto, refletindo sua própria escrita e pensando no texto como momento de interação, ao estar consciente de que está se comunicando com um outro e precisa ser compreendido (Fonseca; Geraldi, 1984).

A leitura defendida pelos autores, dentre outros fatores, é constituída também pelo conhecimento de mundo do aluno, assim como acreditava o educador Paulo Freire, citado pelos dois. Fonseca e Geraldi (1984) acreditam que “na leitura de textos curtos, na produção de textos e na prática de **análise linguística**, os fatos do mundo são nossos tópicos básicos. E porque acreditamos que se aprende a ler lendo” (Fonseca; Geraldi, 1984, p. 51, grifo nosso). Assim, na prática de *análise linguística*, interessa-se uma prática de reflexão da língua em uso (fatos do mundo), no texto, no discurso; a prática como exercício de pensar a linguagem como meio de interação.

Nesse sentido, ainda para os autores, para a formação do aluno como leitor, é necessário inseri-lo no mundo da leitura e por meio do acesso a diferentes livros. Ainda que não acreditem que a quantidade signifique qualidade, destacam que a experiência precisa existir e que essa experiência precisa ser diversificada e recorrente:

[...] queremos dizer que não os consideramos [dados numéricos] como suficientes para a exclusão de outras propostas de leitura. Apenas julgamos que tais dados são reveladores de uma prática — que se vem fazendo-

aprendendo e que merece uma análise mais global, em relação aos outros dois tópicos (prática de produção de textos e **prática de análise linguística**). cremos ainda que, sendo reveladores de uma prática, tais dados podem ajudar a ajuizar os princípios que a nortearam, pois “não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (Freire, P. 1982, p. 29) (Fonseca; Geraldi, 1984).

A articulação das práticas linguísticas no ensino de língua perpassa todo o texto de Fonseca e Geraldi (1984). Para que haja a produção de texto, o aluno precisa passar pelas práticas de leitura e de análise linguística. Como o tema principal do artigo é a segunda, os aspectos discutidos são mais direcionados a ela, sem, contudo, excluir as outras duas.

5.2.2 Textos do ano de 1990 a 1999

Os textos da década de 1990 que fizeram referência à prática de análise linguística foram retirados dos periódicos *Alfa*, *Trabalhos em Linguística Aplicada* e *Estudos Linguísticos*. Nesse conjunto, os textos, produzidos no decorrer de toda a década, continuam a apresentar as questões concernentes às novas demandas do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Entretanto, percebe-se que já existe uma maior consistência e ênfase na necessidade de mudanças.

No texto “Uma abordagem pragmático-textual no ensino da Tradução”, Zanotto (1992) propõe que os estudos de tradução de línguas estrangeiras nos cursos de graduação tanto de Letras quanto do próprio curso de Tradução sejam fundamentados por um conjunto de teorias que considera essenciais para que haja resultados melhores nos processos de tradução, quais sejam: a) Análise contrastiva tradicional; b) Pragmática textual; e c) Linguística Textual relacionada à Análise do Discurso (Zanotto, 1992).

Por esse viés, a *análise linguística*, segundo o autor, será pragmático-textual, indo do nível da frase ao nível do discurso, diferentemente do que acontecia até então, em que havia a abordagem pelos métodos direto e audiolingual, ambos de base formalistas.

Tal abordagem, por abranger o aspecto formal e funcional do texto LP, permite resultados mais satisfatórios em termos de equivalência semântico-funcional. A **análise linguística** tradicional constitui um estudo estático monossistêmico orientado para o meio (langue ou medium-oriented approach) que focaliza apenas o significado lexical e estrutural das palavras e das frases nos níveis sintático e semântico; estudo esse descontextualizado, como se a estrutura formal constituísse um cálculo completo e autônomo e de existência própria, sendo a língua um monossistema objetivo, mas abstrato (Zanotto, 1992, p. 120, grifo nosso).

Assim, o autor, ao propor uma articulação entre as teorias citadas, vai ao encontro dos movimentos de estudos sobre a linguagem e sobre a tradução emergentes naquele momento e que estavam redirecionando também o ensino de línguas, sendo estrangeiras ou materna.

Outro texto que trata do ensino de língua estrangeira é “Conscientização de processos cognitivos e metalinguagem na aquisição de leitura em língua estrangeira”. Nele, Braga (1993) defende que apenas o conhecimento prévio e o conhecimento discursivo do aluno não garantem um bom desempenho na prática de leitura de textos estrangeiros. É necessário que as aulas de língua estrangeira promovam a reflexão do aluno quanto ao funcionamento da língua a ser aprendida. Para isso, é possível utilizar os conhecimentos (meta)linguísticos e as habilidades analíticas que o aprendiz já possui de sua língua materna. Assim:

É possível argumentar que os alunos adultos já trazem para as aulas de leitura um conhecimento de **análise linguística** elaborado, adquirido no ensino formal da língua materna, e que, portanto, cabe ao professor de leitura apenas fazer a ligação entre duas situações distintas: a da língua materna e da língua estrangeira (Braga, 1993, p. 597, grifo nosso).

Embora não negue a importância do conhecimento de mundo do aluno, muito menos a leitura voltada para uma compreensão discursiva do texto, a autora vai um pouco na contramão dos textos aqui já analisados, em que o destaque esteve justamente na (re)afirmação do texto como unidade de análise.

A **análise linguística** que se faz na língua materna não envolve o mesmo tipo de resolução de problemas que caracteriza a aquisição de uma língua estrangeira. Em outras palavras, a **análise de uma língua** já automatizada pelo uso pode ser influenciada por intuições linguísticas não analisadas (Braga, 1993, p. 597-598, grifos nossos).

Além disso, Braga (1993), ao citar novamente o termo *análise linguística*, reconhece as diferenças entre língua materna e língua estrangeira, e, mais à frente, no texto, esclarece que cabe ao professor fazer análises contrastivas entre as duas línguas e orientar o aluno nesse processo de comparação.

Um outro texto de Braga que também apresenta o termo análise linguística se referindo a alguma prática em sala de aula é “Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução”. Braga (1997) discute e relata uma

proposta para desenvolvimento das habilidades de leitura em língua estrangeira por alunos da UNICAMP de diferentes cursos.

A ideia do material foi que a aprendizagem fosse autônoma, isto é, que os alunos assimilassem novas estratégias de leitura e praticassem a leitura em língua estrangeira a partir do material didático produzido e entregue pelo projeto “Diretrizes de apoio para a leitura de textos em inglês por alunos não fluentes”. De acordo com Braga,

[o] módulo inicial do estudo piloto, foi composto por seis apostilas, explorando, em cada uma delas, a leitura de um texto, e elegendo o *verbo* como o item lingüístico focalizado. Dentro de uma orientação que visa instrumentalizar o aluno para um trabalho consciente de **análise lingüística**, esse item foi escolhido por entendermos que, a partir do verbo, os alunos poderiam trabalhar, no nível micro-estrutural, a segmentação básica da língua inglesa, uma estratégia que pode ser útil no processo de aquisição dos padrões de oração da língua alvo (Braga, 1997, p. 12, grifo nosso).

A *análise lingüística* sugerida pela pesquisadora aparece acima como uma prática de apoio à prática de leitura, objetivo final do projeto. Entretanto, percebe-se que o foco dessa análise, ao menos por essa perspectiva apresentada, ainda está relacionado ao nível da oração e não do texto. Em outro momento, a autora afirma que a intenção do material é “explorar, simultaneamente, tanto as estratégias de leitura quanto a conscientização das normas que regem o uso da língua alvo” (Braga, 1997, p. 12), porém é possível observar que o texto ainda atua como um pretexto para a análise gramatical ou ainda para aspectos mais formais do texto do que necessariamente discursivos:

A questão inicial, que antecedia à apresentação do texto, visava ressaltar, para os leitores, a importância da ativação dos esquemas mais gerais de conteúdo, antes do início da leitura. Essa atividade, em geral, chamava a atenção do leitor para o tema do texto, sua tipologia discursiva ou fonte. As outras demais perguntas de compreensão eram apresentadas após a leitura do texto e tinham por objetivo levar o aluno a uma compreensão mais detalhada do texto lido. Entendemos que esse tipo de trabalho permitiria criar um contexto significativo, dentro do qual seria possível trabalharmos de forma funcional as questões lingüísticas relativas ao “verbo” (Braga, 1997, p. 12-13).

Em “Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção x abordagem”, Meirelles (1991) aborda a prática de *análise lingüística* por meio de uma citação de Geraldi e Kato. Antes de apresentar esse trecho, é relevante dizer que o propósito do texto foi analisar a relação entre teoria e prática de professores recém-formados e também ex-alunos do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, por volta do ano de 1991.

A motivação da pesquisa foram inquietações da autora quanto às dificuldades enfrentadas por seus colegas que, mesmo graduandos, já estavam em sala de aula. Em todo o texto, a autora enfatiza as referências, a perspectiva de língua/linguagem apreendidas durante o curso e defendidas, após sua conclusão, no trabalho docente na disciplina Língua Portuguesa pelos professores recém-formados. No entanto, os resultados das observações e análises das atividades docentes e das entrevistas feitas demonstraram haver um desencontro entre o embasamento teórico desses professores e suas práticas.

Segunda a pesquisadora, ainda que fossem conscientes das novas perspectivas de ensino, sobretudo a perspectiva interacionista, os professores davam continuidade ao velho trabalho baseado na tradição gramatical. A referência à prática de *análise linguística* ocorre nas considerações de Meirelles (1991) sobre esses dados relacionados ao ensino de gramática:

Em estudos mais recentes vemos definida a relevância do ensino gramatical como a possibilidade do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas do aluno, no sentido de que ele (re)conheça o seu próprio conhecimento da língua e que desenvolva a “**prática de análise linguística**” de maneira crítica (Geraldí, 1985; Kato, 1988) (Meirelles, 1991, p. 94, grifo nosso).

Nesse trecho, Meirelles (1991) retoma a atividade sugerida por Geraldí (1984) como uma das atividades a serem realizadas em sala para a reflexão sobre o uso efetivo da linguagem, isto é, em momentos de interação. Todavia, é interessante observar que a todo momento a autora fala em ensino de gramática e não em *prática de análise linguística*. Assim, mesmo analisando e vendo as inconsistências de seus colegas na prática pedagógica do ensino de língua, a própria pesquisadora também demonstra ainda não estar habituada com uso da terminologia teórico-metodológica: “[...] devemos trabalhar com leitura, produção de textos, gramática (obviamente, não de forma tradicional) e oralidade” (Meirelles, 1991, p. 78), visto que a *prática de análise linguística*, já conceituada em 1984, envolve não só aspectos gramaticais, mas também textuais e discursivos.

Buscando discutir, à época, a já recorrente pergunta “o que ensinar nas aulas de língua materna?”, Fregonezi, em 1993, publicou o texto “Ensino de língua materna: modelos descritivos/conteúdos de ensino”. Esse texto é bastante elucidativo sobre algumas das mudanças referentes ao ensino de língua portuguesa, pois o autor faz, ainda que de forma resumida, um apanhado dos principais referenciais teóricos voltados para o ensino da década de 1960 a 1980/início dos anos 1990.

Por essa perspectiva, o termo *análise linguística* aparece tanto como um dos eixos do ensino de língua como sinônimo do fazer teórico. Em ambos os casos, o autor destaca a presença do Interacionismo como fundamentação teórica, o que ele chama de “novo modelo”.

As presenças de elementos desse novo modelo linguístico encontram-se de forma bastante acentuada, nos dias de hoje, nas propostas de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Tendo como ponto de partida a proposta curricular da CENP (1988) procuraremos caracterizar como se processa na prática: na utilização do livro didático, nas atividades de produção/recepção de textos, no treinamento da **análise linguística**, a incorporação da nova teoria (Fregonezi, 1993, p. 779 -780, grifo nosso).

No exemplo acima, há a citação da prática em sala de aula. Percebe-se, inclusive, que o autor utiliza “treinamento da análise linguística”, o que pode ser visto um pouco problemático, pensando no conceito da prática de *análise linguística* proposta n’*O texto*, nas edições da Editora Ática: “O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (Geraldi, 1999 [1984], p. 73). Ou seja, treinamento sugere uma prática ainda mecânica, que não leva o aluno a refletir de fato.

Num outro trecho o termo aparece se referindo à prática do modelo teórico. Nesse sentido, segundo Fregonezi (1993), a influência do interacionismo ocorre sobre a utilização do livro didático, ou melhor, sobre a não utilização. Fregonezi (1993) afirma que, de acordo com as propostas da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (1988), o livro didático não deveria ser utilizado, devido à não interação entre autor do livro, professor e aluno, o que iria de encontro ao modelo teórico sugerido, bem como porque “[...] o professor é agente da ação pedagógica e é quem deve detalhar os conteúdos por série com base na realidade social e linguística dos alunos” (Fregonezi, 1993, p. 781). Assim, a *análise linguística* aparece aqui, como em outro momento do artigo, como uma referência ao trabalho de descrição e reflexão teórica da língua baseada no modelo interacionista:

Em razão da conceituação de linguagem em que se fundamenta esse modelo de **análise linguística**, as propostas são claras quando apregoam a não utilização do livro didático. Vamos tentar explicar as razões para essa não utilização do livro didático no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas de ensino de língua materna. O autor do livro didático, quando compõem seu “texto” — o livro —, não o compõem tendo em vista aqueles interlocutores — alunos — que deviam ser de fato, os alocutários do discurso do livro didático. [...] Adotando o livro didático, o professor passa a se utilizar em sala de aula de um discurso que pode não ser o seu próprio. É antes de tudo, o discurso do autor do livro didático. A linguagem então presente nas

escolas passa a ser uma linguagem que não é a do professor e que não foi construída para aqueles alunos. Podemos dizer que a linguagem nessa situação específica de uso, não pode ser vista como um processo de interação (Fregonezi, 1993, p. 780, grifo nosso).

No texto intitulado “O ensino da língua materna — a formação permanente do professor de língua portuguesa no estado do Paraná”, Fregonezi (1994) se debruça sobre a formação de professores, a partir de sua experiência no NAP – Núcleo de atendimento pedagógico ao professor de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa. De acordo com Fregonezi (1994), naquele momento, os cursos de Letras não estavam preparados para capacitar integralmente os alunos, futuros professores de língua, seja em termos estruturais e políticos, seja em termos teóricos.

A carga reduzida dos currículos dos cursos de Letras, a preparação inadequada dos professores que aí atuam, o aluno mal preparado que ingressa nesses cursos, os estágios realizados fora da realidade e com exigências mínimas, fazem com que o egresso não consiga receber um treinamento de **análise linguística** nos moldes propostos por esses cursos (Fregonezi, 1994, p. 707, grifo nosso).

Nesse sentido, o autor chama atenção para a necessidade de os professores em formação ou recém-formados saírem do curso cientes das novas frentes de estudos linguísticos, visto que os cursos, segundo ele, preparavam seus alunos ainda pelos moldes tradicionais, indo, inclusive, de encontro às novas orientações oficiais à época:

As propostas de ensino de Língua portuguesa veiculadas pelos Estados brasileiros estão todas consubstanciadas numa teoria de linguagem que se orienta para a enunciação. Nosso professor recebeu um treinamento de **análise linguística** durante sua preparação e formação com base em uma teoria de linguagem tradicional, inspirada somente na descrição de fatos linguísticos que se encontram no enunciado (Fregonezi, 1994, p. 707-708, grifo nosso).

A proposta de Fregonezi (1994) incide justamente numa formação voltada para a conscientização dos graduandos em Letras sobre a história da ciência Linguística, para que, assim, entendam que não cabe mais em sala de aula um ensino “mecânico” da língua. Trata-se de mostrar aos futuros professores a mudança teórica e metodológica que estava ocorrendo nas práticas docentes.

A linguagem que, até então, era descrita como enunciado, passa a incorporar para sua análise, elementos que estão além do enunciado, elementos que pertencem a enunciação. A incorporação desses elementos nos estudos

linguísticos tem como consequência a busca de novos caminhos para o desenvolvimento das atividades que compõem o eixo de apoio do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa: a produção de textos, a recepção de textos e os exercícios de **análise linguística** (Fregonezi, 1994, p. 709, grifo nosso).

Fregonezi (1994), após pontuar as transformações que estavam acontecendo, destacando a concepção interacionista que estava cada vez mais forte, não só nos estudos da linguagem, mas também no discurso dos documentos oficiais, explica de forma rápida cada um dos três eixos de ensino. No caso da **análise linguística**, “o desenvolvimento dos conteúdos [...] passa a contar com novos elementos, como por exemplo: os referenciados, os modalizadores, os topicalizadores” (Fregonezi, 1994, p. 710, grifo nosso), ou seja, o processo de reflexão e descrição da língua, no ensino, passa a se subsidiar também nos novos empreendimentos linguísticos, não há um apagamento da gramática, mas uma mudança no seu papel.

Já o texto “Guia de análise linguística: aplicando o guia em uma fábula”, de Ferreira, Leão e Silva (1998), tem como objetivo propor, como o título sugere, um guia para o professor de língua portuguesa do 2º grau (equivalente ao ensino médio atual) na aplicação de atividades de leitura, neste caso do gênero fábula.

A proposta é que a atividade de leitura fosse organizada em três momentos específicos: a) Incentivação ou Motivação; b) **Análise linguística**; e c) Compreensão/Interpretação (Ferreira; Leão; Silva, 1998). Nesse contexto, a *prática de análise linguística* aparece como um momento de reflexão sobre fenômenos e elementos linguísticos/textuais e uma das etapas para alcançar o objetivo final: interpretar o texto.

Só então o aluno recebe as questões, para esse guia num total de dezessete, sete para a **análise linguística** e dez para compreensão/interpretação. Nesse terceiro momento, é proposta uma **Análise linguística** de alguns elementos textuais, tais como expressões metafóricas, palavras e expressões polissêmicas e seu significado no texto, palavras e expressões arcaicas e sua substituição por outras mais atuais, elementos intensificadores e sua relação com a intenção do texto, homônimos e a apreensão de seus significados, recursos de atualização da linguagem através das *debreagens* no texto, entre outros (Ferreira; Leão; Silva, 1998, p. 454, grifos nossos).

Assim, a *análise linguística* segue aqui como uma prática que de fato está a serviço de um dos outros dois eixos do ensino de língua: a leitura. Ademais, a prática não se restringe a elementos gramaticais ou puramente linguísticos, como foi apontado em outros textos

supracitados. A orientação é de fato que o professor trabalhe com seu aluno para além do nível frasal, isto é, que alcance o texto e o discurso, na fase seguinte de leitura.

“Relatando a aplicação do guia de análise linguística nº 2: a leitura de uma fábula no 2º grau” (Aguilera; Fernandes, 1998) retoma a proposta do texto anterior e a *prática de análise linguística* é citada na discussão dos resultados. A partir dos exercícios de *análise linguística* aplicados, segundo as autoras, foi possível observar, por exemplo, dentre outros aspectos, que os alunos tiveram dificuldades com a leitura reflexiva, não conseguindo interpretar o texto, tendo dificuldades de compreensão de expressões, e com a argumentação, ao não conseguirem organizar suas respostas e o fazerem “por meio de listas palavras e expressões” (Aguilera; Fernandes, 1998).

Em “Gramática & produção/interpretação de texto no ensino de língua”, Onofre (1999) discute o ensino de língua nos anos 1990 e alguns dos obstáculos frente ao efetivo exercício das orientações dadas pelos estudos teóricos e pelos documentos oficiais:

Ainda que esses trabalhos [que se apoiam na relação linguagem/língua] estejam à disposição dos professores, o que observamos é que, salvo exceções, o ensino de língua continua fortemente arraigado em concepções que fragmentam linguagem e língua, trabalhando, de um lado, a gramática, e de outro, a produção/interpretação de texto. Ou, ainda, tem-se incorrido no erro de compreender que a nova ordem que se tenta imprimir no ensino de língua, objetiva valorizar as atividades de produção/interpretação de texto em detrimento da gramática (Onofre, 1999, p. 578).

De acordo com Onofre (1999), esse imbróglio se dava pela multiplicidade de teorias às quais os então graduandos em Letras tinham acesso, além do apego ao ensino tradicional ainda presente nos materiais didáticos, quando já em sala de aula, acarretando uma confusão sobre o que e como ensinar:

E essa situação não se resolve quando esse aluno passa a atuar como professor, apoiando-se nessa “colcha de retalhos”, traduzida nos manuais didáticos adotados pelas escolas, em que aparecem acopladas diferentes metodologias, entre as quais se impõe o modelo tradicional de **análise linguística**, dada a segurança que oferece (Onofre, 1999, p. 578, grifo nosso).

Diante disso, a autora apresenta um exemplo de como trabalhar a gramática sob a perspectiva enunciativa. Seria o que Onofre (1999) chama de *gramática da produção linguística*. Essa nomenclatura é utilizada, porque se compreende a língua como um conjunto de marcas

linguísticas, do nível morfológico ao discursivo, sendo, portanto, um conjunto de possibilidades linguísticas para o *sujeito enunciador* construir a significação (Onofre, 1999).

Para isso, passamos a refletir sobre esta gramática que abordamos, que se afasta da gramática tradicional, apoiando-nos na reflexão enunciativa de **análise linguística** que adotamos. Essa reflexão a que nos referimos fundamenta-se na Teoria Enunciativa de A. Culioli, que embora não seja uma teoria de ensino, oferece-nos pressupostos para pensarmos sobre as questões de ensino (Onofre, 1999, p. 579, grifo nosso).

De fato, a abordagem pela autora, no exemplo apresentado no texto, é diferente da abordagem da gramática tradicional. Entretanto, nota-se o contínuo uso da nomenclatura gramatical associado a outros termos da Teoria Enunciativa. Por fim, a proposta traz novidades em relação à tradição gramatical, em termos teórico-metodológicos, mas ainda a mantém na prática de sala de aula por meio da nomenclatura.

“A reescrita de texto: um trabalho interativo de análise linguística”, de Fernandes (1999), propõe uma *prática de análise linguística* voltada para a reescrita textual de textos de alunos da quinta série (atual 6º ano). Em todo o texto a prática é citada a partir da perspectiva interacionista da linguagem. Ademais, vê-se a articulação explícita dos dois eixos: produção textual e prática de análise linguística:

Para que haja um desempenho favorável na produção de texto escrito, é preciso que o aluno, colocando-se como sujeito de seu discurso, tenha algo para dizer a alguém e o faça observando as funções da escrita, as variedades da língua, a intenção comunicativa, o uso dos recursos linguísticos, a imagem que se tem do interlocutor, os elementos da situação (Fernandes, 1999, p. 490).

No tópico “Análise Linguística”, a autora define a prática de acordo com o que propõe Geraldi (1997 [1984]), ao citá-lo e ao afirmar que a reescrita ocorre por meio da análise linguística do texto do aluno, análise feita por ele mesmo e com o suporte do professor, considerando as diferentes (re)formulações possíveis para, assim, alcançar seu objetivo comunicativo (Fernandes, 1999).

Na aplicação proposta pela pesquisadora, considerou-se também a interação do texto do aluno com outros possíveis leitores, além do professor, visto que a ideia era compartilhar as produções com o restante da escola. Logo, tem-se um trabalho desenvolvido de modo a trazer os alunos para uma reflexão efetiva do uso língua:

Com suas narrativas, que seriam lidas em sala de aula e submetidas a um trabalho de **análise linguística** e reescritura (direcionado pelo professor/interlocutor, mas contando com a participação ativa de todos os alunos da sala), construiríamos livrinhos que seriam doados a biblioteca da escola e que, conseqüentemente, seriam lidos por todos os alunos (Fernandes, 1999, p. 491, grifo nosso).

Em “Revisão colaborativa de textos no 2º grau”, Lucena (1997), apesar de ter como foco o processo de revisão textual e se fundamentar em autores específicos dessa área e não necessariamente voltados para o ensino, traz uma proposta de (re)escrita colaborativa, uma atividade voltada especificamente para este momento da produção textual. O termo *análise linguística* está presente no texto, mas mais como um termo genérico, como é possível ver abaixo:

No segundo caso, que surgiu a partir da emergência de críticas ao procedimento anterior, a aula transforma-se numa grande aventura sem direção e sem objetivos. Qualquer texto do aluno é supervalorizado e não existe espaço para nenhum tipo de **análise linguística**. Ora, considera-se a motivação essencial para promover o desejo de escrever e inaceitável qualquer prática pedagógica destituída desse momento. A motivação, no entanto, não pode ser o único objetivo do professor. Oportunizar a ampliação do desempenho lingüístico do aluno, possibilitando-lhe o domínio de novos recursos expressivos, também é um dos importantes compromissos do professor de língua materna (Lucena, 1997, p. 5-6, grifo nosso).

Entretanto, apesar de aparecer apenas uma vez, a *prática de análise linguística* está presente em todo o processo de aplicação relatado pela pesquisadora. Além disso, percebe-se que a concepção de linguagem enquanto processo de interação está presente também nas reflexões sobre a atuação dos alunos nesse tipo de atividade. Logo, ainda que o termo não esteja presente de forma explícita e direcionado para a prática desenvolvida no projeto aplicado, Lucena (1997) propõe uma prática que condiz com os documentos oficiais e com o que tem sido proposto desde a década de 1980, inclusive por citar Geraldi.

Realizar o exame da atuação desses sujeitos na revisão de seus próprios textos, de forma a obter resultados que refletissem o seu potencial, implicou o envolvimento em diversos ângulos da escritura, concernentes, em especial, ao contexto de produção, às concepções dos alunos sobre a escrita e às relações de ajuda estabelecidas. Dessa forma, procurou-se alimentar todo o processo, propiciando contextos para a escritura, nos quais os alunos tivessem o que e a quem dizer, além de um motivo para fazê-lo (Geraldi, 1981 *apud* Lucena, 1997, p. 10).

Em “Observações a respeito das atividades de reflexão linguística: o uso de marcadores polivalentes”, Santos (1999) faz algumas considerações sobre atividades de reflexão linguística e ilustra como é possível desenvolvê-las em sala de aula. Nesse sentido, a *prática de análise linguística* é citada como uma preocupação para os professores, como um exercício difícil de ser posto em prática. Para fundamentar sua percepção, a autora cita Fregonezi (1997, p. 83 *apud* Santos, 1999, p. 145):

a bibliografia nas áreas de produção e recepção de textos é bastante numerosa. Encontramos com certa facilidade material teórico, bem como material instrucional para esses dois tipos de atividade. Infelizmente, não podemos dizer o mesmo a respeito das **atividades de análise linguística** (Fregonezi, 1997, p. 83 *apud* Santos, 1999, p. 145, grifo nosso).

Baseada em Gonçalves (1996), Santos (1999) define as *atividades de análise linguística* como aquelas que acontecem a partir do texto, isto é, “o texto como unidade de análise”. Por essa perspectiva, essas atividades são organizadas em três etapas, cujo objetivo é levar o aluno a compreender o texto de forma participativa. O processo vai desde as inferências iniciais sobre aspectos gerais e mais explícitos do texto, a um trabalho mais estrutural e, por fim, mais específico de coesão textual:

Como dito acima, minha reflexão se insere num modo de trabalhar com o texto que o considere como ponto de partida e de chegada na **análise linguística**. O objetivo principal desse tipo de trabalho é, naturalmente, melhorar as capacidades de expressão e de compreensão dos alunos, tanto no uso da língua escrita quanto no uso da língua falada. As atividades de reflexão linguística encontram toda sua importância no momento da revisão do texto, pois se trata de um momento em que se procura adequar a fala e a escrita, próprias ou alheias, aos propósitos e aos meios utilizados para comunicar (Santos, 1999, p. 147, grifo nosso).

A *análise linguística*, assim, é um exercício a ser feito, sobretudo, no curso da reescrita textual. Segundo a autora, bem como alguns outros autores já discutidos anteriormente, a análise da língua não é identificar/classificar, por meio de categorias gramaticais, os fenômenos linguísticos, principalmente no que se chama hoje de ensino fundamental. Trata-se de refletir sobre a língua em uso e para seu uso, visto que é uma tarefa para o aluno pensar, mas também pôr em prática os conhecimentos adquiridos e as percepções tidas sobre o próprio texto.

Publicado no ano de 1990, “Alguns princípios para o trabalho com língua portuguesa em cursos de formação de professores I” é um texto que explicita bem o processo pelo qual

passavam os estudos linguísticos, ao debruçarem-se sobre o texto como objeto de análise, e o ensino de língua, ao absorver essas novas concepções à época: “**As pesquisas recentes em Lingüística** tendem, contudo, a ver cada vez mais o texto como unidade central de organização dos elementos da língua. Nesse sentido, qualquer produção lingüística, oral ou escrita, constitui um texto” (Jurado Filho, 1990, p. 50, grifo nosso).

À vista dessas mudanças, Jurado Filho (1990) reflete, assim como textos anteriormente analisados, uma concepção de língua diferente da tradicional e da formalista, que passa a ser vista como “produto histórico inacabado, ao mesmo tempo lugar da constituição de subjetividade e instrumento de ação social” (Jurado Filho, 1990, p. 50). Assim, o ensino de língua, dentro dessa acepção, é direcionado a promover “a reflexão sobre o papel e a própria natureza da linguagem” (Jurado Filho, 1990, p. 50):

Na medida em que se entende a língua como produto histórico inacabado, que funciona ao mesmo tempo como lugar da constituição da subjetividade e como instrumento de ação social; **na medida em que se vê no texto a unidade privilegiada de análise lingüística**, a unidade que possibilita de modo exemplar apreender a relação entre os elementos da língua e os processos históricos, o estudo da língua passa necessariamente a ser um estudo crítico, pela razão mesma de que a análise da produção textual nada mais é do que a reconstituição de processos que estão presentes na organização textual e que permitem falar da significação de qualquer produção lingüística (Jurado Filho, 1990, p. 51, grifo nosso).

A análise linguística é citada no texto de Jurado Filho (1990) ao se referir à definição do texto como objeto de análise. O autor não desenvolve propostas de aplicação no ensino, mas deixa clara a necessidade de, nas práticas em sala de aula, sobretudo na formação do professor, se ir além do nível da frase, da estrutura frasal, e, numa vertente mais formalista, da estrutura do texto apenas.

No caso do texto “Por exemplo, o ensino da análise sintática”, o objeto sugerido a ser tomado para análise é a frase. Não como na prática tradicional, mas em sua relação com o texto, atentando-se para os aspectos funcionais dos elementos da oração e de sua contribuição para uma escrita mais eficiente. Segundo Ignácio (1993), naquele momento, a orientação dos estudos linguísticos era o estudo da frase, tendo como centro o verbo, assim como afirmavam os estudiosos preocupados com uma teoria da sintaxe, como os citados pelo autor (1993): Borba (1990) e Chafe (1979).

A *análise linguística* é citada no artigo apenas uma vez e aparece em um momento em que o autor defende que, para um exercício de análise da frase, é necessário fazer o aluno refletir

e ter consciência sobre as funções exercidas pelas classes gramaticais. Por consequência, segundo Ignácio (1993), haveria também um exercício morfossintático e semântico, sendo estes últimos tão importantes quanto a análise apenas sintática. De acordo com o autor, “[a] substituição do nome análise lógica por análise sintática foi feita com a intenção de desvincular a lógica da **análise lingüística**” (IGNÁCIO, 1990, p. 37, grifo nosso), mas é necessário haver uma articulação entre o sintático e o semântico no ensino de língua.

5.2.3 Textos do ano 2000 a 2010

Este conjunto apresenta o maior número de textos, 35, e de revistas com publicações, sete. Além disso, é perceptível também a quantidade significativa de referências às mudanças para o ensino de língua e, conseqüentemente, para o lugar da gramática nesse ensino. Trata-se de posicionamentos que destacam cada vez mais a necessidade de trazer um ensino voltado para o texto, para uma análise reflexiva do funcionamento da língua. Isso é possível ver em títulos como: “A ‘nova linguagem’ nos novos livros didáticos”, “A análise linguística no livro didático: contribuições para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática”, em que “nova linguagem” e “inovar sua prática” marcam bem os questionamentos e reflexões desse grupo de estudiosos.

Nesse contexto, em “Concepção de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor”, Camillo (2007) debruça-se sobre o discurso, primeiramente, de graduandos do curso de Letras vernáculas da Universidade Estadual de Londrina e, posteriormente, de professores já atuantes em sala de aula.

Baseada em linguistas interessados também pelo ensino, como Possenti (1996), Camillo (2007) traz três concepções de gramática: a teórico-normativa, a descritiva e a internalizada. A primeira menção ao termo análise linguística aparece nessas concepções, especialmente na explicação sobre a concepção de gramática descritiva, em que, citando Possenti (1996), Camillo (2007) afirma ser essa a “maneira mais coerente de se trabalhar com **análise lingüística** em vista da definição que se tem da gramática normativa” (Camillo, 2007, p. 62, grifo nosso). Ou seja, seria válido o professor ter, como alternativa ao ensino baseado na tradição gramatical, sua prática fundamentada em uma gramática descritiva.

A segunda ocorrência da análise linguística no texto aparece na fala de um dos professores entrevistados por Camillo (2007): “Enfatizo o trabalho através do gênero textual,

abordando a leitura, oralidade, escrita e **análise lingüística**. Mas, algumas vezes, percebo que uso o texto como pretexto para ensinar um conteúdo gramatical” (Camillo, 2007, grifo nosso).

É interessante perceber que, no decorrer do texto, apesar de citar as diferentes concepções de linguagem e de gramática, além da assunção, à época, pelos documentos oficiais, da linguagem como interação, Camillo (2007) não cita a *prática de análise linguística* como atividade proposta por esses novos documentos. Seu texto, não obstante traga no título e tenha como objetivo investigar a concepção de ensino gramatical por professores, sequer menciona de forma explícita essa atividade linguística, que, já naquela época, coloca o conhecimento gramatical em um lugar diferente do que ocorre em um ensino tradicional.

Outro trabalho que se volta para a formação do professor de língua portuguesa e sua prática é “Formação Inicial de Professores de Língua Portuguesa: o discurso da e sobre a sala de aula na voz dos estagiários”, de Lombardi (2006). Diferente de Camillo (2007), Lombardi (2006) foca apenas nos graduandos de Letras, futuros professores. Apesar de ter sido publicado no ano anterior à primeira autora, Lombardi (2006) explicita a prática de análise linguística no contexto de ensino e a partir de uma concepção interacionista: “Como fundamentação teórica, valer-nos-emos da literatura das ciências da linguagem (Lingüística Textual, Análise do Discurso), perseguindo pressupostos teóricos de Bakhtin, e da literatura de formação inicial/continuada” (Lombardi, 2006, p. 1757).

A primeira ocorrência do termo *análise linguística* aparece na definição dos níveis de análise considerados pela autora: o texto e o discurso. Ainda que não remeta à prática pedagógica em si, o termo evidencia a preocupação da autora e, por conseguinte, do seu trabalho enquanto formadora de professores, com um ensino voltado para o desenvolvimento das práticas linguísticas, cristalizadas e vivenciadas por meio dos gêneros textuais.

Esse estudo de Lombardi (2006) possibilita não só a sua perspectiva sobre o ensino por meio de uma *prática de análise linguística*, como também dá voz e revela o posicionamento dos estagiários, ao avaliarem — nos estágios — a prática de seus professores supervisores, e destes professores que já atuavam em sala de aula. De acordo com os relatos dos estagiários analisados por Lombardi, “[...] o que acontece é que não se trata o ensino da língua como forma de expansão da capacidade de uso da linguagem em situações adequadas e como via de acesso aos bens culturais (...)” (Lombardi, 2006, p. 1758). Assim, para Lombardi (2006), “[...] o professor se baseia na concepção da linguagem como expressão do pensamento, como código, enfatizando o estudo da metalinguagem, da codificação/decodificação das mensagens inscritas em frases, períodos ou textos” (Lombardi, 2006, p. 1758).

A segunda e última ocorrência da *análise linguística* no texto ocorre a partir de uma citação de Geraldini sobre a definição de *prática de análise linguística* e vem logo em seguida a um outro posicionamento da autora ao falar sobre a imposição presente no ensino de língua. Conforme Lombardi (2006), ainda que as concepções de linguagem estivessem sofrendo mudanças e essas mudanças já estivessem presentes nas escolas e nos cursos de Letras, a prescrição — característica marcante do ensino tradicional — continuava presente na prática de muitos professores, dessa vez, no ensino de conhecimentos vindos dos estudos linguísticos. Essa atitude, ainda de acordo com a autora, estava indo de encontro ao que ela diz querer desenvolver em seus alunos estagiários: “[...] atividades epilingüísticas, perseguindo pressupostos de Geraldini (1993:217)” (Lombardi, 2006, 1759).

Por fim, importa citar a conclusão a que Lombardi (2006) chega em relação à percepção de seus alunos-estagiários sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua, ao final de suas vivências em sala de aula:

Os estagiários perceberam que para se chegar a resultados satisfatórios quanto ao processo de ensino/aprendizagem, o professor deve propiciar uma aula de Língua Portuguesa em que professor e aluno interajam num trabalho com o texto, buscando atribuir sentidos possíveis ao conteúdo tratado, procurando, por meio da produção escrita e do aprendizado da gramática, desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Com isso, compartilharam de uma concepção de linguagem em que a língua é uma forma de interação e de que a aula de língua materna deve ser sócio-interativa (Lombardi, 2006, p. 1.762).

Nessa última citação, a autora explicita a visão de seus alunos, e por consequência a sua própria, sobre a necessidade de se sistematizar um ensino em que o texto seja objeto de análise e instrumento para o professor promover a vivência de seus alunos com diferentes atividades linguísticas. Ademais, Lombardi (2006) também destaca, em sua fala, o exercício de unir a leitura, a escrita e a análise dos elementos linguísticos, que a autora coloca como “aprendizado da gramática”, para se “desenvolver a competência comunicativa dos alunos”, demonstrando mais uma vez, apesar de usar “aprendizado da gramática” — o que terminologicamente parece se associar mais a um ensino tradicional, seu posicionamento a favor de uma prática de análise linguística conforme, por exemplo, o que propõe os documentos oficiais e os estudos da Linguística.

Não muito diferente dos dois artigos anteriores, “O discurso de professores face a propostas de mudança de conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa” tem como objeto de análise a concepção de professores sobre o ensino de língua portuguesa. De acordo

com Rodrigues (2007), o contexto de produção objeto foi a formação continuada desses docentes, especificamente nas discussões a respeito de uma dissertação de mestrado que tratava da produção de materiais didáticos sobre o gênero artigo (*O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística*⁶). Desta forma, o termo vai aparecer oito vezes no texto, nos momentos em que a autora explica a pesquisa da dissertação discutida e na sua análise sobre a percepção dos professores frente à proposta.

As duas primeiras aparições da *análise lingüística* são de fato referência à prática de trabalho com o texto do aluno, ou seja, de uma atividade epilinguística. No caso, referem-se ao trabalho feito na pesquisa da dissertação utilizada na formação continuada: 1ª referência - “4 encontros para a efetivação das atividades de produção textual e **análise lingüística dos textos produzidos**; e 1 encontro para avaliação e encerramento da oficina” (Rodrigues, 2007, p. 28, grifo nosso); 2ª referência - “ O processo de reescritura foi realizado por meio de três estratégias: leitura em duplas de alunos, **análise coletiva de um dos textos dos alunos** e correção interativa individual do professor por meio de conversa e bilhetes” (Rodrigues, 2007, p. 29, grifo nosso).

As outras ocorrências do termo estão presentes especificamente na análise de Rodrigues (2007) sobre o discurso dos professores. Pouco antes disso, a autora esclarece que o objetivo de umas das atividades do curso de formação continuada era promover a análise e a discussão entre os docentes de textos que visavam mais à prática, isto é, que propunham a aplicação em sala de aula dos conhecimentos dos estudos lingüísticos, de forma a articular as atividades de leitura, produção textual e análise lingüística (Rodrigues, 2007).

Uma das observações de Rodrigues sobre o conteúdo analisado — “o discurso-resposta” dos professores em formação — mostra que muitos desses professores possuíam interesse pela proposta de trabalhar a partir dos gêneros do discurso, ao mesmo tempo que também demonstravam “resistência às elaborações didáticas apresentadas, dentre elas a de Maieski” (Rodrigues, 2007).

Nesse sentido, é relevante trazer à tona as colocações que Rodrigues cita dos professores, ao resistirem à proposta apresentada na dissertação lida e discutida por eles:

⁶ MAIESKI, M. N. *O gênero do discurso artigo como objeto de ensino-aprendizagem: uma proposta de integração da prática de produção textual à leitura e à análise lingüística*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

As críticas à pesquisa de Maieski giraram em torno da inviabilidade dessa concepção de trabalho para as atividades de ensino em sala de aula. Diante da pergunta de que detalhassem as razões, foram levantadas, dentre outras, as seguintes: a elaboração didática havia sido realizada em uma oficina de textos, que não teria compromisso direto com os conteúdos curriculares e as exigências da disciplina de LP, e que em sala de aula não poderiam ser destinadas tantas aulas para atividades de leitura e produção textual. **Novamente, diante da indagação acerca das razões, a resposta foi a de que havia os/outros conteúdos de ensino, dentre os quais foram mencionados: as classes gramaticais, a análise sintática e as escolas literárias** (Rodrigues, 2007, p. 29-30, grifo nosso).

Percebe-se que, apesar de terem acesso a novas metodologias, o apego ao ensino tradicional impedia esses professores de se distanciarem de suas práticas e tentarem vislumbrar novas formas de ensino-aprendizagem com seus alunos. Em resumo, a professora formadora, e autora da pesquisa, tem como perspectiva um ensino que envolva o aluno, que de fato o leve a diferentes experiências linguísticas, mas encontrou resistência; resistência essa ainda hoje presente em alguns professores, inclusive. Um exemplo disso é a falta sentida por conteúdos que podem ser abordados, porém não com um fim em si mesmo, como é o caso das classes de palavras e da análise sintática, além da preocupação com um ensino de literatura muito mais histórico, sobre a história da literatura, do que de compreensão dos textos literários e de seus contextos de recepção e de produção.

Retornando à menção à *prática de análise linguística*, Rodrigues (2007) cita novamente a dissertação e como ela foi organizada, reafirmando também seu posicionamento e sua concepção de língua e de ensino de LM: “d) e a reescritura dos textos, por meio da **prática de análise linguística**, que se desenvolveu tomando como parâmetro questões discursivas, textuais, de língua e de convenções de escrita” (Rodrigues, 2007, p. 30-31, grifo nosso).

Ainda que entre a publicação de *O texto na sala de aula* e o texto de Rodrigues tenham se passado 23 anos, além dos 10 anos da existência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, fica claro como há uma grande discrepância em relação ao tempo que os conhecimentos construídos na universidade, que nem sempre são hegemônicos na própria academia, demoram para alcançar a escola, sobretudo para serem de fato postos em prática:

A proposta de um ensino operacional (centrado nas práticas de leitura, escuta e produção textual) e reflexivo (por meio das práticas de análise linguística), nesse cenário, ainda é recente. Desse modo, e ainda considerando a questão da lentidão de qualquer mudança, inclusive no ensino superior, pode-se pressupor que a formação docente desses professores estava

mais centrada no ensino gramatical da disciplina (Rodrigues, 2007, p. 32, grifo nosso).

Nesta última referência à *prática de análise linguística*, a autora organiza a proposta de ensino em *operacional*, leitura e produção de texto, e *reflexivo* (a prática de análise linguística). Essa organização resume bem a configuração que vem sendo proposta para o ensino, além de registrar, mais uma vez, a compreensão da autora sobre essa atividade pedagógica.

Apesar de ter sido publicado no ano anterior ao de Rodrigues (2007), o texto “Interação em sala de aula: teoria e prática” dá continuidade, nesta seção, à discussão que vem sendo empreendida sobre o discurso e a prática de professores, já formados e/ou em formação. Neste artigo de Porto e Perfeito (2006), as autoras voltam-se para uma realidade mais específica, em relação aos textos anteriores, pois analisam a atividade docente de uma professora de ensino fundamental e formada em Pedagogia.

Logo no início do texto, as autoras, ao contextualizarem a visão interacionista do ensino, afirmam seus posicionamentos no que diz respeito à concepção de língua na qual se baseiam e que vai fundamentá-las no artigo, além de também já evidenciarem o que parece ser uma constante nas discussões sobre a relação entre a academia e o chão da escola: a diferença entre teoria e prática.

A visão interativa da linguagem tem permeado o discurso sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, desde os anos 80. A interação se constituiria, fundamentalmente, entre os sujeitos envolvidos no trabalho em sala de aula (professor e alunos) e na **integração, sem artificialidade, via texto, das atividades básicas de ensino: leitura, análise linguística e produção textual**. No entanto, contatos com as escolas, (*sic*) parecem demonstrar a existência, ainda, de um fosso entre a teoria e a prática docente (Porto; Perfeito, 2007, p. 928, grifo nosso).

Nesse sentido, a *prática de análise linguística* aparece articulada à leitura e à produção textual, como parte do processo de interação entre aluno e texto, bem como entre aluno e professor. Por outro lado, em outro momento, as pesquisadoras apontam um exemplo de confusão metodológica vivenciada pela professora participante da pesquisa. De acordo com elas:

Com relação ao trabalho didático no eixo “análise linguística”, ela demonstra conhecimento dos discursos oficiais vigentes, busca fazer “um ensino de gramática com funcionalidade”, trabalhar uma “gramática contextualizada”, no que diz respeito à produção de texto. **Contudo, ao se analisar as práticas**

de ensino de leitura, verifica-se que não há um trabalho contextualizado de análise linguística (Porto; Perfeito, 2006, p. 930).

Nesse excerto, na última menção à *análise linguística*, vê-se uma abordagem diferente do termo, em consonância, por exemplo, com um dos documentos norteadores para o ensino de língua, os PCN, para quem, de fato:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual, deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal (Brasil, 1998, p. 21).

Ainda no que se refere aos professores e sua formação/atuação, o texto *Como escrevem os que ensinam a escrever*, de Pereira (2004), busca observar a relação entre a concepção de língua e de ensino de professores, suas próprias práticas de escrita, e seu trabalho em sala de aula. De acordo com Pereira (2004), a maioria dos docentes que participaram de sua pesquisa não tinham o hábito de escrever regularmente, ao menos de forma consciente, e acredita que essa falta de relação estreita com o exercício da escrita seja um obstáculo para um trabalho do professor que prepare os alunos para uma visão reflexiva e crítica da língua. Nesse sentido, Pereira (2004) defende, em seu texto, um ensino de língua materna voltado para “o uso da língua, [...] que faça o alunado escrever bastante, percebendo as possibilidades de expressar a mesma idéia de diferentes maneiras” (Pereira, 2004, p. 545).

Com relação à menção ao termo *análise linguística*, o autor o apresenta uma vez, logo na introdução do texto:

Em acréscimo, há a trincheira segura da adoção de livros didáticos estrelados pelo Programa Nacional do Livro Didático. Essa seria uma prova do avanço em direção aos princípios dos PCN, por exemplo. **Contudo, um exame cuidadoso aponta para o aproveitamento parcial do conteúdo desses manuais, exatamente a parte relativa à análise linguística, seu lado menos avançado** (Pereira, 2004, p. 544).

O termo faz referência à atividade de reflexão da língua, especificamente na dificuldade de ser colocada em prática por parte dos professores. Essa dificuldade, de acordo com Pereira (2004), ocorre por motivos diversos, como esses profissionais ainda serem apegados ao ensino

tradicional, ainda que tenham acesso a novas metodologias e concepções de ensino, a partir dos livros didáticos, por exemplo.

“O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português”, de Hilá (2008), analisou os planos de aula de duas duplas de graduandos em Letras e estagiários em turmas do 2º ano do ensino médio. Os planos trataram do gênero artigo de opinião e a pesquisadora buscou observar a transposição didática feita por esses licenciandos. O termo *análise linguística* aparece no texto de Hilá (2008) três vezes: a) uma na fundamentação teórica; b) duas na descrição da proposta de intervenção, momento do *feedback* dado aos graduandos.

Antes de apresentar as abordagens dadas à *análise linguística* no artigo ora em discussão, é relevante destacar o contexto de ensino em que se encontravam os graduandos cujos planos de aula foram analisados. De acordo com Hilá (2008), esses alunos eram do turno noturno e cursaram o estágio supervisionado já no último período do curso. Os planos desses alunos, à época futuros professores, explicitaram, ainda segundo a autora, as suas dificuldades e de seus professores em uma formação docente que atendesse o básico para as futuras demandas desses graduandos em sala de aula da educação básica:

Obviamente que esse duplo processo [realizar o diagnóstico de sua turma e auxiliar metodologicamente a prática desses professorandos no momento do estágio de docência], revestido de inúmeras tensões que lhe são próprias, parece ter passado despercebido das licenciaturas, tendo em vista, quase sempre, o número inexpressivo de professores que querem trabalhar com disciplinas como a Prática de Ensino. De fato, há de se considerar, como uma das explicações para esse fato, os inúmeros problemas enfrentados pelos formadores em relação aos seus professorandos, tais como: **(a) lacunas teóricas em relação a teorias de caráter interacionista (tais como: a Pragmática, a Teoria da Enunciação, a Análise do Discurso, etc.), fundamentais para se pensar em práticas de ensino contextualizadas, em sintonia com os documentos oficiais e com a própria natureza da língua;** (b) o número exagerado de alunos da Habilitação Única/Português; **(c) dificuldades de realizarem o processo de transposição didática das práticas linguísticas**, ou seja, a passagem dos conhecimentos científicos para os conhecimentos ensinados, pois os saberes acadêmicos, anteriormente “construídos” durante o curso, não foram pensados em termos de transposição para a sala de aula da educação básica, e ao exercitarem esse processo apenas no último ano de formação, muitas vezes, os professorandos não conseguem realizá-lo de forma satisfatória, tendo em vista o tempo de internalização (cf. VYGOTSKY, 1988) necessário ao processo de apropriação de qualquer conhecimento, e (c) uma aparente apatia em relação ao desejo de efetivamente serem professores (HILÁ, 2006) (Hilá, 2008, p. 184, grifos nossos).

Nesse fragmento, a colocação da autora sobre os déficits dos graduandos em relação às teorias voltadas para o texto e o discurso, privilegiadas nas propostas de ensino desde a década de 1980, talvez reflita e represente as condições de muitos professores que estão em sala de aula atualmente. Essa situação vai ao encontro do que se vem mostrando aqui desde o estado da arte: pesquisas que identificam algumas lacunas na formação de professores de língua portuguesa, além, claro, de suas próprias ideologias sobre a linguagem e outras circunstâncias, que os impedem de alcançar melhores resultados com seus alunos e os mantêm em um ensino voltado para a tradição gramatical.

Nesse sentido ainda, o trecho supracitado justifica as referências a que o termo *análise linguística* faz, em seguida, nos três contextos em que aparece. Na primeira situação, Hilá (2008) cita a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, junto com ela, o estabelecimento “do texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos como objeto de estudo” nas aulas de língua portuguesa. Por consequência dessa mudança de paradigma sobre o que ensinar e como ensinar, de acordo com Hilá (2008), há a “integra[ção] [d]a prática da leitura, da escrita e da análise lingüística, comumente estanques nos currículos da escola básica” (HILÁ, 2008, p.186). Além disso, essas atividades:

(b) permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício da cidadania (já que se utilizam de textos de circulação social e de diferentes esferas sociais); **(c) possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa; (d) conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou lingüísticas/enunciativas**, necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero; (e) fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular (tão necessárias em uma época onde “indisciplina”, “desmotivação” invadem o cenário escolar), etc. (Hilá, 2008, p. 186, grifos nossos).

As segunda e terceira ocorrências do termo ocorreram na descrição da autora de uma sequência didática elaborada e aplicada por ela com os graduandos, para que fossem alinhados e corrigidos os planos dos estágios docência desses últimos. Trata-se, ao se ler o texto de Hilá (2008), de pôr em prática aquilo em que acredita, tanto na concepção de língua quanto na sua proposta de intervenção em sala de aula do curso de Letras. Em outras palavras, a professora formadora (como a autora se denomina) não só ensina seus alunos sobre como atuar na educação básica a partir de uma perspectiva interacionista, como também age com esses alunos a partir dessa mesma perspectiva:

2. Unidade 2 – Comparação da estrutura composicional do artigo de opinião com a dissertação escolar. Para essa unidade utilizamos-nos, inicialmente, **de exercícios de leitura e de análise lingüística** do artigo “A arca de Noé” de Carlos Heitor Cony, publicado pela Folha de São Paulo, em 21/03/2004, caderno Opinião, p. A2, cuja posição assumida é a de que não se pode generalizar sobre as críticas ao PT (Hilá, 2008, p. 194, grifo nosso).

Nesse fragmento, a autora explica como funcionou a segunda unidade da sequência didática, a sua organização, para mostrar aos graduandos a diferença entre dissertação e artigo de opinião, em atividades de leitura e de análise linguística com dois textos, o citado acima e mais outro. Nesse sentido, no que diz respeito à *análise linguística*, o trabalho envolveu, nas duas ocasiões:

a presença de movimentos argumentativos como a sustentação, a negociação, a contra-argumentação e a refutação, além de destacarmos algumas **marcas lingüísticas para demarcação desses movimentos como os operadores e os modalizadores que vão reiterar a posição do articulista** (“de certo modo”, “compreende-se que”, “não se pode” e operadores de contraste), bem como a presença de advérbios como “estupidamente” que também enfatizam a tese do autor (Hilá, 2008, p. 194, grifo nosso).

Percebe-se que, para além de tentar mostrar as diferenças entre os dois gêneros, Hilá (2008) também busca desenvolver em seus alunos (futuros professores) a habilidade de reflexão linguística, isto é, de ser consciente sobre o funcionamento da língua — “a presença de operadores argumentativos típicos desses movimentos [retóricos] como ‘a primeira causa’, ‘outra causa’, a ausência de movimentos como a negociação e os contra-argumentos” (Hilá, 2008, p. 194) —, sobretudo em situações comunicativas; no caso, nos textos escolhidos para serem trabalhados na oficina.

“A teoria na prática é outra?”, de Pereira (2003), é um texto que também retoma as mudanças trazidas pelos PCN e pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo sobre o ensino de gramática e o acréscimo, à época, da *análise linguística*.

Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de **análise lingüística**, que a referência não pode ser a gramática tradicional. O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos escolares, mas aos **aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escrita de textos** (Brasil, 1998, p. 28-29 *apud* Pereira, 2003, p. 1, grifos nossos).

O autor, em seu trabalho, se propõe a analisar materiais didáticos, bem como o fazer docente junto a esse material, em turmas da 3ª série do ensino fundamental (atual 4º ano) de duas escolas (particular e pública) do interior do estado de São Paulo, no ano letivo de 2002. O texto traz como resultados a continuidade da tradição gramatical. No livro didático da escola particular, essa realidade se dá por um livro integrado, cujas disciplinas estão completamente separadas, sem qualquer articulação, por uma preocupação excessiva com a nomenclatura gramatical, o trabalho metalinguístico, atividades descontextualizadas e informações desnecessárias para os alunos naquele momento de aprendizado (Pereira, 2003). Em relação ao material da escola pública, “observam-se em Novo tempo evidentes lances de modernização, que deixam entrever uma preocupação mais acentuada com a **análise lingüística**” (Pereira, 2003, p. 05, grifo nosso).

No que diz respeito à prática docente, a pesquisa em questão não desenvolve este tópico, apresentando apenas ao final da análise do livro da escola pública que

[t]ais atividades certamente podem abrir, para o professor, boas oportunidades de trabalhar com a gramática, ou análise lingüística, de forma nova e diferenciada, que levará os alunos a compreender melhor a razão desse estudo, com benefícios para as demais abordagens do texto, da leitura e da escrita (Pereira, 2003, p. 5, grifo nosso).

Ou seja, no que concerne à ação do professor, na escola privada, pressupõe-se que, pelo que foi constatado no livro didático, o professor desenvolverá sua prática de forma tradicional e distante do que os documentos oficiais e os estudos linguísticos orientavam; enquanto na escola pública, haveria uma maior predisposição a um trabalho mais “inovador” ou mais distante do ensino tradicional, isto é, mais próximo de uma *prática de análise lingüística*.

Por fim, a última menção à *análise lingüística* no texto surge na conclusão, quando o autor afirma que a investigação de materiais didáticos de escolas particulares e de cursinhos podem contribuir “para novas pesquisas, na área da **análise lingüística** no Ensino Fundamental e Médio” (Pereira, 2003, p. 06, grifo nosso).

Ainda preocupado com a relação teoria e prática nas aulas de língua materna, Pereira (2006) também produz o artigo “Teoria lingüística e prática de escrita no Ensino Fundamental”. Nessa pesquisa, o autor apresenta observações feitas em relação a depoimentos de professores sobre suas dificuldades em atuar, sobretudo a partir de determinadas teorias.

No que tange à *prática de análise linguística*, esta é mencionada apenas uma vez, quando o autor menciona a recorrência das formações de professores e suas temáticas relacionadas às práticas a serem executadas em sala de aula:

Continua hoje, como em outros tempos, “politicamente correto” abordar a questão da formação docente (cf. AZEVEDO, 2004). Em vários momentos, esse tema foi tratado, ora enfatizando a importância da leitura, ora frisando a necessidade da prática de escrita, ora destacando os benefícios da **análise linguística** (Pereira, 2006, p. 1.711, grifo nosso).

Em “Perfil do curso de letras: formar um professor pesquisador e reflexivo”, Wittke (2010) discute a formação do professor, destacando a necessidade de se repensar a prática docente desde o período de formação. De acordo com a autora, os cursos de Letras precisam proporcionar aos graduandos (futuros professores) a vivência no ambiente escolar, de modo que essa articulação propicie aos licenciandos e professores-formadores a realidade do contexto da educação básica, ou seja, forneça dados para as pesquisas e estudos na academia. Em contrapartida, essa atuação de estudantes e pesquisadores do contexto universitário no contexto da educação básica pode levar o professor já atuante a aperfeiçoar sua formação, a partir do contato com novas perspectivas teórico-metodológicas, e renovar sua prática de ensino.

Nesse contexto, a prática de análise linguística aparece em dois momentos do texto, referindo-se à necessidade de substituir a aula tradicional de gramática por práticas de “leitura, oralidade, produção e análise linguística:

É preciso substituir os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, com ênfase na sua nomenclatura, pela realização de diferentes estratégias de leitura, oralidade, produção textual e **análises linguísticas, na medida em que os elementos gramaticais atuam no sentido produzido, via texto, ou melhor, via discurso** (Wittke, 2010, p. 53, grifo nosso).

Em “Questões de leitura em seqüências didáticas orientadas pela noção de gênero de discurso” (Torquato, 2006), são analisadas questões elaboradas por professores em formação continuada. O foco da análise, como o título sugere, são as questões voltadas para a prática de leitura. Nesse sentido, o curso foi desenvolvido com base na teoria dialógica de Bakhtin e buscou proporcionar aos professores a vivência de elaboração de seqüências didáticas com base nessa perspectiva teórica.

No que diz respeito à prática de análise linguística, essa atividade é mencionada dentro das sequências didáticas modelos produzidas pelos professores formadores e com o intento de auxiliar na prática de leitura dos gêneros textuais escolhidos. As atividades de análise linguística, segundo Torquato (2006), tinham como objetivo:

[...] **analisar os recursos lingüísticos usados na estrutura composicional. A análise da estrutura lingüística adotada no texto visava tanto desvendar os mecanismos de construção de sentido em função da explicitação da ideologia adotada pelo autor** quanto visava o aspecto modelar para a produção textual a ser realizada como produto final da seqüência didática (Torquato, 2006, p. 517, grifo nosso).

Ainda de acordo com a autora, os professores em formação também desenvolveram atividades de análise linguística, com vistas ao desenvolvimento de habilidades de leitura, mas continuaram a apresentar em suas produções os saberes já consolidados antes da formação continuada, o que, como também aponta Torquato (2006), é algo esperado, visto o próprio processo dialógico entre os conhecimentos já internalizados e os que se pretende alcançar. Um exemplo dessa articulação dos conhecimentos são os tipos de questões explicitadas no material produzido – “cópia, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo e metalingüísticas” (Torquato, 2006, p. 518) –, em que há tipos que de fato promovem uma reflexão do aluno, que lhe possibilita “estabelecer relações entre o que é verbalmente dito e o que está implícito, visando explicitar possíveis construções de sentidos não expressos na superfície textual”, e tipos que sequer solicitam de fato um análise do texto, o qual acaba apenas sendo um pretexto para discussão do tema (Torquato, 2006).

“O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto”, Antonio (2006) analisa a concepção de língua de professores em relação ao ensino de língua portuguesa e propõe uma abordagem funcionalista para um ensino reflexivo. Assim, a menção ao termo análise linguística, primeiramente, refere-se ao método e ao objeto de análise do funcionalismo, o que seria, portanto, uma referência a uma análise teórica:

No que diz respeito ao nível de análise, **pode-se dizer que o modelo funcionalista toma como objeto unidades maiores do que a frase.** Votre e Naro (1989) **propõem uma análise lingüística no discurso**, e não do discurso, para nele localizar princípios e entidades. **Halliday (1985) afirma que a análise lingüística tem duas finalidades no nível textual:** (i) permite que se explique como e por que o texto diz o que diz; (ii) permite que se explique por que um texto produz ou não os resultados pretendidos por seu produtor, uma vez que leva em conta como as expressões lingüísticas de um

texto se relacionam com seu contexto, incluindo as intenções de quem está envolvido na produção do texto (Antonio, 2006, p. 1.053).

Todavia, essa análise teórica é usada como referência para o uso de uma gramática funcionalista nas aulas de língua, de uma metodologia que foque na análise das funções dos elementos linguísticos, dentro de contextos enunciativos (Antonio, 2006).

A análise linguística, enquanto prática de ensino, aparece apenas uma vez no texto, como uma das respostas à pergunta feita aos professores entrevistados sobre o tipo de exercícios gramaticais usados em sala. De acordo com os dados de Antonio (2006), apenas 2,8% desses professores disseram propor exercícios de “análise linguística do texto”, enquanto a maioria respondeu “aplicar a gramática tradicional ao texto” (19,4%), dentre outras possibilidades de respostas, como “Classificação de elementos e identificação de funções sintáticas”.

Em “Atuação sobre a materialidade textual: objeto de ensino/aprendizagem de língua materna”, Pietri (2007) observa o desenvolvimento do texto enquanto objeto de ensino/estudo na educação básica. Para tanto, o autor analisa as abordagens dadas ao texto em dois documentos: a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau* (SEE/SP, 1988) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (Brasil/SEF, 1998).

Nesse contexto, a *análise linguística* é apresentada apenas uma vez no texto, dentro das mudanças ocorridas no ensino de língua materna, e como uma das contribuições da Linguística para o ensino de língua. Além disso, a prática também é encontrada em uma citação que descreve essas contribuições:

a concepção sócio-interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; a noção de texto, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a **reorganização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise linguística** (Geraldi; Silva, Fiad, 1996, *apud* Pietri, 2007, p. 95, grifo nosso).

Em “A produção do texto escrito: do contexto universitário à prática de sala de aula” Lara (2004) também aponta o problema na relação teoria e prática na vivência de graduandos de Letras e professores de língua da Educação básica. Com foco no eixo produção de texto escrito, a *análise linguística* aparece pela primeira vez no tópico 2 do artigo, em que a autora comenta as mudanças ocorridas no ensino, em virtude tanto das mudanças vindas da academia

quanto das ocorridas nos documentos oficiais, como a publicação dos PCN na década de 1990. Assim, Lara (2004) cita que os Parâmetros passam a orientar a tríade de atividades na prática em sala de aula e diz que os professores do ensino básico têm ciência do que esses documentos dizem, mas que ainda não conseguem operacionalizar as orientações. Para a autora, esse imbróglio tem origem na própria formação, nos cursos de Letras, que parecem ainda não articular de forma efetiva os conhecimentos da Linguística e a prática em sala de aula da Educação básica.

Lara (2004) também afirma que outro problema dos professores para desenvolverem as orientações dos PCN, em relação às práticas de leitura, produção e análise linguística, é a divisão da disciplina de língua portuguesa em outras três: gramática, leitura e redação.

[...] se o que se pretende é centrar o ensino de português no “tripé” das práticas: a prática de leitura e de escuta de textos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise linguística, trabalhadas como práticas articuladas e complementares, não tem sentido que a escola dos níveis fundamental e médio continue a propor aulas separadas de leitura, de redação e de gramática normativa (ou descritiva), como se houvesse uma dicotomia irreversível entre a língua e seu sistema, de um lado, e o uso linguístico do outro; como se houvesse gramática fora do texto/discurso (Lara, 2004, p. 94).

Por fim, a autora enfatiza que a *análise linguística* não é uma gramática contextualizada e que a produção textual precisa ser um processo, em que a *análise linguística* esteja atrelada ao exercício de refacção de texto. Nesse sentido, é necessário que os graduandos de Letras tenham a oportunidade de desenvolver suas habilidades de escrita e de reflexão sobre a língua ainda durante o curso, para que consigam pôr em prática na sala de aula da Educação básica os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas de Linguística. Trata-se muito de fazer o que Hilá (2008) aplica com seus alunos, não só ensinando, na teoria, a visão interacionista da linguagem, mas praticando com esses futuros professores ainda na formação inicial.

Em “O trabalho com a língua em sala de aula”, Luz (2009) investiga a prática de professores da rede estadual do município de Chapecó, em Santa Catarina. O trabalho é organizado de modo a descrever cada uma das atividades desenvolvidas pelos professores do ensino básico. Assim, o artigo está organizado, no que se refere a essas atividades, em: a) “Como trabalham a leitura”; b) “Como trabalham a escrita”; c) “Como trabalham a gramática”; e d) “Como trabalham a oralidade”.

A *análise linguística* é citada cinco vezes, sendo duas no segundo tópico e três no terceiro. Nessa perspectiva, observa-se que essa atividade não é um tópico independente, a

exemplo dos supracitados, mas que aparece dentro dos tópicos sobre escrita e sobre gramática. Essa organização chama atenção, visto que, de acordo com os PCN (1998) — documento, inclusive, citado pela autora —, os eixos de ensino são: a) Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos; b) Prática de produção de textos orais e escritos; c) Prática de análise linguística, com mudanças mínimas de nomenclatura entre o ensino fundamental e médio.

No tópico “Como trabalham com a escrita”, a *análise linguística* aparece no texto quando a autora pontua que “a escrita é trabalhada na criação de textos, nas quais eles [os professores] avaliam a concordância, os parágrafos, a pontuação, a ortografia, a regência, a colocação das ideias, argumentação e a compreensão” (Luz, 2009, p. 95), o que, segundo a autora ainda demonstra o apego ao ensino tradicional, em que a correção do professor foca mais em regras gramaticais. Por isso, ainda segundo Luz (2009), a atividade de *análise linguística* seria uma terceira etapa do processo de revisão e reescrita do texto e é importante, pois, ao fazer a análise da própria produção, o aluno ficará mais consciente sobre a própria escrita e conseguirá se expressar melhor.

Já no tópico “Como trabalham a gramática”, Luz (2009) analisa o ensino de gramática por parte desses professores e explica que alguns informaram trabalhar a gramática com base no texto dos alunos, o que, segundo Luz (2009), seria a *prática de análise linguística*. A autora reafirma e fundamenta a sua análise ao citar, logo em seguida, o conceito de *análise linguística* cunhado por Geraldi, a quem Luz faz referência explícita: “A análise linguística tem o objetivo de ‘partir do erro para a autocorreção’ (Geraldi, 2006, p. 74)” (Luz, 2009, p. 98).

A última menção à *análise linguística* ocorre num trecho em que a autora afirma ser relevante o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística a partir de projetos, como orientam os Parâmetros Curriculares de Santa Catarina (1998), pois, desta forma, seria possível haver uma articulação entre as três práticas e um cuidado maior na seleção dos conteúdos a serem trabalhados em sala, sobretudo no que diz respeito aos conteúdos gramaticais. A gramática, por esse viés, segundo Luz (2009), seria a gramática mais próxima do aluno: “[u]ma gramática que seja relevante, [u]ma gramática que seja funcional; [u]ma gramática que traga algum tipo de interesse; [u]ma gramática que prevê mais de uma norma” (Antunes, 2003, p. 98 *apud* Luz, 2009, p. 99).

Nesse sentido, é compreensível o porquê da autora não fazer um tópico específico para a análise linguística em seu texto, mas também explicita uma lacuna no que seja essa prática, haja vista que, ainda que a gramática a ser utilizada seja a mais próxima do aluno, mais próxima do uso, a prática de refacção de textos, por meio da análise linguística, vai envolver muito mais

do que a observação de conteúdos gramaticais; vai envolver, por exemplo, a análise de marcas específicas de determinados gêneros, que não serão identificados a partir da nomenclatura gramatical, como a coesão textual, o uso do termo modalizador, o operador argumentativo. Enfim, a reflexão sobre a constituição do texto em si, e não apenas de conteúdos gramaticais contextualizados.

Em “Saberes sobre produção de texto e avaliação de material didático na formação continuada”, Reinaldo (2006) relata a experiência tida, enquanto professora-formadora, em um curso de formação continuada. Nesse artigo, a autora defende a necessidade de maior integração entre os saberes construídos na academia e o ensino básico. Ou seja, para Reinaldo (2006), o professor precisa ser proficiente nas teorias que embasam os estudos linguísticos atualmente, para melhor transpô-los ao ensino básico. Essa articulação, de acordo com a autora, aconteceria a partir de uma formação continuada que desse ferramentas, como modelos de didatização desse conhecimento acadêmico, aos professores já em atuação, a fim de lidarem melhor com as demandas surgidas na escola, especialmente na prática de produção textual.

A *análise linguística* é citada apenas uma vez no texto, na descrição da sequência didática adotada, em que é possível observar a adoção de uma perspectiva interacionista:

a leitura e discussão de três textos de divulgação científica (capítulos de livro e artigos sobre teorias de gêneros textuais/discursivos), com o objetivo de focalizar os conceitos de gênero textual/discursivo, tipo textual, domínios discursivos/esferas sociais e suas implicações para o ensino de língua. Nessa linha de reflexão, relacionou-se a condição de estruturas mais ou menos estáveis dos gêneros textuais ao caráter situado dos usos linguísticos, que representam a sedimentação de práticas sociais; (c) letramento foi visto como conjunto de práticas sociais de linguagem relativas a eventos de comunicação de alguma forma relacionados ao uso da escrita. Foram objeto de discussão ainda as implicações dessas noções para o ensino de leitura, de produção de texto e de **análise linguística** (Reinaldo, 2006, p. 277, grifo nosso).

Agora com foco maior na análise de materiais didáticos, e não mais na formação de professores, Silva (2004) tem como tema principal a *análise linguística* e a aborda em todo o seu texto, como o título também sugere logo de início: “A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta pós-PCN”. Assim, o objetivo do artigo é analisar como a *prática de análise linguística*, proposta pelo documento, é assimilada por livros didáticos.

Para tanto, o primeiro tópico explica o conceito de *análise linguística* a partir dos PCN, isto é, como uma prática voltada para o uso reflexivo da língua e pautada, prioritariamente, nas atividades epilinguísticas. Nesse sentido, de acordo com Silva (2004), os PCN não excluem o

ensino do conhecimento gramatical da sala de aula do ensino básico, mas o redireciona, tendo como referência a gramática descritiva funcionalista. Assim, o que se conhece como atividade metalinguística, comumente praticada na tradição gramatical, passa a ser operada como um instrumento para se alcançar um *letramento reflexivo*, termo usado por Silva (2004) com base em Hassan (1996).

A investigação de Silva (2004) ocorre em três coleções de livros didáticos do ensino fundamental 2 e recai, especificamente, sobre as atividades de *análise linguística* sobre textos de diferentes gêneros, mas pertencentes ao domínio discursivo instrucional. Antes de partir para os resultados de sua análise, Silva (2004) esclarece que duas das três coleções demonstram explicitamente convergirem para o posicionamento dos PCN sobre o papel da gramática no ensino de língua, voltada para um ensino reflexivo, e que um dos dois livros aponta explicitamente para uma abordagem voltada para o letramento.

Os pontos observados por Silva (2004) nas atividades de *análise linguística* da primeira coleção são negativos quanto à realização efetiva de uma atividade reflexiva. As considerações feitas pelo autor podem ser elencadas da seguinte forma: a) a organização dos conteúdos – diferente do que se pretende em um trabalho a partir do texto do aluno, os conteúdos estão todos previamente organizados e a partir do que seus autores consideram como relevantes para o ensino de língua; b) o uso do texto como pretexto para a análise puramente gramatical; c) confusão entre o que seja variação linguística regional e as marcas linguísticas características de um dado gênero textual.

Já na segunda coleção, a atividade, apesar de no manual do professor dizer o contrário e apesar de abordar a funcionalidade das categorias gramaticais, concorre também para uma prática tradicional, como o autor explica:

A questão número três, mais precisamente o enunciado da letra a (*Num dos itens do Modo de fazer, encontramos alguns numerais. a) Identifique-os.*), é um exemplo de atividade de identificação de categoria gramatical, porém, como afirmamos anteriormente, com um propósito mais amplo dentro do conjunto da seção. Ainda assim, destacamos que essa questão seria mais produtiva se houvesse uma orientação específica que proporcionasse uma reflexão sobre a ordem das instruções na parte denominada *Modo de Fazer* (Silva, 2004, p. 43, grifos do autor).

A terceira coleção, de acordo com Silva (2004), se diferencia das outras duas, pois consegue se adequar ao que propõem os Parâmetros, fazendo uso dos recursos presentes no texto lido, ainda que não seja do próprio aluno, para provocar a reflexão, por exemplo, sobre a

variedade de formas disponíveis na língua para a comunicação e a escolha linguística de acordo com o objetivo de quem está produzindo o texto:

Nessa segunda parte da atividade sob análise, destacamos a atividade gramatical apresentada na questão número três, pois as próprias recomendações da atividade previamente proposta a partir do *texto de lei*, na seção *Linguagem oral*, são tomadas como unidade de análise. O enunciado b (*Compare as duas formas de apresentar as orientações para uma exposição aos colegas e responda: qual das duas formas você prefere? Por quê?*) evidencia uma atividade de reflexão sobre a língua em uso de modo que, como salienta a orientação para o professor ao lado da questão, as preferências dos alunos pela forma do imperativo ou do futuro a fim de apresentar as orientações para uma exposição aos colegas podem variar (Silva, 2004, p. 48, grifos do autor).

Assim, a investigação de Silva (2004) revela que há discrepâncias entre o que alguns livros afirmam ser seus fundamentos e a realidade empreendida no desenvolvimento das atividades. O autor mostra também que, mesmo após os PCN, a tradição gramatical ainda está bastante presente na sala de aula, inclusive por meio do livro didático — material que, nas escolas públicas, é escolhido a partir do PNLD. Nesse sentido, o livro didático, ao ir de encontro aos estudos linguísticos atuais, acaba se tornando um problema, visto que é um instrumento muito utilizado e muitas vezes é um norteador das atividades e escolhas do professor em sala de aula.

“Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva”, de Kuhn e Flores (2008) também tem como foco central a prática de *análise linguística* e traz a proposição de uma atividade em que é possível ver de forma explícita os caminhos a serem percorridos em uma prática que reflete o caráter enunciativo da linguagem e compreende a gramática em uso como um elemento integrante dos gêneros discursivos. Assim, a abordagem dada pelos autores é de caráter enunciativo, se baseia nas reflexões bakhtinianas sobre a enunciação e os gêneros do discurso.

Antes de se adentrar na proposta de atividade de *análise linguística* desenvolvida pelos autores, cabe destacar as definições de análise linguística trazidas por Kuhn e Flores (2008). As explicações teóricas discutidas pelos dois são muito produtivas para aqueles que ainda não conseguiram internalizar o quê e como desenvolver essa prática.

Uma das dúvidas presentes entre os professores, como já citado aqui em outros momentos, é a necessidade de se abordar a gramática em sala de aula. Kuhn e Flores (2008) esclarece que:

[...] se **o trabalho com a prática de análise linguística não pode prescindir do uso linguístico em sua modalidade de texto**, então, certamente, **um exercício de reflexão** acerca da relação prática de análise linguística/uso linguístico, por mais incipiente que ele seja, **deve considerar a linguagem no âmbito social** do qual ela faz parte. Âmbito este que inclui, além da própria ordem linguística, os sujeitos que interagem, as situações de interação, os objetivos da interação, etc (Kuhn; Flores, 2008, p. 72, grifos nossos).

Em outras palavras, a gramática a ser ensinada nas aulas de língua é a de uso. A *análise linguística*, assim, segundo os autores, não pode excluir o uso linguístico, sobretudo a sua existência em um contexto comunicativo, isto é, o uso da língua acontecendo em uma situação comunicativa, que se dá a partir dos gêneros textuais — estes com todas as suas características específicas de interação.

Nesse sentido, ao citar Bakhtin, para explicar o uso da língua por meio de enunciados, Kuhn e Flores (2008) explicitam a afirmação do filósofo da linguagem sobre a diferença entre a abordagem da Gramática tradicional e a estilística em relação aos fatos linguísticos. Segundo os pesquisadores, enquanto a primeira se preocupa com os fatos linguísticos na língua em si mesma e dentro dos limites da oração, a estilística se volta para as circunstâncias em que esses fatos se encontram, para o diálogo desses fatos com as respostas dadas pelo outro na situação interativa. Ou seja,

[t]radicionalmente, a Gramática propõe o estudo de orações. Procura-se analisá-las através de suas subdivisões em palavras, morfemas, fonemas. Essa abordagem dos fatos linguísticos não considera que há um locutor que proferiu a oração, em uma determinada situação, em resposta a uma outra fala e antecipando a reação de seu ouvinte; ou seja, não consideram que esta oração é um enunciado. Bakhtin propõe que se estude os aspectos gramaticais tendo em vista esta série de fatores que contribuem para a elaboração de um enunciado (Kuhn; Flores, 2008, p. 72).

Dando continuidade à visão de Bakhtin, Kuhn e Flores (2008) também apresentam a definição dos gêneros do discurso. Como já dito, o estudo da língua, nesse viés, se dá a partir do uso; uso este que ocorre na realização dos gêneros discursivos. Logo, uma *prática de análise linguística* precisa abranger esses dois aspectos: uso e gêneros. Assim, mais uma vez, os dois autores esmiuçam o que seria o trato da linguagem por uma perspectiva interacionista, esclarecendo muitas das dúvidas relacionadas a essa perspectiva no ensino.

Deste modo, a atividade de *análise linguística* proposta, articulada à leitura, vai justamente ao encontro de um ensino em que haja a vivência, por parte dos alunos, dos gêneros

do discurso e a reflexão gramatical voltada para o uso. Ademais, a atividade é direcionada para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

Os procedimentos do exercício estão organizados em 5 partes: 1ª apresenta-se o texto — o texto é uma crônica publicada na *Revista Cláudia* e é sugerido que se pergunte, aos alunos, o público-alvo da revista; 2ª apresenta-se a autora do texto (a escritora Fernanda Yong) e a indagação sobre o conteúdo a que a autora se dedica a escrever; 3ª faz-se perguntas que levam os alunos a interagirem com o texto, perscrutando os enunciados utilizados, de modo a compreender o uso de recursos linguísticos em determinado contexto de interação, como em *Qual é o tipo de relação que há entre quem escreveu e o destinatário? Como você pode perceber isto?*; 4ª faz-se questões mais gerais sobre o texto; 5ª discute-se o sentido do título do texto, que foi ocultado antes do início da atividade, fazendo-se perguntas que levam o aluno a voltar ao texto e refletir sobre o que leu e sua relação com o título, o que, de acordo com os autores, trabalharia a (re)formulação do sentido construído e a explicitação de uma ambiguidade.

Em resumo, para Kuhn e Flores (2008), a atividade busca desenvolver a *competência discursiva* dos alunos, atendendo também às orientações dadas pelos PCN, ou seja, nas palavras dos autores:

[a]creditamos que a escolha de um texto do gênero epistolar, com características de linguagem cotidiana, permite desenvolver, de um lado, a competência lingüística, pois possibilita que o aluno/intérprete ponha em jogo conhecimentos sobre a língua de sua comunidade e das expressões formais ou informais que compõem seus textos, e de outro, a competência estilística, já que as questões propostas envolvem análises dos recursos expressivos da língua que foram especialmente selecionados pela autora do texto a fim de convir às condições de produção [...] (Kuhn; Flores, 2008, p. 75).

Em “A ‘nova linguagem’ nos novos livros didáticos”, Cardoso (2001) discute a influência do livro didático sobre a qualidade do ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras de ensino fundamental. De acordo com a autora, ainda que estudos da ciência linguística voltados para o ensino e documentos oficiais da educação, como os PCN, tenham vindo após os anos 1980 com o intuito de promover mudanças em um contexto de ensino tecnicista, conteudista e voltado para grupos privilegiados da sociedade, a realidade escolar não sofreu grandes mudanças (Cardoso, 2001).

A primeira menção ao termo *análise linguística* faz referência à prática presente nos documentos oficiais. Cardoso (2001) cita a prática logo após uma breve contextualização

histórica sobre o processo de transição do sistema escolar da década de 1970 para a década de 1980, momento em que se inicia a introdução da concepção de linguagem como interação no contexto de ensino de língua materna. Segundo a autora, “[c]omo decorrência desses valores, o texto passa a ser considerado o centro de todo o processo ensino/aprendizagem de língua materna. O "conteúdo" a ser trabalhado na sala-de-aula é a própria linguagem, através de três práticas interdependentes: leitura, produção de textos e **análise lingüística**” (Cardoso, 2001, p. 02, grifo nosso).

As segunda e terceira citações da *prática de análise lingüística* referem-se à sua articulação aos outros dois eixos, produção textual e leitura. Cardoso (2001) retira e apresenta alguns trechos de documentos publicados por algumas Secretarias de Educação, mesmo antes dos PCN, sobre a perspectiva interacionista de linguagem:

[...] 7. as práticas de **leitura, de produção de textos e de análise lingüística são interdependentes**; 8. a **análise lingüística estará sempre em função da leitura e da produção de textos**; 9. a gramática normativa não deve ser priorizada, pois apresenta conteúdos gramaticais de maneira desvinculada do uso, a partir de nomenclaturas, regras e classificações que em nada ampliam a capacidade comunicativa e crítica dos alunos (Cardoso, 2001, p. 3, grifo nosso).

No último caso, a *análise lingüística* surge na discussão sobre a falta de alinhamento de livros didáticos em relação às novas orientações, ainda que anunciem o contrário. De acordo com a pesquisadora, muitos livros ainda trazem a gramática normativa como objeto a ser estudado pelo aluno, com toda a prática taxonômica e prescritiva já conhecidas, além de acrescentar, em outros casos, a nomenclatura advinda da Linguística.

Nem sempre a análise dos fatos lingüísticos é feita através de uma abordagem contextualizada e voltada às reais necessidades de uso da língua, em situações diversas da vida. **As práticas de leitura, de produção de textos e de análise lingüística, que deveriam ser interdependentes, não o são.** Os livros normalmente se dividem em seções independentes: leitura, interpretação do texto, gramática, exercícios de linguagem, atividades de redação ou produção de texto etc. **Muitas vezes a gramática normativa é prioridade:** o texto está em função da gramática normativa e não o contrário (Cardoso, 2001, p. 5-6, grifos nossos).

O material didático também é analisado em “Análise do ensino de gramática nos livros didáticos sob as perspectivas dos parâmetros curriculares nacionais” (Fernandes, 2002). A autora, assim como Cardoso (2001), observa que, mesmo com as intervenções de políticas

públicas orientando novas abordagens para o ensino de língua, os livros didáticos continuam perpetuando um ensino tradicional da gramática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais surgiram como resultado de um longo trabalho de pesquisas e reflexões sobre o ensino-aprendizagem, em especial o de língua portuguesa, **constituindo-se como referência nacional** comum ao processo educativo **e apresentando três práticas norteadoras do trabalho docente: produção e de textos; leitura e compreensão de textos; e análise lingüística** (Fernandes, 2002, p. 3, grifos nossos).

Ainda, segundo Fernandes (2002), o uso do livro didático como fonte principal para o professor, sobretudo, exclui a oportunidade de esse profissional ter autonomia na escolha dos conteúdos a serem ensinados, atendendo às necessidades específicas de seus alunos, bem como reforça a dificuldade dos professores em se adequarem às novas abordagens dadas à gramática nas práticas de *análise lingüística* (Fregonazi, 1999 *apud* Fernandes, 2002, 04).

Com base nessas considerações, Fregonezi (1999) afirma que esse despreparo acabou por revelar que os professores da rede pública de ensino não se encontram instrumentalizados para realizar as atividades propostas para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere às atividades de análise lingüística (Fernandes, 2002, p. 04).

Em “O ensino de leitura via livro didático”, Martins (2001) busca analisar, a partir de uma perspectiva interacionista, atividades de leitura e de produção textual em um livro didático da 8ª série (atual 9º ano). Nesse sentido, a *análise lingüística* é citada na discussão a respeito da necessidade de haver uma articulação dessa atividade às outras duas — produção textual e leitura —, como é apresentado nos PCN. Em outras palavras, de acordo com a autora,

[o]utra característica fundamental [do que se propõe nos PCN] é a substituição dos conhecimentos estanques do ensino de língua portuguesa: leitura (compreensão de textos), gramática e redação; para as práticas interligadas do ensino de língua, que são: prática de leitura, de produção de textos e de análise lingüística (Martins, 2001, p. 02).

Na mesma direção, voltando-se para livros didáticos, e não tendo a análise lingüística como foco central, Gomes Júnior (2008), em “Oralidade x escrita no livro didático de português (5ª a 8ª séries): aspectos de uma relação”, analisa a abordagem textual-discursiva dada a oralidade em livros didáticos. Dessa forma, a *análise lingüística* é citada apenas uma vez e se

refere ao posicionamento do autor de que é importante haver uma análise linguística do texto oral, assim como costuma ocorrer com o texto escrito.

Essa instantaneidade, inerente à atividade conversacional, deverá ser conciliada com uma exposição consistente de idéias. Para que essa conciliação se efetive, exigir-se-á que o debatedor utilize estratégias específicas de formulação textual, em cuja descrição se deve assentar uma análise lingüística do debate.

Conduzir o aluno à observação dos recursos lingüísticos empregados pelo debatedor não é um objetivo adotado na proposta em questão, na qual se prescinde das informações textual-discursivas a serem depreendidas do debate. A argumentação, procedimento intrínseco ao debate, é citada somente na proposta de atividade escrita, na qual é sugerida a elaboração de um texto dissertativo sobre a liberdade (Gomes Júnior, 2008, p. 70, grifo nosso).

É notável que, nesse texto, Gomes Júnior aborda um ponto que até agora não havia sido discutido nos textos anteriores — a oralidade. Além disso, chama atenção também a proposta do autor de que a análise de recursos lingüísticos também se faça nessa modalidade da língua, o que propiciaria experiências de uso efetivo e de reflexão sobre esse uso tanto quanto a modalidade escrita.

Aparício (2009), em “A análise lingüística no livro didático: contribuições para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática”, tem como foco central a própria prática de *análise lingüística*, ainda que voltada para a gramática do uso apenas. Essa prática é observada em um livro didático de 1999, avaliado e recomendado pelo PNLD de 2002 (Aparício, 2009).

Em sua análise, a autora apresenta uma prática um pouco diferente das que vêm sendo expostas até o momento, pois a atividade é voltada para a análise da gramática do uso, sem abranger questões relacionadas diretamente aos gêneros discursivos.

Para a operacionalização dessa proposta, conforme nossa análise evidencia, a maioria das atividades da seção *Reflexão sobre o uso da língua* enfocada é orientada pela proposta para o desenvolvimento da análise lingüística que privilegia a *reflexão sobre o uso de elementos gramaticais*, correspondente, portanto, ao tipo de gramática reflexiva proposto por Travaglia (1996) [...]. A gramática reflexiva proposta por Travaglia (1996) centra-se nos efeitos de sentido que os elementos lingüísticos podem produzir na interlocução, caracterizando-se, portanto, como uma proposta de ensino de gramática mais voltada para aspectos semânticos e discursivos da língua (Aparício, 2009, p. 86).

A autora explica ainda que, apesar de não trabalhar explicitamente e diretamente com os gêneros textuais, a proposta de *análise linguística* em questão coaduna, assim como direcionam os PCN, com uma abordagem interacionista, visto que foge, embora não por completo, do que preconiza a tradição gramatical e propicia, aos alunos, situações reflexivas sobre a língua em uso.

Nossa análise nos permitiu verificar também que o livro didático focalizado, enquanto instância de didatização de saberes para o professor, solidariza noções teórico-metodológicas vindas da tradição gramatical e da teoria linguística dando origem a noções escolares de análise linguística não totalmente incompatíveis/incongruentes com as noções veiculadas pelos textos de referência [PCN], mas diferentes dessas. cremos que essa solidarização é uma maneira de atender a duas expectativas do professor (do editor, do próprio aluno e da sociedade): a de um ensino inovador e produtivo de gramática e a da não exclusão, na escola, do ensino de gramática tradicional (Aparício, 2009, p. 86).

No que diz respeito à presença da gramática tradicional no livro analisado pela autora, e isso pode ajudar elucidar a dúvida sobre a presença dessa abordagem no ensino de língua, Aparício (2009) converge para a tese de que a gramática não deve ser excluída do ensino, mas ter sua abordagem revista, e pondera que,

[a] nosso ver, essa solidarização (cf. Rafael, 2001) entre noções da gramática tradicional e da Linguística textual ocorre mais facilmente porque a análise de fenômenos de ordem textual (por exemplo, a coesão) envolve aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos, incorporando elementos (categorias, funções, etc.) e terminologias da gramática tradicional com os quais os professores e os alunos já estão habituados a lidar (Aparício, 2009, p. 86).

Anos antes, em 2001, Aparício analisou documentos publicados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nessa investigação, a pesquisadora observou de que forma alguns documentos dos anos 1980 e 1990 apresentaram propostas para um novo ensino de língua. Propostas essas inovadoras, pois serviram de base para a elaboração e publicação, poucos anos mais tarde, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com sua primeira versão em 1997.

Em “Gêneros instrucionais no livro didático: uma proposta para o letramento” (Silva, 2003), há a análise de um livro de língua portuguesa direcionado à 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano), em que o autor observa a abordagem de gêneros instrucionais. Nesse sentido a prática de *análise linguística* aparece na descrição das atividades dos livros analisados

e nas considerações do autor sobre sua pesquisa, e neste último momento apenas retoma o que já foi dito na primeira vez. Entretanto, é também nesta última citação que Silva (2003) traz de forma mais explícita sua preocupação quanto à *prática de análise linguística*:

Infelizmente, devido a outras prioridades, em algumas atividades que possibilitam reflexão sobre gêneros, o trabalho com as características, o destinatário, o emissor e, até mesmo, a função dos gêneros foi deixado de lado. Enfim, **devido às sutis atividades de análise linguística sugeridas**, como a proposta de levar o aluno “a intuir a estrutura linguística do imperativo, e seu uso em texto de instrução”, **questionamo-nos quanto ao papel da gramática numa proposta de trabalho com gêneros discursivos nas aulas de língua materna**. Esse questionamento fica como tarefa, ou melhor, como grande desafio, para as nossas pesquisas vindouras (Silva, 2003, p. 6).

A menção à análise linguística, retomando o próprio texto aqui em análise, também é sutil e o autor do texto traz uma preocupação com o papel da gramática no ensino de língua materna. Uma preocupação também presente em outros textos aqui já analisados, evidenciando que pesquisas do início do milênio, por mais que reconhecessem a importância das novas vertentes linguísticas para o ensino, ainda estavam bastante preocupadas com um exercício fundamentado na tradição gramatical. Por mais que o livro de fato não fizesse grandes movimentos de análise de elementos linguísticos presentes nos textos instrucionais, como é possível observar na descrição de Silva e no exemplo anexado ao artigo, a autora do livro didático faz uma atividade de análise linguística, como também desenvolve um exercício de reconhecimento e prática de verbos no modo imperativo, mas não seguindo os moldes tradicionais.

No que diz respeito à articulação dos eixos de ensino, Silva (2006), em *(Des)Articulação entre atividades de leitura, escrita e gramática no ensino de português em turmas com “defasagem” no aprendizado*, analisa cadernos volantes (material de registro de aula preenchido pelos próprios alunos), buscando identificar de que forma as práticas de leitura, produção de texto e análise linguística têm sido associadas e desenvolvidas em um grupo de alunos com déficits de aprendizagem.

A menção à prática de análise linguística ocorre já no início do texto, quando Silva (2006) faz referência aos PCN, a fim de explicar a concepção do objeto a ser ensinado nas aulas de língua materna, de acordo com os documentos oficiais.

Segundo as diretrizes curriculares brasileiras (PCN, 1998:23), **as noções teóricas de texto e de gênero textual são as categorias organizadoras das**

práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística em aulas de língua materna. Essas noções teóricas são respectivamente concebidas como unidade de análise e objeto de ensino, permitindo a configuração das práticas de linguagem propostas em eventos de letramento de referência para os usos sociais da escrita em domínios não-escolares. Os eventos de letramento, aqui compreendidos como atividades regulares do cotidiano em que a escrita exerce uma função, são realizados via gêneros textuais (Silva, 2006, p. 1993, grifo nosso).

Em um segundo momento, por exemplo, o autor afirma que essas práticas podem ocorrer no ensino de forma articulada ou não, e que “as noções de texto e de gênero textual são propostas [...] como unidade de análise e objeto de ensino em aulas de língua materna. Essas mesmas noções são vistas como orientadoras da articulação entre as atividades de leitura, de produção textual e de análise lingüística (PCN, 1998)” (Silva, 2006, p. 1995). Ainda nessa perspectiva, segundo Silva (2006), quando há essa articulação, é possível o aluno desenvolver tanto o *letramento reflexivo* (consciência metalingüística, em diferentes vivências comunicativas) e o *letramento de ação* (habilidade de uso de diferentes gêneros textuais, de acordo com as situações do cotidiano) (Silva, 2006).

Outrossim, Silva (2006) também pontua que é por meio da interrelação entre os três eixos de ensino que se passa a substituir a terminologia “atividade de gramática” pela de “análise lingüística”, como se houvesse apenas a troca de nomenclatura e não de uma perspectiva teórico-metodológica.

Intrinsecamente relacionadas à abordagem textual aqui assumida, as noções de texto e de gênero textual possuem a propriedade de articulação das atividades de leitura, de produção textual e de gramática em aulas de Língua Portuguesa. Ao estabelecer tal articulação, **a atividade de gramática recebe a denominação de prática de análise lingüística**, devendo ser desenvolvida juntamente com as práticas de leitura e de produção textual, pois as dificuldades demonstradas pelos alunos, advindas da realização dessas últimas práticas, indicam os conteúdos das práticas de análise lingüística a serem trabalhados em aula (Silva, 2006, p. 1996).

Sim, a gramática, a partir da publicação de diferentes trabalhos sobre o ensino de língua — alguns já citados, inclusive — passa a assumir um novo papel: o de um instrumento usado em prol de um melhor desempenho dos alunos nas atividades lingüísticas e epilinguísticas. Entretanto, a *prática de análise lingüística*, apesar de envolver a atividade metalingüística e os aspectos normativos da gramática, vai além do que se tinha/tem em um ensino de viés tradicional. Logo, não ocorre apenas uma troca de denominação, como é explicitado na citação.

Além disso, inclusive, o próprio autor, em outro momento do texto, afirma que

as práticas escolares, caracterizadas pela presença de textos reduzida a alguns gêneros literários em atividades de leitura, pelo trabalho limitado a algumas tipologias textuais (descrição, dissertação e narração) em atividades de produção textual **e pela proposição de exercícios metalingüísticos no nível da palavra ou da frase em atividades gramaticais**, são criticadas há algumas décadas por pesquisas acadêmicas (Silva, 2006, 1994, grifo nosso).

Assim, é possível observar uma confusão entre o que seja o ensino de gramática, sobretudo o tradicional, e a *prática de análise linguística*. Os conteúdos gramaticais fazem parte do aprendizado do aluno, e o método de trabalho com atividades metalingüísticas também, assim como a explicação prescritiva, em alguns momentos — não sempre —, mas de forma revista e de modo a explicitar para o aluno o porquê das notações e das prescrições.

Uma outra referência à *prática de análise linguística* feita por Silva (2006) é em suas considerações sobre o que observou nos cadernos volantes. Segundo o autor, as atividades de análise linguística não entraram no planejamento e os exercícios linguísticos, na verdade, se tratou de exercícios gramaticais.

Em “A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90”, Aparício (2001) examina e discute as bases teóricas e as propostas metodológicas presentes nesses textos, especificamente direcionadas para o ensino de gramática, e, por consequência, para a *prática de análise linguística*.

Nesse sentido, a *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa no 1º grau* (1988), já traz, enquanto documento oficial, o conceito de *análise linguística*, “[...] que se contrapõe ao estudo gramatical nos termos tradicionais e apresenta e explicita o sentido atribuído às expressões ‘atividade lingüística’, ‘atividade epilingüística’ e ‘atividade metalingüística’” (Aparício, 2001, p. 28).

Essas atividades [lingüística, metalingüística e epilingüística], consideradas como atividades gramaticais e denominadas “análises lingüísticas”, correspondem a todo o trabalho realizado para a compreensão e o domínio das regras de construção das expressões usadas pelos alunos e sua comparação com as regras da modalidade padrão, assim como o trabalho de construção e transformação dos textos, mediante diferentes operações de análise e transformação gramaticais (Aparício, 2001, p. 28).

No entanto, de acordo com a autora, é possível observar, no documento, algumas contradições nas perspectivas teóricas e atividades desenvolvidas e expostas como modelos a serem seguidos pelos professores da educação básica. Conforme Aparício (2001), baseada em

Moura Neves (1997), essas orientações para o ensino de gramática viriam de uma “Linguística genericamente denominada funcional”, porque haveria diferentes abordagens funcionalistas, que, segundo Aparício (2001), poderiam se diferenciar, dentre outros aspectos, pelo nível de análise empreendido. No ensino, isso significaria um foco maior ou nos períodos ou no contexto discursivo, por exemplo.

Em relação aos conhecimentos relacionados à gramática e ao ensino de gramática, observamos que os textos de apoio produzidos pelos lingüistas e o textos produzidos pelos técnicos, assim como no caso do texto da PCLP, apresentam reflexões teórico-metodológicas fundamentadas em diferentes perspectivas da Linguística Funcional. Entre essas diferentes perspectivas figuram desde orientações mais próximas do formalismo, como as propostas de Perini, até orientações mais discursivas, como as concepções defendidas por Geraldi (Aparício, 2001, p. 41).

No texto “Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau”, conforme Aparício (2001), a análise proposta remete a um exercício em que o texto surge como pretexto para análises gramaticais, indo de encontro a uma boa parte teórica do documento, por exemplo, visto que, como dito, é possível observar diferentes frentes de sugestões sobre o ensino de gramática/língua:

O que se pode observar nessa sugestão é de fato uma tentativa de “traduzir” as idéias de Perini sobre fazer o aluno observar e refletir sobre um fato gramatical. As sugestões apresentadas tendem a privilegiar os níveis sintático e semântico de análise das categorias estudadas, em detrimento do pragmático. No texto *Propostas de Atividades para o Ensino de Língua Portuguesa*, as sugestões de atividades gramaticais ora privilegiam aspectos sintático-semânticos de unidades gramaticais; ora aspectos mais pragmáticos; e ora aspectos relacionados à textualidade (Aparício, 2001, p. 43).

Para Aparício (2001), mesmo com as reformulações feitas com base nos novos estudos da Linguística, o que se encontrava naquele momento eram “tentativas de aplicação da teoria lingüística” (Aparício, 2001, p. 45), em que se deixava de analisar frases soltas e descontextualizadas para a análise de frases contextualizadas por serem tiradas de um texto.

Em um texto de dois anos depois, Bonini (2003) analisa as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), discutindo as abordagens dadas para o tratamento dos gêneros textuais. Logo, a *análise lingüística* não é o interesse principal da autora e é citada como um dos eixos de ensino apontados pelos PCN, sem qualquer discussão estendida a seu respeito. Os pontos destacados

são direcionados à ideia de a prática de análise linguística compreender a sequência uso – reflexão – uso. Em outros momentos do texto, em que a análise linguística não é mencionada explicitamente, é retomada por meio das palavras reflexão linguística:

Tanto os PCNs de 3º e 4º ciclos quanto a PC agrupam os conteúdos curriculares mediante a conhecida posição de Geraldi (1981) de se considerar três unidades básicas para o ensino de português (a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística). **Os PCNs apontam, como conteúdos primários, a prática de escuta e de leitura e a prática de produção oral e escrita que conduzirão à prática de análise linguística. Tais conteúdos devem ser trabalhados mediante o sistema de uso/ reflexão/uso.** Similarmente, a PC coloca como conteúdos mínimos os eixos fala/escuta e leitura/escritura, atravessados pelo eixo da análise linguística (Bonini, 2003, p. 83, grifo nosso).

Em um segundo momento em que cita a prática, Bonini o faz em um contexto de discussão sobre o imbróglio em volta do livro didático. De acordo com Bonini (2003), em pesquisas feitas anteriormente por ela, antes dos PCN, e por outros pesquisadores, pós-PCN, não houve mudanças relevantes nos conteúdos ou em suas abordagens, e “os exemplos de gêneros trabalhados (sem uma clareza de como isso possa ser feito no livro didático e sem clareza dos conceitos empregados) não conduzem a atividades autônomas de escuta/leitura, fala/escritura, análise linguística e pesquisa por parte dos alunos” (Bonini, 2003, p. 85).

Um último caso de reflexão a respeito da prática de análise linguística no texto “Gêneros textuais e currículo de Língua portuguesa: propostas para o ensino médio na escola pública” é em relação a uma sistematização em que Bonini (2003) busca apresentar possibilidades de práticas de trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula:

Este projeto está dividido em dois módulos que se subdividem em duas seqüências de conteúdos específicos. Estes conteúdos ainda podem ser melhor especificados (atribuindo-lhes inclusive horas/aulas para serem desenvolvidos), **e a prática de análise linguística é um item que fica em aberto para ser trabalhado de acordo com as necessidades dos alunos e em progressão contínua.** Logicamente, cada projeto, com suas peculiaridades, coloca possibilidades diferentes para o trabalho com a língua que devem ser aproveitadas na medida do possível (Bonini, 2003, p. 90, grifo nosso).

A *análise linguística*, nesse caso, é proposta a ocorrer a partir das demandas dos alunos demonstradas durante a sequência. Não há determinação de conteúdos específicos e pré-estabelecidos, indo, assim, ao encontro do que é proposto pelos dois documentos analisados.

Em “Linguística, educação e política”, Pietri (2001) faz uma crítica à concepção de ensino fundamentado na tradição gramatical e à concepção vinda dos estudos linguísticos. Para o autor, baseado na análise do discurso foucaultiana, ainda que se queira diferenciar as duas concepções de ensino, ambas acabam sendo prescritivistas, visto que “[...] [a] análise linguística atual, com o valor social que possui, é utilizada pelo pedagógico tal como na tradição gramatical” (Pietri, 2001, p. 3), isto é, ao determinar que, na escola, deve-se privilegiar a norma culta, mesmo que respeitando as variedades utilizadas pelos alunos, há a prescrição de uma norma que não é comum para os alunos:

Ou seja, apesar de ser uma proposta de ensino que se diz fundamentada no conceito de uso, ou de prática, como pode ser visto por exemplo em sua recusa pela metalinguagem, em favor das atividades epilinguísticas, mostra-se, na realidade, como uma proposta que privilegia, tanto para professor quanto para aluno, uma aproximação não prática, mas teórica da realidade (Pietri, 2001, p. 5).

Assim, segundo Pietri (2001), a prática de *análise linguística* atual apenas perpetua a prática que já vinha sendo feita a partir das prescrições da gramática tradicional, sendo, portanto, o que ele, com base em Foucault, chama de uma *prescrição de ordem analítica*:

Desse modo, apesar de as propostas de mudança no ensino de língua portuguesa, apoiadas na Linguística, defenderem o fim do ensino fundamentado na Gramática Tradicional e sua metalinguagem estagnada, colocando-se em favor do trabalho epilinguístico, em que alunos e professor analisam as possibilidades de uso da linguagem, **é possível observar que esse trabalho de análise linguística se fundamenta numa postura prescritiva de ordem analítica, tal como na tradição gramatical** (Pietri, 2001, p. 6, grifo nosso).

Em “Gramática ou análise linguística: abrindo a ‘caixa-preta’ dos PCN”, atendendo a uma demanda ainda observada nas discussões sobre o ensino de língua/gramática, Silva (2004) discute as três acepções de gramática tomadas pelos estudos linguísticos e, conseqüentemente, as suas relações com a proposta de uma *prática de análise linguística*, a fim de observar a concepção de gramática assumida pelos parâmetros. Diante disso, e devido ao tema discutido no artigo em análise, a presença da análise linguística é recorrente e citada 8 vezes no corpo do texto.

De acordo com Silva (2004), “[o]s PCN adotam a nomenclatura análise linguística para fazer referência às práticas de reflexão sobre a língua em uso” (Silva, 2004, p. 762). Logo, ainda

segundo o autor, o conceito de gramática utilizado explicitamente é o mesmo de gramática normativa, não havendo uma menção às outras duas concepções: a gramática descritiva e a gramática internalizada:

Os PCN não concebem gramática num sentido mais amplo, no qual os usos das estruturas lingüísticas tenham uma funcionalidade na materialidade textual, incluindo as dimensões pragmática e semântica da linguagem, assim como o faz Franchi (1987), Neves (2002; 2001[1997]) e Travaglia (2003; 2001[1995]), só para citar alguns. **Os PCN são categóricos ao afirmar que “deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional”** (p. 28) (Silva, 2004, p. 763, grifo nosso).

Em outro momento, Silva (2004) retoma a consideração do documento de que a prática de análise lingüística é diferente da gramática tradicional e que não devem ser tomadas como uma mesma prática. Por outro lado, o autor também destaca a afirmação dos PCN de que o trabalho com a gramática tradicional não deve ser descartado, mas revisto com base em três questionamentos: *o quê?*, *para quê?* e *como?*:

quando os PCN ressaltam que análise lingüística, compreendendo as atividades epilingüística e metalingüística, não é ensino de gramática, segundo a literatura produzida no âmbito dos estudos da linguagem, há uma relação direta entre o que denominamos de *atividades de uso da língua e gramática* (Silva, 2004, p. 764, grifo do autor).

Para Silva (2004), há uma contradição nos Parâmetros ao se oporem à gramática tradicional, mas afirmarem que a prática de análise lingüística envolve tanto as atividades epilingüísticas quanto as atividades metalingüísticas, sendo estas últimas advindas justamente da GT:

[...] destacamos que a concepção de gramática assumida explicitamente pelos PCN corresponde, segundo a classificação tradicional da literatura lingüística, à gramática internalizada e, segundo a classificação quanto à explicitação da estrutura e do mecanismo de funcionamento da língua, à gramática implícita ou gramática de uso. Acrescentamos que essas concepções de gramática estão atreladas à atividade lingüística, que não é mencionada pelos PCN como a atividade a ser contemplada no ensino de língua portuguesa (SILVA, 2004, p. 764).

Continuando sua crítica ao texto dos PCN, com base em Luft (1993[1985]) e Possenti (1986), o autor cita o que seria a relação entre a prática de análise lingüística e o método a ser

utilizado para executá-la. Conforme Silva (2004), a análise linguística precisa ser iniciada a partir de atividades linguísticas, para, em seguida, serem feitas as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, o que corresponderia ao aluno acessar: 1º a gramática internalizada, 2º a gramática descritiva e 3º a gramática normativa. Em outras palavras, para Silva, não é possível trabalhar a língua sem a gramática normativa nem a descritiva, ao contrário do que os PCN sugerem — o trabalho com a gramática internalizada:

Ainda que os PCN não se manifestem claramente sobre o trabalho de análise linguística pautado numa abordagem gramatical descritiva – um percurso da gramática implícita, passando pela gramática reflexiva, até a gramática explícita –, o trabalho com os gêneros do texto é encaminhado nessa direção. Haja vista que, apesar dos gêneros de texto “não se caracterizarem nem se definirem por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais” (Marcuschi, 2002:21), as formas e estruturas inerentes a textos realizados em gêneros não são desprezadas no texto do documento (Silva, 2004, p. 766, grifo nosso).

Uma outra crítica pontuada por Silva (2004), como é possível observar em parte acima e no texto logo abaixo, é que a análise linguística, ao se voltar para os gêneros discursivos, foca essencialmente nos elementos textuais. Segundo o autor,

[n]o tocante às atividades de análise linguística propostas, que devem ser desenvolvidas a partir de textos, considerando os gêneros em que se realizam, **os postulados bakhtinianos (conteúdo temático, construção composicional e estilo) assumidos pelos PCN são reduzidos a um enfoque eminentemente textual, como a abordagem de aspectos estruturais e, principalmente, de tipologias textuais,** como o estudo das marcas lingüísticas específicas dos tipos narração, descrição, exposição, argumentação e conversação (Silva, 2004, p. 766, grifo nosso).

Ou seja, para Silva (2004), apesar de se basear em uma perspectiva que prevê elementos sociocomunicativos e funcionais, os PCN focam num trabalho sobretudo estrutural com o texto, seguindo, inclusive, a proposta de Franchi (1987) de uma abordagem criativa da gramática.

Reconhecendo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e explicando a prática de *análise linguística* de acordo com esse documento, logo no início, o texto “O emprego da vírgula no português a partir da reflexão sobre a organização estrutural das frases: possibilidades e desafios”, Lopes-Rossi (2002) apresenta uma sugestão de exercício de *análise linguística* do uso da vírgula “a partir da reflexão sobre a ordem canônica dos termos essenciais

da frase no português e sobre as possibilidades de intercalações de elementos nessa estrutura” (Lopes-Rossi, 2002).

A proposta da autora tem base na tese de que no português há uma ordem canônica — SVO — dos constituintes e que não é necessário separar constituintes que já apresentam características diferentes (LOPES-ROSSI, 2002):

[...] cremos na eficiência de **atividades de análise lingüística** cujas etapas iniciais explorem a percepção dos alunos no que passaremos a chamar de casos de: i) vírgula em enumeração de elementos; ii) vírgula em elementos colocados no início da frase; iii) vírgulas em elementos intercalados na frase (Lopes-Rossi, 2002, p. 03-04, grifo nosso).

Por essa perspectiva, a sequência didática teria como foco mostrar aos alunos e levá-los a analisar, sem necessariamente fazer uso da metalinguagem, casos de uso da vírgula mais recorrentes na língua. A autora justifica que a metalinguagem não é o ponto central do conjunto de atividades, mas que é possível utilizá-la, caso o objetivo seja auxiliar o aluno a compreender o uso linguístico.

“A produção escrita a partir de gêneros discursivos: da elaboração à realização de projetos pedagógicos”, também de Lopes-Rossi (2003) apresenta possibilidades de práticas dos gêneros textuais no ambiente escolar. Nesse sentido, a *prática de análise lingüística* não é o foco do artigo e aparece apenas no final do texto. Nessa menção, a *análise lingüística* não é discutida. A autora apenas coloca entre parênteses a palavra “gramatical” e acrescenta: “de aspectos específicos de gramática normativa a partir das dificuldades dos alunos na elaboração do gênero escolhido” (Lopes-Rossi, 2003, p. 05).

É certo que a autora compreende a proposta de uma *análise lingüística* nos termos da perspectiva interacionista; entretanto, destaca a necessidade de que esse exercício também se estenda aos aspectos formais e estruturais da língua, e a partir das dificuldades externadas pelos alunos em suas produções textuais:

[o] conhecimento das regras, no entanto, é necessário. **A proposta de que a gramática deva ser trabalhada no texto ou a partir do texto do aluno parece ser produtiva, de fato, se o aluno estiver atento às formalidades da escrita em função de um objetivo.** Num trabalho com gêneros discursivos específicos isso ocorre e o professor pode, ainda, prever certas dificuldades gramaticais decorrentes de características do gênero a ser produzido (Lopes-Rossi, 2003, p. 6, grifo nosso).

Distanciando-se do ensino de português como língua materna, o texto “Teatro com Surdos: Facilitador da Leitura e da Escrita” (Silva *et al.*, 2005) apresenta uma proposta de intervenção no ensino de português como língua de instrução para alunos surdos com nível de escolaridade entre a 5ª e a 8ª série (atuais 6º e 9º anos, respectivamente). Nessa perspectiva, a análise linguística, segundo as autoras, torna-se, dentre a leitura e a produção de textos — como proposto por Geraldi (1984) para o ensino de língua materna, uma metodologia alternativa para esse novo contexto de ensino: “PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA - a partir das práticas de leitura e produção de textos esse é o momento de instrumentalizar o aluno surdo para a produção e conseqüente auto-correção de seus textos, levando-o a familiarizar-se com as regras de convenções da escrita” (Silva *et al.*, 2005).

O exemplo trazido pelas autoras envolve as três práticas de linguagem: a leitura da peça João e Maria, a produção e a análise de um roteiro para a encenação da peça teatral, bem como a escrita de outros dois gêneros textuais, o convite e o cartão de agradecimento. Diante disso, a proposta de Silva *et al.* (2005) constitui um trabalho de vivência dos alunos cuja língua materna é a LIBRAS com a língua de instrução, o português.

Uma outra abordagem dada a *prática de análise linguística* ocorre no texto “Reescrita de texto: uma prática social e escolar”, de Fiad (2009). A abordagem se diferencia em alguns aspectos da maioria dos textos até então analisados, pois traz a *análise linguística* a partir do exercício de reescrita textual.

A autora retoma o conceito de análise linguística com uma citação do texto de Geraldi (1984) e afirma que

[a] expressão “análise linguística” será adotada em várias Propostas Curriculares elaboradas na década de 80. Na Proposta de Santa Catarina, encontramos: Na presente proposta, dá-se o nome de análise linguística aos momentos de exploração da língua a partir dos conhecimentos epilingüísticos e das atividades realizadas com textos no âmbito da escola e fora dela (ESTADO DE SANTA CATARINA, 1997, p. 45). Aí está presente a idéia de “exploração”, “construção”, “retomada”, “reconstrução”, “transformação” do texto, ou de “operação” sobre o texto (Fiad, 2009, p. 151).

Após isso, Fiad (2009) desenvolve uma linha argumentativa defendendo a necessidade de reescrita/refacção de textos na escola. A autora, com base em outros estudiosos da linguagem e ensino e nos documentos oficiais, evidencia que é nesse processo — pois a escrita de texto é um processo — que o aluno terá a possibilidade de tornar-se consciente sobre as etapas da

escrita, pensando não só em aspectos gramaticais, mas também situacionais, textuais e discursivos:

Desta breve exposição sobre o contexto de discussão e de proposta de uma prática escolar que envolve a reescrita de textos, tiro algumas conclusões: (a) a proposta para a reescrita está presente nas recomendações oficiais; (b) essa proposta oscila entre um trabalho que vise mais à correção do texto (praticamente em substituição ao ensino gramatical tradicional) e um trabalho que vise à exploração de recursos lingüísticos, visando não apenas a adequação do texto, mas também atento aos aspectos estilísticos do texto (estilo, aqui, entendido num sentido bakhtiniano, como recursos lingüísticos do gênero discursivo) (Fiad, 2009, p. 153).

No que diz respeito à apropriação e execução dessas ideias por parte do professor, a autora afirma que vários estudos se debruçam sobre as práticas de “escrita, leitura, gramática etc.” (Fiad, 2009, p. 154). Neste último ponto, é interessante destacar a utilização do termo gramática em vez de, por exemplo, análise linguística. Esse fato chama a atenção, visto que, no decorrer de todo o texto, a autora discute a relação entre refacção/reescrita textual e a atividade epilingüística, por meio da prática de análise linguística, ainda que esta última não seja usada muitas vezes e explicitamente, e, ao citar as práticas pesquisadas, usa gramática, termo que geralmente remete imediatamente à gramática normativa.

O segundo texto foi escrito por uma menina de 8 anos, de 3ª série em uma escola particular em Joinville, SC (a mesma que escreveu o “Sumário” apresentado no início). Tradicionalmente, em um ensino que busca apenas corrigir o que está inadequado, esse texto não mereceria maior atenção por parte do professor, que se limitaria a elogiá-lo e avaliá-lo positivamente. No entanto, **em uma proposta de ensino de escrita que inclui a reescrita como parte fundamental do exercício da escrita, textos corretos também merecem uma análise e uma retomada com o objetivo de explorar outras possibilidades lingüísticas** (Fiad, 2009, p. 157, grifo nosso).

Acima é possível observar que a autora não utiliza o termo *análise linguística*, mas pontua um trabalho que é feito por meio desta prática, sobretudo ao destacar que é importante analisar um texto já considerado pronto, assim como testar as diferentes maneiras de uso da língua.

A produção textual também é discutida em “O ensino do texto: uma proposta para o ensino superior” (Zuim, 2003). Nesse texto, a autora propõe atividades para serem aplicadas junto a alunos de Letras da FAFIMAN (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de

Mandaguari), já a partir do 1º ano de curso. A motivação para essa proposta foi as dificuldades apresentadas por graduandos em relação ao uso da norma-culta (Zuim, 2003).

Nesse viés, a autora sugere “um conjunto de sugestões para explorar a gramática textual através da produção de alunos de qualquer nível de escolaridade, sem, contudo, ignorar as obras e teorias de autores consagrados” (Zuim, 2003, p. 2). Seria um trabalho de tentar recuperar os saberes concernentes à educação básica, ao mesmo tempo em que os relacionaria às teorias linguísticas, para que esses licenciandos viessem a ter melhor desempenho, no futuro, enquanto professores.

A menção à *prática de análise linguística* ocorre apenas uma vez no texto, em um modelo de ficha avaliativa também sugerida por Zuim (2003). Nessa ficha é possível observar o que a autora entende por análise linguística, ainda que não haja uma definição em texto corrido, mas a topicalização de aspectos textuais.

Figura 1 – Trecho de planilha individual de avaliação de aproveitamento linguístico: atividades de análise linguística

ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUISTICA				
a)Estrutura do texto				
b)Seqüência lógica				
c)Marcas de estilo				
d)Paragrafação				
e)Articulação entre as partes do texto				
f)Unidade temática				
g)Adequação ao tema				

Fonte: Zuim (2003, p. 4)

No quadro, os tópicos se resumem a características mais estruturais de um texto, além de dois traços que de fato pedem do aluno um trabalho mais específico com a linguagem, como é caso de marcas de estilo e articulação entre as partes do texto. Diante disso, percebe-se que o conceito de análise linguística tido pela autora se resume à organização textual.

Por outro lado, nas outras duas partes da ficha, há informações que se relacionam diretamente com o que se entende por análise linguística, a começar pelos subtítulos: Atividade de linguagem; e Atividades relacionadas ao estudo de fatos da língua. Ora, todas as informações presentes nesses subtítulos são abrangidas pela *prática de análise linguística*, sendo, portanto, subtítulos redundantes.

Ao analisar-se os itens de cada subtítulo, percebe-se que também são cobradas informações contidas em uma análise linguística, como sugerida por Geraldini (1984), pelos PCN (1996) e pela BNCC (2018).

Figura 2 – Trecho de planilha individual de avaliação de aproveitamento linguístico: atividades de linguagem

NOME:		TURMA:			
ATIVIDADES DE LINGUAGEM	1ª produção	2ª produção	3ª produção	4ª produção	
a) Adequação vocabular					
b) Progressão					
c) Informatividade					
d) Argumentação					
e) Coerência					
f) Não contradição					
g) Intencionalidade					
h) Aceitabilidade					
i) Situacionalidade					

Fonte: Zuim (2003, p. 4)

Em “Atividades de linguagem”, a autora engloba condições de textualidade, além de uma qualidade do tipo textual argumentativo e adequação vocabular. Esses dois últimos tópicos não fazem parte do mesmo grupo das condições de textualidade, pois são critérios que compreendem conhecimentos e momentos diferentes na produção textual. Por outro lado, essa mistura não ocorre no terceiro e último tópico da ficha, como é possível observar abaixo.

Figura 3 – Trecho de planilha individual de avaliação de aproveitamento linguístico: atividades relacionadas aos estudos de fatos da língua

ATIVIDADES RELACIONADAS AOS ESTUDOS DE FATOS DA LINGUA				
a)Acentuação				
b)Pontuação				
c)Ortografia				
d)Morfologia				
e)Sintaxe				
f)Concordância verbal				
g)Concordância nominal				
h)Regência nominal				
i)Regência verbal				
j)Tratamento do período simples				
k)Tratamento do período composto				
l)Emprego de casos complexos (se, que, onde, ...)				
m)Colocação pronominal				
Observações: (Este espaço será reservado para relacionar os casos específicos de problemas do aluno (omissão de vírgula, repetição de uma determinada palavra, etc), bem como os avanços durante o processo de uma produção para a outra).				
1ª				produção
2ª produção			
3ª produção			
4ª produção			
CONCEITO GERAL:		NOTA:		

Fonte: Zuim (2003, p. 4-5)

No último tópico, “Atividades relacionadas aos estudos de fatos da língua”, Zuim (2003) engloba questões estritamente gramaticais, mas que também fazem parte de uma *prática de análise linguística*. Ademais, na letra h), a autora expõe de forma superficial o que seriam esses casos complexos, trazendo apenas três exemplos. Cabe ainda citar os subtópicos d) e e), pois trata-se de dois níveis de análise linguística, cujos respectivos fenômenos a serem analisados, no caso da sintaxe, estão logo abaixo, como a “m) Colocação pronominal”.

Logo, em “O ensino do texto: uma proposta para o ensino superior”, há uma redundância da prática de análise linguística, haja vista que os fenômenos linguísticos listados são objetos de uma atividade de reflexão linguística, seja ela epi ou metalinguística – neste último caso, não como ocorre na tradição gramatical.

Em “Possível relação entre ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa” (Santos, 2002), a *análise linguística* é citada apenas uma vez e para fazer referência ao método tradicional de ensino, baseado na prescrição da gramática da língua:

ênfase da gramática e tradução de textos, muitas vezes utilizados apenas como fonte de sentenças-padrão manipuladas isoladamente; memorização de listas

de vocabulário: primazia do texto escrito, influência da tradicional análise lingüística gramatical, baseada em procedimentos de descrição do latim (método clássico ou método de gramática e tradução) [...] (Santos, 2002, p. 178).

A autora, no decorrer do artigo, apresenta alguns problemas presentes no ensino de língua estrangeira, na época, e resenha algumas perspectivas teórico-metodológicas até então utilizadas. Em sequência, para alcançar seu objetivo, apresenta algumas aplicações da *teoria dos blocos semânticos* no ensino de inglês como língua estrangeira, trazendo exemplos de textos de alunos da graduação em Letras.

No mais, apesar de se propor a apresentar uma alternativa de aplicação de uma teoria linguística em um problema de linguística aplicada, como afirma a autora, Santos (2002) analisa esses trechos, sem desenvolver e sugerir de fato metodologias para o ensino de língua a partir da *teoria dos blocos semânticos*.

Ao tratar da diferença entre atividade e exercício, em “Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa”, Cerqueira (2010) defende que as aulas de língua portuguesa podem ser desenvolvidas através de atividades e não de exercícios. Segundo a autora, os exercícios seriam práticas mais imediatistas, voltadas para a verificação de aprendizagem do aluno em determinado momento. Estariam para os tradicionais exercícios de gramática ou para as propostas de redação.

No caso das atividades, essas envolvem um trabalho conjunto e interativo entre professor, aluno e conhecimento, sendo, portanto, importante uma vivência efetiva dos dois primeiros na produção textual, na reescrita e na análise linguística presente em ambas as práticas:

Em primeiro lugar propomos que o professor tenha em mente a distinção entre o conhecimento linguístico que o aluno já possui antes de chegar à escola e o conhecimento da nomenclatura gramatical que irá adquirir por meio do ensino metalinguístico. Tal distinção irá culminar na compreensão do que vem a ser a análise linguística. Segundo Franchi, tal prática pressupõe pelo menos três etapas, quais sejam: atividade linguística, atividade epilinguística e metalinguística (Cerqueira, 2010, p. 140).

Logo, segundo Cerqueira (2010), o ensino de língua portuguesa voltado para a proposição de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas seria mais profícuo, pois a análise linguística envolveria não só aspectos gramaticais, como é o caso de atividades

metalinguísticas, mas também textuais e discursivos, tendo o aluno espaço para desenvolver o que a autora, baseada em Franchi, chama de criatividade.

O texto “Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização” propõe o uso de sequências didáticas como forma de mapear a aprendizagem do aluno. De acordo com Gonçalves e Nascimento (2010), a avaliação formativa estaria presente em todas as etapas da sequência didática, sendo a primeira produção textual uma referência para o professor elaborar os demais módulos. A cada execução de uma das etapas, haveria uma formação qualitativa da aprendizagem do aluno em relação ao gênero textual e seus conteúdos adjacentes trabalhados.

Nessa perspectiva, a *análise linguística* faz parte de uma das etapas da sequência didática e vai abranger “ortografia, pontuação, conexão, coesão referencial, coesão verbal, organização sintática, variante linguística, vocabulário...” (Gonçalves; Nascimento, 2010, p. 246). Trata-se, portanto, de uma prática de análise tanto de elementos gramaticais quanto textuais, dentro de uma interação, como os próprios autores afirmam, entre professor, aluno e os saberes a serem construídos.

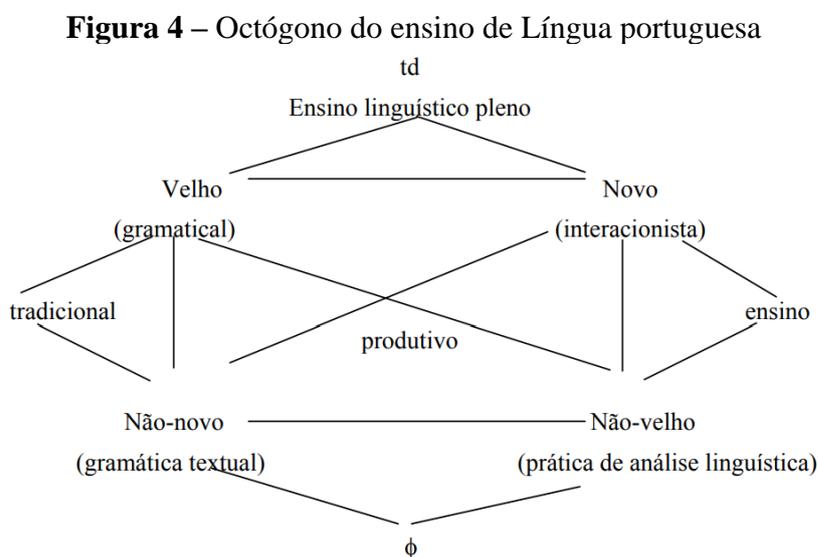
O ensino é uma das interfaces discutidas por Moura Neves (2007) em “A gramática e suas interfaces” e a *prática de análise linguística* não se refere explicitamente a essa articulação, mas está subentendida no posicionamento da pesquisadora de que o funcionalismo, em suas diferentes vertentes, como perspectiva teórico-metodológica, é produtivo para a análise linguística teórica, como também para as análises empreendidas no ambiente escolar:

[...] reafirmo a opção por uma posição funcionalista de análise, considerando que essa proposta teórico-metodológica permite o reconhecimento e o estudo das diversas interfaces, prestando-se, inclusive, ao diálogo com outras consistentes propostas teóricas de análise linguística (por exemplo, a teoria variacionista), ou, mesmo, com campos de reflexão e estudo que vêm sendo fecundamente desenvolvidos sem explicitamente buscarem uma filiação teórica (por exemplo, os estudos da Linguística do texto). **Considero, ainda, que as propostas funcionalistas são especialmente produtivas na condução do trabalho escolar com a organização gramatical do discurso, visto que a finalidade última desse trabalho há de ser a compreensão do funcionamento linguístico e a apreensão dos processos que nele se acionam.** Assim, pois, em fidelidade à minha preocupação sempre renovada com uma destinação escolar das reflexões e conclusões dos estudos acadêmicos sobre língua e linguagem, reafirmo, nesta incursão, a opção por um direcionamento funcionalista de estudo, o qual permite sustentar uma condução prática (funcional) das análises e favorece abrigar a consideração da POLÍTICA LINGÜÍSTICA no tratamento escolar da língua materna (Moura Neves, 2007, p. 84, grifo nosso).

Por fim, em “Ensino/aprendizagem de língua materna: uma análise sociosemiótica”, Quadros (2010) analisa “o percurso docente no universo de discurso pedagógico”, a partir da comparação feita entre o discurso no Plano de Ensino de Língua portuguesa de 22 professores, o discurso desses professores sobre suas próprias práticas em sala de aula e o resultado de produções escritas de alunos desses professores.

A partir da análise sociosemiótica feita, a autora observou que os planos de ensino dos professores não são claros o suficiente sobre o que Quadros (2010) chama de “objetos de valor”, isto é, o que desejam alcançar em suas práticas docentes no ensino de língua portuguesa nas turmas para as quais os planos foram elaborados. Além disso, no discurso dos professores, em suas entrevistas, a pesquisadora também averiguou que os docentes demonstram um percurso narrativo cujo foco é a crença de “poder-fazer”, ou seja, aparece nos discursos uma disposição e desejo dos profissionais de fazer uma mudança efetiva na aprendizagem de seus alunos.

Por outro lado, Quadros (2010) também constata que, apesar do discurso renovador, esses professores possuem uma visão e uma prática tradicional do ensino de língua. É nesse contexto que a autora cita a *prática de análise linguística*.



Fonte: Quadros (2010, p. 1078)

De acordo com Quadros (2010), os professores entrevistados estariam nos eixos “não-novo” e “não-velho”, alguns desenvolvendo uma prática a partir de um ensino em que o texto é pretexto para o ensino de gramática e outros a partir de um ensino mais inovador, voltado para atividades reflexivas sobre o uso da língua. Nesse sentido, a *análise linguística* estaria

dentro do que a autora considera “novo” no ensino e apresenta o que pode ser considerado um exemplo de atividade pedagógica, diante dessa coexistência do “não-novo” e do “não-velho”.

Naturalmente, cada docente fará o percurso dialético de acordo com sua experiência e realidade. Indo, por exemplo, de um ensino da língua pela gramática textual para uma prática de análise linguística para se inserir na tensão dialética entre o velho e o novo, permitindo ao aluno perceber a língua em uso em suas diversas formas e contextos de expressão linguística (Quadros, 2010, p. 1078).

5.2.4 Textos dos anos 2011 a 2014

Diferente do bloco dos textos da seção anterior, este conjunto já não enfatiza tanto, pelo menos em seus títulos e de forma tão categórica, as demandas de um ensino diferente do tradicional. Com exceção do primeiro texto analisado, que destaca em seu título o novo (“novos sentidos”), observa-se mais uma preocupação voltada para a formação do professor, seu olhar sobre o ensino de língua. Em outras palavras, nesse momento a ideia de uma reformulação no ensino de língua já está firmada, levando os pesquisadores a debruçarem-se mais sobre o que fazer com essas novas informações do que necessariamente debater a sua emergência e sua necessidade. Em relação ao número de publicações, do ano de 2011 a 2014, há um total de 16 textos, publicados em seis das doze revistas analisadas nesta pesquisa.

Em “O (futuro) professor de LP: múltiplos olhares, novos sentidos”, há uma discussão acerca das representações sociais do professor de língua portuguesa, a partir da perspectiva demonstrada em relatórios de alunos da disciplina de Ensino de Língua Oral e Escrita e Estágio em Leitura.

Por se tratar de um texto cujo objetivo é observar o olhar de estagiários, futuros professores, sobre a prática e a identidade de professores-supervisores, é de esperar que a prática de análise linguística não fosse o foco. A sua menção ocorre no relato de como ocorre o ensino de gramática nas aulas observadas:

Especificamente sobre o ensino da gramática, os estagiários salientam a maneira equivocada com que ela é trabalhada em sala de aula, avaliam se tratar de uma perspectiva de ensino tradicional, na qual predomina o excesso de regras, a ideia de erro e a necessidade de memorização. Tal abordagem acabaria acarretando aulas maçantes, pouco criativas, a língua, segundo os relatos, é vista como a própria gramática normativa (Ribeiro, 2013, p. 832).

Diante disso, Ribeiro (2013) retoma os PCN e afirma que muitos foram os relatórios que expuseram a dificuldade de professores para porem em prática as orientações do documento, e, no que diz respeito ao ensino de língua, colocar em prática a análise linguística, distanciando-a do que se entende por ensino de língua tradicional.

“Práticas identitárias de professores e alunos da Unidade Educacional de Internação-MS (UNEI): (des)construindo identidade(s)” tem como objetivo “descrever as representações que professores e alunos fazem de si, do outro e do processo ensino/aprendizagem na UNEI de Três Lagoas-MS” (Nascimento *et al.*, 2011). A investigação ocorre por meio de entrevistas com professores, buscando compreender como enxergam suas “possíveis contribuições à sociedade, relacionamento em sala de aula e, ainda, como eles se sentem dando aula naquela Instituição [...]” (Nascimento *et al.*, 2011, p. 1.245), e alunos, buscando compreender “como vê o professor de Língua, como se veem como estudante e o que pensam sobre as drogas” (Nascimento *et al.*, 2011, p. 1.251).

A análise linguística é citada na introdução do texto, em um momento de contextualização do objeto de análise e de apresentação da perspectiva teórica e das respectivas categorias de análise. Nesse sentido, a prática surge logo após a citação do objetivo do ensino de língua materna, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e é citada como o eixo da reflexão sobre a língua, pensado para contribuir com as práticas de uso (leitura e produção textual) (Nascimento *et al.*, 2011).

Essa introdução é importante para o texto, não só por este tratar de um contexto de ensino específico, mas também porque, mais à frente, observa-se, por parte do discurso dos professores, o uso de um método tradicional de ensino, conteudista, e, provavelmente, voltado para o ensino da gramática tradicional. Segundo Nascimento *et al.* (2011),

Quando (Pb) diz que os alunos têm “dificuldade em responder... em entender... de compreensão... mas é porque falta leitura...falta escolaridade...”, segundo Geraldí (1997, p. 88), o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: “leitura de textos; produção de textos e análise linguística”, porém muitas vezes essa prática linguística torna-se artificial [...] (Nascimento *et al.*, 2011, p. 1249).

A referência à análise linguística no trecho acima – a última feita no artigo – surge como uma contraposição ao discurso do professor entrevistado (Pb), mostrando que, para Nascimento *et al.* (2011), a análise linguística, como já dita anteriormente, é uma atividade de reflexão linguística, que, junto das outras duas práticas de uso e dentro do contexto maior de ensino,

possibilita a vivência do aluno com, no caso da língua portuguesa, os diferentes gêneros com os quais terá contato fora da escola, para ter, assim, autonomia, como leitor, produtor de textos e cidadão; o que pode não acontecer quando o foco do ensino é um método tradicional, como é discutido no trecho a seguir:

[...] observa-se em seus dizeres que há uma preocupação maior em definir qual conteúdo gramatical ensinar, dada a heterogeneidade dos alunos e das séries, demonstrando que não há uma atenção direcionada para a efetivação da língua escrita e falada por série (Nascimento *et al.*, 2011, p. 1.250).

Já “Imagens do professor na Revista Língua Portuguesa: considerações sobre ethos e representação” investiga o *ethos* discursivo do professor de língua portuguesa representado em cartas do leitor, enviadas para a Revista Língua Portuguesa (Mendonça, 2012). De acordo com a autora, as cartas são de professores, e a análise do *ethos*, neste caso, demonstra não só a representação que outros sujeitos têm do professor, mas também a dos próprios profissionais sobre si mesmos.

A análise linguística é citada na primeira situação de representação do *ethos*, em que uma leitora da Revista, que não é professora de língua portuguesa, escreve em sua carta uma crítica ao, segundo a leitora, desatualizado ensino de português. De acordo com Mendonça (2012),

[o] professor, na voz de uma economista amante da língua portuguesa, é despreparado e incapaz, como se vê na carta citada a seguir, publicada no exemplar número 8. Esse despreparo se explicita como ponto de vista defendido pelo enunciador: “A professora passou-lhe frases soltas, sem contexto, para serem classificadas, de uma forma, na minha opinião, sem lógica”. Mas também o despreparo se produz por como o sujeito que critica o outro produz de si uma imagem, em oposição à daquele criticado: o enunciador cita classificações sintáticas, mostrando-se conhecedor da gramática tradicional; **mostra-se moderno ao incorporar em seu enunciado o discurso “moderno” da análise linguística em contexto**, do fim da decoreba (“Há muitos exercícios gramaticais fora de contexto”; “seu entendimento é algo mecânico, técnico, decoreba fora de moda”). Enunciando dessa maneira, o enunciador constrói de si um ethos de saber atualizado, em oposição à representação que faz do professor de língua. Inclusive, acredita que a revista deva “mostrar como deveria ser o ensino de gramática nas escolas”, assumindo a voz da sociedade que deve formar o professor sempre em despreparo (Mendonça, 2012, p. 1084-1085, grifo nosso).

A *análise linguística* é citada apenas uma vez no artigo e no discurso da leitora da revista, como uma forma inovadora do ensino de língua, que não envolve mais os exercícios

tradicionais de gramática, com classificações sintáticas e análise de frases soltas e descontextualizadas, por exemplo.

“Formação de professores de espanhol: algumas reflexões” (Carvalho, 2011) traz uma perspectiva diferente até então apresentada sobre a análise linguística, visto que o faz num contexto de ensino de língua estrangeira (o espanhol como língua estrangeira para falantes da variação do português no Brasil):

Tais deficiências apontam para o fato de que os alunos, futuros professores, possam não estar adequadamente preparados para ensinar a língua para a qual foram habilitados na Licenciatura. **Tal estágio deve pressupor não apenas a competência comunicativa na língua estrangeira, como também certo grau de reflexão e análise linguística.** Além disso, bem sabemos que, nesse caso, não se trata de fazer um curso superior somente para aprender ou aperfeiçoar o domínio de uma língua estrangeira, mas, sim, para além de dominá-la, adquirir também os conhecimentos pedagógicos e princípios que integram esse processo, tais como interação, reflexão crítica, ensino-aprendizagem das línguas para a comunicação e para a autonomia (Carvalho, 2011, p. 698-699, grifo nosso).

No trecho em questão, a autora faz considerações sobre as dificuldades apresentadas por graduandos, futuros professores de espanhol, em relação à língua-alvo. A análise linguística, neste caso, não remete necessariamente ao eixo da reflexão a constituir uma orientação para o desenvolvimento das aulas, como colocado nos PCN, mas a própria prática autônoma dos estudantes, que, de acordo com o texto, não estava acontecendo. Diante disso, ainda segundo Carvalho (2011), esses déficits encaminham para futuros obstáculos como professores, visto que se há essas dificuldades enquanto alunos, caso estas não sejam sanadas, as terão também como professores e, conseqüentemente, não conseguirão proporcionar aos seus futuros alunos meios de aprenderem a língua de forma significativa, reflexiva, em uso.

Biondo (2013), em “O fórum como uma ‘ação comunitária de aprendizagem’: caminhos para a formação de professores de língua portuguesa”, investiga as contribuições de um fórum online para discussões relativas à disciplina Língua Portuguesa II, de um curso de Letras. A prática de análise linguística não é mencionada diretamente por Biondo (2013), mas pelos participantes do fórum analisado. Assim, nesse artigo, observa-se a abordagem/perspectiva não da autora do artigo, mas dos participantes de sua pesquisa:

A disciplina Língua Portuguesa II do Curso de Letras em evidência neste trabalho se desenvolve em torno de conteúdos da Morfologia da língua portuguesa, contemplando o funcionamento da linguagem com enfoque no

nível morfológico de análise da língua. Como se trata de um curso de licenciatura, há ainda, na ementa, um espaço para reflexões sobre a prática de análise linguística (doravante AL), considerando-a como uma possibilidade de se trabalhar com o nível morfológico de análise da língua de modo a refletir sobre a transposição didática desses conteúdos (Biondo, 2013, p. 707).

A análise linguística, em um primeiro momento, aparece como um dos tópicos do fórum. Isso porque, ainda que seja uma disciplina teórica, há uma articulação com o ensino de língua. Os alunos têm a possibilidade de discutirem meios de transpor o que veem para o ensino. Essa prática, inclusive, acaba tendo um espaço considerável nas discussões, visto que, segundo Biondo (2013), ocupa o segundo lugar, ficando atrás apenas do tópico “Pontos de morfologia”, a própria disciplina. Além disso, outros tópicos também se relacionam diretamente com as futuras atuações profissionais desses graduandos, como a discussão a respeito da formação de professores:

Para ilustrar a intensa participação e envolvimento dos alunos com o fórum no mês de novembro, apresentamos algumas das mensagens trocadas no tópico “Interjeição como classe de palavras em livros didáticos”, cuja postagem de abertura, em 24 de novembro, conta com 21 feedbacks ainda nesse mês. No tópico, chama atenção o fato de todas as 22 postagens terem sido realizadas a partir de pleno envolvimento dos alunos com o assunto em evidência, de tal forma que no decorrer do debate **há inclusive um desdobramento da temática interjeições para questões de AL, de ensino-aprendizagem de língua portuguesa em geral e de leitura** (Biondo, 2013, p. 712, grifo nosso).

A visão dos licenciandos em relação à prática de análise linguística é positiva e eles se mostram bastante empolgados em produzir aulas e materiais didáticos a partir dessa perspectiva, pois, segundo os graduandos, a gramática tradicional acaba desestimulando à leitura e à escrita, por exemplo, enquanto a análise linguística, apesar de parecer simples, enriquece, estimula mais o trabalho com a língua (Biondo, 2013). Alguns já demonstram possuir, inclusive, um ponto de vista amadurecido em relação ao que se fazer nessa prática:

Minha proposta é trabalhar o gênero tirinha no ensino da Interjeição, pois essa modalidade textual é caracteristicamente dotada de muitas interjeições. Poderíamos então usar as tirinhas como meio de levar os alunos a refletirem sobre o papel que a interjeição assume dentro deste gênero, usando para isso os princípios da AL, isto é, permitir uma reflexão sobre a língua e seus elementos, e tornar a aprendizagem significativa (Biondo, 2013, p. 713).

A licencianda já mostra compreender o caminho metodológico que envolve a prática de análise linguística e seu objetivo — “[...] uma reflexão sobre a língua e elementos, e tornar a aprendizagem significativa” (Biondo, 2013, p. 713). Compreensão um pouco diferente do que se observou em artigos anteriores, em que professores já em atuação demonstravam não compreender exatamente a “nova” proposta de trabalho com a língua: “[...] eu seria muito mais próspera em meus conhecimentos, se tivesse crescido acostumada com a AL, pois, hoje, vejo a Gramática com outros olhos [...]” (Biondo, 2013, p. 717).

“A língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula” (Silva; Silva Neto, 2013) tem como objetivo observar a relação entre a abordagem dada à língua, por um professor de língua portuguesa, e os documentos oficiais, além da utilização do livro didático por esse professor.

A análise linguística, nesse contexto, é mencionada na exposição teórica do texto. Os autores expõem algumas das perspectivas que fundamentam a pesquisa, como a linguagem como atividade interativa, por exemplo, e as consequências metodológicas para o ensino.

2) Ao promover o estudo do texto (em seus aspectos sintático-semânticos e composicionais), o professor será levado, necessariamente, a explorar categorias gramaticais no texto em análise. **Ele deverá atentar, porém, para a função da categoria nos sentidos do texto e não para o estudo da categoria em si mesma, de modo que o objeto de estudo seja o texto, mesmo quando se estiver fazendo análise linguística de categorias gramaticais** (ANTUNES, 2003) (Silva; Silva Neto, 2013, p. 302, grifo nosso).

No excerto acima, os autores fazem referência a Irandé Antunes, pesquisadora que, no decorrer dos anos, assumiu um papel importante nos cursos de Letras ao enfatizar um ensino de língua focado no texto, e reafirmam o posicionamento de que o objeto de ensino das aulas de língua portuguesa é o texto e que a análise linguística, ainda que se volte para questões gramaticais, deve se voltar para o texto, isto é, é feita em função da construção do sentido do texto e não da gramática por si mesma.

A segunda ocorrência surge já na análise dos dados. Em suma, a prática da professora participante demonstra ainda uma abordagem em “[...] que os fenômenos linguísticos eram abordados levando-se em conta uma concepção de língua como um sistema virtual, abstrato, afastado do contexto real de interação, isto é, como uma língua homogênea [...]” (Silva; Silva Neto, 2013, p. 302). Os autores, então, em decorrência dessa observação, propõem que

[e]la poderia, ainda, ter apresentado o texto em questão como um exemplo modelar para as possibilidades de usos dos conteúdos gramaticais ali explorados, haja vista tratar-se de uma carta produzida por um falante/escritor com uma ampla competência linguística. Em linhas gerais, como sugerem Santos, Riche e Teixeira (2012), **estamos pensando na possibilidade de adoção da abordagem “produtiva” para o ensino da língua portuguesa, que procura desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, uma vez que pretende aumentar o seu conhecimento sobre os recursos da sua língua por intermédio da prática de análise linguística.** No entanto, ao contrário disso, o que se verificou nas práticas observadas foi um esboço de articulação de conteúdos de ensino que se restringiu apenas a uma pergunta sobre como os alunos definiriam a linguagem utilizada pelo autor do conto (Silva; Silva Neto, 2013, p. 306-307, grifo nosso).

A proposta dos autores busca um meio de sanar as dificuldades demonstradas pela professora. O conceito de análise linguística, nesse segundo trecho, faz referência à prática já mencionada na fundamentação teórica, cujo foco principal é os alunos aprenderem a manejar os recursos linguísticos em prol da leitura e da produção textual.

Em “O trabalho com o gênero textual no ensino de língua”, Wittke (2012) objetiva propor alternativas de ensino de língua tendo o texto e o gênero textual como objeto de análise. Por esse viés, a autora parte do argumento de que tanto pesquisadores como os próprios professores de língua já entraram em um consenso de que a forma tradicional de ensino não surte o efeito proposto pelos documentos oficiais e as teorias linguísticas:

Sob essa concepção, e lembrando a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999), **faz-se necessário reformular o conceito e o papel do ensino de gramática, substituindo os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, centrados na metalinguagem (sob perspectiva metodológica da Gramática Normativa), pela realização de diferentes estratégias de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística** (GERALDI, 2006). Esse modo diferenciado de conceber e de trabalhar a língua está diretamente relacionado à resignificação das concepções de texto, contexto, sujeito e sentido (KOCH, 2006). Tal olhar implica mudanças também no processo avaliativo, principalmente no que diz respeito à atividade de produção escrita, ação que deixa de funcionar como simples instrumento de atribuição de nota e assume sua função de interação, de prática verbal discursiva (Wittke, 2012, p. 16, grifo nosso).

No fragmento acima, a análise linguística se refere ao eixo norteador de ensino e a nova perspectiva pela qual a gramática tradicional foi substituída. Como em outros textos, a autora cita a relação texto-contexto e sentido, acrescentando a mudança também na concepção de sujeito, bem como pontuando a mudança na concepção de avaliação também. Ademais, o texto

de fato traz uma proposta, ou melhor, exemplifica como seria a prática de análise linguística em sala de aula:

Além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, desconstruindo e construindo, é muito importante que o professor desenvolva diferentes atividades, evidenciando os processos de funcionamentos linguísticos, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Essa postura implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase e exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação, entre outras atividades dessa natureza. Temos aqui um estudo da gramática, não da nomenclatura, mas sob a perspectiva de seu funcionamento no texto, levando em conta os sentidos que produz (Wittke, 2012, p. 17-18).

Para a autora, a atividade de análise linguística é constituída por processos que envolvem a explicitação da construção do discurso, as formas linguísticas adequadas aos contextos de uso etc. Do mesmo modo, Wittke (2012) destaca a observação e o exercício de (re)construção de estruturas de coordenação e subordinação, considerando o contexto de uso dessas estruturas. Ou seja, a autora chama a atenção para o fato de que é possível continuar a falar de categorias gramaticais na prática de análise linguística, porém, de modo funcional, considerando as intenções comunicativas. Argumento repetido no decorrer do texto.

A autora também recorre às sugestões de Geraldi (1984), quando o autor considera importante que os estudos dos aspectos linguísticos e gramaticais ocorram a partir do texto do próprio aluno. A autora também pondera o uso do que ela chama de textos fontes, os textos usados em sala de aula para a prática de leitura, por exemplo:

No caso específico da análise do texto produzido pelo aluno, **entendemos que o aspecto gramatical mais urgente a ser trabalhado seja aquele que apresentou maior desvio no uso ao ser comparado com a variedade padrão**, observado em boa parte dos textos produzidos. Essas dificuldades podem estar tanto no nível morfossintático, fonético, ortográfico, envolvendo aspectos de concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação e outros de natureza gramatical. Selecionado o elemento linguístico a ser trabalhado, **o professor pode agir** do mesmo modo como foi sugerido no estudo do texto fonte: **através de pesquisa na gramática, definições e exercícios capazes de estimular e sistematizar o uso da língua padrão** (Wittke, 2012, p. 24, grifos nossos).

Interessa ainda destacar que, no decorrer do texto, a autora sempre articula a prática de análise linguística aos outros dois eixos: “[n]osso objetivo é apresentar uma das muitas

propostas possíveis que busca estudar a língua com base nas unidades básicas que a constituem: prática de leitura, de oralidade, de produção textual e de análise linguística” (Wittke, 2012, p. 24-25). Ao final do artigo, na penúltima seção, há um exemplo de sequência, em que há a proposição de leitura e discussão, ao se comparar três versões da fábula “A raposa e as uvas”; a *análise linguística* desta fábula, ao promover a oportunidade de o aluno tentar explicar o uso de adjetivos no texto, de que modo essa categoria contribui para a construção de sentido do texto; e a produção textual, em que o aluno poderia escrever a sua própria versão da fábula, por exemplo.

Uma outra proposta de atividade a ser promovida em sala de aula vem do texto “O ensino de língua portuguesa e a constituição do sujeito leitor/escritor”, de Luzzi (2014). Neste artigo, a autora discute o dialogismo bakhtiniano e como é possível relacioná-lo ao ensino de língua, especificamente às práticas de produção de texto e de análise linguística.

O objetivo da autora é analisar o processo de construção do discurso dos alunos enquanto sujeito leitores e escritores. Para isso, ela observa aulas de língua portuguesa de alunos do ensino fundamental I. Essas aulas analisadas conseguem demonstrar o que, para a autora, são situações de interação que promovem o aluno ao papel de sujeito, que “organiza seus enunciados na interação com outros sujeitos nas relações cotidiana” (Luzzi, 2014, p. 632). No caso da sala de aula observada, a autora destaca o papel da professora como coautora e coenunciadora:

[...] voltamo-nos para o estudo da produção e da análise linguística de textos como prática educativa que facilita a interação entre os alunos, o professor – coenunciador – e a sala de aula como um todo. **A troca coletiva entre os “inventores de exemplos, autores e experimentadores” passa a ser o próprio texto que é (re)elaborado no jogo de vozes que se manifestam no acontecimento da sala de aula.** [...] Nesse sentido, o processo se amplia na interação com o Outro, no jogo de sentidos sem regras gramaticais determinadas, mas que flui a posição ideológica, a subjetividade e as verdades em constante atrito (Luzzi, 2014, p. 233-234, grifo nosso).

A análise linguística, nesse sentido, ocorre tanto no momento de produção oral, quando os alunos interagem com a professora, como na reescrita do texto escrito por um dos alunos e analisado em trabalho conjunto pela docente e pelos alunos:

Nessa perspectiva, observamos, nos cinco textos-bilhetes produzidos pelos aprendizes da escrita: proximidades entre os gêneros discursivos – e não somente tipologias textuais e gêneros textuais escolares – com a constituição dos sujeitos na linguagem, que dialogam e se inter-relacionam intensivamente

consigo mesmos e com os Outros no um (*sic*) ambiente escolar. Contudo, **a proposta da professora é lançada como desafio a ser resolvido por toda a turma que, nesse caso, reescreve coletivamente o texto-bilhete analisado, com autorização do autor, que participa ativamente na reescrita** (Luzzi, 2014, p. 640-641).

Luzzi (2014), nesse texto, mostra a partir de uma análise linguística teórica, fundamentada na perspectiva dialógica do discurso, como é possível e o que é evidenciado em uma análise linguística também fundamentada no dialogismo, mas como prática escolar. Dessa forma, consegue explicar os conceitos teórico-metodológicos, sobretudo para um professor de língua interessado no tema, bem como mostra na prática o que explica na teoria.

O texto “A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar”, de Brotto (2013), faz um resgate histórico do desenvolvimento teórico a respeito da alfabetização. A autora defende a importância da assunção não só do termo, mas também das concepções teórico-metodológicas do que se entende por Letramento. Brotto (2013) explica que, diante das demandas no processo de alfabetização, é necessário que, nessa etapa de ensino/aprendizado, se tenha os eixos norteadores de ensino: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística, pois, “ainda que concordemos que a alfabetização tem suas especificidades, estas só podem ser adequadamente compreendidas se, no ensino da língua escrita, estiverem contemplados os seus usos sociais” (Brotto, 2013, p. 27). Percebe-se que a autora não desenvolve uma discussão a respeito dos eixos de ensino, que englobam também a análise linguística.

Com o foco de desenvolver uma análise do ensino da oralidade em anais dos Seminários GEL, de 1978 a 1998, Winch (2013) aborda a análise linguística em três momentos no artigo “O ensino da oralidade: um panorama anterior aos PCN-EF/98”. As três menções ocorrem de forma a afirmar a maior promoção da oralidade no ensino de língua a partir de políticas públicas, como os PCN, e a maior preocupação dos estudos acadêmicos pela oralidade por volta da década de 1980.

No documento em questão [PCN-EF], orienta-se para que o ensino da língua materna seja organizado a partir de três práticas: (1) prática de escuta e de leitura; (2) prática de produção de textos escritos e orais; e, (3) prática de análise linguística. Percebemos, nessas práticas, que a oralidade é contemplada na escuta, entendida como “movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais” (BRASIL, 1998, p. 35), e na produção de textos orais. Ao longo do referido documento, há um conjunto considerável de orientações sobre como ensinar a língua na modalidade oral

em sala de aula, tanto no que diz respeito à escuta de textos orais quanto à produção de textos orais (Winch, 2013, p. 810-811).

Assim, para Winch (2013), a oralidade ainda é preterida em relação à escrita, tanto no ambiente escolar, em que a prática é “um plano de fundo a qual oferece condições para o desenvolvimento de conteúdos que são legitimados como objeto de ensino da LP” (Winch, 2013, p.820), quanto nos trabalhos acadêmicos, visto que, em um total de 1975 trabalhos no período selecionado, apenas 48 tinham como foco a língua na modalidade oral ou tratavam do ensino e faziam alguma menção à oralidade.

Em “Refletindo sobre a provinha brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura”, Cristofolini (2012) analisa a abordagem da leitura na primeira edição da Provinha Brasil. Para isso, a autora discute as concepções de alfabetização e letramento, enquanto orientações para o professor-alfabetizador; e analisa os resultados de cinco turmas de 2º ano, de uma escola pública de Florianópolis.

O foco do artigo é o eixo da leitura, por isso a prática de análise linguística é citada apenas uma vez, em um quadro de habilidades, presente em um dos dois documentos oficiais norteadores para a alfabetização, o da Secretaria Municipal de Educação. A autora analisa os quadros dos dois documentos a partir de três dimensões: sociocultural, linguística e cognitiva.

Quadro 12 – Quadro de Práticas de escrita e análise linguística

3. PRÁTICAS DE ESCRITA E ANÁLISE LINGUÍSTICA	1º ano	2º ano
Diferentes formas de representar idéias, situações	x	x
Funções sociais da escrita	x	x
Sistema de representação da escrita*	x	x
Reestruturação de textos	x	x
Sistematização de textos pequenos*	x	x
Uso real das diversas dimensões sociais da escrita*	x	x

* intensificar no 2º ano

Fonte: São José (2008, p.55, *apud* Cristofolini, 2012, p. 224)

De acordo com Cristofolini (2012), o quadro acima foca nos aspectos sociais da leitura e não explicita os aspectos linguísticos e cognitivos. De fato, esse quadro especificamente, sobretudo por trazer como título “Práticas de escrita e análise linguística”, não especifica o

trabalho a ser feito nessas duas práticas, principalmente a análise linguística. O documento, especialmente por ser norteador para o professor, é vago.

O texto “Ensino de gramática: reflexões sobre diretrizes oficiais”, de Rodrigues (2014), faz um estudo comparativo entre três documentos oficiais: a *Proposta curricular*, de 1986; a *Proposta curricular do Estado de São Paulo*, de 2008; e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998; e tem como objetivo analisar as relações compartilhadas ou não no que diz respeito ao ensino.

O ensino de língua, e conseqüentemente o de gramática, perpassa todo o texto, porém a prática de análise linguística é citada apenas uma vez, quando é retomado o processo de seleção de conteúdos por parte do professor.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 28-29) ressaltam ainda que, para a seleção dos conteúdos de análise linguística, a referência não pode ser a gramática tradicional, com tarefas enfadonhas e pouco estimulantes para os alunos (e para o professor), de reconstrução dos manuais de gramáticas escolares [...] (Rodrigues, 2014, p. 19).

Nesse sentido, mais uma vez a prática aparece como uma oposição ao ensino de gramática tradicional, que não deve ser referência para o professor.

Diante da análise feita, percebe-se que a produção nesses 30 anos, de acordo com a organização aqui proposta, ocorre em três momentos: um primeiro momento em que o foco da maior parte das pesquisas foi discutir a necessidade de mudanças no ensino, decorrentes dos novos estudos teóricos da Linguística, à época; um segundo momento em que esse foco ainda recaí sobre essas mudanças, mas também passa a ser a promoção de propostas para esse ensino; e um terceiro momento em que o “novo” parece estar mais consolidado, mesmo que, na prática, o ensino ainda passe por oscilações entre o “novo” e o tradicional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se propôs, como objetivo principal, investigar o modo como a prática de análise linguística tem sido abordada em artigos e ensaios científicos entre 1984, ano de publicação de *O texto na sala de aula*, e 2014. Para tanto, buscou-se: a) mapear a menção ao termo e a presença de reflexões sobre a *prática de análise linguística* em periódicos de *qualis* A e B; b) identificar quais empreendimentos teóricos, explícitos ou presumidos, têm se sobressaído frente às questões sobre o ensino de língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à *prática de análise linguística*; c) examinar as relações entre as mudanças teórico-metodológicas acerca da *prática de análise linguística* e os aspectos socioculturais e políticos, como políticas públicas educacionais, entre os anos de 1984 e 2014; d) constatar de que modo e por meio de quais agentes intelectuais e institucionais o ensino de língua, por meio da *prática de análise linguística*, tem sido proposto de 1984 a 2014; e) observar, nesses artigos e ensaios, a presença da gramática tradicional, seu papel a ser assumido no ensino de língua portuguesa e sua articulação com a *prática de análise linguística*.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, neste trabalho, foram mapeadas 4 revistas de *qualis* A1, 4 de *qualis* B1 e 4 de *qualis* B2, sendo um total de 12 revistas das áreas de Linguística e Letras: revistas A1 — Alfa: revista de Linguística, Cadernos de estudos linguística, Ilha do desterro e Trabalhos de Linguística Aplicada; revistas B1 — Caligrama: revista de estudos românicos, Letras Hoje, Linha D'água e Organon; revistas B2 — Cadernos de Letras, Estudos linguísticos e literários, Estudos linguísticos e Língua e literatura. Dentro desse resultado, chegou-se a um total de 9.685 textos das 12 revistas, em que 350 apresentavam em algum momento o termo *análise linguística*, mas apenas 109 o mencionavam enquanto prática de ensino de língua e conseqüentemente tratavam de alguma forma sobre ensino.

Nos anos 1980, 8 textos abordaram a *prática de análise linguística*. Desses, 1 abordou a prática como uma atividade reflexiva da linguagem e a partir de uma perspectiva sociointeracionista: *O circuito do livro e a escola*, de Fonseca e Geraldini (1984). Os outros 7 textos utilizam o termo fazendo referência, ainda que dentro de uma atividade escolar, a partir de outras perspectivas: “O ensino de língua materna – a(s) competência(s) do professor” (Fregonezi, 1989), por exemplo, cita a prática como uma “nova terminologia de propostas mais atualizadas” do ensino de gramática; “Estruturalismo, gramática transformacional e sociolinguística: uma análise de três métodos no ensino de língua” (Wiedemann, 1984), “Leitura e análise do discurso: um projeto de Educação, Comunicação e Linguística” (Pereira, 1986),

“Níveis de detalhamento na descrição gramatical: uma perspectiva pedagógica, texto já bastante conhecido” (Perini, 1988) e “Criatividade e gramática”, (Franchi, 1987) fazem menção ao termo enquanto prática baseada na gramática tradicional, mas como parte de uma crítica à visão tradicional de língua e ensino; e “Um modelo interativo de leitura: sua relevância pedagógica” (Moita Lopes, 1987) cita a análise linguística em sua diferença com a noção de *capacidade*, estando a primeira relacionada a uma “visão de linguagem enquanto produto”.

Nos anos 1990, foram analisados 14 textos. Esses textos, em relação aos anos 1980, mostraram-se abordar a prática de forma mais parecida. Nesse sentido, dentre esse total, 9 fazem uma abordagem interacionista, estando essa perspectiva, inclusive, em alguns momentos, explícita nos títulos dos próprios textos: “Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução” (Braga, 1997), “Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção x abordagem” (Meirelles, 1991), “Ensino de língua materna: modelos descritivos/conteúdos de ensino” (Fregonezi, 1993), “O ensino da língua materna — a formação permanente do professor de língua portuguesa no estado do Paraná” (Fregonezi, 1994), “Guia de análise linguística: aplicando o guia em uma fábula” (Ferreira; Leão; Silva, 1998), “Relatando a aplicação do guia de análise linguística nº 2: a leitura de uma fábula no 2º grau” (Aguilera; Fernandes, 1998), “Observações a respeito das atividades de reflexão linguística: o uso de marcadores polivalentes” (Santos, 1999), “Alguns princípios para o trabalho com língua portuguesa em cursos de formação de professores I” (Jurado Filho, 1990) e “A reescrita de texto: um trabalho interativo de análise linguística” (Fernandes, 1999).

Os outros 5 textos apresentaram as seguintes abordagens: “Uma abordagem pragmático-textual no ensino da Tradução” (Zanotto, 1992) cita a análise linguística tanto quanto prática tradicional, ao criticá-lo, quanto pragmático-funcional, como proposta de prática. Em “Conscientização de processos cognitivos e metalinguagem na aquisição de leitura em língua estrangeira” (Braga, 1993), a análise linguística é vista como um conhecimento adquirido ao longo dos anos e, em um segundo momento, é citada também em comparação à análise linguística feita na aquisição de língua estrangeira. Já o *texto* “Gramática & produção: interpretação de texto no ensino de língua” (Onofre, 1999) apresenta a análise linguística como prática tradicional e a partir de uma perspectiva enunciativa. O texto “Revisão colaborativa de textos no 2º grau” (Lucena, 1997), apesar de apresentar o termo de forma genérica (“não existe espaço para nenhum tipo de análise linguística”), remete a uma expectativa de prática de análise linguística nos moldes sociodiscursivos. Por fim, em “Por exemplo, o ensino da análise

sintática” (Ignácio, 1993), a prática de análise linguística vai se referir à análise das funções dos elementos linguísticos, mas a nível da oração.

O período entre 2000 e 2010 agrupou o maior número de textos, um total de 37. É possível que esse número seja tão representativo devido à publicação, em 1998, dos PCN e, em 2006, das OCEM. Além disso, é possível citar o Exame Nacional do Ensino Médio — ENEM, que teve sua 1ª edição em 1998 e sua reformulação em 2009, quando passou a ser uma avaliação de ingresso em universidades, e não apenas uma prova avaliativa da educação básica, contribuindo também com a disseminação da teoria sociointeracionista sobre o ensino ao longo do tempo, ainda que teoricamente (cf. Gomes, 2013; Vicentini, 2015).

A abordagem da prática de análise linguística, nesse período, desta forma, ocorre com uma predominância da prática de análise linguística por um viés sociointeracionista, isto é, é citada como uma atividade epilinguística, com o texto como objeto de análise. Foram poucos os casos diferentes dessa abordagem. “O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto” (Antônio, 2006) é exemplo de abordagem diferente, em que fica explícita uma visão funcionalista e cuja proposta é a análise das funções dos elementos linguísticos do enunciado. Já “O emprego da vírgula no português a partir da reflexão sobre a organização estrutural das frases: possibilidades e desafios” (Lopes-Rossi, 2002) apresenta uma proposta de atividade linguística voltada para o emprego da vírgula, a partir também de uma perspectiva funcionalista da linguagem. “Linguística, educação e política”, (Pietri, 2001) apesar de citar a análise linguística apresentada pelos PCN, afirma ser esta uma atividade tão prescritiva quanto a gramática tradicional. Por fim, cabe citar aqui o texto “Educação literária e cânone literário escolar” (Rechou, 2010), que não foi citado anteriormente, porque cita o termo análise linguística de forma vaga e bem genérica: “cumprir com objetivos formadores da literatura em geral, não abusando de fórmulas de análise linguística, de modelos etc.” (Rechou, 2010, p. 78).

No período que compreende os anos de 2011 a 2014, foram analisados 12 textos. A abordagem da prática a partir de uma perspectiva interacionista também é predominante, ou seja, a análise linguística é citada fazendo referência, por exemplo, aos PCN, como prática de reflexão linguística. Apenas 2 do total de textos trazem uma diferença pequena na abordagem em relação aos outros: “Formação de professores de espanhol: algumas reflexões” (Carvalho, 2011) e “Imagens do professor na Revista Língua Portuguesa: considerações sobre *ethos* e representação” (Mendonça, 2012).

Em relação ao contexto textual, isto é, à produtividade do uso nos textos, percebeu-se que a prática de análise linguística não foi tema central da maioria deles. A prática aparece como uma coadjuvante em textos que focam, por exemplo, em: a) formação inicial ou continuada do professor; b) práticas de leitura e de produção textual; c) proposição de atividades de leitura e de produção textual, tanto para o ensino básico quanto para o ensino superior; d) relação entre teoria e prática de professores já atuantes e em formação; e) objeto de ensino e propostas dos documentos oficiais para o ensino de língua; f) gêneros textuais.

Percebe-se também que os textos que propuseram alternativas de trabalho com a análise linguística ou a analisaram a partir do que se propõe os PCN, o fizeram com base na *tradição sociodiscursiva*, ou seja, tomaram como referência as teorias que veem a língua como objeto de interação, nas situações comunicativas. Entretanto, não há um apagamento da gramática tradicional. Há, sim, a preocupação com a gramática, embora a maioria dos pesquisadores profira um discurso renovador para o ensino do conhecimento gramatical. Os pesquisadores consideraram a gramática importante, mas reiteraram o seu deslocamento, a sua mudança de papel no ensino de língua.

Além disso, a análise de textos que investigam os estágios supervisionados, a formação do professor, inicial e continuada, e a prática e discurso do professor já formado possibilita a observação não só do próprio pesquisador (autor do artigo que é objeto de análise desta pesquisa), mas também desses outros sujeitos que estão envolvidos com o ensino e que são tão essenciais para que ele ocorra. Foi observado que a análise linguística está presente no discurso de muitos professores, mas a prática evidencia uma fazer diferente daquilo a que se propõe. Trata-se da abrangência da pesquisa historiográfica, como aponta Swiggers (1990), ao falar sobre o ensino como objeto de pesquisa.

Por fim, respondendo ao professor Durvali Emílio Fregonezi, em seu texto “Ensino de língua materna – modelos descritivos/conteúdos de ensino” – em que apresenta as seguintes questões: “o modelo interacionista de análise de linguagem veio para ficar? Trata-se de mais um modismo que logo será substituído por uma outra teoria de descrição linguística? Até que ponto deve mesmo o ensino de línguas ter como fundamento as novas, orientações linguísticas e fazer tábula rasa de nossa tradição escolar?” (Fregonezi, 1993, p. 783) –, podemos afirmar que a perspectiva interacionista veio para ficar e que, após mais de três décadas, ainda são feitas as mesmas perguntas, visto a contínua dificuldade para o professor de língua pôr em prática aquilo que vê na graduação, de certa forma, e no que é sugerido pelos documentos oficiais e pelos estudiosos da linguagem e seu ensino. Todavia, o acesso aos textos aqui analisados, tanto

para professores em atuação quanto para os que estão em formação, como também para os pesquisadores interessados pelo ensino, pode ser um caminho de aprendizado e modelos para reflexão sobre a prática docente, neste caso, sobre a prática de análise linguística.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALTMAN, C. **A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)**. 2. Ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004.

ALTMAN, C. Retrospectivas e perspectivas da historiografia da linguística no Brasil. **Revista argentina de historiografía lingüística**. v 1, n. 2, p. 115-136, 2009.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANDRADE, E. N. S. **Ensino de análise linguística: apropriação pelos professores das prescrições dos novos livros didáticos de língua portuguesa**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

ANDRADE, R. C. O. **Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: um estudo do eixo de análise linguística**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

ARANHA, E. M. **Uma proposta pedagógica de leitura e análise linguística com cartas do leitor**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

BAGNO, M. O que é letramento? In: _____; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BASTOS, D. M. **Ensino de análise linguística: modo de fazer, modo de pensar dos professores de ensino médio**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

BATISTA, R. O. História e historiografia da linguística: um mapa de orientação. In: BATISTA, R. O; BASTOS, N. B. **Questões em historiografia da linguística [recurso eletrônico]: homenagem a Cristina Altman**. São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/anos iniciais do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, P. A. P. **Análise linguística na formação do profissional de letras inglês**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de Maringá, Maringá, 2016.

CHINCOVIKI, L. R. **Práticas de língua portuguesa no ensino fundamental: a leitura, a produção e a análise linguística numa concepção socio-interacionista**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

CLARAS, S. M. **Análise linguística na escola: possibilidades de interseção com o eixo da leitura na prática de professores do sétimo ano do ensino fundamental**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) — Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

COELHO, O. F.; HACKEROTT, M. M. S. Historiografia linguística. In: GONÇALVES, A. V.; GÓIS, M. L. S. **Ciências da linguagem: o fazer científico?** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

FARACO, C. A. Gramática e ensino. **Diadorim**. Rio de Janeiro, n. 19, vol. 2, p. 11-26, 2017.

FARACO, C. A. **Por que precisamos de (novas) gramáticas normativas?** Página do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (UFPB/CNPq)”. Postado em 13/05/2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/HGEL-HistoriografiaGram%C3%A1tica-e-Ensino-de-L%C3%ADnguas-103863294664882>. Acesso em: 18 de junho de 2020.

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

GALAN, M. R. A. C. Memória: relatos de uma professora de português. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012 [1984].

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017[1991].

HENRIQUES, C. C. **Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Petrópolis: Vozes, 2015.

- KOERNER, E. F. K. **Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados.** Trás-os-Montes e Alto Douro: Centro de Estudos em Letras, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, 2014.
- LIMA, M. M. R. **Análise linguística na escola: possibilidades de interseção com o eixo da leitura na prática de professores do sétimo ano do ensino fundamental.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- LOULA, L. D. **A análise linguística em benefício da leitura: uma proposta para o estudo do adjetivo.** 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e ensino) — Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.
- LOURENÇO, D. C. G. **O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental.** 2019. Dissertação (Mestrado em Linguagem e ensino) — Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MENDONÇA, M. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MORTATTI, M. R. L. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa.** Campinas: Autores Associados, 2014.
- MURRAY, S. O. **American Sociolinguistics: theorists and theory groups.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1998.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas : Mercado das Letras, 1996.
- RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo : Parábola Editorial, 2016.
- ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs.** São aulo : Parábola Editoial, 2013.
- SÁ, J. N. **Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de Língua Portuguesa: possibilidades didáticas a partir do trabalho com o gênero carta do leitor.**

2016. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; MORTATTI, M. R. L. (Orgs.). **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 1999, n.11, p.05-16.

SWIGGERS, P. **Études de Linguistique Appliquée; Paris Vol. 78.** (Apr 1, 1990): 27.
SWIGGERS, P. Modelos, métodos y problemas en la historiografía de la Lingüística. In: ZUMBADO, C. *et al.* (eds.). **Nuevas aportaciones a la Historiografía Lingüística.** Congreso Internacional de Lasehl. Madrid: Arco Libros, 2004.

SWIGGERS, P. A historiografía da lingüística: objetos, objetivos, organização. **Revista Confluência.** n. 44, p. 44-45.2013.

SWIGGERS, P. A dinâmica na (/da) história da lingüística: posições e deslocamentos de “camadas”. **Todas as Letras – Revista de Língua e Literatura.** São Paulo, v. 22, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2020.

TESCARI NETO, A. Análise lingüística na educação básica com ambiguidade. In: NASCIMENTO, L.; SOUZA, T. C. **Gramática(s) e discurso(s): ensaios críticos.** Campinas: Mercado das Letras, 2018.

VIEIRA, F. E. **A gramática tradicional:** história crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

VIEIRA, F. E. A sintaxe no Brasil: notas historiográficas e eixos temáticos de investigação. **Alfa,** São Paulo, v.64, 2020.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática:** descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2019.

WACHOWICZ, T. C. **Análise lingüística nos gêneros textuais.** Curitiba: Intersaberes, 2012.
ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. **Pedagogia da variação lingüística:** língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

FONTES HISTORIOGRÁFICAS

AGUILERA, V. A.; FERNANDES, F. Relatando a aplicação do guia de análise lingüística n" 2: a leitura de uma fábula no 2º grau. **Estudos Lingüísticos,** São Paulo, v. 27, p. 456-461, 1998.

ANTONIO, J. D. O ensino de gramática na escola: uma nova embalagem para um antigo produto. **Estudos Lingüísticos,** São Paulo, v. 35, p. 1.052-1.061, 2006.

APARÍCIO, A. S. M. A proposta paulista de renovação do ensino de gramática dos anos 80/90. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 37, p. 25-48, 2001.

APARÍCIO, A. S. M. A análise linguística no livro didático: contribuições para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 75-88, 2009.

BIONDO, F. P. O fórum como uma “ação comunitária de aprendizagem”: caminhos para a formação de professores de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 705-719, 2013.

BONINI, A. Gêneros textuais e currículo de língua portuguesa: propostas para o ensino médio na escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, p. 81-93, 2003.

BRAGA, D. B. Conscientização de processos cognitivos e metalinguagem na aquisição da leitura em língua estrangeira. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 593-600, 1993.

BRAGA, D. B. Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para autoinstrução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 30, p. 5-16, 1997.

BROTTO, J. O. A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 21-28, 2013.

CAMILLO, L. C. V. C. Concepção de linguagem e ensino gramatical: a visão do professor. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 59-67, 2007.

CARDOSO, S. H. B. A "nova linguagem" nos novos livros didáticos. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 30, 2001.

CARVALHO, K. C. H. P. Formação de professores de espanhol: algumas reflexões. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 697-706, 2011.

CERQUEIRA, M. S. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 129-143, 2010.

CRISTOFOLINI, C. Refletindo sobre a provinha brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa**, São Paulo, v.56, n.1, p. 217-247, 2012.

FERNANDES, N. M. A reescrita de texto: um trabalho interativo de análise linguística. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 28, p. 489-494, 1999.

FERNANDES, V. C. Análise do ensino de gramática nos livros didáticos sob as perspectivas dos parâmetros curriculares nacionais. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 31, 2002.

FERREIRA, M.; LEÃO, R. M.; SILVA, L. P. Guias de análise linguística: aplicando o guia em uma fábula. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 27, p. 453-455, 1998.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, v. 29, n. 46, p. 147-159, 2009.

FONSECA, M. N. G.; GERALDI, J. W. O circuito do livro e a escola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 3, p. 45-59, 1984.

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

FREGONEZI, D. E. O ensino de língua materna: a(s) competência(s) do professor. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 18, p. 355-366, 1989.

FREGONEZI, D. E. Ensino de língua: modelos de ensino/ conteúdos de ensino. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 777-784, 1993.

FREGONEZI, D. E. O ensino da língua materna: a formação permanente do professor de língua portuguesa no estado do Paraná. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 705-711, 1994.

GOMES JÚNIOR, S. C. Oralidade x Escrita no livro didático de Português (5ª a 8ª Série): Aspectos de uma relação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 21, p. 77-99, 2008.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 241-257, 2010.

HILÁ, C. V. D. O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 183-201, 2008.

IGNACIO, S. E. Por exemplo, o ensino da análise sintática. **Alfa**, São Paulo, v. 37, p. 33-41, 1993.

INDURSKY, F.; ZINN, M.A. Leitura como suporte para a produção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 5, n. 6, p. 77-96, 1985.

JURADO FILHO, L. C. Alguns princípios para o trabalho com língua portuguesa em cursos de formação de professores I. **Alfa**, São Paulo, v. 34, p. 49-51, 1990.

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

LARA, G. M. P. A produção do texto escrito: do contexto universitário à prática de sala de aula. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 17, p. 87-103, 2004.

- LOMBARDI, R. F. Formação inicial de professores de língua portuguesa: o discurso da e sobre a sala de aula na voz dos estagiários. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, p. 1.755-1.764, 2006.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. O emprego da vírgula no português a partir da reflexão sobre a organização estrutural das frases: possibilidades e desafios. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 31, 2002.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. A produção escrita a partir de gêneros discursivos: da elaboração à realização de projetos pedagógicos. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 32, 2003.
- LUCENA, A. M. C. Revisão colaborativa de textos no 2º grau. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 29, p. 5-19, 1997.
- LUZ, M. N. S. O trabalho com a língua em sala de aula. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 15, p. 85-104, 2009.
- LUZZI, M. O ensino de língua portuguesa e a constituição do sujeito leitor/escritor. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 631-650, 2014.
- MARTINS, S. A. F. O ensino de leitura via livro didático. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 30, 2001.
- MEIRELLES, M. L. Interação em sala de aula: aspectos da relação concepção X abordagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 18, p. 77-100, 1991.
- MENDONÇA, M. C. Imagens do professor na Revista Língua Portuguesa: considerações sobre *ethos* e representação. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 1077-1086, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. Um modelo interativo de leitura: implicações pedagógicas. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 15, p. 234-238, 1987.
- MOURA NEVES, M. H. M. A gramática e suas interfaces. **Alfa**, São Paul, v.51, n.1, p.81-98, 2007.
- NASCIMENTO, C. A. G. S.; CARNEIRO, L. M.; BONFIM, T. J. B. Práticas identitárias de professores e alunos da Unidade Educacional de Internação-MS (UNEI): (des)construindo identidade(s). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1.241-1.255, 2011.
- ONOFRE, M. B. Gramática e produção/interpretação de texto no ensino de língua. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 28, p. 577-583, 1999.
- PEREIRA, V. W. Leitura e análise do discurso: um projeto de Educação, Comunicação e Linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 57-61, 1986.
- PEREIRA, R. F. A teoria na prática é outra? (novidades e mesmices no ensino de análise linguística). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 32, 2003.

PEREIRA, R. F. Como escrevem os que ensinam a escrever. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 33, 2004.

PEREIRA, R. F. Teoria linguística e prática de escrita no Ensino Fundamental. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, p. 1.710-1.715, 2006.

PERINI, M. Níveis de detalhamento da descrição gramatical uma perspectiva pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 12, p. 23-32, 1987.

PIETRI, É. Linguística, educação e política. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 30, 2001.
PIETRI, E. Atuação sobre a materialidade textual: objeto de ensino/aprendizagem de língua materna. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 93-102, 2007.

PORTO, I. M. N.; PERFEITO, A. M. Interação em sala de aula: teoria e prática. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, p. 928-935, 2006.

QUADROS, S. C. O. Ensino/aprendizagem de língua materna: uma análise sociosemiótica. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1.070-1.084, 2010.

RECHOU, B. A. R. Educação literária e cânone literário escolar. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 75-79, 2010.

REINALDO, M. A. M. Saberes sobre produção de texto e avaliação de material didático na formação continuada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n. 2, p. 271-292, 2006.

RIBEIRO, P. B. O (futuro) professor de LP: múltiplos olhares, novos sentidos. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 824-837, 2013.

RODRIGUES, R. H. O discurso de professores face a propostas de mudança de conteúdos de ensino na disciplina de língua portuguesa. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 13, p. 27-33, 2007.
RODRIGUES, R. H. D. Ensino de gramática: reflexões sobre diretrizes oficiais. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 9-30, 2014.

SANTOS, L. M. Observações a respeito das atividades de reflexão linguística: o uso de marcadores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 28, p. 145-150, 1999.

SANTOS, S. C. K. Possível relação entre ensino de inglês como língua estrangeira e semântica argumentativa. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 177-192, 2002.

SILVA, C. M. M. B.; SILVA NETO, J. G. A língua portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 1, p. 295-314, 2013.

SILVA, I. R.; CAMILO, E. R. S.; MENDES, F. A. G.; CORRADI, J. A. M. Teatro com Surdos: facilitador da leitura e da escrita. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 34, p. 1.320-1.324, 2005.

SILVA, W. R. Gêneros instrucionais no livro didático: uma proposta para o letramento. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 32, 2003.

SILVA, W. R. A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta pós-PCN. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 1. p. 35-49, 2004.

SILVA, W. R. Gramática ou análise linguística: abrindo a “caixa-preta” dos PCN. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 33, 2004.

SILVA, W. R. (Des)Articulação entre atividades de leitura, escrita e gramática no ensino de português em turmas com “defasagem” no aprendizado. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, p. 1993-2002, 2006.

TORQUATO, C. P. Questões de leitura em sequências didáticas orientadas pela noção de gênero de discurso. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 35, p. 512-521, 2006.

WIEDEMANN, L. Estruturalismo, gramática transformacional e sociolinguística: uma análise de três métodos no ensino de língua. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 13-20, 1984.

WINCH, P. G. O ensino da oralidade: um panorama anterior aos PCN-EF/98. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 810-823, 2013.

WITTKE, C. I. Perfil do curso de letras: formar um professor pesquisador e reflexivo. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 16, p. 51-64, 2010.

WITTKE, C. I. O trabalho com o gênero textual no ensino de língua. **Caderno de Letras**, Pelotas, v. 18, p. 14-32, 2012.

ZANOTTO, P. F. Uma abordagem pragmático-textual no ensino da tradução. **Alfa**, São Paulo v. 36, p. 119-126, 1992.

ZUIM, I. A. R. O ensino do texto: uma proposta para o ensino superior. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 32, 2003.