



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS REALEZA**  
**GRADUAÇÃO EM LETRAS: PORTUGUÊS E ESPANHOL –**  
**LICENCIATURA**

**LEILA DAIANE KRAUSE LAMPERT**

**EM QUE RITMO AVANÇAMOS? A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA**  
**ANÁLISE LINGUÍSTICA REALIZADA POR PROFESSORES DE LÍNGUA**  
**PORTUGUESA**

**REALEZA - PR**

**2017**

# EM QUE RITMO AVANÇAMOS? A RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA ANÁLISE LINGUÍSTICA REALIZADA POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>1</sup>

Leila Daiane Krause Lampert<sup>2</sup>  
Jussara Maria Jurach<sup>3</sup>

**Resumo:** A análise linguística é concebida como um dos três eixos básicos do ensino, junto com a leitura e a produção textual e, para que essa prática de ensino se efetive, o professor deve utilizar o texto como base do ensino. Diante desta colocação, a qual é tomada por base deste trabalho, realizamos um levantamento de dados acerca dos conhecimentos teóricos dos professores unidos à prática. Para tanto, os informantes descreveram, por meio de um questionário, como compreendem e realizam a análise linguística no trabalho com o texto. Nesse questionário, os professores realizaram suas práticas de análise linguística a partir de uma fábula intitulada “Os urubus e sabiás”, de Rubem Alves, pertencente à sequência textual narrativa (ADAM, 2011), sendo esta uma sequência predominante no contexto escolar. Tivemos como público participante três professores, formados em períodos diferentes, porém, todos se graduaram após a elaboração/divulgação dos documentos oficiais que propõem um trabalho voltado à perspectiva da análise linguística no trabalho com a língua portuguesa. E, com base nas respostas oferecidas pelos professores, percebemos a forte presença do texto como objeto de ensino, porém, o texto torna-se pretexto para o ensino metalinguístico. As classes gramaticais tornam-se conteúdo das aulas de língua portuguesa, deixando, desta forma, de se realizar o trabalho voltado à análise linguística.

**Palavras-chave:** Análise linguística. Texto. Sequência narrativa. Gêneros discursivos.

**Resumen:** La análisis linguística es concebida como uno de los tres ejes básicos de la enseñanza, junto con la lectura y la producción textual y, para que esta práctica de enseñanza se efective, el profesor debe utilizar del texto como base de la enseñanza. Delante de esta colocación, la cual es tomada por base de este trabajo, realizamos un levantamiento de datos acerca de los conocimientos teóricos de los profesores unidos a la práctica. Para tanto, los informantes describieron, por medio de un cuestionario, como comprenden y realizan sus prácticas de análisis linguística en el trabajo con el texto. En eso cuestionario, los profesores realizaron sus prácticas de análisis linguística a partir de una fábula titulada “Los buitres y sinsontes”, de Rubem Alves, perteneciente a la secuencia textual narrativa (ADAM, 2011), siendo esta una secuencia predominante en el ámbito escolar. Tuvimos como público participante tres profesores, formados en períodos distintos, pero, todos se graduaron después de la elaboración/divulgación de los documentos oficiales que proponen un trabajo que se vuelta a la perspectiva de la análisis linguística en el trabajo con la lengua portuguesa. Y, con base en las respuestas ofrecidas por los profesores, percibimos la fuerte presencia del texto como objeto de enseñanza, pero, el mismo se convierte en pretexto para la enseñanza metalinguística. Las clases gramaticales se convierten en contenido de las clases de lengua portuguesa, dejando, de esta manera, de se realizar el trabajo voltado a la análisis linguística.

**Palabras-clave:** Análisis linguística. Texto. Secuencia narrativa. Géneros discursivos.

---

<sup>1</sup>Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de graduação do Curso de Licenciatura em Letras: Português e Espanhol, da Universidade Federal da Fronteira Sul – campus Realeza - PR.

<sup>2</sup>Acadêmica Leila Daiane Krause Lampert. E-mail para contato: leh\_daiane@hotmail.com/leiladaianekrause@gmail.com.

<sup>3</sup>Orientador(a) Doutora Jussara Maria Jurach, e-mail jussara.jurach@unioeste.br.

## **Introdução**

A prática de análise linguística (AL) é um dos eixos de ensino que devem ser trabalhados nas salas de aula, junto à leitura e à produção textual. O trabalho com estes eixos do ensino não deve ser planejado individualmente, mas, sim, de maneira que todos estejam presentes nas aulas de línguas e se relacionem. Realizar trabalhos embasados na prática de AL desenvolve no professor a autonomia de planejar atividades distintas das tradicionais, o professor tem mais opções de trabalho, desta forma, tem uma maior autonomia diante de seu planejamento.

O trabalho tem por objetivo analisar as compreensões dos professores acerca da AL, observando a relação entre teoria e prática, a partir das respostas oferecidas a um questionário, o qual foi aplicado a professores formados nos últimos anos, após a publicação dos documentos oficiais que defendem a prática de AL e a utilização do texto como unidade de ensino.

A pesquisa baseia-se na verificação do ritmo em que o ensino de língua portuguesa avançou em relação à prática da AL nas salas de aula, observando qual a concepção que os professores têm acerca desta prática e como a realizam a partir do trabalho com a sequência textual narrativa presente em um gênero discursivo. A pesquisa teve como objetivo observar/analisar como os professores de Letras, formados em universidades distintas, compreendem e fazem uso da prática de AL, a partir do trabalho com um texto pertencente à sequência textual narrativa. Tivemos como participantes da pesquisa três professores.

A escolha do tema da pesquisa, se deu, principalmente, pela vontade de aproximar-se teoricamente da AL, bem como exercer este ensino na prática, partindo do trabalho com o texto. A possibilidade de realização da AL do texto narrativo presente no questionário aplicado aos professores proporcionou um contato mais amplo/próximo desta prática de ensino, conseguindo, desta forma, expandir os conhecimentos, facilitando a realização desta prática no contexto escolar, levando em consideração que há uma grande dificuldade, por parte dos professores, em compreender tanto na teoria quanto na prática a realização deste ensino proposto.

Verificamos, a partir das respostas oferecidas, quais as concepções em relação ao uso da prática de AL como eixo de ensino e como os professores demonstram domínio ou não em relação às sequências textuais e à prática de análise linguística. Para a verificação das respostas, utilizamos as definições sobre a hierarquia textual apontadas por Adam (2011), que trata das macroproposições de base que compõe a sequência e sobre as marcas linguísticas das sequências textuais e dos gêneros discursivos, além das leituras acerca das práticas de AL de um texto que tem como predominante à sequência textual narrativa.

## 1 A análise linguística como prática de ensino

Geraldi (1981) foi um dos primeiros linguistas a propor um trabalho voltado à AL, o qual a definia como uma nova abordagem no ensino de língua portuguesa. Este termo surge para nomear a possível implantação de uma nova prática de ensino, a qual chega para transformar o ensino tradicional, que tem por base o ensino gramatical normativo-prescritivo. Esta prática é pensada de maneira que se relaciona com os demais eixos do ensino, leitura e produção textual. A prática de AL consiste em dois elementos cruciais que devem ser salientados na prática escolar, sendo a reflexividade e a criticidade do aluno/leitor, bem como a do professor, acerca dos recursos expressivos referentes à língua, levando em consideração a língua(gem) em uso.

A AL surge com a finalidade de tratar de questões de ensino que focam no trabalho com a língua materna. Sendo assim, para a realização da presente pesquisa levamos em consideração que “Sob o rótulo *análise linguística* abrigam-se perspectivas distintas de trabalho com a língua materna” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 09). Além do mais, é necessário considerar algumas perspectivas de ensino, dentre elas temos

três tendências na abordagem da análise linguística: a) uma perspectiva conservadora, pautada pela gramática tradicional; b) uma perspectiva conciliadora, que mescla a gramática tradicional com tópicos da linguística de texto e dos estudos do sentido; e c) uma perspectiva inovadora, que recorre a conceitos da análise linguística com o objetivo precípuo de contribuir para a formação da competência leitora do aluno (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 11).

A prática de AL tem como objetivo desenvolver a percepção, momento em que o professor/leitor observa e analisa os fatos contidos no texto, e é a partir da interação com o texto que o professor conseguirá refletir sobre os diversos usos da língua, conseguindo, desta forma, compreender e categorizar esses usos. É através deste conhecimento e trabalho que o professor consegue desenvolver sua autonomia, observando os fatos da língua em uso, bem como a de seus alunos, estimulando a criticidade e a reflexividade acerca da linguagem como atividade social, constitutiva dos gêneros discursivos. Esta atividade constrói o professor e o aluno enquanto sujeitos leitores e produtores de textos, realizando, assim, sua função social no meio educacional.

Os PCN's indicam um ensino diferenciado para o eixo da AL, o qual “[...] desloca o enfoque da palavra ou frase (proposto pela gramática tradicional) para a análise do texto” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 15). Esta prática busca desenvolver a reflexividade acerca de dois aspectos que também são pensados e analisados no decorrer desta pesquisa: as

atividades epilinguísticas e metalinguísticas descritas por Geraldi (1997):

As atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto [...] suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando. Atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falamos sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. (GERALDI, 1997, p. 23-25).

Geraldi utiliza a AL voltada à perspectiva de linguagem como meio de interação, que se constrói coletivamente e historicamente pelos falantes. Assim, neste estudo, concebemos a língua sob uma perspectiva sociointeracionista. Para Bakhtin (1988), a língua representa um acontecimento que remete ao social e ao dialógico, a qual deve ser observada, inserida nos enunciados reais. Ao destacarem o “uso social da língua”, Silva e Suassuna (2011, p. 95) seguem a mesma concepção de Geraldi em relação à língua e remetem ao desenvolvimento da noção teórica de linguagem como interação.

Essa concepção de linguagem como interação ganhou força no contexto histórico-epistemológico que se convencionou chamar de “virada linguística” (transição entre as décadas de 1970 e 1980), cuja principal marca seria uma visão ampliada da linguagem, a partir das teorias da enunciação. Assim, além do enunciado propriamente dito, estariam em jogo as circunstâncias de sua produção (SILVA; SUASSUNA, 2011, p. 92).

Conforme essas concepções, o trabalho que envolve a prática de AL deve ser voltado à perspectiva de linguagem enquanto processo de interação, pois a linguagem é o elemento que serve para além da exteriorização do pensamento e de um meio de transmitir informações e conhecimentos. Essa língua(gem) deve ser vista como elemento fundamental para o desenvolvimento da interação comunicativa, momento em que o enunciado e o discurso são produzidos, desenvolvendo um processo interlocutivo, voltado à perspectiva interacionista. Portanto, consideraremos a língua como produção dos sujeitos, os quais se constituem e a constituem a partir de seu uso. Desta forma, “[...] nada é, pois, mais coletivo que a atividade da linguagem [...] toda ação de linguagem é dialógica; quer dizer, é realizada em conjunto, ou, reciprocamente” (ANTUNES, 2014, p. 19).

De acordo com a visão dialógica de Bakhtin (1988), é no processo de interação verbal estabelecido pela língua e pelo contato com leituras feitas pelo sujeito que a palavra, vista como “signo social e ideológico”, torna-se real e passa a ganhar diferentes sentidos, os quais dependem do contexto. Dessa maneira, “A linguagem [...] é o local das relações sociais em que

falantes atuam como sujeitos. O diálogo, assim, de forma ampla, é tomado como caracterizador da linguagem” (PERFEITO, 2007, p. 828).

Com base nessas concepções, defendemos que em uma atividade de AL deve-se considerar o texto, lugar de interação, tanto como atividade social e discursiva quanto como uma estrutura hierarquicamente organizada. Nesse sentido, entendemos que “um texto não é uma simples sequência de atos de enunciação que possui um certo valor ou força ilocucionária, mas uma estrutura de atos de discurso ligados entre si” (ADAM, 2011, p. 196).

O processo de AL no ensino deve ocorrer a partir do trabalho com o texto. Este texto é constituído por uma estrutura organizada e relativamente estável e recorrente, materializada verbalmente por marcas linguísticas. A identificação das regularidades linguísticas presentes nas sequências e nos gêneros discursivos serve como elemento auxiliar para a realização de atividades voltadas à prática de AL que permitam compreender a função dessas marcas para a construção do texto, ou seja, a gramática constitutiva do texto.

Geraldi enfatiza que a AL surge para transformar o ensino tradicional de gramática normativa, presente nas escolas. Mendonça (2006, p.205) complementa que esse termo também “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua”. Verifica-se, então, que no “[...] lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão” (MENDONÇA, 2006, p. 208).

Desta forma, “a análise linguística não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática” (MENDONÇA, 2006, p. 206). Pois, apesar de não haver língua sem gramática, devemos nos recordar a todo momento que o ensino puramente metalinguístico traz consequências sérias ao desenvolvimento do aluno, o qual fica exposto somente à “[...] identificação de fragmentos linguísticos” (BRITTO, 1997, p. 108), o que é

[...] consequência direta da compreensão de gramática como categorização das partes oração ou do período e de uma concepção de aprendizagem que passa pela demonstração ostensiva e pelo treinamento de repetição. Uma vez que trata de treinar o aluno para que siga adequadamente os preceitos estabelecidos pelo que se considera o bom uso da língua, os quais se limitam basicamente ao nível da frase, quando não do próprio vocábulo, os exercícios não passam de correções localizadas (BRITTO, 1997, p.108).

Em relação à leitura, a AL tem papel fundamental no desenvolvimento e progressão desta prática, momento em que o leitor/aluno observa os usos da língua, bem como os sentidos que cada uso carrega dentro do texto, além de sua função social. E para a concretização disto, temos como suporte a produção textual, que tem por objetivo principal evidenciar a presença

da subjetividade do aluno/escritor no texto, momento em que são expostos os sentidos que o escritor espera que sejam percebidos pelo leitor, revelando a importância da apreciação dos efeitos que o texto carrega. Destacamos a relevância que possuem os três eixos de ensino para o trabalho com o texto na sala de aula, os quais se complementam.

Esta pesquisa se dá voltada à perspectiva defendida por Geraldi sobre a AL, uma vez que esta prática busca alavancar questões importantes a serem discutidas, dando ênfase à realização de um trabalho que busca promover a reflexão sobre a língua e seus usos, bem como outras particularidades que dizem respeito à língua. Isso porque o docente, junto a seu aluno, deve buscar “[...] promover um trabalho de reflexão sobre a língua e suas peculiaridades, uma atividade de construção/apreensão de suas regras de funcionamento” (SILVA; SUASSUNA, 2011, p. 96).

A realização dessa prática se dá voltada a discursos reais, o que é fundamental para o desenvolvimento crítico dos alunos, pois, dessa forma, como considera Pisciotta (2001, apud, SILVA; SUASSUNA, 2011, p. 105), “as atividades de AL, partindo de discursos concretos, mobilizam o conhecimento que o aluno já traz e desenvolvem novas habilidades e saberes”. O discurso do aluno deve ser destacado nas aulas de língua portuguesa, tomando-o como parte essencial e construtiva da aula aplicada, considerando o processo de interação.

Havendo interação e reflexão com/sobre o texto e sua composição, há a prática de AL, e a escola deve servir de suporte para essa transformação do ensino, incentivando, assim, as práticas de AL, pois, “o desafio da educação escolar está exatamente em ampliar possibilidades de experiência, desafiando os alunos a ‘parar para pensar’, ‘a suspender o automatismo da ação’, reconhecer-se e assumir-se como sujeito da ação” (BRITTO, 2015, p. 49), o qual passa, desta maneira, perceber e analisar os usos reais da língua que o cerca. O aluno reflete sobre a linguagem e consegue, dessa forma, escolher as palavras a serem ditas ou escritas para que se obtenha a compreensão, por parte do leitor, dos sentidos presentes e produzidos no/pelo texto.

O texto precisa ser objeto de ensino das aulas de língua portuguesa, porém, este trabalho deve ir para além do que está explícito no texto. O texto, de diversos gêneros, deve ser visto como unidade a ser utilizada no/para o ensino.

## **2 Gêneros discursivos e sequências na hierarquia textual**

Em uma das perguntas elaboradas para o questionário de coleta de dados, trouxemos o gênero discursivo fábula. Intitulada “Os urubus e sabiás”, de Rubem Alves (1984), a fábula é um texto curto que tem como sequência textual dominante a narrativa. Elaboramos um comando,

o qual o professor precisava analisar minuciosamente, a partir de seus conhecimentos acerca da prática de AL de elementos e aspectos que considera importante destacar para a realização de um trabalho em sala de aula com seus alunos. Quando se busca escrever, ou mesmo identificar um texto, as características das sequências textuais e marcas linguísticas presentes no texto são pistas que atuam na compreensão e constituição do gênero discursivo.

O uso de gêneros discursivos e de sequências textuais, neste trabalho, tem como objetivo realizar uma análise pautada na composição estrutural do texto, bem como na sua função social, usando das capacidades cognitivas e pragmáticas do leitor. Adam (2011) defende que as sequências “[...] são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições” (ADAM, 2011, p. 205). Sendo assim, uma sequência é uma estrutura, ou seja:

uma rede relacional hierárquica: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem; uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) (ADAM, 2011, p. 205).

Adam (2011) também cita as macroproposições, bem como as proposições, ambas que fazem parte da constituição estrutural das sequências, sendo que:

A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras proposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência (ADAM, 2011, p. 205).

As macroproposições, representadas pelas características e estruturação presentes nas sequências textuais, permitem analisar como o gênero discursivo se constitui e atende a sua funcionalidade social no contexto em que se desenvolve. A combinação das proposições e macroproposições é responsável pela constituição das sequências de base citadas por Adam (2011) como narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Adam (2011) afirma que:

Os cinco tipos de base retidos correspondem a cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual (ADAM 2011, p. 205).

As sequências trazem consigo um caráter prototípico, a presença de uma organização composicional e estrutural do texto, que facilita ao leitor a identificação do gênero discursivo. Por isso, Adam (2011), quando trata das sequências narrativas, destaca alguns aspectos



relevantes para a identificação da sequência textual em que o texto se enquadra.

A sequência textual narrativa é a unidade de pesquisa que tomamos de base para a realização da análise e aplicação do questionário aos professores participantes, levando em consideração a recorrência desta sequência nos materiais didáticos a que o professor tem acesso. A sequência narrativa traz consigo uma caracterização prototípica, a qual atende a um processamento cognitivo, que organiza os sentidos que são produzidos pelo/no texto. É a partir da sequencialidade que compõe o texto que o leitor consegue identificar e compreender esta prototipicidade.

Os textos pertencentes à sequência narrativa têm predominância de alguns aspectos que são típicos, ou seja, possuem características comuns. Mas, apesar desta prototipicidade, outros elementos precisam estar presentes durante a leitura e compreensão de um texto. Isso porque a estrutura prototípica é uma das características das sequências, porém, a compreensão completa do texto vai para além dos protótipos e são necessários que os demais conhecimentos do leitor entrem em ação no processamento textual, isto é, todas as inferências feitas pelo leitor são importantes para que a compreensão seja realizada. A sequência narrativa tem como elemento base que a caracteriza a presença de verbos que expressam dinamismo nas ações e desencadeiam causas e consequências vividas pelos personagens da narrativa. Essa materialidade verbal deve ser analisada junto com as demais características prototípicas presentes no esquema da sequência narrativa.

Esse processo de percepção de causas e efeitos envolve uma habilidade cognitiva que auxilia na categorização dos elementos e estruturas que compõem as sequências textuais. Machado (2013, p. 100) afirma que “[...] há capacidades cognitivas, intuitivas, que auxiliam na composição da narrativa. Conseguimos, com certa facilidade, produzir e interpretar um texto narrativo por termos familiaridade com a estrutura desse tipo de sequência”. E, para que o leitor consiga realizar esta identificação, tem como suporte suas leituras de mundo, realizadas ao longo de sua vivência.

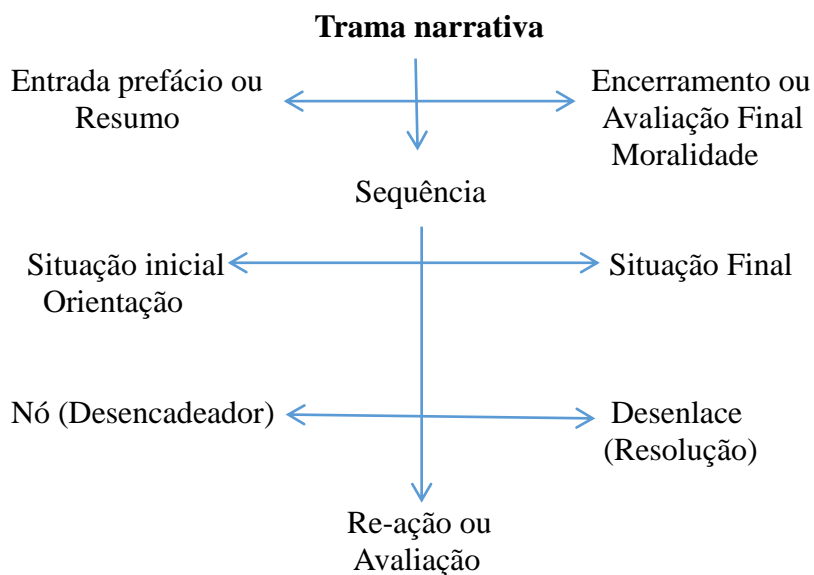
Os conhecimentos cognitivos auxiliam para a compreensão e para a identificação da sequência textual predominante no texto. Durante a realização da leitura, o leitor consegue reconhecer o protótipo característico da sequência e, assim, todas as leituras feitas ao longo da vida são importantes para a identificação da sequência textual. Ou seja, “[...] interpretar e construir textos parte do nosso conhecimento anterior, de nossa familiaridade com os textos, e isso é realizado de forma intuitiva, cognitiva, uma vez que tais estruturas tornam-se armazenadas na mente” (MACHADO, 2013, p. 97).

De modo prototípico, a sequência narrativa “[...] apresenta uma estrutura hierárquica

constituída por cinco macroproposições de base, que refletem os graus de narrativização, ou seja, a complexidade da exposição das ações e/ou eventos” (JURACH, 2015, p. 74). Segundo Adam (2011, p. 225):

Em sentido amplo, toda narrativa pode ser considerada como a exposição de “fatos” reais ou imaginários, mas essa designação geral de “fatos” abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente – ator humano ou antropomórfico – que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento acontece sob o efeito de causas, sem intervenção intencional de um agente.

O fato é que a organização textual da narração de eventos e ações apresenta etapas identificáveis, o que chamamos de macroproposições, as quais apresentam recorrências quanto às marcas linguísticas que as constituem. Por isso, tomamos por base, para a elaboração e análise do questionário e seguidamente a análise das respostas apresentadas, o esquema elaborado por Adam (2011), que traz a organização das macroproposições de base da sequência narrativa.



Esquema das sequências narrativas (ADAM, 2011, p. 229)

O esquema trazido possui uma organização com ramificações que estruturam e organizam as sequências narrativas, essas ramificações representam as macroproposições. Para Adam (2011), a sequência narrativa se constitui a partir da sucessão de eventos/ações que acontecem em uma ordem temporal, e possui uma unidade temática, na qual um dos sujeitos/personagens da ação se destaca e serve de agente desencadeador.

No esquema, temos a Entrada-prefácio (Resumo), momento em que alguns aspectos são introduzidos na narrativa, possibilitando uma leitura inicial, “[...] trata-se, da inscrição de uma

sequência narrativa em um contexto dialogal [...] que pode se apresentar também como um Resumo” (BENTES; LEITE, 2010, p. 285). Em seguida, a narrativa traz a Situação inicial (Orientação), a qual busca descrever alguns fatos que indicam a contextualização acerca do assunto ou tema de que o texto trata, trazendo a identificação de tempo e de espaço. Logo após, há a apresentação de uma sequência de acontecimentos e fatos que nortearão o texto, trazendo as complicações e o desenvolvimento da narração, estes aspectos constituem o Nó (Desencadeador). Esse nó provoca a Re-ação (Avaliação) e o Desenlace (Resolução), que, na maioria das vezes, são introduzidos “[...] por um marcador típico de desencadeamento narrativo” (ADAM, 2011, p. 230). Em seguida, temos a situação final, em que os fatos/acontecimentos são encerrados, e, por fim, o Encerramento ou Avaliação Final (Moralidade), que frequentemente está presente nos textos narrativos.

A sequência textual narrativa pode ser analisada em dois momentos distintos: no primeiro, temos uma delimitação de início e fim, isto é, a situação inicial e a situação final descritas como os limites do processo; o outro momento é o núcleo do processo, que parte do Nó ao Desenlace, ou seja, o desenvolvimento dos fatos que compõem a história.

Para que o leitor/professor consiga realizar a prática de AL adequada em um texto de sequência narrativa, é recomendável observar/analisar a estrutura, neste caso, levar em consideração a prototipicidade da sequência. Baseado nesta análise mais categórica/estrutural, o professor pode observar os sentidos que o texto carrega, compreendendo os aspectos constitutivos da narrativa. Para isso, Machado (2013, p. 99), ao tratar dos princípios de análise das narrativas propostos por Adam (2008), destaca dois processos elencados pelo autor:

[...] sentido mais amplo [...] contempla cada uma das etapas da sequência narrativa no texto, possibilitando a identificação de cada uma das partes (das macroproposições) sugeridas pelo autor. O sentido distribucional possibilita olharmos para o texto de forma mais detalhada e encontrarmos, dentro dos limites do discurso, *n* complicações e resoluções, ou seja, há um detalhamento, uma decomposição maior das partes/das macroproposições (MACHADO, 2013, p.99).

Além da estruturação da narrativa, outros aspectos que devem ser destacados e que possuem função importante na constituição e caracterização de um texto narrativo são a linearidade dos acontecimentos/fatos que constituem o texto.

Silva (2009, p. 149) afirma que a sequência narrativa é composta por uma “[...] dimensão esquemática-global”, nesta, os eventos/ações ocorrem voltados a um tempo e causa, e esses eventos são identificados ao decorrer do texto, neste momento temos as macroproposições. Além das macroproposições, devemos levar em consideração a “dimensão

linguística” (SILVA, 2009, p. 149), nesta dimensão se destaca a presença de alguns tempos verbais que predominam na narrativa, o tempo, o espaço e o tipo de discurso também são aspectos que contribuem para a construção e compreensão de um texto narrativo.

Assim, baseando-se nos apontamentos descritos anteriormente, realizaremos no primeiro momento, uma análise nossa, enquanto pesquisadoras da área, para, em seguida, trazermos apontamentos acerca das respostas fornecidas pelos professores de língua portuguesa.

### 2.1 Prática de análise linguística na fábula “Os urubus e sabiás”, de Rubem Alves.

A fábula “Os urubus e sabiás”, de Rubem Alves, presente na questão 03 do questionário (Anexo I), prevalente à sequência textual narrativa, sendo assim, destacaremos alguns elementos que devem estar presentes durante a análise de um texto pertencente a esta sequência textual.

- Fatores morfossintáticos: organizadores temporais; marcadores espaciais, alternância nos tempos verbais, relevância de verbos dinâmicos, relações de causa e efeito e a presença de um narrador;
- Fatores textual-discursivos: entrada-prefácio, situação inicial, nó, re-ação, desenlace, situação final e avaliação final ou moral.

Considerando esses elementos como auxiliares, utilizaremos da fábula como gênero a ser analisado e buscaremos realizar uma análise apontando possíveis elementos/aspectos que devem ser considerados na prática de AL, a fim de compreender melhor a organização do texto.

Para iniciarmos a AL da fábula “Os urubus e sabiás”, buscamos identificar primeiramente a presença das macroproposições de base da narrativa analisada. Nessa, destacamos a presença de um alto grau de narrativização, pois o narrador utiliza todas as macroproposições, iniciando pela entrada-prefácio, quando o narrador busca ambientar o leitor na narrativa, momento em que ele descreve que “Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam”. Temos, em seguida, a presença da situação inicial, descrita em: “Os urubus, aves por natureza becadadas, mas sem grandes dotes para o canto...”, período em que o narrador começa a contar a história, indicando alguns dos personagens que serão protagonistas da narrativa. Logo, temos o nó desencadeador, em que o narrador traz a indicação de um problema, quando diz “Tudo ia muito bem até que...”, nesta macroproposição temos a presença de uma mudança na narrativa em relação ao seu início. E essa mudança segue até chegarmos à macroproposição que indica a re-ação, momento em que “Os velhos urubus entortaram o bico”, mostrando, a partir desta atitude, a reação deles diante da presença das demais aves. Em seguida,

temos o desenlace, quando os urubus afirmam que “Não, assim não pode ser”, impondo uma solução para o problema desenvolvido ao longo da narrativa. Por fim, temos a situação final, nesta “E os urubus, em unísono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...”, desencadeando, nesta macroproposição, a solução para o problema que se desenvolveu ao longo do texto. E, por se tratar de uma fábula, a moral vem explícita ao final.

As macroproposições de base desta sequência são apenas um dos aspectos a serem destacados quando se trata de uma narrativa. Outros elementos que devem ser observados são os organizadores temporais e marcadores espaciais, que são marcas prototípicas nos discursos da ordem do narrar. Na fábula proposta, observamos a presença desses organizadores e marcadores, em: “numa terra distante”, “no tempo em que...”, “na floresta”, respectivamente, os quais têm a função de situar o leitor em relação ao tempo e ao espaço em que os fatos da fábula acontecem. Dessa forma, o trecho: “Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam”, remete à ideia de que em algum momento os animais conseguiam falar como os homens, trazendo à ambientação uma naturalidade, propondo uma atmosfera de veracidade dos fatos narrados.

A alternância nos tempos verbais é outro fator morfossintático que pertence à sequência narrativa. A fábula tem, em seu início, a predominância de verbos no pretérito perfeito do indicativo, narrando fatos ocorridos num momento anterior e que foram concluídos/encerrados. Os verbos desta classificação/conjugação estão presentes na entrada-prefácio e na situação inicial. Quando a história se encaminha para o nó, temos a presença do verbo “ir” em “Tudo *ia* muito bem”. Neste momento o verbo se altera para pretérito imperfeito do indicativo, por descrever um fato que ocorreu num momento anterior ao atual, porém, que não foi completamente concluído, está em processo de desenvolvimento da ação, expressa a continuidade da ação que difere da situação inicial e que levará a uma reação. Na macroproposição que inicia a re-ação, temos a alternância dos verbos do pretérito imperfeito para o pretérito perfeito do indicativo: “Os velhos urubus **entortaram** o bico, o rancor **encrespou** a testa, e eles **convocaram** pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito”.

No decorrer das ações narradas na fábula, é possível indicar a presença de verbos no presente do indicativo, que permitem claramente que o leitor perceba a inserção do discurso direto. A utilização de verbos no presente do indicativo também está presente na moral, a qual traz implícita, por meio de uma argumentação, a defesa dos urubus, que utilizam dos diplomas como argumento suficiente para a proibição da presença do canto dos sabiás. Essa argumentação vem para indicar uma ação já ocorrida, que foi a expulsão do sabiás e a afirmação

descrita na moral, não aceitando mais, então, a presença dos sabiás, os quais argumentam acerca da necessidade de um diploma, que autorize o canto.

Retomando o fato de que a narrativa se constitui a partir de ações e eventos, elegemos os urubus como agentes que são os responsáveis por desencadear uma sequência de ações, pois estes buscam provocar uma mudança na natureza dos animais em relação ao canto. Desta forma, destacamos a importância da ação intencional dos urubus em relação a esta mudança.

Elementos como causa e efeito também estão presentes na fábula analisada e são correlacionados entre si, se temos a causa, teremos o efeito desta. Na fábula estes fatores estão presentes em frases como “[...] fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão de mandar nos outros”; “Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas”; “E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque nascera com elas”. Essas construções demonstram que alguns elementos são a condição da existência do outro, e somente são compreendidos pela relação que estabelecem, constituindo o caráter de mudança de estado e, portanto, o dinamismo típico das narrativas.

O uso da conjunção coordenativa adversativa “mas” também é um fator morfosintático, o qual traz a ideia de oposição em “Os urubus, aves por natureza beçadas, **mas** sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza, eles haveriam de se tornar grandes cantores”. A adversidade marcada pela conjunção é de que apesar de serem beçadas por natureza, elas não possuem (não é de sua natureza) o dom para o canto. A mesma conjunção “mas” aparece novamente na narrativa, porém agora traz uma ideia diferente da anterior. Desta vez, o “mas” é utilizado para reforçar a ideia apresentada de que para cantar não há necessidade de possuir um diploma, pois as aves “nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, **mas** cantavam, simplesmente...”.

Os urubus carregam uma marca de formalidade, esta trazida em alguns usos relacionados a eles e presentes ao longo da fábula, como em “por natureza beçadas”, “fundaram escolas e importaram professores”, “mandaram imprimir diplomas”, “organizaram concursos e se deram nomes pomposos”, “respeitável urubu”, “instrutor em início de carreira”, “chamavam por Vossa Excelência”, “convocaram para um inquérito”, “documentos dos seus concursos”, “cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem”, “em uníssono” e “sem alvarás”. O que merece ser destacado é que esse traço de formalidade oferecido aos urubus aparece em toda a composição do texto, ou seja, ao longo das várias macroproposições que constituem a “teia” textual, de forma a conferirem coerência ao texto.

Por outro lado, ao longo da narração, temos a naturalidade dos pintassilgos, sabiás e canários, sendo que para eles o cantar – que é o tema central da narrativa - é algo presente em suas vidas naturalmente, não sendo necessária, assim, toda a formalidade dos urubus. Os sabiás “Não haviam passado por escolas de canto, porque nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente...”.

A narrativa é uma exposição de fatos que podem ser reais ou imaginários, e que é produzida em um momento diferente do ocorrido na história, o momento de produção da fábula se propõe como posterior ao acontecimento narrado, então, para essa produção, há o narrador, que descreve a sucessão de eventos e controla os fatos a serem contados. Na fábula em estudo, temos a predominância da utilização de verbos na terceira pessoa, o que “[...] representa textualmente a presença de um ‘controlador’ da exposição dos fatos” (JURACH, 2015, p. 78). Entretanto, devemos considerar que, apesar da presença relevante de um narrador, os fatos contidos na narração dependem também da “[...] representação de mundo do sujeito que entra em contato com a narrativa” (JURACH, 2015, p. 78). Dessa forma, o leitor interage com a fábula, transportando seus conhecimentos e suas leituras de mundo para complementar a compreensão dos sentidos que o texto carrega.

Em sua grande maioria, as narrativas trazem uma moral, a qual pode estar explícita, como na fábula, ou implícita, mas de qualquer forma é importante destacar a intencionalidade do narrador que escreve a narrativa, que traz uma ideologia impregnada a ser passada aos leitores. Destacamos assim algumas marcas linguísticas que estão presentes ao longo da narrativa e devem ser observadas e analisadas, para que o sentido do texto seja compreendido com maior facilidade.

### **3 Descrição e análise das respostas do questionário**

A pesquisa realizada teve como público participante três professores graduados nos últimos anos, após a publicação dos PCN’s. O professor entrevistado P1 concluiu sua graduação há 1 ano, P2 há 8 anos e P3 graduou-se há 15 anos, salientando que todos concluíram o curso de Letras após a publicação dos documentos oficiais citados. A pesquisa se deu por meio da aplicação de um questionário, o qual foi composto por três questões descritivas, todas voltadas ao trabalho com a AL. Para a elaboração do questionário, tivemos como objetivo realizar um levantamento de dados acerca dos conhecimentos teóricos e práticos dos professores sobre a AL. Como modo de aproximação ao aspecto prático, sem observação em sala de aula, utilizamos duas questões em que os professores poderiam contar suas compreensões teóricas

acerca da AL, como trabalham com o texto em sala de aula e qual a perspectiva que seguem para o trabalho com o gênero e, outra, em que foi solicitada a realização de uma AL de um texto, a fim de que apontassem aspectos possíveis de serem explorados no texto.

Utilizamos a fábula “Os urubus e sabiás”, de Rubem Alves, como texto-base para a realização da AL, com o objetivo de observar/analisar como os professores de língua portuguesa fazem uso do texto em sala de aula, se o trabalho com o texto se dá voltado à perspectiva da análise linguística ou se contrapõe a esta prática de ensino. O objetivo da escolha de um texto com predominância à sequência textual narrativa foi verificar se o professor buscaria identificar as macroproposições de base da sequência, que são características da narrativa, além de localizar e descrever elementos que selecionaria para realizar o trabalho de AL, ou seja, a prática de reflexão sobre a linguagem, em seus usos reais.

Buscamos utilizar a fábula, prevalente à sequência textual narrativa, principalmente pelo fato de que as marcas linguísticas que indicam cada macroproposição do texto poderiam ser identificadas levando em consideração o contato que os professores têm com textos pertencentes a essa sequência. Consideramos essas marcas linguísticas como ponto de partida para a realização da AL, mais possível ainda se realizada a identificação destes elementos unidos ao conhecimento cognitivo do professor/leitor, o qual permite identificar a estrutura da sequência a que o texto pertence, e, essa identificação, explícita ou não, será observada e elencada em nossa análise das respostas dos professores.

Para responder ao questionário, estipulamos um tempo pré-determinado de até uma hora para cada participante. As coletas foram realizadas individualmente. Foram apresentadas as questões aos participantes, explicando mais amplamente acerca de cada uma, para que, desta forma, o professor não ficasse com dúvida e, caso as tivesse, poderia estar esclarecendo-as. Para que o questionário pudesse ser aplicado, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade – CEP/UFFS, o qual nos concedeu a aprovação para a realização do estudo. A fim de atender às normativas, oferecemos a cada participante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual também foi parte integrante dos documentos apresentados ao Comitê. Este termo foi devidamente assinado pelos participantes, autorizando a divulgação dos resultados, porém mantendo sigilo dos dados pessoais. Diante disto, identificaremos os professores (P) participantes como P1, P2 e P3, preservando, dessa forma, suas identidades.

O questionário (Anexo I) que serviu para a coleta de dados é o suporte que nos guiou para a realização de um levantamento acerca do ritmo que as universidades avançaram em relação ao trabalho com a prática de análise linguística.



Diante dessa explanação inicial, apresentaremos, na sequência, a análise das respostas dos professores participantes. Apontaremos elementos identificados, estejam esses de acordo ou não com a proposta da análise linguística, bem como outros possíveis apontamentos realizados pelos professores no questionário. Porém, ressaltamos que o objetivo desta pesquisa não é realizar uma crítica aos professores participantes, mas, sim, apresentar uma reflexão acerca de como está sendo realizado o trabalho com a língua portuguesa no contexto escolar, e como o texto pode ser trabalhado voltado à perspectiva de reflexão sobre a linguagem.

### 3.1 A concepção de análise linguística

Em relação à compreensão acerca da prática de AL, o entrevistado P1 descreveu que, mediante sua formação, compreende que *“a prática de análise linguística precisa partir do texto tendo este como objeto de análise, observando não apenas aspectos da língua, mas refletindo sobre conteúdo, aspectos sociais, etc. Trazendo também para estudo o próprio texto”*. Dessa forma, o informante salientou a importância do texto em sala de aula, como também a importância do foco em aspectos da língua, porém, não descreveu exemplos acerca destes aspectos, embora tenha ressaltado a importância da interação com o texto discutido, destacando realizar um levantamento acerca dos possíveis sentidos trazidos pelo texto.

Além disso, o informante P1 destaca a realização de uma atividade de discussão, indica que realizaria um debate e, neste, buscaria instigar os alunos a falarem sobre *“a atitude dos urubus em relação aos demais pássaros, fazendo com que opinem o comportamento (sic) abusivo, invejoso e arbitrário dos urubus”*. A valorização do sentido do texto faz com que P1 seja o entrevistado que mais se aproxima da proposta de análise linguística, porém, ainda está distante do esperado. Essa discussão acerca das características dos urubus é interessante de se realizar, entretanto, o professor não buscou explicar por que/como chegou à indicação dessas expressões para caracterizar os urubus, e quais são a função e os sentidos desses elementos.

Na resposta do informante P2, percebemos a dificuldade deste professor em discorrer teoricamente sobre a AL, tema proposto. Dessa forma, obtivemos uma resposta sucinta, em que o participante diz que compreende a AL como *“Uma forma de melhor compreender todos os conteúdos trabalhados, pois com ela temos um melhor entendimento”*, deixando lacunas em relação aos possíveis conteúdos trabalhados, bem como, em relação ao entendimento, tornando-se uma resposta vaga/superficial e abrangente. Tal fato demonstra a não compreensão acerca da realização da AL nos textos utilizados nas aulas de língua portuguesa.

O professor P3 declarou que teve um único contato com um componente, durante sua

formação, que era denominado por “Prática de análise linguística”, entretanto, relatou que “*na época a professora não sabia muito o que ensinar pois ela também ensinava sobre literatura, como não tinha ninguém para estas aulas ela ficou com duas aulas semanais*”, com isso o informante confirma não ter tido contato com o ensino de AL durante sua graduação.

Em relação à indicação de autores estudados e/ou conhecidos pelos entrevistados que abordem a prática de AL estudados, percebemos que ou tiveram pouco contato ou não se recordam. Tivemos declarações de professores de que a universidade em que estudaram abordava uma perspectiva de ensino voltada à gramática.

### 3.2 O texto como objeto de ensino

A importância acerca da utilização do texto como objeto de ensino foi percebida nas respostas dos três informantes. O informante P1 afirma que “*a prática de análise linguística precisa partir do texto, tendo este como objeto de análise*”. O participante P2 salienta a utilização de textos distintos, ao afirmar que “*trabalharia com textos diversos, cada um focando um determinado assunto*”. O professor P3 também destaca a utilização de texto como suporte para a realização do trabalho com os conteúdos específicos da turma. Diante das afirmações dos informantes, foi possível identificar que eles utilizam do texto e não mais de frases isoladas para suas práticas de ensino, contudo, os professores precisam se atentar em relação a essa utilização, porque:

Por vezes, alguns professores acreditam realizarem práticas de análise linguística no trabalho em sala de aula, somente por fazerem uso de textos. Pois conseguiram compreender que para realizar um trabalho voltado à análise linguística deve-se “[...] assumir o texto como unidade de reflexão” (BEZZERA; REINALDO, 2013, p. 11).

De algum modo, “[...] o objeto de estudo, na escola, passa a ser o texto” (BEZZERA; REINALDO, 2013, p.10). Mas, apesar da utilização constante do texto como unidade de ensino, percebe-se que há uma dificuldade, por parte dos professores, em compreender o real sentido e importância sobre a utilização do texto como objeto/unidade de ensino, apenas o utilizam. Diante disso, percebemos que “[...] atravessamos um momento especial, em que convivem ‘velhas’ e ‘novas’ práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas” (MENDONÇA, 2006, p.201). Este conflito, aqui, pode ser percebido na relação entre o texto e sua função. O professor compreendeu a necessidade de utilizá-lo, porém, ainda vive um conflito quando se volta a sua real função, então, temos a presença do texto como objeto de ensino, porém, ele não é compreendido como tal. Essa dificuldade de tomar o texto como objeto para a realização da prática de AL fica explícita nas respostas, pois os pesquisados não

conseguiram demonstrar como utilizam o texto para realizar esta prática, salientam a importância do texto, mas não conseguem demonstrar uma forma de trabalho, que aspectos linguísticos destacariam como importantes a serem analisados em aula com os alunos.

Ainda em relação à utilização do texto, o informante P2 salientou a necessidade de selecionar textos distintos para realizar o trabalho de identificação de elementos gramaticais como substantivos, verbos, pronomes e adjetivos, considerados por ele como conteúdo a ser trabalhado. Dessa forma, ao focar-se na identificação das categorias, não assinala para uma discussão acerca da função dessas classes de palavras na constituição de sentido do texto.

### 3.3 A análise linguística e a identificação de categorias gramaticais

Aspectos voltados ao ensino gramatical são identificados nas respostas dos professores P2 e P3, os quais deixam explícito que seguem um ensino pautado no trabalho de identificação e classificação de elementos gramaticais. O informante P2 afirma que realiza um trabalho voltado à *“análise em textos, identificando e classificando, trabalharia com textos diversos, cada um focando um determinado assunto”*. O participante utiliza da expressão “assunto” quando se remete ao texto, porém, diante das respostas oferecidas, é possível afirmarmos que o “assunto” em referência na descrição do professor faz alusão a elementos gramaticais, como verbos, adjetivos, substantivos etc., assim, considerando o texto como pretexto para o ensino de gramática, a qual é identificada como o assunto da aula.

O professor P2 descreve que sua prática de análise linguística se realiza quando faz a *“análise em textos”*, o que acaba sendo superficial, pois a única indicação feita pelo participante, no texto, é de elementos gramaticais de diferentes classificações, porém não indica como realiza esta “análise” em sala de aula, deixando evidente que exerce a “análise em textos” de elementos gramaticais. Esta análise remete a leitura e identificação, analisa-se o texto com o intuito de identificar e classificar.

Justificou também que não é possível realizar este reconhecimento de elementos gramaticais no mesmo texto, porque os alunos não se envolvem no trabalho se o professor mantém o mesmo texto de base. Por isso, o professor P2 seleciona um texto distinto para trabalhar com cada elemento gramatical. Contudo, consideramos a utilização do texto, pelo professor, como pretexto para identificação de elementos gramaticais. Apesar de o professor descrever no questionário que busca trabalhar os sentidos presentes na fábula, destacou a realização de uma discussão acerca do conteúdo explícito e implícito presente na moral do texto. Não obstante, o “assunto” do texto continua sendo a presença de elementos gramaticais.

[...] notamos uma tentativa de inovação no encaminhamento metodológico para o estudo dos conhecimentos gramaticais, manifestada na sua exploração a partir do texto. No entanto, o texto se apresenta como pretexto para estudar o tópico previamente selecionado. Ou seja, não se trata de estudar a construção ou os sentidos do texto, mas de reconhecer nele o elemento gramatical em foco (BEZERRA; REINALDO, 2013, p.54).

Como o texto é utilizado como pretexto para P2, podemos entender/concluir que a seleção dos textos a serem utilizados nas aulas de língua portuguesa tem como foco a maior presença de elementos gramaticais a serem identificados na aula planejada. Dessa maneira, não é realizado um trabalho de reflexão, momento em que o aluno interage com o texto e busca seus sentidos, não se toma a “[...] a linguagem como forma de interação” (GEDOZ, 2015, p. 320), não havendo a interação, menos ainda há a reflexão sobre a constituição dos sentidos presentes no texto. O sentido do texto se constrói a partir da interação que o leitor tem com diferentes textos, é esta interação que possibilita a construção de sentidos. Da mesma forma, o informante P3 realiza sua prática de ensino, o qual utiliza o texto como pretexto para trabalhar com classes gramaticais. Este informante solicita aos alunos que, após a leitura, realizem a identificação de “*quais foram os verbos do texto, qual tempo foi usado*”, porém, com o intuito de diagnosticar se os alunos conhecem os verbos e suas conjugações, os alunos devem indicar a conjugação, ou seja, não são instigados a refletir sobre a função do verbo, no interior do texto, na conjugação identificada. Assim, novamente o objetivo passa a ser a identificação e a classificação.

Por outro lado, o informante P1 não identificou explicitamente o trabalho voltado a aspectos gramaticais, respondeu que realizaria a “*observação dos aspectos sociais culturais explícitos e abordados no texto, análise de algum elemento linguístico presente no texto*”. O participante descreveu brevemente como realizaria a atividade, mostrando as fases do processo e os aspectos que utilizaria como norteadores da aula. Acreditamos que os aspectos apontados são importantes para a realização do trabalho com o texto, todavia, há ainda uma dificuldade, por parte do professor, em indicar quais são os “elementos linguísticos” que poderiam ser analisados, lembrando que no questionário o professor indicou “*algum elemento linguístico*”, permitindo entender que tomaria um único elemento como norteador do trabalho com o texto.

De modo geral, percebemos que não houve apontamentos, pelos informantes, acerca da função que estes elementos gramaticais, que são trabalhados nas aulas, carregam dentro do texto. Além do mais, devemos destacar a não contribuição que o trabalho puramente gramatical oferece ao desenvolvimento da competência comunicativa, seja do aluno e/ou docente.

### 3.4 A sequência narrativa e a estruturação do gênero discursivo

Outro aspecto característico da narrativa é a presença das macroproposições de base da sequência (identificadas na seção 2, p.10), as quais estruturam o gênero trabalhado. Em relação a essa estrutura, observamos, nas respostas de dois informantes, a identificação de introdução, desenvolvimento e conclusão. Esta estrutura foi apresentada por P2 e P3, que realizaram, inclusive, a identificação de maneira similar nos textos. Diante desta estruturação apresentada, consideramos significativo destacar os conhecimentos resultantes do processo cognitivo do leitor, suas leituras prévias acerca da sequência narrativa, a qual narra fatos que envolvem uma mudança de estado ou de situação, assim, acreditamos que por este motivo houve a indicação da estrutura como introdução, desenvolvimento e conclusão.

Isso porque, cognitivamente, o leitor/professor está realizando um trabalho de produção de sentidos, inferindo conhecimentos ao texto, os quais dependem do nível de conhecimento já assimilado, seu conhecimento prévio integrado aos conhecimentos a serem construídos pelo contato com outros textos. Sobre isso, Machado (2013) também destaca a presença de

[...] capacidades cognitivas, intuitivas, que auxiliam na composição da narrativa. Conseguimos, com certa facilidade, produzir e interpretar um texto narrativo por termos familiaridade com a estrutura desse tipo de sequência (MACHADO, 2013, p.100).

Diante da organização estrutural que os informantes P2 e P3 apontaram, destacamos a presença de elementos como causa e consequência, que são identificadas pelo professor de forma espontânea, pois o texto traz uma relação lógica entre os fatos apresentados na história e, possivelmente, é com base nesta relação entre os acontecimentos narrados que os professores estabeleceram esta indicação estrutural constituída por introdução, desenvolvimento e conclusão. O fato é que os conhecimentos específicos acerca da organização textual da narrativa não foram explorados, nem marcas linguísticas que sustentam a progressão textual.

Já o informante P1 não realizou a identificação da estrutura que compõe a narrativa, demonstrando que talvez não praticaria, em sala de aula, esse movimento de identificação da estrutura que constitui o texto, expressando realizar um trabalho voltado ao entendimento e à reflexão a respeito do tema presente na fábula.

Ambos os entrevistados indicaram que iniciam o trabalho com o texto a partir da leitura deste, leitura esta que, para o professor P3, é realizada pelos alunos, em ordem de fila. Já os demais entrevistados não especificaram como realizam a atividade de leitura do texto em suas aulas. Essas informações não nos permitem verificar se a leitura realizada contemplaria uma relação de interação e aproximação efetiva com os textos, em vários níveis, como o temático e

o composicional.

Quanto ao trabalho com o gênero, o informante P1 foi o único que, durante a descrição das respostas, fez referência ao “gênero”, descrevendo que trabalha “*com elementos específicos do gênero abordado*”, neste caso, da fábula. Porém, o professor não indica quais são estes elementos, cita que aponta elementos importantes que compõem o gênero fábula, mas não o faz na prática proposta no questionário.

Os demais entrevistados em momento algum se referiram ao gênero, menos ainda indicam que este texto pertence ao gênero fábula, ficando evidente que não realizam, ao menos seguidamente, a contextualização acerca do autor, bem como sobre o gênero discursivo trabalhado. Demonstraram que partem diretamente para a leitura da fábula, atividade identificada como o primeiro passo do trabalho com o texto. Por mais que P1 e P2 indicaram que falam acerca da importância da moral que é constituinte do gênero fábula, e por mais que identifiquem a moral da fábula, não a citam como elemento constituinte do gênero, apenas ressaltam sua função social, de explicitar a ideologia que se depreende do texto.

Dessa forma, com relação à constituição do gênero exposto, os questionados P1 e P2 expressaram a importância de trabalhar com a moral trazida na fábula. O entrevistado P1 afirma que aborda “*como análise o conceito de moral da história levando os alunos a compreender de fato o significado da frase que elucida a moral da história*”, assim, busca realizar a atividade de reflexão, uma das etapas associadas à AL. O informante P2 afirma que trabalharia e analisaria a moral “*identificando nos dias de hoje quem seriam os urubus diplomados*”, proporcionando um momento de discussão acerca das compreensões dos alunos.

Além dos pontos elencados, consideramos importante ressaltar alguns apontamentos feitos pelos professores no questionário. O informante P3 indicou que trabalharia em sala com aspectos voltados à linguagem do texto, para tanto destacou a utilização do verbo “ir” em “Tudo ia muito bem”, o qual remete, para o informante, à utilização de uma linguagem informal, considerando a conjugação do verbo. Trouxe a sugestão de uso de uma outra conjugação verbal do verbo ir “*iria*”, tornando a frase mais formal. Essa reflexão mostra-se inadequada, devido ao fato de que “ia”, o verbo ir, no pretérito imperfeito típico da situação inicial das narrativas, não é uma característica de informalidade. A mudança para o futuro do pretérito, “iria”, levaria a uma mudança de sentido que não condiz com a situação inicial da fábula analisada. Além de realizar apontamentos acerca da linguagem, o informante P3 “*pediria para retirar do texto as palavras desconhecidas e procurá-las no dicionário seu significado*”, realizando uma atividade de busca de significado e deixando de lado os sentidos que podem ser atribuídos à palavra durante a leitura, tomando como auxílio o contexto em que a palavra desconhecida está inserida,

tornando-se uma busca descontextualizada.

### **Considerações finais**

Diante de todos os apontamentos realizados, buscamos destacar que consideramos relevante “Essa outra maneira de olhar para linguagem, vista como forma de interação” (COSTA-HUBES, 2009, p.05), a qual “[...] sustenta-se no objetivo de desenvolver, no aluno, maior proficiência em práticas de oralidade, de leitura e de escrita. A língua, estudada e analisada em situações reais de uso, tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico” (COSTA-HUBES, 2009, p.05). E este contato com a língua se dá, principalmente, no contexto escolar, portanto, o professor passa, assim, a ser responsável por proporcionar a reflexão, a interação e a criticidade do aluno.

Voltando às práticas de AL, consideramos as respostas fornecidas no questionário um pouco quanto distante do que se espera para a AL, a presença de atividades descontextualizadas, a presença do texto como pretexto, o trabalho pautado na gramática foram alguns dos aspectos/dados levantados, considerando, assim, a não realização de atividades de AL nas salas de aula. Entretanto, salientamos que o espaço escolar é composto por mais professores, além dos entrevistados. Baseando-se no corpus da pesquisa realizada, consideramos que:

As práticas de *análise linguística* constituem, a nosso ver, um dos maiores desafios enfrentados pelos professores, mesmo por aqueles que, há pouco, iniciaram sua atuação na carreira e, em tese, não estariam *contaminados* pela tradição *gramatiquêira* escolar (GIACOMIN, 2013, p. 25).

Como sabemos, a teoria e a prática deveriam se equivaler, porém, esta não é a realidade percebida nas salas de aula e, como confirmação desta não equivalência entre teoria e prática, identificamos claramente a dificuldade dos professores de língua portuguesa em conseguirem realizar trabalhos voltados à AL. Alguns professores possuem um conhecimento teórico relevante sobre a AL, porém, em contrapartida, nem sempre conseguem colocar na prática estes conhecimentos que possuem. Diante disso, buscamos não somente indicar as dificuldades dos professores entrevistados em realizar atividades voltadas à AL, mas nos preocupamos em apresentar uma possível prática de AL com o mesmo texto narrativo proposto aos professores, com o objetivo de demonstrar uma prática de AL, verificando quais são as funções das marcas e construções linguísticas presentes no texto, bem como os usos dessas marcas na produção de sentidos, analisando como se dá este trabalho, que tem por objetivo desenvolver a criticidade e reflexividade do leitor e produtor de textos, seja ele docente ou aluno.

Porém, o que identificamos ao decorrer da pesquisa é que os professores ainda têm uma grande dificuldade em fazer uso da prática de AL, concebem o texto como unidade de ensino, mas não conseguem efetivar um trabalho de reflexão linguística tomando-o por base. Assim, temos um ensino de gramática voltado para o trabalho com a nomenclatura das unidades que compõem o texto. Sobre esta abordagem, Antunes (2003) afirma que:

Pelos limites estreitos dessa gramática, o que se pode desenvolver nos alunos é apenas a capacidade de ‘reconhecer’ as unidades e nomeá-las corretamente. Vale a pena lembrar que, de tudo que diz respeito à língua, a nomenclatura é a parte menos móvel, menos flexível, mais estanque e mais distante das intervenções dos falantes. Talvez, por isso mesmo, seja a parte ‘mais fácil’ de virar objeto das aulas de língua (ANTUNES, 2003, p.32).

Assim, diante de todos os apontamentos realizados ao longo da pesquisa, salientamos novamente que o objetivo que permeia o ensino de AL nas salas de aula deve ser a reflexão e a interação, pois “essa prática abre espaço para as atividades de reflexão dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido nos textos” (PARANÁ, 2008, p 77). Para que essa prática se efetue, os alunos e os professores devem refletir sobre os elementos/marcas linguísticas que constituem o texto, bem como sobre as estratégias discursivas, tomando como foco da aula de língua um ensino voltado aos usos reais da linguagem, usos estes observados nos textos.

## REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

ANTUNES, Irandé Costa. **Aula de português: encontro e interação**. 8ª ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4. ed. Trad. de M. Lahud e Y.W. Pereira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros. **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

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



BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB, Mercado de Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso – Leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Reflexões teórico-metodológicas para o trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa**. 2009. V SIGET: Simpósio Internacional de Estudos de Gênero Textuais. Caxias do Sul/RS, 2009.

GEDOZ, Sueli. Práticas discursivas na sala de aula: situando a análise linguística articulada à produção e à reescrita textual. In: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; ROSA, Douglas Corrêa da (Org.). **A pesquisa na educação básica: um olhar pra a leitura, a escrita e os gêneros discursivos na sala de aula**. Campinas: Pontes, 2015.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999 [1981b].

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIACOMIN, Leticia Melo. **Conhecimentos gramaticais na escola: “regras” de um ensino sem regras**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

JURACH, J.M. **O domínio dos acadêmicos de letras sobre a análise linguística em gêneros textuais**. 2015. 247 f. Tese. (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

MACHADO, Daniela Zimmermann. **Estudo léxico-estereotípico: o fundamento semântico das anáforas associativas**. 2013, p. 164 f. Tese. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2013.

MARTINS, Ivanda. A Literatura no ensino médio: quais os desafios do professor. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais. Língua Portuguesa, ensino fundamental**; Curitiba, 2008.

PERFEITO, A. M. **Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para proposta de intervenção**. In CLAPPEL – I Congresso Latino Americano de Professores de Línguas. Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824-836.

PISCIOTTA, Harumi. Análise linguística: do uso para a reflexão. In: BRITO, E. V. (org.). **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo: Arte e Ciência, 2001.

SILVA, Luciana Pereira da. **Prática textual em língua portuguesa**. Sequências textuais. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2009.

SILVA, Marcela Thais Monteiro da; SUASSUNA, Livia. “Ensino de análise linguística – reflexão e construção de conhecimentos ou memorização e reconhecimento de estruturas?”. **Revista Eletrônica do Centro de Estudos em Educação e Linguagem**, V.1, n.1, Jan./Jun. 2011.

## ANEXO I

Questionário de coleta de dados para a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso em Letras Português e Espanhol - Licenciatura intitulada: “**Em que ritmo avançamos? A relação entre teoria e prática na análise linguística realizada por professores de língua portuguesa**”.

- 1) Discorra sobre sua compreensão acerca da prática de Análise Linguística, e se preferir traga autores que tratam dessa prática de ensino.
- 2) Descreva brevemente a maneira que você utiliza/trabalha com a Análise Linguística em suas aulas.
- 3) Considere o texto “Os urubus e sabiás”, de Rubem Alves, como texto-base e realize uma prática de análise linguística, descrevendo-a.

### Os urubus e sabiás

Tudo aconteceu numa terra distante, no tempo em que os bichos falavam... Os urubus, aves por natureza beçadas, mas sem grandes dotes para o canto, decidiram que, mesmo contra a natureza, eles haveriam de se tornar grandes cantores. E para isto fundaram escolas e importaram professores, gargarejaram dó-ré-mi-fá, mandaram imprimir diplomas, e fizeram competições entre si, para ver quais deles seriam os mais importantes e teriam a permissão de mandar nos outros. Foi assim que eles organizaram concursos e se deram nomes pomposos, e o sonho de cada urubuzinho, instrutor em início de carreira, era se tornar um respeitável urubu titular, a quem todos chamavam por Vossa Excelência. Tudo ia muito bem até que a doce tranquilidade da hierarquia dos urubus foi estremecida. A floresta foi invadida por bandos de pintassilgos tagarelas, que brincavam com os canários e faziam serenatas com os sabiás... Os velhos urubus entortaram o bico, o rancor encrespou a testa, e eles convocaram pintassilgos, sabiás e canários para um inquérito, “ - Onde estão os documentos dos seus concursos?” E as pobres aves se olharam perplexas, porque nunca haviam imaginado tais coisas houvesse. Não haviam passado por escolas de canto, porque nascera com elas. E nunca apresentaram um diploma para provar que sabiam cantar, mas cantavam, simplesmente... “ - Não, assim não pode ser. Cantar sem a titulação devida é um desrespeito à ordem.” E os urubus, em uníssono, expulsaram da floresta os passarinhos que cantavam sem alvarás...

Moral: Em terra de urubus diplomados não se ouve canto de sabiá.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984, p. 61-62.