



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS - CCHE
CAMPUS VI – POETA PINTO DO MONTEIRO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS HABILITAÇÃO
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

JANDILMA DE SOUSA FREIRE

**O GÊNERO CRÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS
DO ENSINO MÉDIO: POR UMA PROPOSTA À LUZ DA ANÁLISE
LINGUÍSTICA**

**Monteiro– PB
2017**

JANDILMA DE SOUSA FREIRE

**O GÊNERO CRÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO
ENSINO MÉDIO: POR UMA PROPOSTA À LUZ DA ANÁLISE
LINGUÍSTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras Habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Ma. Camilla Maria Martins Dutra.

**Monteiro – PB
2017**

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F866g Freire, Jandilma de Sousa.
O gênero crônica no livro didático de português do Ensino Médio [manuscrito] : por uma proposta à luz da análise linguística / Jandilma De Sousa Freire. - 2017.
82 p. : il. color.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em LETRAS PORTUGUÊS) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2017.

"Orientação: Profa. Ma. Camilla Maria Martins Dutra, Departamento de Letras".

1. Análise linguística. 2. Gênero crônica. 3. Livro didático.
4. Linguística aplicada. I. Título.

21. ed. CDD 371.32

JANDILMA DE SOUSA FREIRE

**O GÊNERO CRÔNICA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO
ENSINO MÉDIO: POR UMA PROPOSTA À LUZ DA ANÁLISE
LINGUÍSTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras Habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Profa. Ma. Camilla Maria Martins Dutra.

Aprovada em 02/08/2017

BANCA EXAMINADORA

Camilla Maria Martins Dutra
Prof^a. Ma. Camilla Maria Martins Dutra, UEPB - Orientadora

Hermano Aroldo Gois Oliveira
Prof. Me. Hermano Aroldo Gois Oliveira, UEPB - Examinador

Larissa Gabrielle Lucena Marques
Prof^a. Ma. Larissa Gabrielle Lucena Marques, UEPB - Examinadora

A meus pais. Dedico.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pois sem Ele esta jornada não seria cumprida.

Aos meus pais, Adeilda e Justino, as duas pessoas mais importantes da minha vida. A eles agradeço imensamente por terem me ensinado o caminho certo, o amor ao próximo e insistir para conseguir um lugar ao sol é resultado de uma busca diária.

A meu esposo, Cícero Ricardo de Lima e Silva, pelo carinho e dedicação. Tenha a certeza de que o meu presente maior é você, e eu irei cuidar da melhor forma possível e te amar para sempre.

Aos meus irmãos, Jandilson, Josemá, Andressa e Mateus por serem para mim inspiração nos estudos.

À professora e orientadora, Ma. Camilla Maria Martins Dutra, pela supervisão, pelas sugestões e sua disponibilidade para comigo, além do seu apoio, da sua atenção para o novo e a valorização dedicada ao nosso conhecimento. A ela, o meu respeito por todo o seu esmero ao seu ofício, de modo particular na concretização desse trabalho.

Ao meu grande amigo, Carlos Humberto Barbosa de Lira, parceiro, sempre presente em minha vida, pela ajuda e conselhos nas melhores escolhas, além de todo o incentivo para o meu crescimento como pessoa e por contribuir com o sucesso.

Aos meus amigos de sala, Ana Paula, André, Arícia, Fabiana, Henrique, Larissa, Jamilla, Leandro, Maria Lucidalva, Nazaré, Raquel e Simone, por tantos momentos especiais que passamos juntos nessa trajetória acadêmica.

A todos que me ajudaram incondicionalmente nesta etapa, o meu sincero reconhecimento e gratidão, pela colaboração junto aos obstáculos vencidos no caminho do sucesso.

RESUMO

O objetivo geral desta monografia é investigar a abordagem do estudo da análise linguística junto ao gênero crônica em três livros didáticos de português do 1º ano do Ensino Médio e, de modo específico, seus objetivos são: analisar o tratamento teórico-metodológico dado a prática da análise linguística junto ao gênero crônica em três livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio em uso no município de Monteiro/PB; verificar se há um trabalho sistemático com a análise linguística nos 3 Livros Didáticos de Português do 1º ano do Ensino Médio e identificar a forma como as questões se encontram dispostas, considerando os três eixos de ensino (leitura, produção textual e análise linguística), no decorrer dos capítulos. O corpus desta pesquisa é formado por três livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio. Para a realização do estudo de tal corpus, estabelecemos como base teórica as noções dos conceitos de análise linguística (MENDONÇA, 2006, REINALDO; BEZERRA, 2013; GERALDI, 1984; 1997; DUTRA, 2012; KEMIAK; LINO DE ARAÚJO (2011); PERFEITO, 2005; SOUZA ARAÚJO, 2012), gêneros textuais (MARCUSCHI, 2005; 2008; e BAKHTIN, 2000;); mais especificamente o gênero crônica (LAGINESTRA; FERREIRA, 2014; REZENDE; CAMPOS, 2005), e as abordagens e orientações dos livros didáticos (BEZERRA, 2001); e PCN(1997,1998), e as abordagens e orientações dos livros didáticos (BEZERRA, 2001); acerca do ensino de Língua Portuguesa e do trabalho com o gênero crônica. Com o estudo realizado, verificamos que a proposta metodológica da análise linguística tem ganhado espaço nos livros didáticos de língua portuguesa, porém de forma ainda muito modesta. No tocante ao tratamento teórico-metodológico dado à prática da análise linguística junto ao gênero crônica em 3 livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio, observamos que as questões de análise linguística sobre o gênero crônica ainda se apresentam de forma fragmentária, embrionária e, em alguns momentos, superficial. Há, pois, uma tentativa de inserir a análise linguística no estudo do gênero, porém muito ainda tem de ser feito, tendo em vista que as raízes do tradicionalismo, muitas vezes, permanecem influenciando o trabalho com a língua. Verificamos também, nos livros didáticos analisados, que não há neles um trabalho sistemático com análise linguística, visto que as questões ora são puramente de gramática tradicional, ora são de análise linguística, ora há uma junção dessas duas teorias. Com relação à disposição das questões de acordo com os três eixos de ensino (leitura, produção textual e análise linguística), constatamos que não há um equilíbrio entre tais eixos, uma vez que as questões de análise linguística ainda se apresentam de forma reduzida em relação aos outros eixos, isto é, há um trabalho mais sistemático e em maior quantidade com os eixos de leitura e produção textual em detrimento da análise linguística.

Palavras-chave: Análise Linguística. Gênero Crônica. Livro Didático. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the analysis study from the linguistic approach of the chronicle genre on three freshman highschool books of portuguese. The analysis will also approach the theory and methodology support on the linguistic analysis in the chronicle genre of three freshman highschool portuguese books used in Monteiro City, Paraíba, Brazil; it will verify if there is a systematic work towards the linguistic analysis of the books and identify how the exercises are made, considering three teaching axes - reading, writing and linguistic analysis. The corpus of this research consists on the three portuguese highschool books. The theoretical approach used to support the reasearch includes MENDONÇA, 2006; REINALDO; BEZERRA, 2013; GERALDI, 1984; 1997; DUTRA, 2012; KEMIAC; LINO DE ARAÚJO, 2011; PERFEITO, 2005; SOUZA ARAÚJO, 2012 for the linguistic analysis, MARCUSCHI, 2005; 2008; e BAKHTIN, 2000; for text genre; LAGINESTRA; FERREIRA, 2014; REZENDE; CAMPOS, 2005; on the chronicle genre and BEZERRA, 2001 to help with the approach an orientation for school books. It was verified by the end of this study that the methodological approach of linguistic analysis is making great strides in school books even though still very modest. In relation to the theoretical and methodological aspect given to the practice of the analysis of the chronicle genre, we observed that the questions on linguistic analysis of the chronicle genre are still very incipient, fragmented, and at some points, superficial. We must acknowledge the attempt of inserting linguistic analysis of the genre study, but still there is a lot to be done owing to the roots of traditionalism that continue to influence the production of books most of the times. It was also verified in the books that there is not a systematic work on linguistic analysis, insofar as the questions on the exercises are sometimes purely based on the traditional grammar or based on linguistic analysis and even are a combination of theses two theories. In regard to the questions that use the three teaching axes (reading, writing and linguistic analysis), it was verified that there isn't a balance between those axes, since the questions based on linguistic analysis are very few in relation to the two other axes and there are systematic and a larger number of exercises on the axes of reading and writing opposing the amount of exercises with linguistic analysis.

Keywords: Linguistic Analysis. Chronicle Genre. School Book.

Keywords: Linguistic Analysis. Chronicle Genre. School Book. Applied Linguistic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Questões para análise do eixo de análise lingística.....	37
Figura 2 Questões para análise do eixo de análise linguística.....	38
Figura 3 Questões para análise do eixo de análise linguística.....	39
Figura 4 Questões para análise do eixo de interpretação textual.....	41
Figura 5 Proposta de produção textual	43
Figura 6 Questões para o roteiro de avaliação.....	44
Figura 7 Questão do eixo de análise linguística	46
Figura 8 Questões para análise dos eixos de análise linguística	47
Figura 9 Questões para o eixo de análise linguística	48
Figura 10 Questão meclada entre análise linguística e gramática tradicional ..	49
Figura 11 Questão relacionada ao eixo da análise linguística	49
Figura 12 Questões relacionadas ao eixo da análise lingística	50
Figura 13 Questões relacionadas ao eixo de análise linguística	51
Figura 14 Questão relacionada ao eixo de análise linguística	52
Figura 15 Questão mesclada entre análise linguística e gramática tradicional	52
Figura 16 Questões relacionadas ao eixo de gramática tradicional	53
Figura 17 Questões referentes ao eixo de gramática tradicional	54
Figura 18 Questões referentes ao eixo de gramática tradicional	54
Figura 19 Questões referentes ao eixo de gramática tradicional	55
Figura 20 Questões referentes ao eixo de gramática tradicional	56
Figura 21 Questões referentes ao eixo de interpretação textual.....	57
Figura 22 Primeira etapa de produção textual.....	58
Figura 23 Segunda etapa de produção textual	59
Figura 24 Terceira etapa de produção textual.....	59
Figura 25 Quarta etapa de produção textual.....	60
Figura 26 Questão do eixo de análise linguística.....	62
Figura 27 Questões mescladas entre análise linguística e gramática tradicional	63
Figura 28 Questão referente a gramática tradicional	64
Figura 29 Questão referente a gramática tradicional.....	65
Figura 30 Questões referentes ao eixo de interpretação textual.....	66

Figura 31 Questões referentes ao eixo de interpretação textual.....	67
Figura 32 Questões referentes ao eixo de interpretação textual.....	67
Figura 33 Questões referentes ao eixo de interpretação textual.....	68
Figura 34 Prática de Produção textual	70

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Quantitativo geral de questões e quantitativo de AL.....	35
Gráfico 2 Quantitativo de questões por eixo – LDP 1.....	45
Gráfico 3 Quantitativo de questões por eixo – LDP 2.....	61
Gráfico 4 Quantitativo de questões por eixo – LDP 3.....	71
Gráfico 5 Quantitativo geral de questões e quantitativo de AL.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS

AL	Análise Linguística
GT	Gramática Tradicional
LDP	Livro Didático de Português
LDPS	Livros Didáticos de Português
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Um olhar sob a proposta da análise linguística: fundamentos teóricos	16
2.2 Gêneros textuais: uma abordagem para o estudo do texto em sala de aula	20
2.3 O gênero crônica: compreendendo seu caráter literário no contexto de sala de aula	26
2.4. O livro didático: ferramenta para o trabalho em sala de aula	29
3 METODOLOGIA	31
3.1 Natureza da pesquisa	31
3.2 Descrição do corpus.....	32
4 ANÁLISE DE DADOS.....	35
4.1 Livro Língua Portuguesa	36
4.2 Livro Português: língua e cultura: Língua Portuguesa.....	45
4.3 Livro Língua Portuguesa: linguagem e interação	61
4.4 Organização das questões por eixo de ensino.....	73
4.5 A Sistematização da AL nos LDPS	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXOS	80

1 INTRODUÇÃO

A Análise Linguística com fins didáticos surgiu na década de 80, a partir dos estudos de Geraldini (1984), em seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, como uma prática pedagógica que visa à reflexão dos usos linguísticos, sem se prender tão somente à categorização de classes e nomenclaturas gramaticais, com o propósito de refletir sobre os usos reais da língua, não decorando, apenas, regras prescritas pela gramática normativa.

Desse modo, a Análise Linguística com fins didáticos tem objetivo de contribuir ao ensino tradicional da gramática uma nova perspectiva de trabalhar a linguagem em seu uso mais reflexivo. Portanto, Mendonça (2006) aponta que, a análise linguística não elimina a gramática em seu estudo, mas inova essa prática com um tratamento que articula o texto e a gramática, em que as unidades linguísticas façam sentido dentro dele e auxiliem na compreensão textual de forma sistemática.

Assim, na produção textual, a prática de Análise Linguística considera que o aluno deve compreender que as estruturas gramaticais são um meio para o entendimento do texto. Além disso, deve ser considerado no trabalho com gêneros textuais o contexto de produção: a temática, a intenção do autor do texto, o destinatário, o suporte, as marcas linguísticas dos textos, os efeitos de sentido que determinadas palavras causam entre outros aspectos.

Neste sentido, esta pesquisa pretende responder aos seguintes questionamentos: **Que tratamento teórico-metodológico é dado à prática da Análise Linguística junto ao gênero crônica em três livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano Ensino Médio? Como estão organizadas as questões de acordo com os eixos de ensino, nas atividades dos livros didáticos que constituem o nosso corpus de pesquisa?**

Para tanto, este estudo tem como objetivo geral investigar a abordagem do estudo da análise linguística junto ao gênero crônica no livro didático de português do 1º ano do Ensino Médio. E para que o objetivo geral pudesse ser alcançado, procederam-se ao seu desenvolvimento os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o tratamento teórico-metodológico dado à prática da Análise Linguística junto ao gênero crônica em três livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio no município de Monteiro/PB;
- Identificar a forma como as questões se encontram dispostas, considerando os eixos de ensino (Leitura, Produção textual, e Análise Linguística), no decorrer dos capítulos;
- Verificar se há um trabalho sistemático com a Análise Linguística nos três Livros Didáticos de Português do 1º ano do Ensino Médio.

A temática enfocada nesta pesquisa se faz relevante visto que, apesar de muito ser discutido acerca do ensino de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa, observa-se que muitos livros didáticos continuam a ensinar os gêneros textuais sem articular os eixos da leitura, produção textual e análise linguística.

Nessa visão, os gêneros são trabalhados em alguns Livros Didáticos de Português de forma superficial, de modo que são privilegiados os aspectos estruturais do gênero, suas características composicionais, as tipologias textuais presentes, entre outros aspectos, sem considerá-lo, enquanto prática social.

Desse modo, compreender como a prática da análise linguística é aplicada na sala de aula se faz relevante, haja vista assinalar novos caminhos para o ensino de Língua Portuguesa ainda que existam aspectos remanescentes do ensino tradicional. Desta forma, acreditamos ser importante ater-se nos veios desta investigação a fim de assinalar uma luz para a reflexão sobre os processos de construção da linguagem.

Este estudo justifica-se ainda por contribuir para o funcionamento das práticas de sala de aula, particularmente, para o ensino de língua portuguesa, bem como para que se entenda cada vez melhor como os livros didáticos de Língua Portuguesa auxiliam na abordagem do trabalho com a linguagem por meio da análise linguística.

Para tanto, esta pesquisa está embasada nos autores que tratam do tema entre os quais, no âmbito da análise linguística, buscamos como aporte teórico: Geraldi (1984); Perfeito (2005); Mendonça (2006); Kemiác; Lino de Araújo (2011); Dutra (2012); Souza Araújo (2012); e, Reinaldo; Bezerra (2013). Com relação ao estudo dos gêneros textuais, o arcabouço teórico, está composto por: Bakhtin (2000)

e Marcuschi (2005; 2008). Quanto ao estudo do gênero crônica; Rezende e Campos (2005); Laginestra; Ferreira (2014). E, Bezerra (2001) referente ao livro didático.

Esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a introdução, na qual se busca abordar: a contextualização sobre o tema proposto; o problema de pesquisa; os objetivos: geral e específicos. No seguinte, discutiremos os pressupostos teóricos referentes às concepções de análise linguística, ao estudo dos gêneros textuais, mais especificamente o trabalho com o gênero crônica e sobre os livros didáticos de Língua Portuguesa, corpus da realização dessa pesquisa.

No terceiro capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos, a natureza da pesquisa e a descrição dos livros utilizados. O capítulo quatro é destinado à análise de dados. Nele, analisamos três livros dos quais investigamos o tratamento teórico-metodológico dado à prática da análise linguística, como as questões estão dispostas por eixo de ensino, verificando se tendem com maior relevância sobre análise linguística, gramática e/ou interpretação textual e produção textual e verificar a sistematização da Análise Linguística nos livros didáticos. Por fim, estão as considerações finais, na qual, discorreremos sobre o resultado da pesquisa apresentada e avaliamos os resultados, tendo em vista a (s) proposta (s) com o trabalho da análise linguística.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Um olhar sob a proposta da análise linguística: fundamentos teóricos

Muitos estudos foram e vêm sendo feitos sobre a proposta metodológica da análise linguística desenvolvidos com intuito de propiciar melhorias no ensino de Língua Portuguesa, são pesquisas que versam sobre a necessidade de mudanças, uma vez que, durante muito tempo, a análise linguística vem sendo abordada de forma fragmentária, ou seja, nas atividades propostas pelos livros didáticos, o aluno, na maioria das vezes, não é levado a refletir sobre o funcionamento da língua, bem como os eixos da leitura, produção textual e análise linguística não são trabalhados associados.

Nesse sentido, os estudiosos propõem a prática de Análise Linguística como alternativa na proposta pedagógica escolar para contribuir na abordagem de língua materna para que o aluno além de refletir e entender seu funcionamento linguístico em ação amplie o seu leque de letramento.

Para tanto, no tocante à proposta da Análise linguística, Bezerra; Reinaldo (2013) afirmam que, atualmente, no ambiente acadêmico, a Análise Linguística (Doravante AL) aponta para duas práticas de estudos linguísticos: a primeira se volta para descrever, interpretar ou explicar os aspectos da língua (fonema, morfema, a palavras, o sintagma, a frase, o texto e o discurso), com base em teorias do estruturalismo, gerativismo, semântica até o funcionalismo atual. E a segunda, também para descrição, mas com fins didáticos. Essa segunda prática foco da nossa pesquisa.

Com relação à expressão AL com fins didáticos, esta surgiu em 1984 a partir dos estudos de João Wanderlei Geraldi, em seu artigo Unidades básica de ensino. O autor propôs que os eixos da leitura, produção textual e análise linguística fossem interligados no ensino de Língua Portuguesa. Assim, ao verificar uma lacuna nas aulas de língua, Geraldi sugeriu que o texto seja tomado como ponto de partida para as práticas de leitura, produção textual e AL.

A princípio, em 1984, Geraldi propôs orientações gerais e específicas para o ensino de Língua Portuguesa, a partir de textos escritos por alunos. A proposta seria partir do erro do aluno para se chegar a autocorreção. Nessa época, a prática de AL

estava voltada para a Gramática Normativa. Ao criar a expressão “Análise Linguística”, Geraldi(1984) associava o termo à gramática tradicional considerando que a análise ficava restrita aos conteúdos norteadores da língua prescritos por gramáticas como aspectos de: fonologia, morfologia, sintaxe, coesão e coerência baseadas no texto do aluno. Com isto, sugeria que fossem observadas as inadequações textuais empregadas pelos alunos com base na Gramática Normativa para posteriormente reescrever o texto de acordo com as situações formais de comunicação, ou seja, a norma padrão.

Posteriormente, Geraldi (1997), no livro “Portos de passagem”, expande o conceito de análise linguística, ao ver uma nova roupagem ao termo AL, e propõe as operações discursivas que orientam tanto a leitura quanto a produção de textos, bem como acrescenta que o ensino de Língua Portuguesa seja ancorado em dois pilares reflexivos: a epilinguagem e metalinguagem. E, desse modo define a primeira como a reflexão sobre os usos linguísticos e a segunda como categorização e classificação dos fenômenos linguísticos.

Como afirmam Bezerra; Reinaldo (2013, p.37), a reflexão epilinguística recebe maior destaque, porque é pensada “[...] como condição para busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem [...]”, pois partindo-se do macro para o micro, em outras palavras, do texto para a categorização da palavra, a reflexão sobre os usos da língua não fica presa somente aos aspectos gramaticais, apresentados de forma isolada dentro do texto, mas leva-se em consideração os efeitos de sentidos que determinadas estruturas causam dentro do texto.

Assim, verificamos que houve uma evolução do conceito de AL, como aponta Dutra (2012, p. 15) “[...] há uma evolução no conceito de AL, uma vez que, em 1984, a reflexão era baseada na correção e reescrita do texto do aluno e, em 1997, a reflexão era focada na correção, produção e reescrita do texto do aluno”.

Do mesmo modo, Mendonça (2006), ampliando a noção de análise linguística proposta por Geraldi, define a prática de AL como uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, ou seja, uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua associada à teoria dos gêneros textuais. Sendo assim, a AL se caracteriza por refletir sobre a língua, permitindo ao sujeito se manifestar nas diferentes situações sociocomunicativas.

É importante destacar que a AL não elimina a gramática das salas de aula, mas inova essa prática de modo que as estruturas gramaticais são estudadas dentro do texto para auxiliarem na compreensão dele, como aponta Mendonça (2006, p. 206) “A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas em um paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros”. A proposta seria articular os eixos de leitura/ produção textual e AL.

Nesse viés, conforme Souza Araújo (2012, p.158) enfatiza, é importante o uso da gramática tradicional e não sua exclusão no ensino de AL, pois “[...] excluir a gramática da sala de aula é também suprimir o estudo de ferramentas linguísticas que podem (devem) ser utilizadas pelo estudante para atingir os objetivos das várias situações comunicativas [...]”, assim, para usar a língua ou refletir sobre ela precisaremos em algum momento recorrer à gramática normativa.

Entendemos a AL como uma prática pedagógica voltada para o trabalho com a língua em seu uso de modo reflexivo. A AL visa, portanto, à interlocução textual de leitura e escrita para que haja uma efetivação significativa da linguagem, essa efetivação se daria ao passo que a prática das leituras e produções são realizadas pelos alunos em uma situação real. A sala de aula é o lugar onde essa situação ocorre, haja vista ser através do manual didático e também criações dos alunos que os eixos de ensino leitura e produção textual são concretizados.

A AL é um dos eixos do ensino de língua, é relevante desenvolvê-la em conjunto com, os dois outros eixos, a saber, a leitura e produção de textos. A AL faz sentido quando se torna uma etapa do trabalho com textos, uma contribuição para a leitura que vai além da análise superficial, ou quando auxilia o aluno na avaliação e constituição de seus textos (SOUZA ARAUJO, 2012, p.160).

Sendo assim, a AL quando intercalada com os eixos de ensino toma maior relevância, pois em conjunto os usos da língua ganham ênfase de modo reflexivo. Conforme Perfeito (2005, p. 60), apud Kemiatic; Lino de Araújo (2011), considera a:

“[...] análise linguística como processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos aprendizes em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e aos gêneros veiculados no processo de leitura, de construção e de reescrita textual (mediado pelo professor)”.

Para tanto, o texto é um princípio norteador no direcionamento do estudo da linguagem, visto que funciona como instrumento para o entendimento do estudo das unidades básicas, ou seja, as nomenclaturas que veiculam âmbito estrutural. Logo, podemos depreender a ocorrência de duas ações.

A prática de análise linguística deve ser levada em dois momentos: na mobilização dos recursos linguístico-expressivos, propiciando a coprodução de sentidos no processo de leitura; no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos, de aplicação de elementos referentes ao arranjo composicional às marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do sujeito autor), de acordo com o gênero(s) selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do texto. E, desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão, retomada, relação de sentido e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida. (PERFEITO, 2005, p. 60).

A referida autora acrescenta que a AL se dá no sentido de observar em um texto o gênero a qual ele se remete, a forma como o texto está organizado, as marcas linguístico-enunciativos, todos veiculados às condições de produção, o suporte utilizado à sua veiculação e o período de sua publicação, bem como a finalidade no processo de construção de sentidos.

Nesse sentido, Bezerra; Reinaldo (2013) afirmam que a AL surge como uma nova prática pedagógica de ensino que está associada com as unidades linguísticas palavras, frase, texto, discurso, gênero, que possibilitam a compreensão do sistema linguístico. Em outras palavras, a AL trabalha com as unidades da língua não de maneira solta, como evidenciadas na gramática tradicional para classificação, mas de forma integrada, de modo que essas unidades em conjunto com o texto formam sentido e auxiliam no processo de leitura e produção textual dos alunos. Desse modo, a AL contribui com a interação entre os indivíduos sobre os usos da língua em situações reais.

As autoras (op. cit. p. 61) apontam “[...] que a concepção de *análise linguística* proposta e divulgada na academia, em relação ao ensino de língua portuguesa, é de que ela corresponde a um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, orientada por uma determinada perspectiva teórica”. Quanto ao processo de didatização, cabe ao professor, em relação à proposta da AL, mediar às abordagens

referentes à língua para que não fique condicionada apenas a reprodução mecânica de conhecimento.

Inferimos, portanto, que a AL constitui uma ferramenta que auxilia as práticas de leitura e escrita, bem como propicia mudanças e melhorias nas aulas de Língua Portuguesa. Apesar de muitos estudos se voltarem para o viés da análise linguística, ainda pouco se vê essa abordagem no ensino de língua portuguesa em sala de aula. Como assinalam Bezerra; Reinaldo (2013), o que se observa é que há uma atenção maior aos eixos de ensino que envolvem leitura e escrita em detrimento da prática de análise linguística.

Para Mendonça (2006), tem de haver esclarecimento, por parte do professor, enquanto mediador do conhecimento, quanto ao objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa e, sobretudo, é evidente que são necessárias mudanças nas práticas pedagógicas para que de fato a proposta metodológica da análise linguística seja inserida nas aulas de Língua Portuguesa.

É importante que o professor tome não só o texto como ponto de partida nas aulas de língua, e, conseqüentemente, faça um trabalho articulando os gêneros textuais com a AL. No próximo tópico são abordados os gêneros textuais e a sua aplicação nas práticas de ensino da língua.

2.2 Gêneros textuais: uma abordagem para o estudo do texto em sala de aula

O estudo dos gêneros data de épocas longínquas, ou seja, não é novo. No Ocidente, já tem cerca de vinte e cinco séculos, considerando que as observações sistemáticas tiveram início por Platão (gêneros literários), se firmando com Aristóteles até chegar à modernidade. Inicialmente, a noção de gêneros para Platão estava ligada à poética, enquanto para Aristóteles estava ligada à retórica, de modo específico ao discurso, pois, para ele, o discurso estava composto em: aquele que fala; aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala.

Nessa perspectiva, Aristóteles estruturou os gêneros em três espécies distintas: a epopeia, a comédia e a tragédia. Esta definição propiciou a tradição

estrutural que se tem até a atualidade, entretanto, o estudo dos gêneros na contemporaneidade segue uma perspectiva distinta¹.

Surgido em povos cujas culturas eram essencialmente orais, posteriormente, com a invenção da escrita alfabética, os gêneros se multiplicaram de acordo com a tipologia própria da prática da escrita. Todavia, o estudo dos gêneros só ganha destaque no século XX, a partir da difusão da cultura tecnológica, como aponta Marcuschi (2005, p. 20):

Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa, para na fase intermediária da industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação.

Consequente, o estudo sobre os gêneros de discurso se deu a partir das teorias/ideias de Bakhtin (2000). De acordo com o referido teórico, qualquer atividade humana se relaciona com a utilização da língua. Com isso, é oportuno evidenciar que há tanta diversidade referente ao uso e, assim, uma variedade de gêneros infinitos. Além disso, o autor acrescenta também que toda essa atividade se materializa “[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Assim, todas essas ações que envolvem a língua não acontecem por acaso nem desordenadas, visto que os enunciados, criados ou produzidos, retratam as condições restritas e os interesses de cada uma das esferas sociais, não unicamente por seu conteúdo, seu estilo verbal, pelo modo como se selecionam e estruturam os recursos da língua (recursos lexicais, frases bem elaboradas e gramaticais), mas considerando também a maneira como o enunciado foi construído pelo meio. Nessa visão, se tratando dos gêneros do discurso, o referido autor citado aponta que esses gêneros possuem três aspectos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

¹ Marcuschi (2008, p.147) cita que “Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1900: 33), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações necessárias literárias”. É assim que se usa noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística. É nesta última que nos interessa analisar a noção de gênero”.

Bahktin (2000) acrescenta que, mesmo heterogêneos, os gêneros do discurso se repetem no seu estilo, no seu conteúdo temático e na estrutura composicional. O autor afirma que tais características estão intrínsecas, porém é a esfera de circulação a qual o gênero se desenvolve que o define. Nesse sentido, mesmo que haja diversidade de gêneros, esses possuem características próprias, ou seja, estão relacionados a um estilo, uma temática, uma composição, considerando que a língua seja usada. Desta forma, podemos dizer que é a partir desses três pilares que os gêneros textuais são estruturados levando em consideração a necessidade e a situação comunicativa na qual estão envolvidos os falantes. Conforme aponta o autor:

“Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 2000, p. 301-302).

Desse modo, os gêneros discursivos não são criados pelos falantes, mas que os falantes contribuem na permanência ou modificação desses gêneros, além de ser transmitidos social e historicamente. Assim sendo, gênero e enunciado são distintos, pois o gênero é relativamente estável, perpassa os anos e não é individual, já o enunciado não se repete e é individual.

Desta forma, se consolida a já tão conhecida e repetida definição de gênero: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2000, p. 279. Grifo do autor).

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, mas também por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se no todo do enunciado,

e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, [1929] 1997, p. 280. Grifo do autor).

Corroborando Bakhtin, Marcuschi (2008, p.150) afirma que “[...] cada gênero textual tem um propósito bastante claro, que o determina e lhe dá uma esfera de circulação [...], pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função, não pela forma”, haja vista sua maleabilidade, dinamicidade e plasticidade. O gênero é, portanto, resultado do trabalho coletivo das ações interativas dos falantes, o que contribui para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias. Por isso, são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em situação comunicativa qualquer.

O referido autor acrescenta (2005, p. 20) que “[...] os gêneros são considerados fenômenos históricos, ligados à vida cultural e social, contribuindo para viabilizar a comunicação, sejam na forma oral ou escrita”.

Atualmente, os gêneros continuam sendo considerados ferramentas essenciais/ fundamentais para a comunicação verbal, tendo em vista que o desenvolvimento eficaz dessa comunicação torna-se possível através de um gênero textual. Nesta vertente, analisa-se a língua a partir de seus aspectos discursivos e enunciativos e, não, do ponto de vista formal/gramatical. Logo, a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva.

[...] eles se constroem nas interações sociais e se situam em um tempo e um espaço definido, culturalmente. Esses aspectos sociais (interação social, tempo e espaço) influenciam os gêneros de tal forma que, ao mesmo tempo em que são flexíveis, são também tipificados, a ponto de serem reconhecidos como tal, em situações semelhantes àquelas que funcionam. (MILLER, 1984, p. 199 apud BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 75).

A partir da noção de gêneros, é importante diferenciá-los de um outro conceito, a saber, os tipos textuais e domínios discursivos. Conforme aponta Marcuschi (2008), há diferenças entre as expressões: tipo textual, gênero textual e domínio discursivo; tipo textual caracteriza-se como uma sequência subjacente aos

textos definida pela natureza linguística de sua composição em que cada aspecto lexical, sintático, tempos verbais e relações lógicas que estão organizados.

Esses tipos textuais estão distribuídos categoricamente em: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e dialogal. No que se refere aos gêneros textuais, o autor define como a materialização de textos em situações de comunicação diárias, as características de estilo, conteúdos programáticos e função estão interligadas por especificidades, porém em um número infinito no que se refere a designação; por fim, com relação ao domínio discursivo, Marcuschi (2008) afirma que diz respeito à esfera da atividade humana comunicativa como palco para a proliferação dos gêneros textuais em que não abrange um gênero particular, mas sim vários, surgidos das variadas possibilidades das práticas discursivas institucionalizadas.

Sendo assim, esta distinção teórica facilita o trabalho com os gêneros em sua aplicabilidade especialmente voltado para área do ensino. Biber (1988 apud Marcuschi, 2005, p. 36), afirma que “[...] os gêneros são geralmente determinados tendo como base os objetivos dos falantes, bem como a natureza do tópico tratado, sendo priorizada a questão de uso e não de forma”. Em outras palavras, os gêneros textuais estariam vinculados a critérios mais externos (sócio comunicativos e discursivos), enquanto que os tipos textuais estariam vinculados a critérios internos (linguísticos e formais). Os gêneros se relacionados aos critérios externos fazem menção às situações do dia a dia, da comunicação e, relacionados aos critérios internos estariam voltados para a estrutura e categorização tipológicas.

Desse modo, diante das discussões referentes aos gêneros textuais apresentadas neste capítulo, verificamos que há uma grande variedade de gêneros textuais que circulam na sociedade que podem ser inseridos ao ensino de Língua Portuguesa. É, pois, de extrema importância para o ensino de língua materna abordar a teoria dos gêneros textuais, uma vez que, a partir deles, os alunos podem fazer uso dos recursos linguísticos de maneira mais adequada considerando a intenção e finalidade do ato comunicacional ao contexto de produção do gênero, isto é, conforme o gênero, o meio de circulação, o suporte, os interlocutores.

Nesse viés, é imprescindível o trabalho com gêneros em sala de aula, tendo em vista que todos os textos se manifestam por intermédio de um gênero textual e

conhecer a funcionalidade dos gêneros é trivial para a compreensão e produção dele (MARCUSCHI, 2005).

Contudo, há críticas no que concerne ao trabalho com os gêneros em sala de aula, pois eles não estariam em seu contexto real e a escola passaria a ensinar características formais, o que, por sua vez, descaracterizaria a função real dos gêneros. Porém, Bezerra (2001) afirma que a escola é um lugar de ensino/aprendizagem formal e que a simulação tem nela seu espaço, portanto simular não elimina a análise do gênero em seu contexto. Desse modo, considera-se que haja equilíbrio entre a forma, o contexto e o social, mesmo que em modo simulativo na aplicabilidade do gênero.

Nessa abordagem, o ensino se torna mais eficaz, pois atenta para o domínio de eixos da leitura e de escrita de gêneros diversos, contribuindo na ampliação do letramento dos alunos, propiciando condições para solucionar problemas/alternativas diante de situações que envolvam atividades de linguagem (BEZERRA, 2001).

A escola deve, pois, propor situações didáticas nas quais o aluno possa utilizar a linguagem nas diferentes situações comunicativas, principalmente nas mais formais. Desse modo, trabalhar os gêneros em sala de aula possibilita ao aluno um contato amplo da língua seja oral ou escrita. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “[...] a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente” (PCN, 1997, p. 25). Quanto à noção de gêneros afirma que:

[...] a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (PCN, 1997, p. 23).

Portanto os gêneros devem ser os princípios que sustentam o trabalho escolar, pois não há como trabalhar com a linguagem sem os gêneros, uma vez que ela ocorre por meio deles. Assim, percebe-se que o ensino com gêneros textuais é

de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem da língua. Afinal, o trabalho em sala de aula com os diversos gêneros contribui para o aluno ter acesso à língua em funcionamento, o que permite ao aprendiz maiores condições para receber e produzir diversos textos.

Desse modo, compreender o que é gênero textual, sua multiplicidade, sua funcionalidade, sua particularidade – tendo em vista que cada gênero é produzido para um dado fim – traz a oportunidade de o indivíduo desenvolver habilidades linguísticas a fim de obter sucesso no meio social. Não obstante, o trabalho específico com um determinado gênero, no caso: o trabalho com o gênero crônica pode proporcionar ao aluno o desenvolvimento da escrita, bem como o estímulo da prática de leitura e, ainda, o estudo da realidade que o cerca, da qual é parte integrante. Assim sendo, esta pesquisa se restringe ao estudo e análise do gênero crônica, conforme verificaremos no tópico a seguir.

2.3 O gênero crônica: compreendendo seu caráter literário no contexto de sala de aula

Etimologicamente, a palavra crônica está associada ao vocábulo “*Khronos*” (grego) ou “*chronos*” (latim), que designa o termo “tempo” de acordo com Laginestra; Ferreira (2014), esse termo advém da designação que os romanos davam ao gênero “*chronica*” por ser aquele que registrava acontecimentos históricos, verídicos, na ordem em que aconteciam sem considerar interpretações.

Assim, ao fazer um paralelo entre o gênero jornalístico e o gênero literário no que concerne à crônica, as autoras (op. Cit, p. 22), apontam que “[...] nem todas as crônicas resistem ao tempo” ao destacar que as crônicas de caráter jornalístico não permanecem tanto em foco quanto as de caráter literário, pois estão mais relacionadas com um assunto em ênfase abordado no cotidiano, no tempo e no espaço relacionado, que por sua vez, noutra época para quem a lê pode não fazer sentido algum. Por outro lado, as crônicas de caráter literário têm longa duração e apreciação tanto no estilo de quem a escreve, quanto pelo tema abordado.

Pela produção de crônicas literárias, o que se entende é que seja uma tarefa encomendada a escritores já renomados no círculo de publicações de grandes obras, tais como os gêneros contos e romances. Partindo dessa premissa, esses

escritores introduzem seus estilos e recursos literários e, dessa forma, conseguem que seus textos sejam perpetuados e apreciados com o passar dos tempos.

Nessa perspectiva, importantes escritores, como José de Alencar e Machado de Assis começaram a usar as crônicas para registrar os fatos corriqueiros de seu tempo, utilizando-se tanto do modo jornalístico quanto do literário. Percebemos que a crônica brasileira era voltada para o registro do cotidiano, assim como nos dias atuais, que também têm caráter de registrar o cotidiano, antes, principalmente dirigidas às mulheres e publicadas como folhetins na parte inferior do jornal, feito este no século XIX, com expansão de jornais no país.

Em uma coleção publicada sobre crônicas em “A ocasião faz o escritor” Laginestra; Ferreira (2014), no intuito de explicar ao leitor/narrador sobre as características que compõem as crônicas brasileiras, explanam que as crônicas brasileiras que circulam em jornais expressam sentimentos e exprimem vivências do autor correlacionado a cultura do país, por ser considerado um gênero que retrata os acontecimentos da vida em tom despretensioso.

Esta, por sua vez, é uma característica contrária às crônicas produzidas em outros países, por não expressarem sentimentos e terem os textos breves, sintéticos sobre pequenos acontecimentos. E ainda complementam, “[...] no Brasil, há vários modos de escrevê-la, usa-se o tom da poesia, o autor produz uma prosa poética [...] as crônicas podem ser engraçadas, puxando a reflexão do leitor pelo tom humorístico [...] ou ter um tom sério” (LAGINESTRA; FERREIRA, 2014, p.21).

Para Rezende; Campos (2005), a crônica, geralmente, é definida como um gênero textual intermediário entre o jornalismo e a literatura, que dá um tom literário aos fatos que alimentam o noticiário dos jornais em que alia a objetividade do jornalismo à subjetividade da criação literária, promovendo uma quebra de estilo, tanto de um, quanto de outro, e, desvelando, assim, a força do miúdo e do circunstancial.

O sentido atual da crônica remete a um gênero textual literário em prosa, ligado ao jornalismo, mas que não é reportagem: enquanto para o jornalista é um fim, para o cronista o fato é apenas um meio. Ou seja, as crônicas são pequenas reportagens com caráter literário, pois apresentam fatos do cotidiano de forma literária havendo, desse modo, uma aproximação entre narrador e leitor.

Pelo fato da crônica ser um gênero textual que se utiliza de fatos do cotidiano, muitos cronistas se apropriam da interação via emprego da linguagem oral como estratégia com o uso das variedades linguísticas na composição do texto, ou seja, a interação faz com que haja uma proximidade entre o escritor e leitor modelo no momento de produção (REZENDE; CAMPOS, 2005). Entende-se, assim, que a linguagem utilizada seria mais que a representação de um face a face, mas um diálogo em sentido amplo de toda comunicação verbal, conforme Bakhtin (2000).

Vale salientar que Rezende; Campos (2005) apontam que, na crônica, não cabe à sintaxe rebuscada, a linguagem objetiva, mas, sim, uma linguagem natural, isto é, demonstrada pelo uso da linguagem coloquial (oral), trata-se de uma prosa/conversa próxima à linguagem falada, por diversas vezes configuradas por um bate papo com o leitor. Essa oralidade e esse coloquialismo são de certa forma propositalmente criados pelo autor que elabora as produções, pois, assim como o falante da língua, a sintaxe além de pertencer ao domínio gramatical também pertence ao estilístico (frases curtas, objetivas), é pertencente o gênero crônica, o aspecto sintético por sua natureza. Assim, ao escrever um texto, o autor parte da premissa que o leitor possui um conhecimento prévio sobre o assunto abordado, pois sua intenção é estimular a criticidade.

Portanto, notamos que o gênero crônica é um gênero intermediário que mescla entre os estilos jornalístico e o literário, dessa forma aponta características híbridas por haver essa mistura. Também é um gênero que em sua abordagem relata assuntos voltados ao cotidiano e com isso possibilita o uso de uma linguagem coloquial em que o autor/escritor se aproxima do destinatário/leitor. Depreendemos que o gênero crônica muda com o tempo, assim como a sociedade muda, mas que sempre estará inserido nas esferas sociais de seu tempo.

Desta maneira, se faz oportuna a análise do modo como o gênero crônica é tratado nos manuais de ensino, compêndios escolares, os famosos livros didáticos. O ensino dos gêneros textuais tem se tornado uma premissa importante nas últimas décadas. No próximo tópico, falaremos sobre o livro didático como um suporte para o professor na sala de aula e como vem sendo o processo de inserção do estudo da linguagem de modo reflexivo.

2.4. O livro didático: ferramenta para o trabalho em sala de aula

O livro didático de português (doravante LDP), muitas vezes, cumpre um papel norteador na prática do professor na sala de aula, tornando-se um importante instrumento nos estudos sobre a linguagem, haja vista que nele estão contidas teorias remanescentes que auxiliam os profissionais que optam por seu uso.

Bezerra (2001) menciona que o LDP é entendido como um livro composto por unidades nas quais há lições ou módulos, com conteúdos e atividades preparados para serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, e, constitui-se, se não o único material de ensino/ aprendizagem, importante em um percentual grande das escolas brasileiras.

Ainda em seu discurso, para a autora, o que se percebe quanto ao professor regente do material didático é que ele é um mero interlocutor distante, pois, muitas vezes, é apenas um porta voz, quase sem autonomia ao seguir a proposta do autor do LDP. A autora supracitada (2001, p. 34-35) complementa que “[...] por pressão ou por zelo os autores vão alterando o LDP a cada versão, tentando, de acordo com suas afirmações, uma proposta eficaz no ensino”. ‘Sendo assim, tendo em vista que o professor, na maioria das vezes, toma o LDP como suporte e única ferramenta no ensino de língua e estudo da linguagem, é, pois, de fundamental importância que os Livros Didáticos de Português contemplem os três eixos norteadores do ensino (leitura, produção textual e análise linguística) para que assim se tenha um ensino-aprendizagem de língua mais eficaz e reflexivo.

No entanto, embora haja alterações nos LDPS com o passar dos anos, verificamos que determinados conteúdos ainda encontram-se escassos em tais manuais. A título de exemplo, citamos a análise linguística, tema desta pesquisa, conforme apontam Bezerra; Reinaldo (2013, p.52):

A expressão análise Linguística associada ao ensino de Língua Portuguesa, embora tenha surgido na década de 80 (século XX), no âmbito da academia, e tenha sido incorporada como eixo de ensino nos documentos oficiais (BRASIL, 1997 e 1998), no final da década de 90, como foi apresentado neste capítulo [...] não é recorrente em livros didáticos.

Em análise de LDPS dos anos finais de 2000 a 2010, Bezerra e Reinaldo (2013), verificaram que existem três tendências relacionadas aos estudos da língua, a primeira conserva a perspectiva da língua, a segunda e a terceira adotam denominações relacionadas à análise linguística, sendo que esta última sem abordagem sistemática como foi relatado anteriormente.

Para as autoras citadas, o que se constatou na primeira tendência foi que houve uma tentativa de inovação no que concerne ao tratamento metodológico para o estudo da gramática tradicional, manifestada na exploração tendo o texto como base para o estudo de língua. No entanto, verificamos que o texto quando não se voltava para o aspecto de interpretação textual era tido como pretexto para estudo da gramática tradicional a partir de tópicos previamente selecionados. Desse modo, o sentido dos elementos linguísticos não era explorado de forma reflexiva.

Para a segunda tendência foi constatado que houve uma mescla entre a tradição gramatical e a tentativa de se fazer análise linguística (novo), mesmo que exploradas em subseções ou em sessões independentes enfatizando cada um desses aspectos de forma separada. E, por fim na terceira tendência, adota denominações para o estudo da língua inspiradas na contribuição da linguística que se caracteriza pela não sistematização de temas e atividades não relacionados, pois o intuito seria o desenvolvimento da competência leitora do aluno.

Portanto, o que se verificou foi que através do processo de didatização, a concepção de análise linguística, como um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguística, chega aos livros didáticos ancorados ora na tradição gramatical, ora em teorias linguísticas, ora nas duas teorias. Mas o fato é que mesmo que a expressão análise linguística não figure no LDP do aluno e às vezes no manual do professor, a ideia de reflexão sobre o uso está presente nos LDPS dos anos 2000, como indício de estudos veiculados na academia e também na elaboração de livros didáticos (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Depreendemos, portanto, que os LDPS devem ser vistos como mais um recurso para o professor na sala de aula, mas não devem ser o único material a ser utilizado em sala de aula, pois ao trabalhar com os textos de qualquer natureza, o professor deve explorar possibilidades que enriqueçam as aulas para obtenção de um melhor resultado no que concerne o ensino de língua.

3 METODOLOGIA

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é do tipo documental de natureza qualitativa. Uma pesquisa documental se mostra pertinente e vantajosa em várias situações, de modo que o estudo se faz através de “fontes primárias [...] dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador(a) que analisa” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

É de natureza qualitativa, pois privilegia a interpretação dos dados, em lugar da mensuração. A autora Bortoni Ricardo (2008, p. 34), afirma que “[...] a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Nesta pesquisa, utilizamos da abordagem proposta a partir da Análise linguística do gênero crônica em três livros didáticos de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Médio em uso na sala de aula, cujo modelo adequado à sua realização é, de fato, fundamentado no paradigma qualitativo.

Com relação aos objetivos, esta pesquisa é também classificada como documental, pois conforme Moreira; Caleffe (2008, p. 74) “[...] a fonte da coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não”. A análise foi desenvolvida a partir de um material previamente elaborado, o Livro Didático de Português considerado um documento, visto que “o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam o tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental” (GODOY, 1995, p. 21).

A pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo [...] porque maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes, e, a esse título faz parte integrante da heurística de investigação (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 13).

Assim sendo, buscamos nesta pesquisa um caráter determinante, cujos meios possibilitem o estudo aprofundado do corpus de análise levando em consideração sua relevância no ensino. A investigação proposta é fundamental para que se verifique a organização do material didático escrito que hoje é tido como suporte para a prática docente e fonte de pesquisa dos discentes.

3.2 Descrição do corpus

O corpus é constituído por três livros didáticos de língua portuguesa do 1º ano do Ensino Médio distribuídos na rede pública estadual de ensino, no município de Monteiro-PB. Os exemplares selecionados foram publicados em 2013, quais sejam: i) Língua Portuguesa (2013); ii) Português: língua e cultura: Língua Portuguesa (2013); iii) e Língua Portuguesa: linguagem e interação (2013).

O primeiro, publicado pela Editora Positivo, tem como autora Roberta Hernandes Alves, traz como proposta fornecer subsídios para melhor compreensão dos textos e de forma sistematizada mescla entre literatura brasileira, portuguesa e africana, para a apreensão da diversidade e a descoberta do outro como elementos instauradores da nossa própria identidade.

O livro está dividido em 6 unidades, subdivididas em 4 seções (2 literaturas, 1 análise da língua e 1 gênero textual). O gênero crônica está na 4ª unidade da 4ª seção, a partir de um texto introdutório relativo ao gênero, e outros textos pertinentes para o desenvolvimento da produção textual e reescrita. Há questões subjetivas para trabalhar interpretação de texto e gramática nos exercícios de fixação. E, optou-se neste estudo, observar se as atividades que envolvem leitura e produção estão ligadas aos textos de forma reflexiva sobre os usos da língua com na proposta da análise linguística.

Quanto ao segundo livro publicado pela Base Editorial e autor Carlos Alberto Faraco, este vem com a proposta de renovar o ensino às novas práticas instituídas nos últimos trinta anos, ao estudo do texto mesclado às reflexões sistemáticas da língua. Neste livro, o gênero crônica está exposto nos capítulos 1 e 2, são sugeridos textos introdutórios nas seções de leitura, de análise da língua e de produção textual.

O foco maior desses dois capítulos é o texto. As atividades seguem por um lado um padrão objetivo de perguntas e respostas diretas e por outro demonstram mesclar os eixos de leitura, análise linguística e produção escrita, cujo foco está no entendimento do gênero estudado partindo sempre da interpretação.

Finalmente, o terceiro livro da Editora Ática, do autor Carlos Emílio Faraco, a proposta da coleção é refletir sobre dois dilemas voltados ao Ensino médio: o ensino das noções e dos conceitos de linguagem e a desarticulação entre a proposta da análise e reflexão linguística, ou seja, os estudos de texto e os de análise e reflexão em torno das obras literárias.

O gênero crônica neste livro se encontra no capítulo 3, são sugeridos neste capítulo oito textos pertinentes ao gênero como introdutório a cada temática evidenciada, tais como as palavras no contexto; a gramática textual; a literatura: teoria e história; linguagem oral; língua: análise e reflexão; prática da linguagem; produção escrita; e leitura.

Ao final de cada temática, é sugerida uma atividade subjetiva que engloba o texto e a temática. Nosso foco foi analisar como os textos estão articulados às atividades de forma reflexiva, não apenas classificativas e tipológicas indo de encontro às práticas da análise linguística. Do ponto de vista que se volta para as questões propostas nas atividades, o LDP pleiteia as de interpretação textual com maior ênfase. Esta ênfase se dá devido ao Exame Nacional do Ensino Médio, pois requer do aluno nos anos finais da educação básica compreensão e interpretação nos textos, haja vista a prova do ENEM ser com base interpretativa.

A fim de verificar a ocorrência do trabalho com a análise linguística, no caso desta pesquisa, por meio do gênero crônica, fizemos a análise das questões de acordo com a finalidade de cada uma, com o propósito de visualizar o quantitativo de questões por eixo em cada um dos livros didáticos e, também, de forma geral, de modo que fosse possível comparar qual o tipo de questão mais recorrente além de observar se há um trabalho sistemático.

Esta fase preliminar tem em vista colher a maior quantidade possível de informações, e, assim, facilitar a pesquisa a respeito do tema investigado, os critérios adotados, bem como as técnicas mais adequadas à obtenção de dados e a constituição da análise com enfoque na perspectiva da AL.

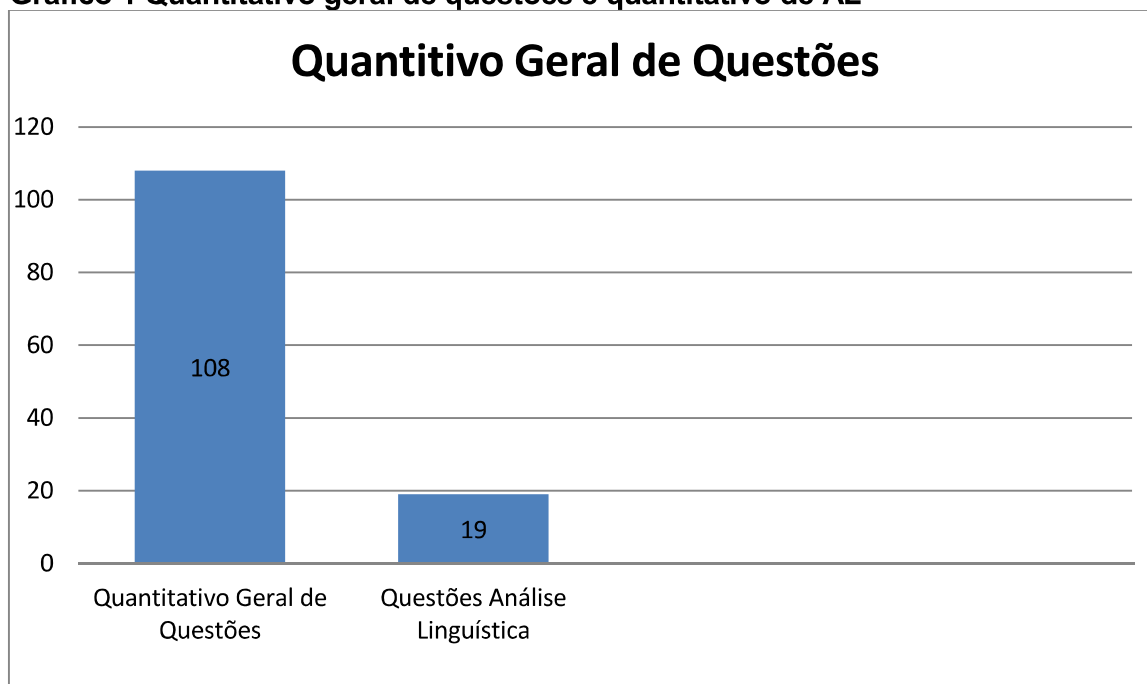
Na seção seguinte, temos a análise dos dados a partir da proposta da prática da AL nos livros didáticos que compõem o corpus da pesquisa.

4 ANÁLISE DE DADOS

Considerado um material que pleiteia a sala de aula no que concerne a mais uma ferramenta para o Ensino de Língua Portuguesa, o LDP é muito importante, pois, muitas vezes, ainda está sendo usado como o único suporte formal para a transmissão de conhecimentos. Neste sentido, realizamos uma análise através do gênero crônica em três livros didáticos do 1º ano do Ensino Médio a fim de verificar como ocorre o estudo da linguagem à luz da Análise Linguística em consonância com os seguintes objetivos: analisar o tratamento teórico-metodológico dado a prática da AL junto ao gênero crônica em três livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio no município de Monteiro/PB, identificar a forma como as questões se encontram dispostas, considerando os três eixos de ensino (Leitura, Produção textual e AL, bem como, no decorrer dos capítulos verificar se há um trabalho sistemático com a AL nos três LDPS do 1º ano do Ensino Médio).

Para melhor visualização os dados obtidos no decorrer da análise, estão ilustrados em Gráficos e Figuras. O Gráfico 1 mostra o quantitativo geral de questões em comparação com a AL.

Gráfico 1 Quantitativo geral de questões e quantitativo de AL



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Os três livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio analisados, apresentam questões dos mais variados tipos, voltadas ao estudo da gramática tradicional e/ou AL, Interpretação Textual e Produção Textual. Conforme observamos do total de 108 (cento e oito questões) apenas 19 (dezenove) são de AL, o que denota um trabalho muito longe do desejável, que seria os três eixos de ensino equilibrados no quantitativo de questões. Desse modo, podemos dizer que a AL ainda se apresenta de forma embrionária ou incipiente nos três LDPS analisados, tendo em vista que ela está em número reduzido em comparação com os outros eixos de ensino (leitura e produção textual). Verificaremos adiante nos Gráficos 2, 3, 4 e 5 ao longo da análise como se dá essa distribuição. Assim sendo, prossigamos nossa análise, avaliando de forma individual os três livros didáticos de Língua Portuguesa, a fim de verificarmos o tratamento teórico-metodológico dado à prática da análise linguística junto ao gênero crônica.

4.1 Livro Língua Portuguesa (2013) - Editora Positivo

No primeiro LDP analisado, Língua Portuguesa (2013 Editora Positivo), no âmbito da AL, identificamos oito questões que propõem uma análise acerca dos aspectos linguísticos evidenciando o uso e a reflexão da língua, conforme mostram as Figuras 1, 2 e 3.

Figura 1 Questões para análise do eixo de análise linguística

Ver Manual – Item 2.

1. A crônica é um texto de circulação social ampla, pois é publicada em jornais e revistas. A que público a crônica de Paulo Mendes Campos se destina? Justifique sua resposta.
2. Muitas vezes, na crônica, a figura do autor e a do narrador se confundem. Você acha que isso acontece nessa crônica? Que tipo de narrador ela apresenta: personagem ou observador?
3. A crônica de Paulo Mendes Campos trata de um tema bastante comum: o futebol. Já na primeira frase do texto, o narrador expõe o seu pensamento sobre o futebol: “No futebol, o gol é o pão do povo”. Que sentido essa frase adquire na leitura do texto todo?
4. Segundo o narrador, o futebol mudou com o passar do tempo. Quem seria ainda o único a se sentir saudosos dos tempos em que o gol era indispensável ao futebol?
5. A ironia é uma figura de linguagem muito comum em textos literários. Por meio dela, afirma-se algo querendo apontar para o inverso do que se afirma. Considerando essa explicação, identifique a ironia presente no trecho: “O técnico não precisa, e nem é aconselhável, entender de futebol [...]”.
6. No parágrafo final do texto, o narrador cita os times da Hungria e do Santos. Qual é a finalidade dessa citação no contexto geral da crônica?
7. A linguagem usada na crônica de Paulo Mendes Campos carrega traços de formalidade, mas, no trecho “Quando o futebol começou, o goleiro ficava em solidão debaixo dos paus e dez eufóricos iam para a frente **mandar brasa**.” apresenta linguagem coloquial. Explique o sentido da gíria destacada no contexto geral do trecho.
8. A crônica é um gênero híbrido, em que o jornalismo e a literatura se aproximam. Se definirmos o texto jornalístico como detentor de uma linguagem mais objetiva, com intenção de informar, e o texto literário como detentor de uma linguagem mais criativa, figurada, é possível afirmar que a crônica lida apresenta esse hibridismo, essa mistura? Por quê?
9. A enumeração é um recurso expressivo que consiste em listar, um a um, os componentes de um grupo, as características de um ser. Com base nessa definição,
 - a) identifique o trecho do segundo parágrafo em que aparece uma enumeração;

Fonte: Alves (2013, p. 258).

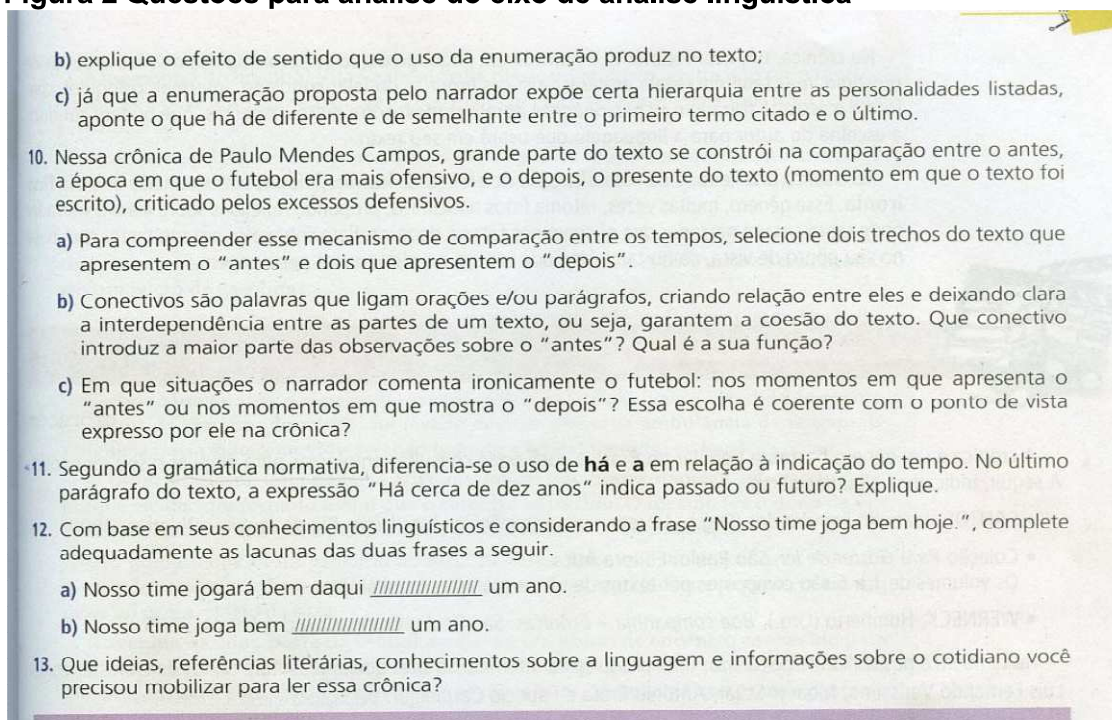
Notamos que as questões 3, 6, 7, 8, 9, 10 (Figuras 1 e 2) e a questão 1 (Figura 3) conduzem o aluno ao estudo da forma de linguagem empregada. Deste modo, a questão 6 (Figura 1) está inserida na proposta da AL, pois, além de identificar a citação também exige compreender o sentido dela ou da fala de um indivíduo através do texto, ou seja, compreender o porquê das palavras são usadas propositalmente nas citações. Nesse sentido, podemos dizer que tal questão se apresenta dentro da proposta de AL.

Na questão 7 (Figura 1), também temos um exemplo da proposta de AL, nela o autor aborda o tipo de linguagem empregada na crônica de Paulo Mendes Campos e pede para explicar o(s) sentido(s) a partir do uso da expressão “mandar brasa”, observando os traços de formalidade, porém por se tratar do gênero crônica há, também, traços de uma linguagem coloquial, o que é solicitado ao aluno a observação.

Dessa maneira, percebemos que para a resolução da questão faz-se necessária a reflexão sobre os aspectos formais e informais da linguagem o que evidencia a AL. Fato semelhante ocorre na questão 8 (Figura 1), na qual o aluno é levado a refletir sobre o caráter híbrido do gênero crônica, observando os aspectos

linguísticos que constituem a linguagem empregada na construção do texto. Em ambas as questões é exigido do aluno a reflexão dos usos da linguagem, isso é positivo, uma vez que o auxilia a ter melhor desempenho da aprendizagem dos conteúdos de língua.

Figura 2 Questões para análise do eixo de análise linguística



Fonte: Alves (2013, p. 259).

A questão 9 letra b (Figura 2), também se insere dentro da proposta metodológica da análise linguística. Nessa questão fica perceptível que há uma explicação sobre a enumeração, sendo este um recurso linguístico na escrita textual narrativa. É solicitado ao aluno a explicação sobre o efeito de sentido que o uso da enumeração provoca dentro do texto.

Assim, A enumeração tem neste sentido, o papel de dar, possibilitar a compreensão do uso das palavras, denotando uma construção de sentidos, de significados para o entendimento do texto. Com efeito, para responder à questão, o aluno precisará refletir sobre os efeitos de sentidos que a enumeração produz no texto, o que faz com que ele perceba que dependendo do contexto, as palavras podem exercer funções diferentes daquelas propostas pela gramática normativa.

A questão 10 letra b (Figura 2) é mais um exemplo que está de acordo com a proposta metodológica da AL, ela solicita que o aluno perceba a função dos

conectivos dentro do texto. Essa questão é produtiva, pois, assim como a questão anterior, faz o aluno refletir sobre a funcionalidade de determinadas classes de palavras dentro do texto, ele provavelmente irá perceber que dependendo do contexto de uso, o léxico passa a exercer funções diferentes.

Nesse sentido, se o aluno apenas memoriza regras da gramática tradicional (Doravante GT), pode não perceber essas variações de nuances nos contextos de usos. Questões desse tipo são extremamente importantes, visto que trazem uma nova consciência e mudança de ensino, haja vista fazerem os alunos perceberem a importância de refletirem sobre os usos linguísticos.

Figura 3 Questões para análise do eixo de análise linguística

Ver Manual – item 6.

1. O título da crônica já anuncia o tom informal que ela apresenta. O que significa ir “pro Beleléu”?
2. A crônica alterna parágrafos compostos por uma única frase e parágrafos longos. O que a leitura dos três parágrafos curtos revela sobre a relação entre o narrador e a cidade de São Paulo?
3. Como você definiria a relação que o narrador possui com a cidade de São Paulo?
4. A crônica apresenta várias marcas de oralidade. Preencha o roteiro a seguir com exemplos do texto.
 - a) repetição de conectivos
 - b) repetição de pronomes
 - c) repetição de substantivos
 - d) uso de gírias/coloquialismos
5. O texto faz uso de várias referências para traçar um panorama da cidade de São Paulo: outras cidades do mundo, artistas, políticos. Essas referências revelam que o narrador
 - a) é um homem viajado, pouco crítico, em termos políticos e que admira artistas que estão na moda.
 - b) é um homem que frequentou o meio artístico e não se sente acolhido em São Paulo ou no Rio porque é um artista frustrado.
 - c) é um homem com repertório cultural amplo e que avalia a realidade e as cidades em que mora de forma crítica.

Fonte: Alves (2013, p. 265).

A questão 1 (Figura 3), por sua vez, explicita a proposta de AL, uma vez que solicita ao aluno a busca do sentido da expressão título do texto – “Pro beleléu”. Logo, a construção dos sentidos percorre caminhos outros que estão além do texto, como a pesquisa, o conhecimento de características linguísticas regionais e a capacidade de contrastar a linguagem em seus usos mais diversos. Embora parta do princípio da leitura do texto, faz-se necessário o entendimento acerca da linguagem em seu uso efetivo, conduzindo ao estudo de noções de sentido como denotação e

conotação refletindo, assim, sobre as formas de uso da linguagem, tanto no cotidiano, ou seja, no uso informal, quanto em situações de uso formal.

Portanto, fica evidente a prática da AL, uma vez que não se detém apenas ao estudo estrutural do texto, mas busca despertar para os fatores que colaboram para construção textual em sua (s) forma (s) significativa (s).

É válido ressaltar que, embora a AL não seja uma prática nova de estudo da língua, por vezes, ainda é confundida com o estudo gramatical, que visa tão somente à análise dos aspectos estruturais, empenhando-se na investigação das nomenclaturas e funções das palavras no contexto frasal, a partir da fragmentação textual a fim de tal exercício na análise das sentenças.

Sendo assim, demonstraremos a seguir de que forma o estudo gramatical se faz presente na apresentação das questões que propõem o estudo da linguagem. Na questão 5 (Figura 1, p. 37) é proposto a identificação da Figura de linguagem “ironia”, a mesma deve ser encontrada com o auxílio da leitura do conceito que já vem inserido no próprio enunciado, como também em um fragmento textual.

Ora, ao tratar do estudo da linguagem de forma delimitada através da observação de um fragmento textual, não se conduz o aluno a uma investigação mais aprofundada da linguagem, uma vez que o conceito já está explicitado, sendo cabível apenas a identificação da forma gramatical sem a exigência do entendimento da construção da “ironia”. Desta forma, é evidenciado o estudo da nomenclatura gramatical suscitando apenas a apreensão do conceito, haja vista se encontrar exposto na introdução da questão, o que evita qualquer tentativa de pesquisa/de investigação e, conseqüentemente, não proporciona a reflexão acerca dos fenômenos linguísticos.

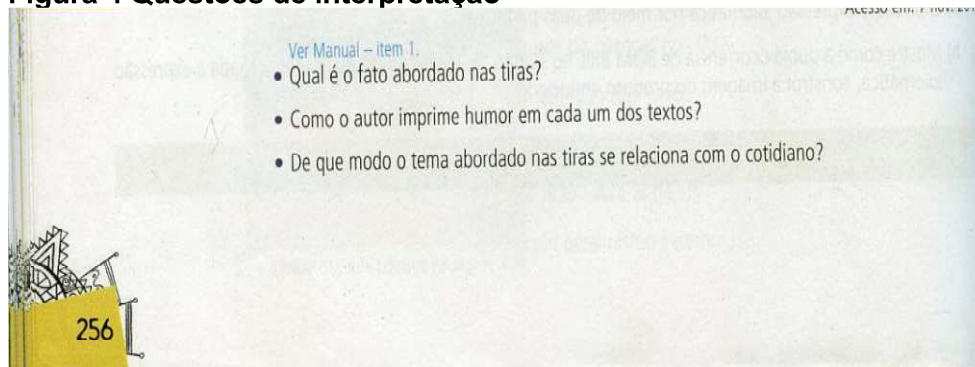
As questões 11 e 12 (Figura 2, p. 38) tratam do mesmo tema, a diferenciação da forma verbal “há” e do artigo “a” com ideia de tempo. Sendo que na questão 11, está proposto que se faça a indicação de tempo recorrente em uma sentença e na questão 12, é solicitado que se complete os espaços em branco com a forma mais adequada. Verificamos nesta maneira de aplicação das questões que o estudo se volta apenas para distinção das formas gramaticais, não do uso representativo dentro do contexto linguístico, pois já está evidente a função exercida por cada uma das formas, sendo necessário apenas o emprego adequado do verbo ou do artigo dentro da situação proposta na questão. Assim essa questão, se detém tão somente

ao emprego da forma gramatical em contrapartida do estudo das formas em um contexto linguístico mais abrangente, evidenciando o estudo exclusivo da metalinguagem.

Outro exemplo de estudo apenas baseado na metalinguagem é encontrado na questão 4 (Figura 3, p. 39), na qual se solicita a retirada das palavras de determinadas classes gramaticais – conectivos, pronomes e substantivos – do texto lido anteriormente, com a finalidade de perceber as marcas de oralidade. Nesta questão é perceptível o estudo exclusivamente estrutural da língua, pois buscamos apenas o exame de algumas palavras sem se deter na análise dos possíveis sentidos que possam ser construídos dentro do contexto textual.

Com relação ao eixo de interpretação textual, podemos verificar que na Figura 4 é exposta uma atividade de leitura para conhecimento prévio e primeiro contato com o gênero em estudo. A referida atividade trata da leitura e análise de tirinhas, as quais têm como tema “As dancinhas de futebol” mostradas na Figura 4:

Figura 4 Questões de interpretação



Fonte: Alves (2013, p. 256).

Constatamos que as questões estão dentro/inseridas do eixo de interpretação textual, pois buscam levar o aluno à reflexão dos elementos que causam o efeito humorístico no texto. Ao propor tal tarefa exige-se do aluno o conhecimento prévio de palavras e/ou expressões que tenham o aspecto do humor, o que propicia a ele o elo com o conhecimento do cotidiano, sendo que esta é uma característica vital do gênero crônica.

A questão disposta na Figura 4 proporciona o trabalho multifacetado da linguagem, partindo do estudo do gênero, suas características próprias,

evidenciando o aspecto do cotidiano que traz o emprego da linguagem informal, inserido no aspecto humorístico. Assim, ao perceber o caráter humorístico dado ao texto, a partir do uso de certas palavras ou expressões..

Seguindo o mesmo viés de estudo da linguagem trabalhado em questões propostas nos livros didáticos que consiste no entendimento do que é dito nas partes ou linhas gerais do texto, ou, ainda, nas suas entrelinhas, isto é, aquilo que está subtendido interpretando o texto. As questões 1, 2, 4 (Figuras 1e 2, p. 37 e 38) e as 2, 3, 5 (Figura 3, p. 39) exemplificam de forma eficaz o estudo da interpretação de texto, visto que exigem a leitura mais aprofundada para que se possa compreender o que está sendo dito, portanto, interpretando o texto.

Vale ressaltar que a interpretação parte da premissa do entendimento daquilo que está escrito em contraste com o conhecimento empírico o que propicia várias visões acerca do mesmo fato abordado. Assim sendo, o Gráfico 2 mostra a comparação do quantitativo de questões de acordo com cada eixo.

No eixo da produção textual, buscamos analisar e compreender como são formuladas e apresentadas as propostas de produção, uma vez que tal eixo é indissociável do trabalho com a linguagem. Conforme mostra a Figura 5 as propostas de produção textual:

Figura 5 Proposta de produção textual

Proposta 1: crônica com base em uma notícia

O futebol, tido por muitos como uma paixão brasileira, pode provocar muita alegria e também grandes tristezas. Tem sido bastante comum a ocorrência de episódios violentos envolvendo torcidas de times adversários. Algumas vezes, as torcidas organizadas se enfrentam, resultando em feridos e até mesmo mortos. Para escrever sua crônica, tome como ponto de partida a seguinte notícia:

Palmeirense baleado morre após briga com torcedores do Corinthians na zona Norte

25/03/2012 - 21h24 | do UOL Esporte

O torcedor do Palmeiras André Alves, de 21 anos, mais conhecido como "Lezo", morreu na noite deste domingo após uma briga com torcedores corintianos durante a manhã.

Proposta 2: crônica com base em um tema

Selecione um tema para sua crônica, pesquise-o em várias mídias e informe-se sobre ele. Sua crônica pode ser tanto reflexiva como narrativa. Um cronista que costumava escrever crônicas com base em assuntos noticiados em jornal era Moacyr Scliar. É o caso do texto reproduzido a seguir, inspirado na notícia de uma mulher que não teria medo de nada. Leia essa crônica e, se tiver oportunidade, pesquise e leia outras crônicas do autor antes de escrever a sua. [Ver Manual – item 4.](#)

Notícia:

"Cientistas americanos estudam o caso de uma mulher portadora de uma rara condição, em resultado da qual ela não tem medo de nada."

Folha.com, 17 de dezembro de 2010.

Fonte: Alves (2013, p. 260-261).

Como podemos ver na Figura 5 encontramos duas propostas de produção com o gênero crônica, sendo que antes das referidas propostas é feita uma breve introdução sobre a atividade a ser realizada explanando aspectos do gênero a ser produzido. Tanto a primeira proposta quanto a segunda trazem como parâmetro um texto que serve de ponto de partida para a construção da produção, a partir da leitura de ambos, os alunos devem desenvolver o processo de escrita do próprio texto. Vale ressaltar que após as propostas há um tópico para avaliação do que foi escrito.

A Figura 6 traz o roteiro de avaliação para a produção textual, proposta no exemplar LDP 1.

Figura 6 Questões para o roteiro de avaliação

Roteiro de avaliação

Agora que você já escreveu a crônica, faça uma leitura crítica de sua produção, apoiada nos critérios de avaliação indicados a seguir e, se necessário, efetue ajustes em seu texto. Peça também a um colega que leia a crônica e faça sugestões. Incorpore as sugestões que julgar convenientes e reescreva o texto.

1. A questão central da crônica fica clara para o leitor?
2. O registro de linguagem utilizado foi adequado ao público e ao tema? Você optou por uso mais ou menos formal da língua? Essa escolha foi coerente e ficou clara?
3. O uso de conectivos e marcadores textuais contribuiu para a clareza e a organização do texto?
4. A crônica expressa seu posicionamento em relação ao tema?
5. Os argumentos mobilizados estão bem encadeados, ligados de maneira clara e progressiva?
6. O título chama a atenção do leitor, despertando sua curiosidade para a leitura do texto?

Lembre-se de que os públicos-alvo são a comissão julgadora do jornal e os leitores do jornal. Confira se a linguagem e o tratamento dado ao tema estão adequados. [Ver Manual – item 5.](#)

Fonte: Alves (2013).

A proposta de produção parte de um texto como sugestão para a prática, de escrita possibilitando ao aluno ter uma base de como deveria escrever a crônica. Para tanto, tendo uma leitura prévia do que vem a ser o gênero pode facilitar o desenvolvimento textual. Outro ponto que deve ser considerado importante são as duas possibilidades de texto, pois assim ele não fica preso apenas no desenvolvimento de apenas uma ideia, uma vez que seu público alvo já é explicitado na proposta.

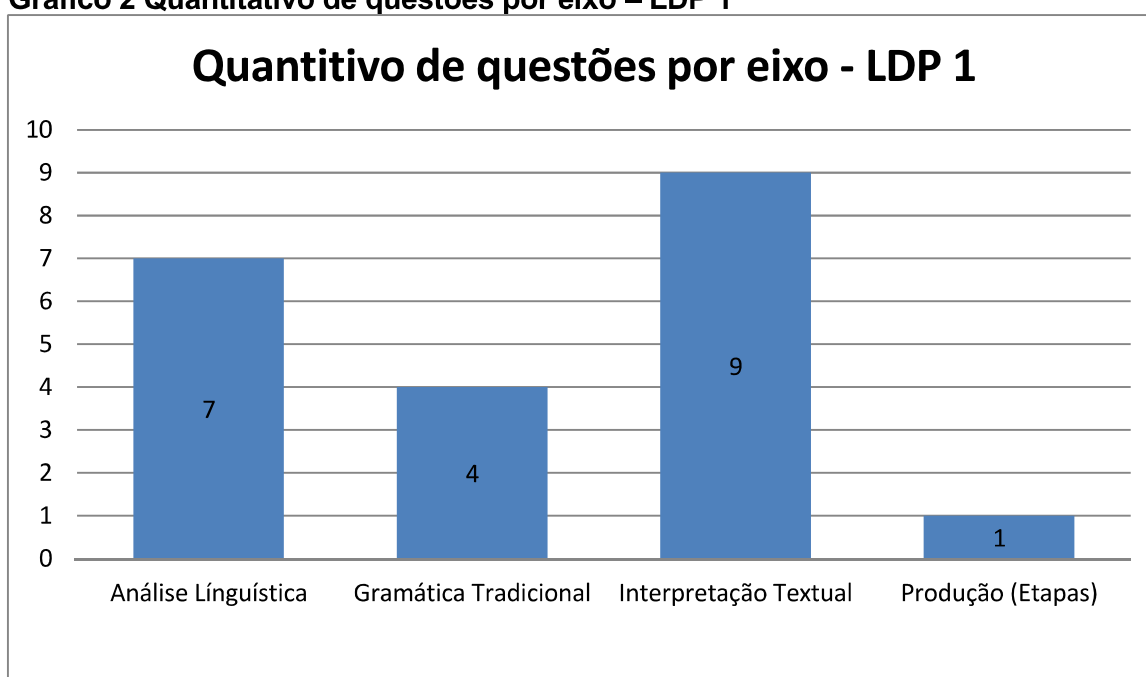
Vale salientar que é também relevante a ideia do “Roteiro de avaliação” que instiga a autoavaliação do texto escrito, ou seja, o próprio aluno é quem corrige e avalia o texto produzido por ele e por seus colegas, uma vez que é conduzido a analisar os fatores gramaticais e semânticos, bem como estruturais que correspondem ao gênero em estudo. Essa prática de auto-avaliação leva o aluno a refletir sobre os elementos linguísticos utilizados dentro do texto produzido, com isso reflete sobre os usos. Portanto, se insere dentro da proposta da AL.

Após a análise desse LDP, verificamos que, no que diz respeito ao tratamento teórico-metodológico dado à prática de AL junto ao gênero crônica, há uma tentativa de inserção dessa proposta metodológica, no entanto, ela ainda se apresenta de forma modesta, tendo em vista que as questões de AL ainda se apresentam em

número reduzido em relação aos outros eixos de ensino, bem como, algumas destas questões em sua elaboração estão enraizadas na forma tradicional detectadas pela mescla entre AL e GT. Portanto, não abrangendo todas as ponderações propostas pela AL. Todavia, é importante destacarmos que já observamos uma evolução, uma vez que encontramos nesse LDP mais questões de AL do que de GT (metalinguagem), conforme podemos verificar no Gráfico abaixo (quantitativo de questões por eixo da análise do LDP1).

No Gráfico 2 temos o quantitativo de questões por eixo da análise do LDP1.

Gráfico 2 Quantitativo de questões por eixo – LDP 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.2 Livro Português: língua e cultura: Língua Portuguesa (2013)– Base Editorial

O 2º LDP é apresentado com textos como base para os desdobramentos dos eixos de leitura, produção textual e AL. Com relação a este último eixo, encontramos 9 questões de AL. Como o intuito é observar a AL, discorreremos a seguir sobre a análise das questões propostas, investigando o tratamento teórico-metodológico dado à AL junto ao gênero crônica, conforme podemos ver nas imagens a seguir.

Na Figura 7, tem-se uma questão relacionada ao eixo de análise linguística.

Figura 7 Questão do eixo de análise linguística

4. Com a expressão "este homem", o autor está fazendo referência a si mesmo. Normalmente, usamos, nesse caso, o pronome de primeira pessoa (eu), como faz o próprio autor em outras partes do texto ("*A primeira vez que eu vi o mar...*"). Mas algumas vezes, para criar certos efeitos expressivos, usamos a terceira pessoa. Localize, no texto, outros exemplos desse uso de uma expressão de terceira pessoa para fazer referência a quem está falando.

SUGESTÃO

Antes de prosseguirmos, fica aqui uma sugestão: abra uma seção no caderno para ir registrando suas impressões das leituras que vamos fazendo. Você vai compondo uma espécie de "diário de leitura", acumulando um material que poderá aproveitar, depois, em algum texto que for escrever. Veja bem: não é uma obrigação. Estamos dando só uma sugestão. Se você a adotar, esta atividade pode se transformar num interessante exercício de escrita.

Se você decidir encarar a sugestão, comece registrando as impressões que o texto de Rubem Braga provocou em você: o que ele lhe trouxe à mente? O que mais lhe agradou? Ele trouxe alguma lembrança de sua infância? Você já vivenciou alguma experiência semelhante?

Fonte: Faraco (2013, p. 13)

A questão 4 (Figura 7) se insere no que propõe a AL, pois trabalha o aspecto da categoria de pessoa que busca a distinção da forma como o autor faz referência a si mesmo, ora emprega a primeira pessoa, ora emprega a terceira pessoa. Ao propor a investigação acerca desta temática, é propiciada a reflexão do uso dos pronomes, sugerindo o envolvimento entre autor e leitor provocado pela linguagem em seu papel referencial.

Neste contexto, a referência maior é o texto, fonte e ponto de partida para a reflexão sobre os usos dos pronomes, os efeitos de sentido que eles acarretam, bem como o porquê do uso destes. Essa questão da figura 7, assim como as questões voltadas à AL são importantes para o ensino de Língua Portuguesa, pois leva o aluno a refletir sobre os usos dos pronomes no texto, não apenas decorando regras engessadas propostas pela gramática normativa. É, pois, uma questão que segue o padrão da epilinguagem para se chegar a metalinguagem, como sugere a proposta metodológica da AL

A Figura 8 mostra questão para análise dos eixos de AL.

Figura 8 Questão para análise dos eixos de análise linguística

Eis aí uma crônica atravessada de lirismo: é um adulto (*"já vivido e puído"*) fazendo um relato carinhoso da visita de um bebê (*"um amigo de um ano de idade"*). Como sabemos pelos dados biográficos de Drummond, o autor fala, nesta crônica, do seu primeiro neto, Pedro. Trata-se, então, do avô falando amorosamente do neto.

1. Em que momento do texto você percebeu que o amigo de que o autor fala é uma criança bem pequena?
2. Qual é a característica do amigo Pedro que mais chama a atenção do cronista?
3. Também há nesta crônica pontos em que o autor diz as coisas com certo humor. Identifique alguns deles.
4. A viagem do neto faz o cronista pensar na vida. Que sentimento ele expressa ao final do texto?
5. Observe, por fim, as diferentes formas que o autor usou para fazer referência à cor dos olhos do neto. Observe também que ele começa falando dos olhos e termina por referir-se ao olhar. Que efeito de sentido tem esse deslocamento na descrição que o autor faz do neto?

Fonte: Faraco (2013, p. 17).

Semelhantemente à questão 4, a questão 5 (Figura 8) também se configura dentro da AL, ela traz em sua composição a análise acerca da conversão de processos linguísticos recorrentes nos textos. Ao propor a mudança da categorização das palavras – adjetivos em substantivo – e as funções por elas desempenhadas, requer o engajamento de outros aspectos que envolvem a investigação, compreensão da linguagem em uso e a referência realizada através dos efeitos de sentidos produzidos pela construção dos processos de deslocamento na descrição. Desse modo, a presente questão leva o aluno a refletir sobre os aspectos linguísticos, estando de acordo como que propõe a AL.

A questão 2, por sua vez, também se enquadra na proposta da AL, conforme podemos observar na Figura 9. Nas Figuras 9, 10 e 11 estão questões para o eixo de GT.

Figura 9 Questões para o eixo de análise linguística

2. VERBO HAVER

Observe, agora, a ocorrência, nos vários textos que lemos, de um verbo muito especial em português: *haver*. Alguns exemplos:

“No meio de nós havia apenas um menino que já o tinha visto. Ele nos contava que havia três espécies de mar (...).”

“Mas havia salas próximas em que se estudavam piano e violino.”

“A terceira professora gostava de histórias de fantasmas, de sinos que batem à meia-noite, e em cima da sua mesa havia uma bola de cristal, por onde ela adivinhava o futuro.”

“Este homem esqueceu muita coisa mas há muita coisa que ele aprendeu contigo e que não esqueceu (...).”

“Hoje qualquer pessoa pode aprender inglês com a maior facilidade: há institutos e cursos especializados, livros que dispensam professor, aulas pelo rádio e pela televisão, métodos tão modernos que nem me atrevo a descrever, com medo de me sentir inatual.”

- Diante desses exemplos de uso do verbo *haver*, o que podemos dizer quanto a seu funcionamento na nossa língua?
Aplique esse princípio completando as sentenças a seguir com uma forma do verbo *haver*:

1. Ontem, durante a discussão, (HAVER) várias sugestões, mas não (HAVER) nenhuma decisão.
2. Quando eu cheguei perto da praia, vi que (HAVER) muitos banhistas, mas não (HAVER) nenhum guarda-vidas.
3. Como no próximo campeonato (HAVER) muitos jogos no mesmo dia, fica a dúvida se (HAVER) torcedores em todos os estádios.

20

Fonte: Faraco (2013, p. 20).

A questão do Item 2 (Figura 9) busca compreender os usos da forma verbal “haver”, para tanto sugere a reflexão do funcionamento desta forma dentro do contexto textual e a aplicação do princípio que rege o andamento da linguagem. Assim, observamos a junção de vários segmentos como o textual, gramatical e funcional que culminam na análise da língua em sua execução, portanto, temos nessa questão uma tentativa de AL, ainda tímida, é preciso, pois, uma reformulação dessa questão para que ela possa contribuir significativamente para a aprendizagem reflexiva do aluno.

Fato semelhante ocorre na Figura 10 abaixo, há uma tentativa de inserção da AL, porém ainda de forma inicial:

Figura 10 Questão mesclada entre análise linguística e gramática tradicional

“Mas essa professora tinha um método encantador: oferecia-me uma xícara de chá, para acompanhar as aulas.”

“Por isso, no dia em que visitei a casa de Keats, em Roma, não pude deixar de pensar com ironia e tristeza: como são longos, às vezes, os caminhos da vida!”

- Nessas construções, a autora faz uso dos dois-pontos (:). O que este sinal de pontuação está “anunciando”?

Fonte: Faraco (2013, p. 23).

A partir dessa Figura, nota-se que é colocado o emprego dos dois-pontos como parte da composição textual e seu funcionamento no estudo da escrita, pois estes são uma representação de algo que está para ser dito, trazendo à tona o pré-requisito gramatical da utilização dos dois-pontos em indicar uma enumeração, uma citação. Desta maneira, se configura mais uma vez, a tentativa, ainda que superficial do emprego da AL, uma vez que se faz análise do uso gramatical da pontuação junto à reflexão dos aspectos da fala que são trazidos para o corpo textual através do emprego dos dois-pontos.

Outros exemplos de questões de AL podem ser exemplificados nas Figuras 11, 12 e 13.

Figura 11 Questão relacionada ao eixo de análise linguística

OBSERVANDO Aspectos Gráficos

1. ASPAS

- Volte aos textos de Danuza Leão, de Carlos Heitor Cony, e ao poema de Mario Quintana e note que há expressões colocadas entre aspas (“ ”). Com que finalidade elas estão sendo usadas?

Fonte: Faraco (2013, p. 40).

No Item 1 (Figura 11), temos, mais uma vez, o trabalho com AL. Tal questão busca trabalhar o entendimento do uso das aspas, levando em consideração o funcionamento destas dentro do texto, destacando-se uma citação – cujo caráter traz um viés mais formal da linguagem – ou a fala de uma personagem dentro do texto narrativo – que denota um viés mais informal da linguagem – ou, ainda, uma observação breve sobre algo mencionado anteriormente. Neste sentido, a reflexão

do uso da pontuação toma nova dimensão não se atendo, tão somente ao aspecto gramatical, mas também textual, pois ao solicitar para que se afirme a finalidade do uso do sinal de pontuação induz à reflexão da maneira como se podem empregar determinados sinais gráficos no corpo do texto. Assim, o aluno terá que compreender para que, como e em que momento do texto deverá fazer uso das aspas.

Figura 12 Questões relacionadas ao eixo da análise linguística

Estudo do Texto

1. Observe que o texto de Rubem Braga trata de um grande tema (a relação do autor com o mar) e pode claramente ser dividido em três subtemas. Identifique esses subtemas.
2. Na construção do terceiro e do quarto parágrafos, o autor se utiliza do recurso da repetição. No terceiro, ele organiza suas sentenças de forma muito semelhante (diríamos que há um certo paralelismo entre elas); no quarto, ele repete várias vezes a palavra-chave do texto. Como poderíamos justificar essas escolhas composicionais do autor, considerando o todo do texto?
3. No quinto parágrafo, o autor altera a direção do texto: há uma mudança no tempo e no destinatário.

Tempo

Já não é mais o relato de suas experiências com o mar no passado (na infância e na adolescência). É, agora, uma reflexão do adulto de hoje.

- Essa reflexão se constrói explorando um contraste básico. Qual?
- E termina com a afirmação de que este homem ainda pode comparecer diante do mar gritando (como da primeira vez) “*sem glória, mas sem remorso*”. Como podemos interpretar esta última afirmação (“*sem glória, mas sem remorso*”)?

Destinatário

O autor, desde o início, vinha se dirigindo ao leitor, fazendo um relato da importância que o mar teve na sua infância e adolescência. Passa, agora, a dirigir suas palavras diretamente ao mar. Que expressões assinalam esse novo destinatário do texto?

Considerando essas mudanças de direção do texto, observe o modo como o autor costura os dois últimos parágrafos:

- ele fecha o penúltimo parágrafo com uma expressão geral — “*grande e perigoso mar fabricando um homem...*” — que funciona como uma síntese de todo o relato anterior;
- e abre o último parágrafo com a expressão “*Este homem*” que retoma a expressão “*um homem*”, que fecha o parágrafo anterior — o homem que o mar fabricou, o adulto de hoje, que vai estar em cena neste último parágrafo com suas reflexões.

Fonte: Faraco (2013, p. 12).

Figura 13 Questões relacionadas aos eixos da análise linguística

Alguns aspectos desta crônica merecem nossa atenção:

1. note como a autora usa expressões que têm o efeito de envolver diretamente o leitor como se estivesse conversando com ele. Uma delas (penúltimo parágrafo) é: “*Não é isso que temos cultivado?*”. Localize outras expressões que têm o mesmo efeito e discuta com os colegas o sentido delas num texto publicado em jornal;
2. embora a autora enuncie sua opinião de forma incisiva (“*Um dos motivos desse caos é que as pessoas **não entendem**...*”), ela suaviza várias de suas afirmações no texto. Assim, ela não diz “*É uma guerra*”, mas “*Parece uma guerra*”; não diz “*Ninguém mais entende que as leis de trânsito existem para proteger os cidadãos*”; mas “*Ninguém mais parece entender que as leis de trânsito existem para proteger os cidadãos*”. Ou, ainda um exemplo, ela não diz “*Vivemos tempos de barbárie*”, mas “*Creio que não é exagero afirmar que vivemos tempos de barbárie*”. Localize outros exemplos de expressões suavizadas e, depois, discuta com os colegas as razões para se fazer, numa crônica opinativa, afirmações incisivas e outras suavizadas.
3. observe como a autora explorou o recurso de ideias em contraste para organizar alguns parágrafos do texto:
 - o que é público x o que é privado (terceiro parágrafo)
 - o coletivo x o individualismo (sexto parágrafo)

Em cada um desses pares, o contraste é também entre o positivo (o desejável) e o negativo (o condenável). Segundo a autora, o que é positivo ou negativo em cada caso? Por quê?

Fonte: Faraco (2013, p. 18).

Nas Figuras 12 e 13, constatamos que está havendo tratamento teórico voltado à prática da AL, pois na questão 2 (Figura 12), o uso da repetição das palavras no texto faz com que o mesmo se torne coeso e coerente contribuindo para a logicidade semântica, ou seja pende para AL; para a questão 1 (Figura 13) ocorre o trabalho com a construção dos sentidos de uma palavra ou expressão em contraste com a situação discursiva e com o suporte no qual o texto é veiculado, o que conduz o aluno à reflexão das formas para relacionar os temas mesmo que o comando seja “identificar”, ou seja ele vai precisar ler e refletir. Então questão inserida na proposta da AL.

Figura 14 Questão relacionada ao eixo de Análise Linguística

4. VERBO HAVER

Revisando

No capítulo 1, analisamos um uso bastante peculiar do verbo *haver*, exemplificado pelas seguintes construções:

“No meio de nós **havia** apenas um menino que já o tinha visto. Ele nos contava que **havia** três espécies de mar (...).”

“Este homem esqueceu muita coisa mas **há** muita coisa que ele aprendeu contigo e que não esqueceu (...).”

“Hoje qualquer pessoa pode aprender inglês com a maior facilidade: **há** institutos e cursos especializados, livros que dispensam professor, aulas pelo rádio e pela televisão, métodos tão modernos que nem me atrevo a descrever, com medo de me sentir inatural.”

- Qual é essa peculiaridade?
- Releia a segunda crônica de Danuza Leão e localize exemplos desse uso do verbo *haver*.

Fonte: Faraco (2013, p. 40).

No item 4 (Figura 14) ocorre uma revisão do uso da forma verbal “haver”, porém a proposta é para a verificação do sentido atribuído ao verbo, se com o significado de existir e a ausência de sujeito ou se conjugado na terceira pessoa do singular. Novamente fica evidenciado o estímulo ao estudo da linguagem em seu funcionamento por meio da observação, constatação e reflexão.

Figura 15 Questões mescladas entre análise linguística e gramática tradicional

1. USO DE ONDE

Observe os seguintes trechos retirados do texto “A casa da minha avó”:

“Era um sobrado; na parte de baixo, o armazém do meu avô, **onde** se vendia um pouco de tudo.”

“No andar de cima, **onde** morava a família, era a casa da minha avó — nunca do meu avô.”

“No armazém havia um balcão **onde** os mais chegados iam toda tarde conversar, com direito a um copinho de cachaça — um só.”

“Mais para dentro uma grande sala de jantar **onde** todos almoçavam e jantavam à mesma hora — 11 e 30 e 19 horas (...).”

“Nos fundos da casa, havia uma varanda virada para o rio; ao lado, a cozinha com uma janela de **onde** se tinha a vista mais bonita da casa; por essa janela a empregada jogava o lixo.”

“E ainda havia a ponte de ferro por **onde** passava o trem, que era um perigo.”

Fonte: Faraco (2013, p. 36).

Figura 16 Questões relacionadas ao eixo de gramática tradicional

- Note dois fatos, nesses exemplos, a propósito da palavra **onde**:
 - ela tem um sentido básico;
 - ela aponta para uma expressão que a antecede.
- a) diga qual é este sentido básico;
- b) sublinhe o antecedente de onde em cada caso.
- Agora, reescreva as sentenças abaixo substituindo a expressão entre parênteses por **onde**, **de onde** ou **por onde**:
 - a) Aqui há uma caverna (*uma caverna em que*) foram encontrados vários objetos pré-históricos.
 - b) O baú estava escondido na sala (*sala em que*) diariamente se reuniam os revoltosos.
 - c) A população se aglomerava na avenida (*avenida pela qual*) passariam os corredores da maratona.
 - d) Planeja-se construir um observatório para os turistas no alto da colina (*colina da qual*) se tem a vista mais bonita das cachoeiras.

Como complemento, observe as ocorrências de **onde** nos trechos abaixo e verifique se se trata do mesmo uso que identificamos acima. Se sim, identifique seu antecedente:

- a) O mutum-de-alagoa é uma ave desconhecida de boa parte dos brasileiros. Apesar da pouca fama, teve uma das trajetórias mais tumultuadas dos trópicos. A espécie passou por inúmeras ameaças: enfrentou a pressão dos caçadores, ávidos por sua carne sabidamente saborosa; resistiu à devastação das matas **onde** vivia. Extinto na natureza, sobreviveu e procriou em cativeiro.
- b) O cerco flutuante na praia de Camburi, de **onde** o pescador Fábio da Conceição diz já ter tirado oito toneladas de peixe, hoje não rende “nem uma caixa” de pescado por dia, segundo suas palavras.
- c) Henry Ford mandou, então, construir trilhos **por onde** os carros em montagem pudessem se mover, em vez de os operários ficarem indo e vindo pela fábrica.
- d) A exploração e o mapeamento da costa ocidental da África pelos portugueses nos séculos 15 e 16 exigiram de início enfrentar e estudar as correntes e os ventos oceânicos. Navegar pelo Atlântico — o então “mar tenebroso” — significava desafiar o desconhecido. Lendas antigas falavam de uma tórrida e inóspita região mais ao sul **onde** o mar se transformava em vasto lamaçal, prendendo os navios.

Fonte: Faraco (2013, p. 36).

No Item 1 Figura 15/16 há uma atividade que propõe a observação do emprego da palavra “onde” na função de advérbio por meio de exercícios que verifique o funcionamento e o sentido das palavras dentro do texto, logo, verificamos que parte da epilinguagem. Posteriormente constatamos que os comandos “sublinhe” e “substitua e, também, reescreva frases do texto extingue a possibilidade da reflexão do funcionamento linguístico, atentando apenas para o emprego de forma mecânica de uma palavra em uma sentença, isso detona que apesar da AL está presente, não há uma forma linear nas questões, pois há quebra da reflexão dos usos da linguagem devido as raízes do tradicionalismo. Podemos verificar o estudo mecânico das estruturas linguísticas nos exemplos a seguir.

Partindo de outra perspectiva: o da metalinguagem, o estudo da língua tem como objetivo a análise dos aspectos estruturais que tornam possíveis as

construções linguísticas, bem como a implementação de normas que atuem como princípio norteador para tais construções. Assim sendo, neste LDP analisado, foram encontradas questões que exemplificam a proposta com o trabalho voltado à metalinguagem em sala de aula. Logo, é viável a análise de cada uma das questões para que se compreenda de que forma o estudo da metalinguagem está proposto e enraizado nos LDPS, conforme podemos verificar nos exemplos abaixo :

As Figuras 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21 trazem questões referentes ao eixo de GT.

Figura 17 Questão referentes ao eixo de gramática tradicional

2. PRONOMES E ELIPSE

No primeiro texto de Danuza Leão, aparece o seguinte período:

“Uma vez por semana vinha um homem lavar o chão da casa; ele jogava baldes de água, passava sabão, depois enxaguava, tirava o excesso com um rodo e secava com um pano.”

Fonte: Faraco (2013, p. 37).

Figura 18 Questões referentes ao eixo de gramática tradicional

Note que todos os verbos (*vinha, jogava, passava, enxaguava, tirava, secava*) descrevem ações da mesma pessoa — do homem que vinha uma vez por semana lavar o chão da casa. A autora, contudo, não repete a expressão “um homem” a cada vez, mas aproveita outras possibilidades que a língua oferece neste caso: primeiro, substitui a expressão pelo pronome *ele* e, depois, pela elipse (isto é, deixa o lugar da expressão “vazio”).

Tanto o pronome quanto a elipse são recursos da “economia” da língua: eles nos poupam da repetição porque funcionam como curingas, isto é, substituem expressões plenas. Nós, leitores, vamos, então, preenchendo o sentido do pronome e da elipse, identificando-os (“amarrando-os”) com a expressão que eles estão substituindo.

Observe, no trecho abaixo (retirado da crônica de Carlos Heitor Cony), um aproveitamento semelhante do pronome e da elipse:

“(...) **o pai** não achava os preços tão populares assim. E numa madrugada ele me acordou e () me levou até a ponte onde chegava a última barca (...).”

- Identifique, nos trechos abaixo, a expressão antecedente das elipses assinaladas com os parênteses em negrito — () :
 - a) “Meu avô, italiano, se vestia de terno, gravata e colete, e em casa () se concedia o direito de tirar o paletó mas sempre de gravata e colete.”
 - b) “Mas para dentro uma grande sala de jantar onde todos almoçavam e () jantavam à mesma hora — 11 e 30 e 19 horas.”
 - c) “Uma ou duas vezes por ano o rio subia sem violência, tranquilamente, e () inundava a cidade.”
- Faça o mesmo com os pronomes e as elipses assinalados em negrito nos seguintes trechos:
 - a) “Era especial, meu avô, e com ele não havia essa de economizar nos sentimentos: quando eu nasci, () mandou fazer meu nome em metal, bem grande, e () botou na fachada da casa onde () morava.”
 - b) “Suei frio ao me imaginar com aquele chapéu, mas aí meu irmão virou a mesa: **ele** ia sair de reles marinho americano (não era bem uma fantasia mas um quebra-galho carnavalesco); () urinou em cima do meu chapéu chinês.”

Fonte: Faraco (2013, p. 38).

Após observar o uso do verbo nas figuras 15/16 anteriormente, no Item 2 Figura 17/18, verificamos a metalinguagem pois ao solicitar a identificação da expressão que antecede a elipse, o exercício chama à atenção apenas ao estudo de uma dada palavra, ou seja, forma gramatical. Atente-se, ainda para o emprego dos

comandos verbais no imperativo “Identifique” e “Faça” no enunciado dos exercícios, pois ao empregá-los ocorre a fragmentação do estudo do texto com a retirada de frases, cuja finalidade estão somente na identificação de um processo gramatical, o que não coopera para o estudo da linguagem em seu uso, mas apenas uma parte dela, um aspecto específico, um recorte da estrutura que compõe a língua. Na Figura 19 também temos um exemplo semelhante:

Figura 19 Questões referentes ao eixo de gramática tradicional

• Leia, agora, o seguinte parágrafo retirado da crônica de Clarice Lispector; observe o sentido de passado anterior das formas do mais-que-perfeito (em negrito) e, depois, substitua as formas simples por compostas:

“Mas houve um carnaval diferente dos outros. Tão milagroso que eu não conseguia acreditar que tanto me fosse dado, eu, que já **aprendera** a pedir pouco. É que a mãe de uma amiga minha **resolvera** fantasiar a filha e o nome da fantasia era no figurino Rosa. Para isso **comprara** folhas e folhas de papel crepom cor-de-rosa, com as quais, suponho, pretendia imitar as pétalas de uma flor. Boquiaberta, eu assistia pouco a pouco à fantasia tomando forma e se criando. Embora de pétalas o papel crepom nem de longe lembrasse, eu pensava seriamente que era uma das fantasias mais belas que jamais **vira**.”

• Reescreva as sentenças abaixo substituindo a forma composta destacada pela forma simples do mais-que-perfeito:

- Ele tinha certeza de que **havia posto** o documento na pasta antes de sair da reunião.
- Quando o juiz entrou na sala, o policial já **havia contido** os mais exaltados.
- O delegado nos informou que a síndica **tinha perdido** todas as chaves do edifício.
- O pedido dele chegou muito tarde: o presidente **tinha assinado** o decreto na véspera.

39

Fonte: Faraco (2013, p. 39).

Ainda na Figura 19 é encontrado mais um exemplo da aplicação do estudo baseado na metalinguagem. Ao propor a leitura de um parágrafo do texto, este é tido apenas como pretexto para o exercício mecânico através da substituição de uma forma verbal simples por outra composta que podem ser apontadas através da ordem dada pelo emprego dos verbos “reescreva” e “substitua”. Ora, substituir um termo por outro não exige reflexão, apenas o domínio e entendimento da nomenclatura gramatical estudada, sendo assim permanece o estudo da língua(gem) de acordo com a GT.

Como último exemplo do estudo gramatical pode-se observar a questão do Item 5 (Figura 20):

Figura 20 Questões referentes ao eixo de gramática tradicional

5. ACENTUAÇÃO

Não escreva no livro,
responda no caderno.

No Capítulo 1, a partir de alguns exemplos, pudemos formular três das regras de acentuação, resumidas aqui:

- todas as palavras proparoxítonas recebem acento gráfico;
- todos os monossílabos tônicos terminados em a(s), e(s), o(s) recebem acento gráfico;
- todas as palavras oxítonas terminadas em a(s), e(s), o(s) recebem acento gráfico.

Nos textos que lemos neste capítulo, aparecem palavras que confirmam essas três regras. Identifique cada conjunto, correlacionando as colunas:

a) proparoxítonas;	✳ pierrô, maiôs, café, paletó, jiló;
b) monossílabos tônicos; terminados em: a(s), e(s), o(s)	✳ três, só, lá, nós, trás, pé;
c) oxítonas; terminadas em: a(s), e(s), o(s).	✳ única, êxtase, pétala, calculávamos, máscara, príncipes, dúvida, genéricas.

E, nos mesmos textos, encontramos exemplos de duas outras regras. Observe cada conjunto e formule a respectiva regra:

- a) também, armazém, ninguém, alguém;
- b) família, infância, glória, história, silêncio, seminário, lábios, óbvio, espécie, água, longínqua.

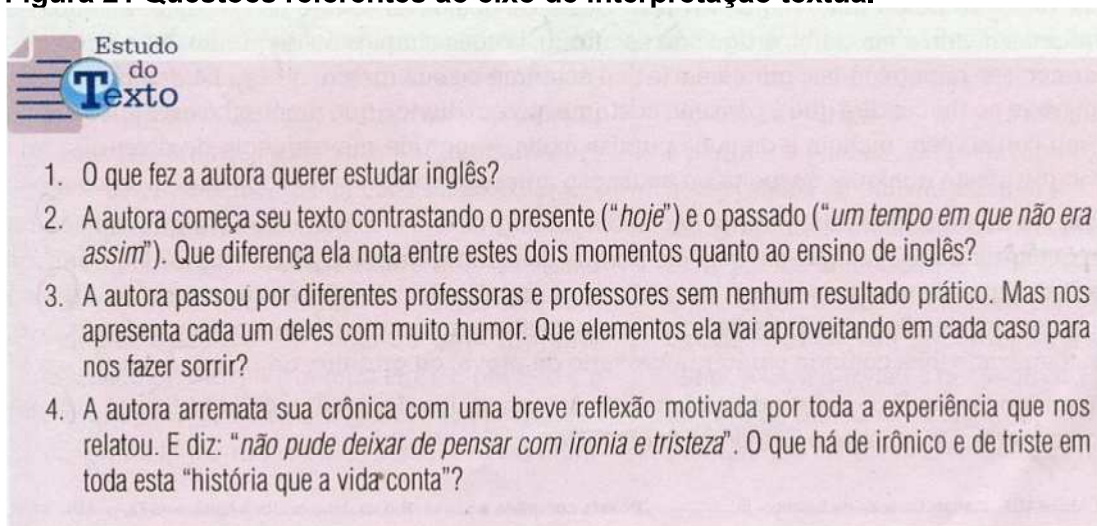
Fonte: Faraco (2013, p. 41).

Ao tratar da acentuação, é proposta uma atividade automática com o preenchimento de lacunas e a reescrita das regras de acentuação descritas no início da atividade. Assim sendo, não exige o mínimo esforço no que se refere à reflexão, concentração e percepção do funcionamento da língua permanecendo, portanto, no âmbito estritamente estrutural, ou seja, metalinguístico, contribuindo para um entendimento mecanicista acerca dos processos linguísticos, induzindo o aluno à memorização de regras e prescrição das mesmas.

Após nos determos sobre os aspectos da análise linguística e da metalinguagem encontrados na coleção, não poderíamos nos eximir de tratar do aspecto da interpretação textual. Tendo em vista que a coleção em análise apresenta significativa quantidade de atividades com questões voltadas à interpretação. Ao todo foram vistas mais de trinta questões referentes a esse eixo,

contudo como o foco da pesquisa se detém apenas ao aspecto da AL, tomaremos como exemplos apenas algumas das questões de interpretação para não haver perda na análise seqüencial dos eixos de ensino, portanto, temos as questões: 1 e 3 (Figura 13); 2 e 3 (Figura 14). Para interpretação textual as questões: 1, 2, 3 e 4 (Figura 21), as demais questões podem ser encontradas conforme anexo I.

Figura 21 Questões referentes ao eixo de interpretação textual



Fonte: Faraco (2013, p. 15).

As referidas questões presentes na Figura tratam de desenvolver a habilidade e compreensão textual, para tanto buscam chamar a atenção ao estudo das personagens, da composição textual do gênero crônica e da estrutura da narrativa

Verificamos que o foco deste LDP é interpretação textual. No tocante à AL, observamos que há o despertar para a prática desta proposta, no entanto, muito ainda precisa ser melhorado, pois ter o texto como ponto de partida no estudo da linguagem não assegura uma análise ou reflexão dos usos linguísticos na perspectiva da AL, pois o texto neste LDP ainda continua como pretexto para o ensino da estrutura/norma gramatical.

Entretanto, este LDP é o segundo que mais apresenta questões voltadas a AL, considerando que existam questões à uma tentativa de AL ainda que sendo uma prática experimental, porém não há mais a metalinguagem ocupando a centralidade dos estudos da linguagem, existindo uma espécie de mistura de ambas as tendências.

Por fim, no eixo produção textual a proposta para prática da escrita surge de forma diferente da que vimos no LDP2 analisado anteriormente, conforme podemos verificar nas imagens 22, 23, 24 e 25:

Figura 22 Primeira etapa de produção textual

PRÁTICA DE *Escrita*

Comentário prévio

Como dissemos na Apresentação, queremos, com este livro, desapertar os pontos em que, no uso da língua, o sapato costuma apertar. Entre eles, a atividade de escrever. Progressivamente vamos ver que, no fundo, não há grandes mistérios nesta atividade: ela exige um aprendizado e um amadurecimento como qualquer outra.

Um elemento importante neste processo de aprendizado e amadurecimento é a prática constante. Assim, para você ter várias oportunidades de praticar a escrita ao longo do livro, vamos sugerir, em cada capítulo, algumas atividades de escrita. Não deixe de realizá-las. Você logo sentirá seus efeitos positivos.

No começo, não se preocupe com tamanho. Interessa que você escreva. E que o faça com prazer.

Duas sugestões:

- reserve um caderno para estas práticas de escrita. Você vai construindo nele uma coleção de seus textos, uma memória do seu caminho. Ou, como se diz mais tecnicamente, um portfólio. Com ele, você poderá ir percebendo sua própria evolução no domínio da escrita. Em algum momento, você poderá querer reescrever um texto anterior ou aproveitá-lo num novo texto. As possibilidades são muitas e você vai descobri-las à medida que caminha;
- mostre seus textos a colegas e amigos. Lembre-se de que escrevemos para alguém ler. Assim, o olhar dos outros será sempre valioso para você ir percebendo pontos fortes e fracos de seus textos. Quando alguém pedir a você que faça o papel de leitor, seja atencioso e generoso: por que não sermos solidários numa atividade que interessa a todos?

Com o passar do tempo, vamos sugerir que alguns textos sejam discutidos coletivamente, com a ajuda do professor. O objetivo será sempre o mesmo: que você olhe os textos de fora para dentro e, assim, desenvolva parâmetros de qualidade para escrevê-los. Por enquanto, não nos preocupemos com isso. Tudo a seu tempo!

Vamos, então, à nossa primeira prática de escrita!

Propomos que você escreva uma crônica (ou várias). Quer dizer: relate por escrito uma (ou várias) dessas "histórias que a vida conta".

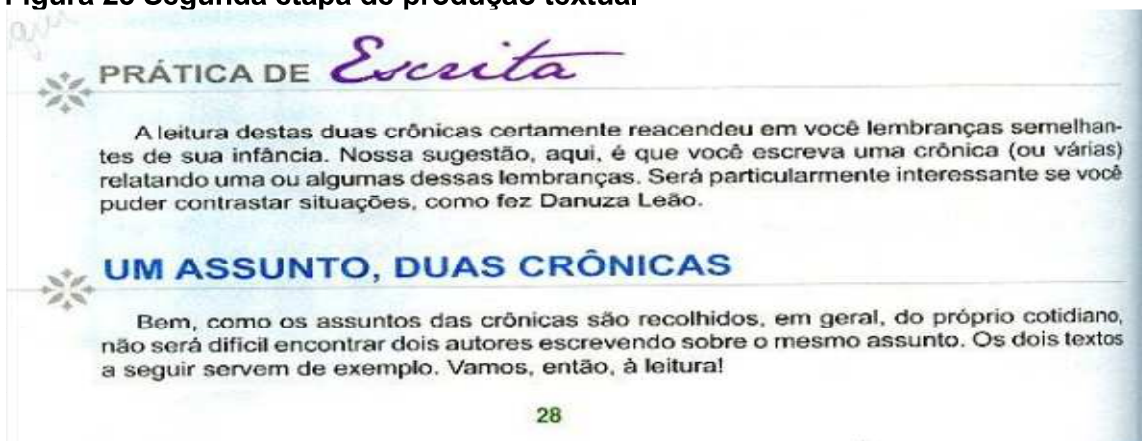
As possibilidades são, obviamente, inúmeras. Lembre-se de que nossa memória está povoada dessas histórias: um acontecimento na rua, um evento inesquecível de sua infância, um episódio numa atividade esportiva, um encontro inesperado e assim por diante.

Qualquer dessas histórias pode facilmente se tornar um texto bem interessante. E isso vai ficar logo evidente: observe como uns vão querer ler os textos dos outros.

Fonte: Faraco (2013, p. 19).

Inicialmente é proposta – a primeira prática de escrita – na qual o aluno é convidado a redigir um texto do gênero crônica, atentando para o estilo composicional, os aspectos linguísticos e as múltiplas possibilidades temáticas. Para tanto, é realizada uma breve apresentação sobre o gênero e suas características que devem ser levadas em consideração no momento da produção.

Figura 23 Segunda etapa de produção textual

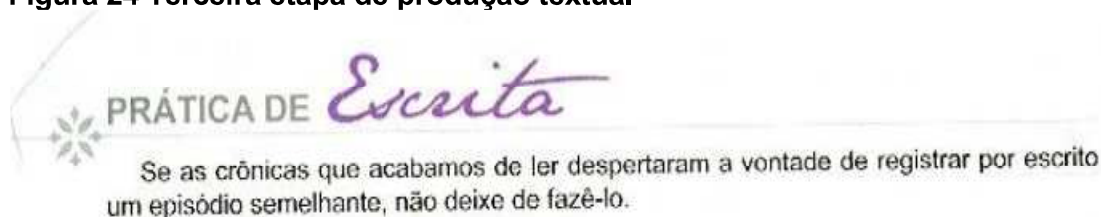


Fonte: Faraco (2013, p. 28).

Percebemos que o aluno é instigado a desenvolver um novo texto, porém sobre uma temática específica – memórias da infância – buscando contrastar tais memórias na tentativa de enriquecer o texto. Vale salientar, que para esta etapa de produção são dispostos dois textos para a leitura prévia. Desta forma, o aluno poderá repensar a primeira produção a fim de que esta segunda possa se aproximar daquilo que o gênero propõe de fato.

Há, assim, um afunilamento do estudo da Crônica, pois primeiramente, o aluno é levado a produzir de forma mais ampla sem deter-se a uma temática, enquanto no segundo momento de produção ocorre o direcionamento para uma temática específica. Logo, a produção assume contornos/caminhos específicos a serem trilhados na execução da escrita.

Figura 24 Terceira etapa de produção textual

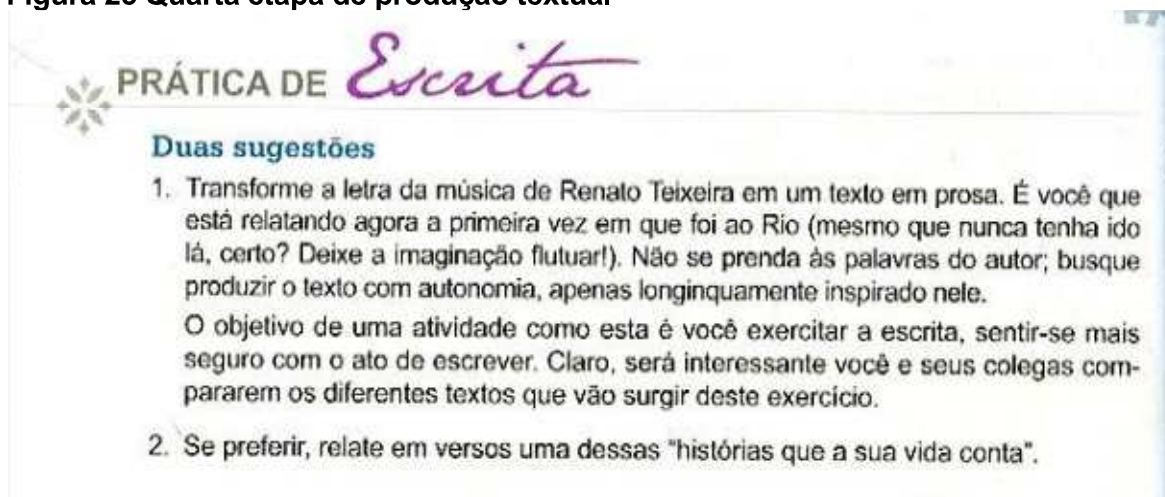


Fonte: Faraco (2013, p. 32).

Ainda, relacionado a escrita do gênero crônica, é apresentada uma terceira proposta, na qual acontece a exposição do gênero sob outra perspectiva não muito comum: a crônica em versos (poemas e músicas). O aluno é motivado a (re)produzir

o texto em forma de versos, o que desperta a reflexão sobre os distintos estilos que um gênero textual pode assumir, sem o prejuízo de sua intenção comunicativa.

Figura 25 Quarta etapa de produção textual



Fonte: Faraco (2013, p. 36).

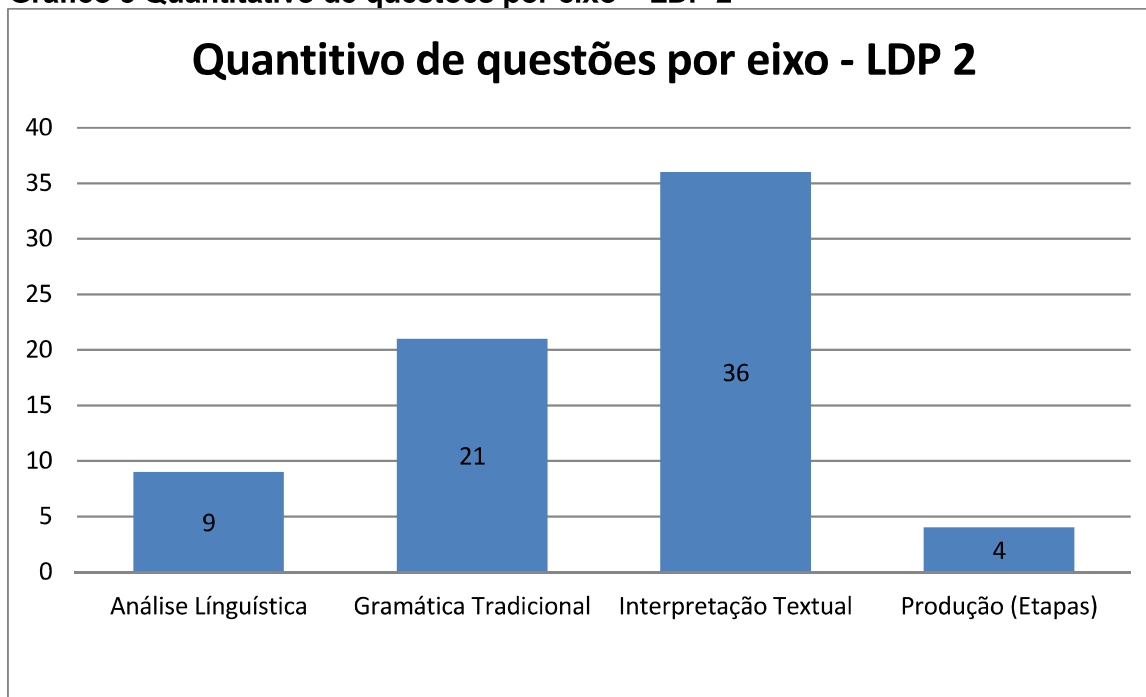
Notamos que o aluno é direcionado a escolha do estilo composicional do gênero crônica a ser produzido. Baseado na letra de uma música é solicitado ao aluno que a transforme em texto em prosa ou retome a temática anteriormente trabalhada na forma de versos.

Nesta última proposta é interessante a forma como o aluno é conduzido a discernir sobre o estilo do gênero, pois para tal ele precisará ter o domínio dos estilos trabalhados para que possa desenvolver de forma segura a escrita do texto. Observamos neste livro que a proposta segue uma organização passo a passo que conduz o aluno a análise e reflexão criteriosa dos aspectos que constituem o gênero. O trabalho de produção é evidenciado a partir da intercalação com a leitura e interpretação, evitando a produção de uma escrita mecânica, uma vez que o comparar, refletir, compreender e, assim, executar é vital para a obtenção de um texto final.

Após a análise deste LDP, verificamos que há nele um trabalho com AL, embora de forma ainda muito incipiente. Com relação ao tratamento teórico-metodológico dado à AL junto ao gênero crônica, observamos que há poucas questões de AL, apenas 7 questões, de um total de 69 questões analisadas. Além disso, algumas questões apresentam o que a AL propõe, porém outras ainda deixam

a desejar, tendo em vista que trazem AL de modo bem fragmentado. Observemos o Gráfico 3:

Gráfico 3 Quantitativo de questões por eixo – LDP 2



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

4.3 Livro Língua Portuguesa: linguagem e interação (2013) – Editora Ática

Este exemplar vem com a proposta de intercalar os estudos de linguagem (reflexão e análise linguística), de produção de textos e os de análise e reflexão em torno das literaturas de Língua Portuguesa juntamente com a atividade de leitura, que é fundamental no desdobramento do capítulo como eixo de partida. Logo, em alguns momentos fica perceptível a retomada de outros textos, que não sejam do capítulo em análise. Porém, como prioridade nesta pesquisa observamos a recorrência da abordagem da AL verificada em três (3) questões.

Conforme a disposição das questões se verifica que o LDP tem o texto em sua forma literária como base para a proposta de reflexão acerca da linguagem. Conforme, uma proposta tímida, ou seja, modesta de AL é constatada na Figura 26, questão 4.

Figura 26 Questão do eixo de análise linguística

4 Numa passagem do texto, é empregada uma forma verbal que torna evidente a presença do enunciatário (a quem o texto se destina). Observe:

[...] Assim como Adamastor cabe perfeitamente a um homem ignorante e agressivo — e **vejam** a coincidência, pois Adamastor é mesmo o nome do vizinho [...] (linhas 22-26)

Pela conjugação verbal empregada, sabemos que o verbo está no plural — o que significa que o enunciatário pressupõe como enunciatário mais de uma pessoa. Em sua opinião, por que isso ocorre?

percebam a relação entre escolhas textuais e intenções comunicativas do enunciatário, assim como a percepção que o produtor de texto tem do possível leitor. Há uma tentativa do enunciatário de identificar-se com o enunciatário, dirigindo-se imediatamente aos leitores, como se estivesse conversando com eles. O enunciatário também procura, em seu texto, formar a opinião do leitor, levando-o a tomar o partido da personagem Ivo.

Professor, o importante é que os alunos

Fonte: Faraco (2013, p. 74).

Notamos que foi feita a retomada do texto para apresentação do trecho que mostra a presença do verbo na terceira pessoa do plural, evidenciando a intenção comunicativa do autor no ato de produção da crônica, pois a flexão verbal assinala o pensamento de envolver o leitor em um ato conversacional, no qual em dado momento o próprio leitor se identifique como parte da crônica. Há, assim, uma tentativa de mesclar leitura e análise linguística na proposta lançada pela coleção. Desta forma, o aluno/leitor é convidado a refletir acerca dos recursos verbais que permitem a relação entre autor e leitor, isto é, o verbo é compreendido sobre o viés da ideia de movimento, ou seja, a maneira como é empregado se dirige de forma direta àquele que ler. Assim, estabelece-se a interação entre o texto e o leitor. Logo, partimos da compreensão simplista da função gramatical para a análise do funcionamento da linguagem, portanto, uma tentativa do trabalho com AL.

Outros exemplos encontram-se nas questões 1, 2 e 3 (Figura 27):

Figura 27 Questões sobre os eixos de análise linguística e gramática textual

As palavras no contexto

a. trazendo (o cunhado para) intimidar; afirmou; acredita (que o próprio sofrimento é fruto... do prazer alheio); (não) aceita; está levando (a trepadeira aos tribunais); vai (até o fim); arrancar (a trepadeira); deixar (o mundo um pouquinho pior); poder gozar (o triunfo de sua mediocridade)

1 Observe o seguinte trecho:
 [...] há menos trepadeiras do que sujeitos feito o Adamastor que, vejam só, **encasquetou** que a planta deixa sua casa úmida [...] (linhas 44-46)

a) O verbo em destaque nesse trecho expressa uma atitude de Adamastor. Identifique outros verbos que expressam ações de Adamastor no texto. Copie-os em seu caderno.

b) O sentido desses verbos revela que característica de Adamastor?
A prontidão para a disputa, mesmo quando não há razão para tal; sua intolerância.

2 Localize no texto as seguintes expressões. Explique seu sentido e justifique seu emprego no texto. Professor, as respostas são apenas indicações. Verifique as respostas dos alunos para ajudá-los a construir os sentidos das expressões.

a) “[...] aquele pequeno gozo sadomasoquista [...]” (linhas 54-55)
prazer em provocar sofrimento a outrem

b) “[...] na triste matemática dos egoístas, onde só existe a soma zero.” (linhas 58-59)
a não aceitação de qualquer contrariedade

c) “[...] em sua toca úmida e abafada [...]” (linha 72)
a casa de Adamastor

3 Com base nas respostas que você deu às questões 1 e 2, explique esta expressão do texto: “Com seu nome de gigante e sua alma de gnomo [...]” (linha 69-70).
Professor, espera-se que os alunos percebam que o autor critica a atitude de Adamastor, relacionando-o a uma criatura monstruosa (o gigante), sem sentimentos (alma pequena).

O emprego, no mesmo contexto sintático, de duas expressões de sentidos opostos, como em “Com seu nome de **gigante** e sua alma de **gnomo**” (linhas 69-70 do texto 1) constitui uma figura de linguagem chamada **antítese**. Essa figura permite, numa descrição, evidenciar por contraste determinada característica do ser descrito.



Andréia Eberhart da Editora

Fonte: Faraco (2013, p. 75).

Na questão 1, letra “a”, encontramos um exemplo da abordagem à metalinguagem, uma vez que há atividades de cunho mecânico, pois se solicita a identificação e retirada das palavras que são verbos. No entanto, na questão 1 letra “b” identificamos mais uma tentativa do emprego da AL, visto que o aspecto semântico do verbo é evocado, todavia sem distanciar-se do eixo gramatical. Logo, GT e AL aparecem de modo simultâneo.

Enquanto, nas questões 2 e 3 é proposto o trabalho com o verbo. Esta forma linguística assume papel determinante no âmbito da construção da linguagem, uma vez que traz em seu conjunto a ideia de ação, de movimento, ligada aos acontecimentos e fatos relatados nos textos do gênero crônica. Assim, ao propor nos exercícios que se observem e identifiquem outros verbos que denotem ação de maneira que recorram ao estudo do texto, investigando as personagens em suas atitudes se descentraliza o verbo do seu aspecto exclusivamente gramatical, exigindo que se tenha como ponto de partida a reflexão das ações que promovem o desenvolvimento do enredo da narrativa e a construção de sentidos que recorre do emprego das formas verbais encontradas. Assim sendo, é possível perceber que as

referidas questões têm como base a proposta da AL, mesmo que superficialmente consideram os efeitos de sentido atribuídos a partir da escolha lexical representada pelo emprego de verbos que denotam não só as ações, mas também, o tempo em que ocorre a narrativa.

Os verbos ora vistos apresentam caráter baseado na prática da AL, na qual considera a reflexão de seu uso dentro do texto, na Figura 28 tem-se a forma tradicional no que concerne a GT, uma vez que o uso do verbo no modo imperativo tem como objetivo ordenar aquilo que o aluno deve fazer na questão referente ao estudo do texto. Primeiramente, é solicitada a leitura de um trecho de texto.

Figura 28 Questão referente a gramática tradicional

» I. Discurso relatado

Um texto escrito não pode se valer do som da voz das pessoas para diferenciá-las. Mesmo assim, o leitor consegue, quase sempre, distinguir a fala de uma pessoa da fala de outra. Numa reportagem, o jornalista costuma se valer da fala de especialistas em um assunto ou de testemunhas de um fato em seu texto sem levar o leitor a misturar essas vozes. A seguir, vamos comentar um pouco como é possível, no texto escrito, diferenciar as diversas falas.

1 Leia o seguinte trecho do texto 1 procurando identificar as falas de cada personagem.

Eu disse que o Ivo era educado e pacífico. Não mintu. Quando o Adamastor apareceu, trazendo o cunhado para intimidar, meu amigo ouviu calmamente sua queixa. Disse que ia chamar um engenheiro capaz de dizer se a trepadeira era a culpada pela umidade e, caso se confirmasse a suspeita, ele a cortaria. “É a trepadeira!”, afirmou o Adamastor, com aquele pequeno gozo sadomasoquista de quem acredita que o próprio sofrimento é fruto única e exclusivamente do prazer alheio e que, uma vez exterminada a alegria do outro, seu incômodo cessará, na triste matemática dos egoístas, onde só existe a soma zero. (linhas 47-59)

a) Nesse trecho, é possível distinguir a fala de Ivo da fala de Adamastor.

- Copie em seu caderno o que Ivo disse. “.. ia chamar um engenheiro capaz de dizer se a trepadeira era a culpada pela umidade e, caso se confirmasse a suspeita, ele a cortaria.”
- Copie em seu caderno o que Adamastor disse. “É a trepadeira!”

b) Copie do último parágrafo do texto 1 o trecho em que se transcreve a fala dos engenheiros.

c) Como você conseguiu identificar as falas indicadas nos itens a e b?

Professor, aceite todas as respostas dos alunos desde que bem fundamentadas. Problematize aquelas cuja argumentação lhe pareça frágil.

Crônica – CAPÍTULO 3 75

Fonte: Faraco (2013, p. 75).

Nesta figura 28, verificamos um exemplo de trabalho com a GT, pois o uso dos verbos no imperativo denotam uma forma mecanicista de análise das questões. A forma verbal “copie” evidencia o comando a ser realizado que consiste na retirada de trechos ou palavras do texto a fim de serem reescritas no caderno. Assim, observamos a não reflexão acerca do que está sendo trabalhado, cujo foco é apenas a resposta de forma objetiva.

Na Figura 29 temos outro exemplo de GT.

Figura 29 Questão referente a gramática tradicional

■ Identifique o tipo de ponto de vista presente nos trechos a seguir.

a)


Quando Joana Carda riscou o chão com a vara de negrilho, todos os cães de Cerbère começaram a ladrar, lançando em pânico e terror os habitantes, pois desde os tempos mais antigos se acreditava que, ladrando ali animais caninos que sempre tinham sido mudos, estaria o mundo universal próximo de extinguir-se.

Enunciador que vê tudo e sabe tudo. SARAMAGO, José. *A jangada de pedra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 7.

b)

Não posso fazer Geraldo Viramundo virar homem sem antes falar no rio. Só quem passou a infância junto a um rio pode saber o que o rio significava para ele. Eu, como não passei a minha, não posso saber. Sei só que Geraldo, mal acabava a aula na escola, saía correndo feito doido em direção ao rio, do outro lado da cidade. Às vezes iam com ele alguns companheiros, os irmãos; às vezes ele ia só. Lá chegando, tirava a roupa toda e se atirava n'água, mesmo que estivesse fazendo frio. [...]

Ponto de vista externo. SABINO, Fernando. *O grande mentecapto*. In: —. *Obra reunida*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. v. 2. p. 531.



c)

É uma história curiosa a que lhe vou contar, minha prima. Mas é uma história e não um romance. Há mais de dois anos, seriam seis horas da tarde, dirigi-me ao Rocio para tomar o ônibus de Andaraí. Sabe que sou o homem menos pontual que há neste mundo; entre os meus imensos defeitos e as minhas poucas qualidades, não conto a *pontualidade*, essa virtude dos reis e esse mau costume dos ingleses. [...]

Ponto de vista interno. ALENCAR, José de. *Cinco minutos, A viuvinha*. 28. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 11.

Fonte: Faraco (2013, p. 91).

Apesar de ser analisado o ponto de vista, a palavra de comando pelo verbo “identifique” acarreta uma perspectiva da metalinguagem, apesar de haver uma leitura para identificação do trecho que se pede no enunciado, essa leitura se torna mecânica devido a não reflexão retida pelo comando verbal identificar.

Ainda, no terceiro LDP percebemos vasto número de questões relacionadas à interpretação textual. O texto ocupa papel central apresentado de forma distinta dos demais livros, colocando em destaque o aspecto literário do texto. É a partir da concepção do texto enquanto objeto literário que se busca direcionar o trabalho com a interpretação.

As Figuras 30, 31, 32 e 33 mostram questões referentes ao eixo de interpretação textual.

Figura 30 Questões referentes ao eixo de interpretação textual

Para entender o texto

1 No capítulo 1, foi explicado que o **motivo** é o evento que, numa narrativa, desencadeia a sucessão de ações. Na crônica de Antonio Prata, qual evento pode ser considerado o motivo? Justifique sua resposta.
O encontro entre os dois amigos. Justificativa possível: é o encontro que desencadeia a história narrada e comentada na crônica.

2 Duas das personagens presentes no texto podem ser consideradas centrais — o protagonista e o antagonista.

a) Quem são elas?
Ivo e Adamastor.

b) Por que estão em oposição uma à outra?
Há uma disputa entre elas por causa da trepadeira, o que as coloca em posições antagônicas.

3 Uma das características que o enunciador atribui a Ivo é ser educado e pacífico. Vamos relacioná-la ao desenvolvimento da crônica.
A tentativa de negociar o corte da trepadeira com o vizinho Adamastor.

a) Que ações empreendidas por essa personagem poderiam justificar a atribuição dessa característica?

b) Em pelo menos duas passagens do texto, essa característica é explicitada e reforçada. Releia os trechos:

I
Meu amigo é educado e pacífico. Não cito seu nome, pois é réu num processo aberto pelo tal Adamastor no Tribunal de Pequenas Causas; não quero prejudicá-lo. Vamos chamá-lo de Ivo, nome que me parece adequado a um sujeito educado e pacífico. [...] (linhas 16-22)

II
Eu disse que o Ivo era educado e pacífico. Não minto. [...] (linhas 47-48)

Em sua opinião, por que a insistência nessa característica?
Ao insistir nessa característica de Ivo, ressalta-se, por contraste, a característica de Adamastor: a truculência.

4 Numa passagem do texto, é empregada uma forma verbal que torna evidente a presença do enunciatário (a quem o texto se destina). Observe:
[...] Assim como Adamastor cabe perfeitamente a um homem ignorante e agressivo — e **vejam** a coincidência, pois Adamastor é mesmo o nome do vizinho [...] (linhas 22-26)


Pela conjugação verbal empregada, sabemos que o verbo está no plural — o que significa que o enunciatário pressupõe como enunciatário mais de uma pessoa. Em sua opinião, por que isso ocorre?
Professor, o importante é que os alunos percebam a relação entre escolhas textuais e intenções comunicativas do enunciatário, assim como a percepção que o produtor de texto tem do possível leitor. Há uma tentativa do enunciatário de identificar-se com o enunciatário, dirigindo-se imediatamente aos leitores, como se estivesse conversando com eles. O enunciatário também procura, em seu texto, formar a opinião do leitor, levando-o a tomar o partido da personagem Ivo.

5 O desfecho do texto é construído com ironia. Releia-o a seguir, observando especialmente os trechos em destaque:
[...] Com seu nome de gigante e sua alma de gnomo, ele vai até o fim, até arrancar a trepadeira, **até deixar o mundo um pouquinho pior e poder gozar, em sua toca úmida e abafada, o triunfo de sua mediocridade. Brillhante, Adamastor.** (linhas 69-73)
A ironia surge do contraste entre o sentido do enunciado "[...] até deixar o mundo um pouquinho pior [...]" e o contexto que ocorre a crônica: "Brilhante, Adamastor."

a) Explique a ironia, em destaque.

b) Em sua opinião, o que leva o autor da crônica a esse desfecho irônico?
Professor, espera-se que os alunos percebam que a atitude irônica se deve ao fato de o autor criticar as ações empreendidas pelo vizinho — mesmo sabendo que a trepadeira não era responsável pela umidade do muro, ele insiste em que ela seja destruída.

6 Retome as respostas às questões anteriores desta seção e explique: o que teria motivado Antonio Prata a publicar esse texto em sua coluna no jornal *Folha de S.Paulo*?
Professor, aceite as respostas de seus alunos, ajudando-os a perceber que o fato narrado por Antonio Prata, embora baseado num caso particular, o de disputa entre dois vizinhos, possui algumas características de leitor para a interpretação que norteia suas relações sociais e se constitui em



Fonte: Faraco (2013, p. 74).

As questões 1, 2, 3, 5, e, 6 tratam da interpretação de texto. As questões 1, 2, 3 e 5 trazem o estudo dos elementos constituintes da narrativa, bem como da construção do enredo, assim, tem como foco as personagens, o espaço, apresentação inicial, clímax e desfecho que colaboram para o entendimento daquilo que está sendo dito no texto. A questão 6, busca entender a questão do suporte textual, o veículo que serviu de suporte para a publicação do texto. Logo, percebemos o estudo estrito relativo aos aspectos que compõe a estrutura textual.

Figura 31 Questões referentes ao eixo de interpretação textual

» II. Crônica

Vamos observar algumas características das crônicas, ou seja, aquelas que podem ser encontradas no texto lido e em outros do mesmo gênero.

3 O acontecimento apresentado na crônica de Antonio Prata é uma disputa entre dois vizinhos. Esse fato, por si mesmo, provavelmente não seria publicado num jornal como a *Folha de S. Paulo*. Pensando nisso, responda às questões a seguir.

- a) Em sua opinião, por que tal disputa não seria noticiada nesse jornal?
 b) Se a crônica não foi publicada pelo fato narrado, o que poderia justificar sua presença no jornal?

Professor, aceite todas as respostas dos alunos desde que lhe pareçam bem argumentadas.

4 Além dos trechos narrativos, há outras modalidades de texto que percebemos nessa crônica? Em caso afirmativo, explique quais são elas. *Sim.*

Professor, aceite as respostas de seus alunos desde que bem justificadas. O enunciador emite sua opinião sobre os fatos narrados.

5 Você diria que os fatos narrados são puramente ficcionais ou que são baseados em eventos da realidade? Justifique sua resposta no caderno.

Professor, espera-se que os alunos percebam que os fatos são baseados em eventos da realidade. Ajude-os a perceber isso, citando, a propósito, as respostas dadas às questões da seção "Para entender o texto".



Fonte: Faraco (2013, p. 77).

Verificamos nas questões 3, 4 e 5 o estudo das características do gênero crônica, evidenciando o trabalho voltado à interpretação textual foco do estudo da linguagem neste LDP.

Figura 32 Questões referentes ao eixo de interpretação textual

6 O que parece motivar Walcyr Carrasco a escrever essa crônica?

Uma experiência pessoal. Professor, espera-se que os alunos notem que a motivação para a crônica é uma experiência que, supostamente, o autor Walcyr Carrasco tenha vivido e queira compartilhar com os leitores da revista.

7 Que relação esse motivo tem com a realidade?

O fato é, pelo que se depreende da leitura, real, do cotidiano do autor.

8 Quem são os leitores supostos dessa crônica? Por quê?

Os leitores da revista Veja São Paulo e, entre esses, especificamente, os que são capazes de "entender a dor" do escritor (como é dito na linha final do texto). Os primeiros por serem os leitores da revista em si, os segundos por terem um motivo para se identificar com o texto.

9 Qual é o ponto de vista narrativo que Walcyr Carrasco adota em sua crônica?

Ponto de vista interno, com narrador em primeira pessoa.

10 Baseando-se nas respostas que você deu às questões anteriores, explique de que maneira o narrador "envolve" os leitores fazendo com que partilhem as mesmas emoções que ele, narrador, sente quanto ao fato de ter um animal de estimação.

Ao passar para o texto um tema de seu mundo pessoal e que faz parte do cotidiano das pessoas em geral (ter um animal de estimação e a questão do envelhecimento e da doença), o escritor estabelece uma espécie de "pacto", de "cumplicidade" com os leitores; além disso, o ponto de vista adotado na narrativa fornece a dimensão pessoal e subjetiva, o que propicia o envolvimento dos leitores também pela emoção.

11 Reúna-se com alguns colegas e pesquisem em jornais, revistas ou sites outros exemplos de textos que vocês considerem crônicas.

- a) Identifiquem nesses textos as características da crônica apresentadas até aqui.
 b) Compartilhem o resultado da pesquisa com os colegas.
 c) Com a ajuda de seu professor, façam um registro coletivo sobre o que a classe compreendeu a respeito do gênero crônica.

Fonte: Faraco (2013, p. 79).

Ainda as questões 6, 7, 8, 9, 10 e 11 mostram de modo explícito o trabalho com a interpretação em seu estudo das personagens, composição textual do gênero crônica, bem como das características do mesmo. Logo, uma exploração profunda é realizada com o intuito de compreender o enredo narrativo junto ao objetivo da constituição do discurso empregado. No entanto, o texto é revestido de seu aspecto literário o que denuncia uma tentativa de buscar novos caminhos para o estudo do gênero crônica.

Figura 33 Questões referentes ao eixo de interpretação textual

d) Atordoada, quase recuando, perguntava-se como era possível que ele a amasse sem conhecê-la, esquecendo que ela própria só conhecia do homem o amor que ela lhe dava.
Em breve pensava velozmente, procurando como mostrar-lhe o melhor de si mesma, contar-lhe sobre sua vida — em surpresa nada encontrava, revolvendo em vão as falsas pérolas que parecia terem sido suas únicas joias. Na urgência do momento lembrou-se daquelas noites na sala de visitas...

Ponto de vista interno. LISPECTOR, Clarice. *A cidade sitiada*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 143.

e) Não sou versado em filosofia, mas as longas meditações a que estou reduzido por força, e sobretudo a espécie de deterioração que atinge alguns dos meus mecanismos mentais, dada a privação de toda e qualquer sociedade, levam-me a algumas conclusões relativas ao antigo problema do conhecimento. Parece-me, numa palavra, que a presença de outrem, e a sua introdução despercebida em todas as teorias, é uma causa grave de confusão e obscurecimento na relação do que conhece e do conhecido.

Ponto de vista interno. TOURNIER, Michel. *Sexta-feira ou Os limbos do Pacífico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991. p. 84-85.

3^a Prática de linguagem

» O ponto de vista na narrativa *este*

- 1 A crônica de Antonio Prata adota o ponto de vista de um amigo da personagem Ivo. Escolha um dos parágrafos dessa crônica e reescreva-o em seu caderno, adotando o ponto de vista da personagem Adamastor. Faça as adequações necessárias.
- 2 Inspire-se no trecho a seguir e produza um conto. Modifique o ponto de vista, adotando um ponto de vista onisciente (o narrador que tudo vê e tudo sabe).
Assim que consegui me livrar das visitas chatas, peguei correndo o telefone e liguei para minha melhor amiga. Não via a hora de poder lhe contar que o Pedro e eu havíamos tido a melhor noite de nossa vida.
- 3 Lembre-se de um filme que você tenha visto recentemente. Escreva a história dele em seu caderno como se você fosse a personagem principal. Leia-a para seus colegas.
- 4 Leia atentamente a tira a seguir.

QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 310.

- a) Explique, com base no conceito de ponto de vista, por que a fala da personagem mascarada sofre alterações após o segundo quadrinho. *A medida que a história progride, o ponto de vista do menino que lê a história vai se sobrepondo ao ponto de vista da personagem mascarada.*
- b) Com base em sua resposta ao item a, formule uma hipótese para explicar o humor da tira. *A mudança de perspectiva cria contradições nos pontos de vista que ocorre pelo fato de o menino deixar de prestar atenção ao que lê para fixar sua*

Fonte: Faraco (2013, p. 92).

No tópico: Língua – análise e reflexão nas letras a, b, c, d, e (Figuras 32 e 33) e no tópico: Prática da linguagem: o ponto de vista da narrativa nas questões 1, 2, 3 e 4 (Figura 27) é possível observar o trabalho com o gênero crônica numa perspectiva literária, haja vista as questões terem como aporte excertos de textos de autores renomados a fim de que se busque investigar os vários pontos de vista que veiculam no texto, ou seja, as diferentes formas de compreender a realidade e de manifestar o pensamento através da escrita, proporcionando ao leitor o exercício do senso crítico junto à interpretação dos fatos relatados.

Por fim o terceiro e último LDP, para a prática de produção textual a proposta de produção assemelha-se a do 1º LDP, pois traz apenas uma etapa de escrita/produção textual, porém algumas diferenças podem ser apontadas.

A saber, a forma como a proposta é realizada, pois os textos como ponto de partida não estão sugeridos/explicitos dentro da proposta de produção de escrita, mas, estão disponíveis ao longo do capítulo, o que assinala uma incerteza em qual deles se espelhar, haja vista serem muitos. Outra diferença é o direcionamento do público alvo, que se detém apenas aos adolescentes do âmbito escolar. Logo, é perceptível o direcionamento do aluno para a escrita de um texto que não terá ampla veiculação, delimitando a linguagem, bem como o suporte textual.

A partir da escrita são lançados critérios para a avaliação do texto pelo próprio aluno, que deverá observar se o texto por ele produzido se enquadra nos parâmetros do gênero textual crônica. Aspecto interessante é a sugestão dos alunos analisarem se seus textos têm algo de semelhante, o que permite a análise de forma indistinta e a partilha de saberes sobre o gênero estudado. Apenas observar o texto sem reescrevê-lo não possibilita ao aluno um trabalho eficaz de produção textual. Para tanto, no âmbito da produção textual é essencial que o aluno (re)escreva o texto em mais de uma etapa, pois essa prática o ajuda a observar características do gênero proposto, além de perspectivas diferentes para um antes e um depois de um mesmo texto escrito e reescrito.

A Figura 34 mostra questão para a prática de produção textual.

Figura 34 Prática de Produção textual

aqui

Produção escrita

» A crônica e a realidade

Como vimos, um dos aspectos da crônica é seu vínculo com fatos concretos ou eventos reais. Por exemplo, a crônica de Walcyr Carrasco baseia-se numa situação cotidiana vivida pelo próprio autor. Além disso, em geral uma crônica circula, primeiro, pela imprensa, sendo publicada em jornais ou revistas e só depois é que são publicadas em forma de livro, ao serem reunidas em coletâneas.

Tanto é assim que as duas crônicas trabalhadas neste capítulo foram publicadas em veículos de imprensa de grande circulação (a crônica de Antonio Prata, no jornal *Folha de S.Paulo*; a de Walcyr Carrasco, na revista *Veja São Paulo*).

A linguagem é adequada ao público leitor, não sendo excessivamente formal, nem muito coloquial. E costuma ser um convite para que o leitor reflita sobre o tema tratado.

Tendo em vista todas essas características da crônica, a partir de uma notícia de jornal que seja do interesse do público adolescente, escreva no caderno uma crônica que poderia ser publicada em um jornal de sua escola, para ser lida por seus colegas.



Terminada a escrita de seu texto, leia-o e observe:

- O seu texto está realmente voltado para o público leitor visado (seus colegas da escola)?
- Respeita as características do gênero crônica?
- Você adotou um ponto de vista narrativo adequado?
- Os parágrafos estão bem construídos? Traduzem coerentemente as ideias que você quer expressar?
- Você utilizou corretamente os índices da situação de enunciação? Releia o quadro da seção "Lingua — análise e reflexão", do capítulo 2, para confirmar.
- Estabeleceu algum tipo de relação entre sua crônica e outro(s) texto(s)? Em caso afirmativo, esse(s) outro(s) texto(s) é(são) do conhecimento dos prováveis leitores de sua crônica?
- Há problemas de linguagem (ortografia, pontuação, acentuação, etc.)?

Releia o texto e modifique o que achar necessário até chegar a uma versão final, que poderá ser publicada no jornal de sua escola.

Para ir mais longe

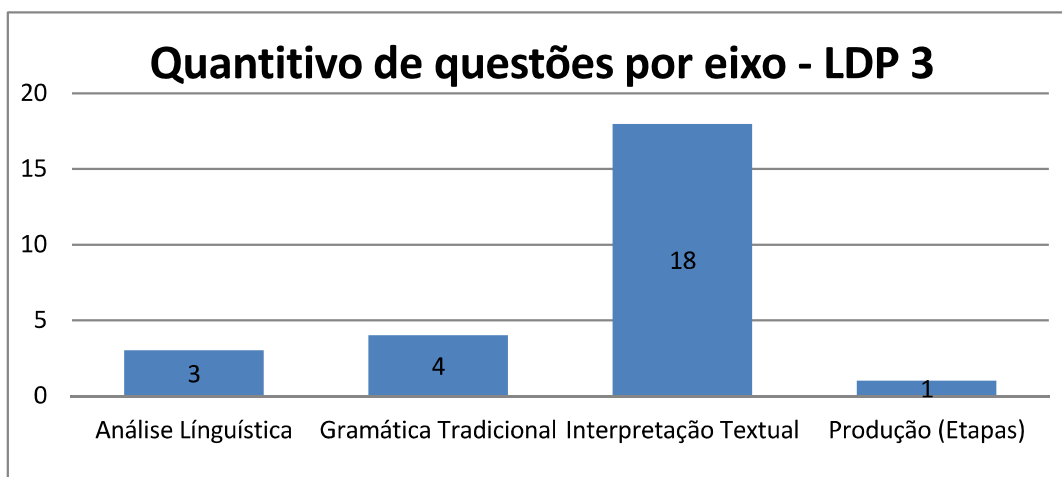
Reúna-se com alguns colegas e, durante o prazo determinado pelo professor, pesquisem crônicas publicadas nos veículos de imprensa de sua região para estudar as características do gênero nessas produções.

- Selecione algumas crônicas, destaquem os assuntos e temas desses textos.
- Elaborem uma relação dos assuntos listados e classifiquem-nos a partir de um critério. Por exemplo, crônicas sobre temas políticos, crônicas sobre temas cotidianos da cidade, crônicas sobre fatos de repercussão nacional, crônicas sobre assuntos pessoais, etc.
- Com a ajuda do professor, tentem chegar a algumas conclusões a respeito das crônicas. Elas poderão ajudá-los a compreender melhor esse gênero tão difundido na imprensa de nosso país.

Fonte: Faraco (2013, p. 93).

O Gráfico 4 apresenta o quantitativo de questões por eixo – LDP

3.Gráfico 4 Quantitativo de questões por eixo – LDP 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Sendo assim, após a análise podemos afirmar que os LDPS objeto de estudo nesta pesquisa apresentaram pontos de vista distintos, cada um, a sua maneira propõe o trabalho com a linguagem. O primeiro apresenta uma transição da perspectiva tradicional para a proposta da AL, uma vez que o aparato gramatical é evocado para a resolução das questões. Contudo, a AL aparece junto à GT em uma tentativa de expandir os horizontes acerca do estudo da linguagem. Assim, a AL ganha espaço para a sua inclusão em sala de aula, inferimos que a AL começa a ter relevância, ainda que exista uma espécie de mistura. Contudo, a interpretação textual é o foco dos LDPS, haja vista o grande quantitativo de questões voltadas a este fim. Desta forma, constatamos um desequilíbrio entre os eixos, onde um tem maior relevância que outro obtendo maior visibilidade.

O segundo LDP tem em sua totalidade a interpretação de texto como eixo central, porém a GT ainda está presente de forma arraigada, apresentando maior quantidade de questões em relação a AL. Contudo, a AL não deixa de ser uma possibilidade plausível ao estudo da linguagem, cujas questões propõem o trabalho de modo a conduzir o aprofundamento e enriquecimento linguístico.

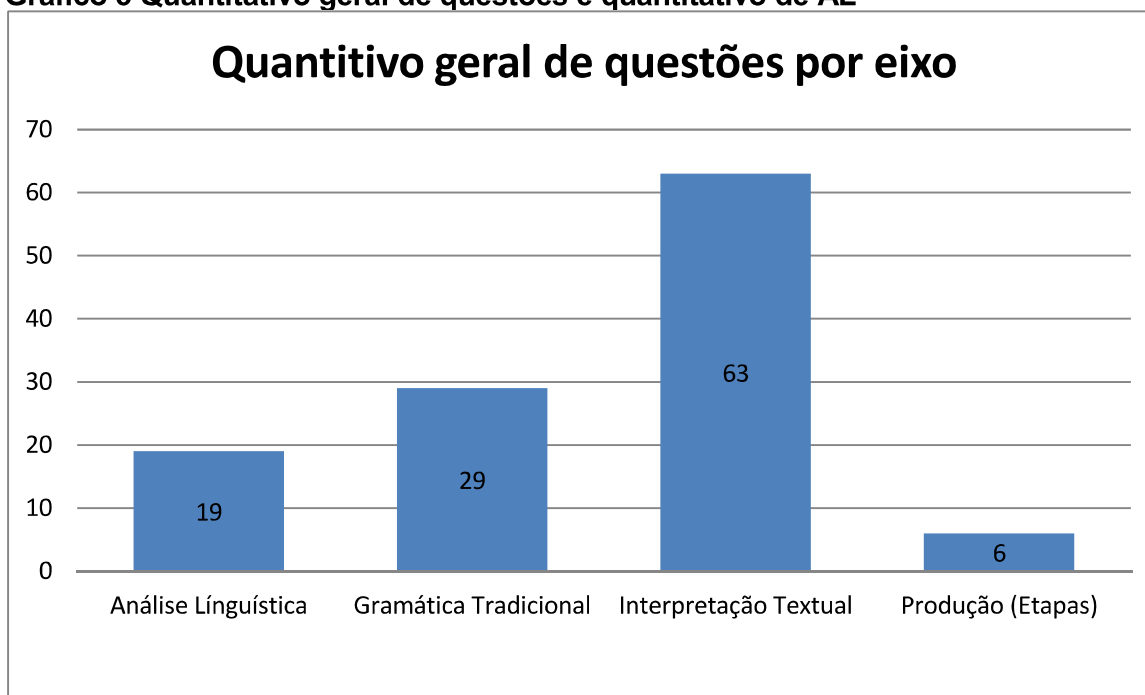
O terceiro LDP não se detém ao estudo estrutural da língua e, sim, numa perspectiva de trabalho com os gêneros textuais evocando o aspecto literário. O texto é a premissa da qual se parte para qualquer outra área de estudo, assumindo o papel de unidade discursiva pela qual a linguagem se torna possível. Mas não há um equilíbrio entre os eixos e, é notório o quantitativo de leitura/interpretação textual sobre os demais eixos não havendo diálogo com a proposta da AL. As questões de

AL são raras, tendo um quantitativo inferior a GT, porém que ainda apresenta uma mescla junto a GT, todavia, enraizadas ao tradicionalismo da GT. Não há abordagem de AL considerada, mas também não está focalizada na GT.

Por fim, ressaltamos o eixo de Produção Textual, que em dois dos livros analisados no LDP1 e LDP3 apresenta apenas uma proposta para a prática da escrita, o que denota pouca relevância com o trabalho do gênero em sua produção. Haja vista, ser esta atividade de suma importância para a disposição dos conhecimentos adquiridos serem aplicados a prática de forma tão simplista, pois uma única produção, ainda que submetida à autoavaliação possibilite à reflexão e compreensão dos procedimentos necessários a construção textual de forma limitada, detendo-se apenas aos aspectos formais do gênero. Somente no 2º livro encontramos uma proposta de produção mais completa não sendo uma prática da escrita apenas um ato mecanicista, mas acima de tudo reflexivo.

O Gráfico 5 mostra o representativo de questões por eixo:

Gráfico 5 Quantitativo geral de questões e quantitativo de AL



Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

A partir desse gráfico percebemos uma visão geral da forma como as questões estão sendo trabalhadas nos LDPS. Observamos que a AL que tem ganhado um espaço que pode ser considerado relevante, no mesmo patamar quase

da GT, tendo em vista o quantitativo de questões (19 questões) de um total de (108 Questões). Vale salientar, as questões mescladas contendo letras “a” e “b” não alteram o total geral de questões analisadas que se somássemos ao total geral seria 111(cento e onze).

Contrastando os números dispostos assinalar que há uma tentativa de introduzir a AL no estudo da linguagem, porém muito ainda tem quer ser feito para que se possa ter a prática da AL como foco do ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, a GT que permanece atuante no ensino da Língua Portuguesa, porém de forma descentralizada (29 questões), ou seja, não constitui mais o foco principal do estudo de língua o que evidencia uma mudança nos rumos do estudo da linguagem.

A interpretação textual (63 questões) desponta como foco do estudo da linguagem no que concerne à disposição das questões em virtude da posição adotada nos últimos anos, o trabalho com gêneros textuais têm ganhado notório espaço na sala de aula. Por fim, a Produção Textual, disposta na forma de etapas, em que no LDP1 e LDP2 apresenta apenas uma etapa, enquanto no LDP3 são encontradas quatro etapas.

Por fim, mostraremos em tópicos como as questões foram organizadas e também sistematizadas.

4.4 Organização das questões por eixo de ensino

Considerando o grande número de questões analisadas nessa pesquisa, decidimos organizá-las por eixo para uma melhor explanação considerando os três LDPs verificados. A saber: AL, GT, Interpretação Textual e Produção Textual. Lembrando que o eixo gramatical teve que ser considerado devido ao número expressivo de questões presentes nos LDPS de forma geral no quantitativo e, especificamente, no LDP2. Com base nesta organização, buscamos inicialmente realizar uma leitura dos capítulos que tratam do gênero crônica nos LDPS que compõe nosso corpus de pesquisa. Em seguida, foi realizada a análise das questões, as quais foram separadas de acordo com os eixos acima explicitados, cuja finalidade verificar o tratamento dado ao estudo da linguagem à luz da Análise Linguística.

Assim sendo, cada LDP apresentou sua organização ao tratamento dado às questões e, assim, seguindo a premissa de seus organizadores houve para o LDP1 uma tentativa de equilibrar os eixos de leitura/interpretação e AL, seguido por AL e GT, por fim o eixo de produção textual com uma etapa. Para o LDP2, o eixo de AL apesar de apresentar um número semelhante ao LDP1 não foi satisfatório, haja vista esse LDP ter um alto quantitativo de questões de interpretação textual seguido por um elevado número de questões voltadas à GT. Apenas na produção textual que o livro apresenta um equilíbrio, pois estão dispostas 4 etapas de escrita e reescrita. O LDP3 se apresenta com um quantitativo para a AL muito abaixo do desejável que deveria semelhante aos demais eixos, porém o eixo gramatical assim como o eixo de produção textual são mínimos. Ademais, o eixo de interpretação textual ocupa maior parte do LDP em questões assim como o LDP2.

Por fim, não há equilíbrio entre as questões, pois há eixos que ganharam maior ênfase em sua disposição. Portanto, se não há equilíbrio entre as questões não existe sistematização entre os eixos, principalmente à proposta da prática da AL.

No próximo tópico, falaremos da sistematização no intuito de verificar se a AL aparece de forma a dialogar nos três LDPS.

4.5 A Sistematização da AL nos LDPS

Faz-se notória a tentativa da proposta metodológica da AL nos LDPS analisados, embora sejam necessárias muitas mudanças para que ela esteja finalmente proposta de acordo com sua prática articulando-se aos eixos de ensino (leitura e produção textual) de forma que a linguagem seja considerada em seus mais variados usos e de modo reflexivo. Reinaldo e Bezerra (2013) acrescentam que os LDPS ainda não fazem um trabalho sistemático com AL, uma vez que ora contemplam apenas GT, ora contemplam a AL, ora misturam as duas teorias. O fato é que os eixos de ensino ficam estudados de forma separada nos manuais didáticos, o que interfere em um trabalho evolutivo da AL, haja vista que outros eixos recebem relevância superior que o da AL.

No decorrer da análise evidenciamos questões que com espécie de mescla, ora AL fundida com GT, ora a AL e a interpretação textual. Para o primeiro caso

temos os exemplos das (figuras 9, 10 e 27) ambas apresentam, numa mesma questão com a letra “a” para GT em que a metalinguagem é considerada no tocante a conhecer o verbo e, logo após partir para a reflexão, acerca de tais unidades linguística. O que se configura mescla com a AL.

Para a segunda mescla entre AL e interpretação textual as questões 6 e 4(figuras 11 e 7) tem como caminho inicial o texto para depois atribuir o funcionamento das unidades linguísticas que exigira a reflexão do indivíduo/aluno. O fato, embora pareça um passo dado à AL, na verdade não há positividade nessa mistura, pois a GT ocupa a centralidade no momento que a questão de AL não é estimulada. Por outro lado Para as de AL e Interpretação/ leitura, o texto ainda é usado para perguntas da tipologia, estilo, enquanto que a reflexão da linguagem se tona pouco relevante.

Assim, podemos depreender que a não sistematização das questões, assim, como dos eixos de ensino e muito menos ainda entre os LDPS. O 1º livro se volta para Interpretação/ leitura, o 2º para o eixo da interpretação e gramática GT e o terceiro livro para o eixo da interpretação exclusivamente. Portanto, enquanto não houver um trabalho mais eficaz o que tange a sistematização dos LDPS, por parte dos profissionais de ensino a AL fica esquecida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Língua Portuguesa tem, ao longo dos anos, passado por modificações no que se refere à perspectiva do estudo da linguagem. Verificamos que o gênero crônica pode ser um meio pelo qual se possa viabilizar o estudo da linguagem sob a perspectiva da AL. Desta forma, o presente trabalho analisou a maneira como a proposta da AL tem sido realizada dentro desta nova perspectiva junto ao gênero crônica.

Desta forma, constatamos que é viável e oportuna a prática da AL em sala de aula, bem como é possível encontrar livros didáticos que tragam em seu bojo o trabalho com a linguagem por meio da investigação e reflexão dos processos linguísticos, conduzindo o aluno ao entendimento efetivo da língua. Vale salientar que os LDPS analisados não constituem uma proposta que abarque de forma ampla a AL, sendo ainda necessário maior empenho na busca de promover que a prática da AL seja algo recorrente nos LDPS. Todavia, percebemos esforços nesta direção, visto que em todos os livros encontramos questões voltadas à AL, ainda que de forma modesta.

Após a análise, consideramos que os objetivos foram respondidos, assim, entendemos que o tratamento teórico-metodológico dado a prática da Análise Linguística junto ao gênero crônica em três livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Médio no município de Monteiro/PB, nos três LDPS verificamos que a proposta metodológica da análise linguística tem ganhado espaço nos livros didáticos de língua portuguesa, porém de forma ainda muito incipiente.

Ao verificar a forma como as questões se encontram dispostas, considerando os eixos de ensino (leitura, produção textual, e análise linguística), no decorrer dos capítulos, percebemos que das cento e oito (108) questões analisadas, houve um quantitativo abaixo quando comparado de forma geral, pois apenas 19 questões (dezenove) em seu quantitativo por eixo, deixando AL com menos ênfase dos demais, acarretando um não equilíbrio, haja vista, a proposta de leitura/interpretação textual apresentou maior equivalência de forma geral, em seguida pela GT, pois não teve como deixar de evidenciá-la pelo fato de está presente abundante nos LDPS.

Verificamos também que os três LDPS analisados não apresentam um trabalho sistemático com AL, uma vez que, nos livros didáticos analisados, que não

há neles um trabalho sistemático com análise linguística, visto que as questões ora são puramente de GT, ora são de análise linguística, ora há uma junção dessas duas teorias. No entanto, a evidência de questões de AL assinala uma nova direção à visão no ensino de Língua Portuguesa.

Logo, concluímos que a proposta da AL tem ganhado espaço nos LDPS, porém de forma modesta. Contudo, já encontrá-la em diferentes tipos de LDPS, é um avanço que assinala os muitos passos ainda necessários a uma posição em que a AL seja contemplada com maior relevância, sendo uma perspectiva de ensino/estudo atuante no âmbito da sala de aula, em que o LDP vislumbre não este ou aquele aspecto do estudo da linguagem, mas que possa trazer em seu bojo uma proposta metodológica mais diversificada, na qual o texto não seja apenas usado para retirada de unidades linguísticas apenas à classificação sem se pensar na reflexão e seu funcionamento nele, a gramática não seja sempre o centro e a AL não seja uma raridade.

Desta forma, a proposta da AL junto ao trabalho com o gênero crônica nos mostra a possibilidade de um estudo mais abrangente da linguagem, no qual a prática da AL não é um empecilho, um tipo de experimento utilizado apenas em determinado momento, mas que pode se tornar uma prática constante e, portanto, fecunda, visto que proporciona um estudo reflexivo que conduz o falante/aluno a uma compreensão real da linguagem, uma vez que poderá transitar nos veios que constroem os sentidos, ou seja, a AL permite o estudo da linguagem em movimento, deixando de lado a ideia de língua apenas como estrutura.

No que se refere ao gênero crônica geralmente é estudado sob a perspectiva literária, com foco em tipologias textuais, porém a partir dessa análise foi possível observar um avanço, tendo em vista que há um trabalho com a linguagem, através da proposta de AL para a construção de sentido das crônicas, embora que de forma muito incipiente. Assim sendo, buscamos contribuir tanto para o estudo mais eficaz do gênero articulado ao estudo da linguagem por meio da análise linguística, como na formação do professor que poderá usufruir de melhor forma do livro didático como ferramenta para o trabalho com a língua (gem) em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. H. **Língua Portuguesa**. v. 1. Curitiba: Positivo, 2013.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, C. R.; CHAGURI, J. DE P. O estudo da crônica literária no Ensino Médio. In: O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. V. 1. **UNESPAR**, 2012.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: Afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013. p. 19-61.
- BEZERRA, M. A. Seleção variada e atual. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Postulados do Paradigma Positivista**. In: _____. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 13-98.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. v. 2, Brasília: 1997/1998.
- DUTRA, C. M. M. **Reflexões sobre análise linguística em um grupo de escolas em Campina Grande**. Monografia de Conclusão de Curso, Licenciatura em Letras, UFCG, 2012.
- FARACO, C. A. **Português: língua e cultura: língua portuguesa, 1º ano: ensino médio: manual do professor**. 3 ed. Curitiba: Base Editorial, 2013.
- _____. **Língua Portuguesa: linguagem e interação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: África, 2006.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984, p.49-69.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 3, São Paulo: 1995.
- KEMIAK, L.; ARAUJO, D. L.; ARAÚJO. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola (UFPB)**, v. 10, p. 43-58, 2011.
- LAGINESTRA, M. A.; PEREIRA, M. I. **A ocasião faz o escritor: caderno do professor: orientação para produção de textos**. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.199-225.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PERFEITO, A. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (orgs.). **Formação de professores**, EAD, nº 18. Maringá: EDUEM, 2005, p.27-79.

REZENDE, V. L. A.; CAMPOS, E. N. Estratégia textuais nas crônicas esportivas de Luís Fernando Verissimo. In: MELLO, R. **Análise do discurso & literatura**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2005.

SÁ-SILVA, R. J.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I – Número I- julho de 2009.

SOUZA DE ARAUJO, K. D. de. Gêneros e prática de análise linguística: estratégias de diálogo. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. (orgs.). **Genêros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Ed. Universitária da UFPE. Recife: 2012. pp. 157-178.

ANEXOS

ANEXO I – INTERPRETAÇÃO TEXTUAL LDP2

LEÃO, Danuza. *Folha de S. Paulo*, 21 jul. 2002. Caderno C, p. 2.

Estudo do Texto

1. A autora descreve a casa da sua avó e relata algumas de suas rotinas. E dá destaque àquilo que era mais marcante para as crianças. Qual era "a maior aventura"? O que era "o melhor de tudo"? E qual era "o sonho" de todas as crianças que frequentavam a casa?
2. Perto do fim da crônica, encontramos a autora confessando uma velha frustração (qual é ela?). E, em seguida, arremata o texto com uma breve reflexão motivada pelo relato das lembranças da infância. O que nos diz ela sobre estas lembranças?
3. A autora fala das oito tias. Nada diz, porém, sobre os tios. Apesar disso, há um dado no texto que nos permite inferir que eles eram três. Que dado é este?
4. O que quer dizer a autora quando afirma: "*A palavra ecologia ainda não existia*"?

26

Fonte: Faraco (2013, p. 26)

Estudo do Texto

1. Por que a figura do avô paterno foi tão marcante para a autora?
2. Observe que há um momento neste segundo texto em que aparece o motivo "a primeira vez" (que já encontramos na crônica "Mar", de Rubem Braga). De que "primeira vez" nos fala a autora?

Nota: Chamamos de motivo os temas ou imagens recorrentes nos textos ou em outros objetos culturais, como filmes, quadros, telenovelas, etc. Nos filmes sobre a máfia, por exemplo, a cena da barbearia é um motivo bastante frequente (por razões óbvias, certo?). Já nos romances policiais, um motivo recorrente é o investigador um tanto quanto excêntrico. E, nas telenovelas, a paixão e o casamento de rico com pobre.

3. Observe que o último enunciado da crônica ("*E, como ele dizia, se não chorar não vale*") aplica-se a duas situações. Quais são elas e como se diferenciam?
4. O aspecto que ganha realce quando lemos as duas crônicas de Danuza Leão são as diferenças entre as duas famílias. A segunda crônica vai se construindo tendo a primeira como ponto de referência: a autora vai contrastando os temperamentos das pessoas e o modo de vida de cada família. Como exercício de leitura, faça um levantamento dessas diferenças.

Fonte: Faraco (2013, p. 28).

Estudo
do
Texto

1. A crônica de Carlos Heitor Cony está atravessada de sentimentos contraditórios. Por exemplo, o medo que o menino tinha dos mascarados e a vontade de ser um deles. Que outros desses sentimentos você identifica no texto?
2. O autor nos diz que tinha vontade de ser um mascarado; e que finalmente foi um. E completa afirmando: "e não apenas durante o carnaval". O que ele quis dizer com esta afirmação?
3. Como interpretar o início do último parágrafo: "E eu não entendia o grande teatro da vida (tampouco o entendo agora)"?

Fonte: Faraco (2013, p. 30).

Estudo
do
Texto

1. O último carnaval traz à memória da autora os carnavais de sua infância. Na primeira parte do texto, ela nos fala daqueles carnavais em geral. Na segunda parte, de "um carnaval diferente dos outros". O que fez a diferença?
2. A afirmação "eu fora desencantada" (décimo parágrafo) resume o sentimento da autora diante do modo como tudo acabou acontecendo naquele carnaval diferente. Como podemos interpretar a afirmação?
3. No último parágrafo, a autora nos diz: "Só horas depois é que veio a salvação". Por que o gesto do menino acabou sendo tão importante para a menina?
4. No nono parágrafo, a autora nos diz que coisas piores lhe aconteceram e ela perdoou, mas que o acontecido naquele carnaval diferente "não posso sequer entender agora". Por quê?
5. No segundo parágrafo, a autora diz: "Ah, está se tornando difícil escrever." Qual é a razão para esse desabafo da autora neste ponto do texto?
6. Comparando as duas crônicas, é possível perceber claramente que os episódios relatados repercutiram em cada autor de modos muito diferentes. Como você resumiria as diferenças?
7. Há um motivo que normalmente aparece quando o assunto é carnaval: o rosto e as máscaras. Como cada autor se refere a este motivo?

Fonte: Faraco (2013, p. 32).