



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

**A ABORDAGEM DO COMPONENTE LINGUÍSTICO NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO MATERIAL
DIDÁTICO**

Luiz Felipe da Silva Durval

Rio de Janeiro
2018

LUIZ FELIPE DA SILVA DURVAL

A ABORDAGEM DO COMPONENTE LINGUÍSTICO NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO MATERIAL
DIDÁTICO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da
Universidade Federal do Rio de Janeiro, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Letras na habilitação
Português/Literaturas.

Orientadora: Profa. Doutora Silvia Rodrigues Vieira

RIO DE JANEIRO

2018

DURVAL, Luiz Felipe da Silva.

A abordagem do componente linguístico na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: dos documentos oficiais ao material didático / Luiz Felipe da Silva Durval. - Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 2017. 42 f.

Orientadora: Silvia Rodrigues Vieira.

Monografia (graduação em Letras habilitação Português – Literaturas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras.

Referências bibliográficas: f. 39-41.

1. Ensino de Português. 2. Gramática, variação e ensino. 3. Pontuação. I. DURVAL/ Luiz Felipe da Silva. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, (2018). III. A abordagem do componente linguístico na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: dos documentos oficiais ao material didático

CDD

FOLHA DE AVALIAÇÃO

LUIZ FELIPE DA SILVA DURVAL

DRE: 113038827

A ABORDAGEM DO COMPONENTE LINGUÍSTICO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO MATERIAL DIDÁTICO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Literaturas.

Data de avaliação: ____/ ____/ ____

Banca Examinadora:

Professora Doutora Silvia Rodrigues Vieira – UFRJ - Presidente

NOTA: _____

Professora Doutora Filomena de Oliveira Azevedo Varejão - UFRJ

NOTA: _____

MÉDIA: _____

Assinaturas dos avaliadores: _____

À minha avó Marluce (*in memoriam*). Exemplo. Eu te amo, vó.

À minha avó Alzira (*in memoriam*), de quem herdei o gosto pela Literatura.

Ao meu avô materno, Luiz, e ao meu avô paterno, Jair (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, em quem encontro paz e descanso, pela vida e pelos cuidados. Por conhecer a graça de pertencer a Ti, obrigado!

Aos meus pais, Elisangela e Jair, que incansavelmente lutam para que eu alcance meus objetivos. Minha maior recompensa é vê-los felizes e orgulhosos. Por sonharem comigo e por serem meu porto seguro, obrigado!

Ao meu irmão, Lucas, que me faz rir nos dias mais estressantes e difíceis. Por ser o meu melhor amigo, obrigado!

À melhor orientadora que eu poderia ter, Silvia, pelo incentivo, pela disponibilidade e pela generosidade com que compartilha seus conhecimentos. Por me apresentar a vida acadêmica e por me possibilitar viver tantas experiências, obrigado!

Aos meus tios e tias, pela torcida e por me ajudarem de todas as formas possíveis. Por todo carinho desde 1993, obrigado!

À Geiza, a amiga/irmã que, apesar da chatice e da voz irritante, todos gostariam de ter. Por todo apoio emocional e por dividir comigo as aflições desses anos de faculdade, obrigado!

Aos prec's, em especial ao Guto, por torcerem pelo meu sucesso e por compartilharem comigo os momentos mais divertidos da graduação. Por acreditarem mais em mim do que eu mesmo, obrigado!

A todos os professores que marcaram minha vida, Dalva (*in memoriam*), responsável pela minha alfabetização, Cileda (*in memoriam*), Regina, Kathleen, Heloísa, Jovina, Elizabeth, Jomar, Rafael e Maria Eugênia, por contribuírem com a minha formação em algum momento de minha trajetória escolar. Por me ensinarem a amar o ensino, obrigado!

Meu amor, minha gratidão e minha admiração a todas e todos ... É apenas o começo!

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	7
2.1. Pontos de partida para se pensar o ensino de Língua Portuguesa	7
2.1.1. Mas o que é mesmo “gramática”?	8
2.1.2. Normas e Variação	9
2.2. Sociolinguística Educacional	10
2.3. Ensino de gramática em três eixos	11
3. METODOLOGIA	16
4. OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A ABORDAGEM DO COMPONENTE LINGUÍSTICO/GRAMATICAL	18
4.1. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do EF)	18
4.2. Orientações oficiais do município	20
5. DIAGNOSE DO MATERIAL DIDÁTICO	23
5.1. O componente gramatical nos Cadernos do 6º ano: 2014 e 2015	24
5.2. O componente gramatical nos Cadernos direcionados ao Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano): 2016	28
5.2.1. Levantamento dos dados	29
5.3. Uma análise em três eixos: gramática, texto e variação	33
5.4. O tratamento da pontuação	35
5.4.1. Quanto ao conteúdo	36
5.4.2. Quanto ao método	37
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	39

1. Introdução

O Brasil passou por significativas transformações sociais nas três últimas décadas do século XX. Com um país cada vez mais urbano e industrial e com a universalização da educação básica garantida em Constituição, surgiram novas demandas e necessidades no campo educacional, que passava a atender, a partir de então, um público cada vez mais plural. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), publicados em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), representaram um grande esforço na tentativa de se repensar a escola e sua função social e de se formar – respeitando as diversidades regionais – uma base de conhecimento que pudesse ser partilhada em nível nacional.

Nesse momento, as discussões acerca da necessidade de melhoria do ensino de Língua Portuguesa também estavam em voga. Motivada pela difusão da Linguística no Brasil, principalmente a partir de 1970, a crítica era direcionada à Gramática Tradicional (GT). Em outras palavras, o que se criticava era o foco dado ao ensino prescritivo de gramática e a concepção de língua como apenas um conjunto de regras a serem adquiridas. A proposta de ensino de Língua Portuguesa vigente nas escolas consistia em apresentar aos alunos os conceitos e a metalinguagem presentes nos compêndios tradicionais de gramática para serem decorados e cobrados em provas e atividades mecânicas de classificação. Desse modo, o cenário de debates sobre o ensino de língua materna no Brasil se dividiu, colocando em lados opostos a Gramática e a Linguística, como mostra Neves (2012). Foi em meio a esse ambiente polarizado que surgiram os PCNs de Língua Portuguesa. Como uma síntese dos avanços feitos a partir das críticas direcionadas ao ensino de língua, essas orientações vieram com o objetivo de estabelecer referências para as discussões curriculares da área e tentar esclarecer o objeto de estudo dessa disciplina.

Desde a publicação dos PCNs até os dias atuais, houve grande avanço nas pesquisas na área de ensino de Português, inúmeros artigos e livros com novas propostas teórico-metodológicas foram publicados e diferentes correntes da Linguística deram as suas contribuições. No entanto, quando olhamos para o chão da escola, a prática pedagógica parece não refletir a produtividade do meio acadêmico. Quase vinte anos depois, questionamentos como “o quê” e “como ensinar” estão presentes na vida do professor de Português, sobretudo quando se trata da abordagem de temas gramaticais. Refletindo sobre essa questão, este trabalho monográfico, que nasceu no âmbito do projeto “*Gramática, variação e ensino: diagnoses e propostas pedagógicas*”, tem como objetivo geral conhecer as práticas instauradas em escolas municipais do Rio de Janeiro, práticas essas pensadas a partir dos

documentos oficiais, como os PCNs. São, portanto, objetivos deste trabalho: (i) a investigação do ensino do componente gramatical, considerando a variação linguística e a relação gramática-texto no material proposto para o ensino fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, os chamados *Cadernos Pedagógicos*; e (ii) fazer um panorama acerca da abordagem de um tema específico e relevante ao ensino, a pontuação, nos *Cadernos* de 2014, 2015 e 2016, conteúdo de extrema relevância e recorrência nas diretrizes de avaliação discente do Município.

O intuito do projeto é observar o material didático na tentativa de compreender e diagnosticar as práticas pedagógicas atuais e seus efeitos. Buscar entender onde a prática de ensino de língua materna tem acertado e tem sido produtiva e onde tem falhado e as causas possíveis de sua improdutividade, a fim de construir propostas pedagógicas¹ que abarquem o componente linguístico de maneira mais efetiva.

2. Pressupostos teórico-metodológicos

Este capítulo apresenta o aporte teórico no qual está fundamentada a presente investigação. O quadro teórico que será delineado reúne: (i) uma concepção clara de gramática, norma(s) e variação, ponto de partida que julgamos indispensável para se pensar sobre ensino de língua; (ii) a Sociolinguística Educacional, que traz as contribuições da Sociolinguística para o ensino; e (iii) os três eixos para o ensino de gramática, no qual se baseou a diagnose do material didático.

2.1. Pontos de partida para se pensar o ensino de Língua Portuguesa

Após inúmeras produções científicas de especialistas da área e de diversos debates sobre o assunto nos últimos anos, a questão do ensinar ou não gramática já está superada (ou ao menos deveria estar). Atualmente, discussões acerca do objeto de ensino (o que ensinar?), da metodologia mais adequada (como ensinar?) e dos objetivos a serem alcançados (para que ensinar?) são muito mais relevantes e produtivas. Dito isto, cabe ressaltar que existem diferentes concepções de gramática e que o professor precisa ter clareza quanto a isso para ser capaz de refletir sobre suas práticas em sala de aula.

¹ Embora não caiba nos limites desta monografia, a construção de propostas pedagógicas já se iniciou, dentre as quais, uma para o tema da expressão de futuro, elaborada e experimentada por mim em turma de 7º ano (cf. DURVAL, 2017; VIEIRA, 2014, 2017a, 2017b).

2.1.1. Mas o que é mesmo “gramática”?²

Inicialmente, entender o que vem a ser *gramática* pode parecer algo um tanto complexo, uma vez que esta expressão pode apresentar diferentes acepções. Entretanto, os sentidos assumidos são basicamente de duas naturezas. Discorreremos brevemente sobre cada uma delas a seguir.

O termo “gramática” comumente remete a manuais modelares que descrevem o “bom uso” da língua com uma grande quantidade de regras e exceções. Essa concepção normativa tem uma razão histórica. A necessidade de elaboração de uma gramática surgiu na sociedade grega em um período de instabilidade cultural – conhecido como helenístico –, em um “momento de desmoronamento dos padrões da língua considerada a “pura”, o que já mostra o ensejo da obra” (NEVES, 2012, p. 24). Portanto, a primeira gramática de que se tem notícia nasceu do interesse de gregos eruditos e teve como base os textos clássicos, como, por exemplo, a obra de Homero, para se construir padrões de escrita com o intuito de preservação da língua local.

De igual modo, as Gramáticas Tradicionais (GTs) brasileiras foram elaboradas por especialistas tendo por base a produção de escritores consagrados da Língua Portuguesa. Durante toda a história educacional, o entendimento restrito de gramática como conjunto de padrões ideais de uso assumiu lugar privilegiado no ensino de língua materna, dando continuidade ao modelo iniciado pelos gregos. No âmbito escolar, os recortes didáticos feitos das GTs assumiram um caráter muito mais normativo do que o das próprias gramáticas, que não são constituídas apenas de prescrições, mas também de descrições. Em razão disso, o ensino de gramática se traduziu em uma abordagem metalinguística da língua com o objetivo de levar o aluno a dominar normas homogeneizantes para falar e escrever bem, enfatizando o “certo” e o “errado”.

Sob outra perspectiva, existe a concepção de gramática trazida pelos linguistas e é essa que adotaremos nesta pesquisa. Durante todo o trabalho, ao utilizarmos esse termo, estaremos fazendo referência às regras naturais de funcionamento da língua. De acordo com Neves (2014, p. 29), gramática pode ser entendida como “mecanismo geral que organiza a língua”. Nas palavras de Franchi (2006, p. 25), “gramática corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela sua própria dotação genética humana, em condições apropriadas de natureza social e antropológica”. Portanto,

² O título dessa seção faz referência ao livro homônimo, organizado por Sírio Possenti, que reúne textos de Carlos Franchi destinado a professores, publicado em 2006.

gramática é o conjunto de normas que regulam a língua. Mas o que entendemos por “normas”?

2.1.2. Normas e Variação

Uma característica inegável da linguagem e que está nas bases da Sociolinguística Laboviana é a sua variabilidade. O princípio da heterogeneidade postula que a variação é inerente ao próprio sistema linguístico. Em outras palavras, toda língua natural apresenta formas alternativas – chamadas de *variantes linguísticas* – para um mesmo fenômeno, desde o nível fonético/fonológico até o léxico-semântico. A natureza variável da língua expressa a riqueza sociocultural produzida por cada indivíduo em sociedade. Essa variação ocorre de forma ordenada, motivada por fatores estruturais (linguísticos) e sociais (extralinguísticos). Portanto, não existe um uso que seja mais correto que outro, sendo a língua um conjunto de variedades que revelam a realidade sociolinguística das diferentes comunidades de fala³.

Intimamente ligada a isso, está a questão da definição de *norma*. Há, basicamente, dois sentidos assumidos por essa expressão no campo da linguagem. Faraco; Zilles (2017) diz que o primeiro está relacionado ao que é normal, ao que é comum devido à frequência de uso. Nesse sentido, norma pode ser definida como conjunto dos traços linguísticos característicos de uma determinada comunidade de fala. Portanto, contempla todo o dinamismo da realidade linguística que se apresenta, sem atribuir qualquer tipo de valor aos usos. No outro sentido, *norma* remete ao que é normativo, ao “como se deve dizer em determinados contextos”. Trata-se, então, do que é desejável, de uma realidade construída com base em preceitos padronizadores (p. 12-18).

Ainda sobre a questão da norma, Faraco (2008) faz algumas distinções pertinentes que ajudam a elucidar a realidade sociolinguística, principalmente, para se pensar sobre qual norma (ou quais normais) devem estar presentes em sala de aula. Há uma grande confusão conceitual em torno de *norma culta* e *norma-padrão*. Muitos artigos da própria área de Linguística usam essas duas expressões como sinônimas, ou, ainda, para designar as orientações dos instrumentos normativos. Com maior rigor conceitual, o autor sistematiza essas concepções da seguinte forma:

(i) norma-padrão – diferentemente da norma culta, não corresponde a uma variedade da língua. É um conjunto abstrato/idealizado de regras gramaticais que tem como objetivo

³ Entende-se por comunidade de fala aquela que compartilha normas e atitudes sociais perante uma língua ou variedade linguística (LABOV, 1972), um grupo de indivíduos que compartilham informações linguísticas similares.

unificar a língua, torná-la homogênea; um instrumento ideológico de combate à variação linguística.

(ii) norma culta/comum/*standard* – compreende as variedades praticadas por falantes que tiveram amplo acesso à cultura escrita, portanto, “consiste no conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita” (p. 73).

É importante ressaltar que as variedades, das mais cultas às mais populares, têm valores sociais distintos. O que significa dizer que algumas normas são avaliadas positivamente, tendo certo prestígio, e outras recebem avaliações negativas, estas normalmente associadas a classes sociais mais baixas e a pessoas com baixa escolarização, reforçando o estigma. Por fim, vale ressaltar que não há uma única norma dita culta, e sim normas cultas. As variedades usadas pelos falantes cultos, apesar de similares, apresentam também variabilidade.

Onde se localizaria, então, o que ficou conhecido como “norma gramatical”, aquela sistematizada por filólogos e lexicógrafos de orientação tradicional/greco-latina? Segundo Faraco, a norma gramatical seria uma das instâncias de padronização da língua, que constituiria uma espécie de meio termo entre as prescrições da norma-padrão e as descrições da norma culta. Trata-se, então, de um conjunto de fenômenos considerados cultos pelos melhores gramáticos, baseado na flexibilização de um modelo estipulado no século XIX, abarcando usos das variedades cultas.

2.2. Sociolinguística Educacional

Como já foi dito, a língua, não obstante sua inegável sistematicidade, comporta produtiva heterogeneidade. Nesse sentido, não é um sistema homogêneo, que segue padrões abstratos imunes ao contexto social. Pelo contrário, como compreendida pela Teoria da Variação e Mudança de Weinreich, Labov e Herzog ([1968] 2006), a língua é dotada de “heterogeneidade sistemática” e, como atividade social, está vinculada aos seus falantes – portanto, contextualizada histórica e socialmente. Dessa forma, é indispensável à escola uma prática que abarque o funcionamento social da língua, além de refletir sobre seu funcionamento estrutural.

Pensando nessa diversidade linguística, Bortoni-Ricardo (2004, 2005) propõe o que chama de Sociolinguística Educacional. Essa área, que une os pressupostos da Sociolinguística Variacionista aos objetivos estabelecidos para o ensino de língua materna, visa ao desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível, que utilize os

conhecimentos acumulados pelas pesquisas de orientação sociolinguística para uma mudança de postura de professores e alunos frente à diversidade linguística. Para isso, a escola deve reconhecer e respeitar os saberes linguísticos trazidos pelo aprendiz, consistindo, portanto, a educação em língua materna não em um movimento de substituição de sua norma vernácula pela(s) norma(s) de prestígio, mas no desenvolvimento de um olhar crítico do estudante sobre a própria língua, buscando a ampliação de seu repertório linguístico. Como reflete a autora, “a tarefa da escola está justamente em facilitar a incorporação ao repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitam empregar com segurança os estilos monitorados da língua, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento”. (BORTONIRICARDO, 2005, p. 131).

Pelo distanciamento que há entre a universidade e a escola de educação básica, o conhecimento produzido na academia fica retido nesse espaço. A Sociolinguística Educacional busca construir, então, uma ponte entre as pesquisas acadêmicas que versam sobre variação e mudança e o ambiente escolar, considerando produtiva essa aproximação para uma educação linguística mais sensível. Essa aproximação pode estimular a mudança do comportamento de professores frente à correção dos “erros de português” cometidos pelos aprendizes. A divulgação de resultados de pesquisas de realidades sociolinguísticas e a tentativa de relacioná-los ao contexto escolar conscientizarão o professor de que suas práticas em sala de aula, em muitos casos, estão perpetuando estruturas preferenciais da língua segundo um modelo lusitano com padrões do século XIX, ao invés de estar contribuindo para o aperfeiçoamento do processo educacional no âmbito do ensino de língua materna.

2.3. Ensino de gramática em três eixos

Nesta seção, discutiremos sobre a concepção de ensino de gramática que norteou todo o trabalho de diagnose. Trata-se dos três eixos para o ensino de gramática, proposta elaborada por Vieira (2014, 2017) no âmbito da disciplina *Gramática, variação e ensino*, do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS). Diagnosticando que um dos maiores problemas a serem enfrentados pelo professor de Português reside no ensino gramática, a autora apresenta uma proposta experimental para uma abordagem didático-pedagógica mais produtiva no tratamento de temas gramaticais. Essa proposta objetiva conjugar os componentes gramaticais à produção de sentido, evitando, no entanto, tomá-los como apenas instrumentos para as práticas de letramento ou como um conjunto de regras homogeneizantes. Portanto, o modelo de ensino em três eixos a ser apresentado a seguir

consiste na abordagem reflexiva da gramática, integrada às atividades de leitura e produção de textos, e considerando, ainda, a variação linguística.

EIXO I – Ensino de gramática e atividade reflexiva

Esse primeiro eixo propõe uma abordagem reflexiva da gramática baseada, dentre outros autores, nos postulados de Franchi (2006). Segundo o autor, as atividades escolares com o componente gramatical seriam de três naturezas: a linguística, a epilinguística e a metalinguística.

A atividade *linguística* consiste no exercício do “saber linguístico” da criança advindo de sua gramática internalizada por suas experiências cotidianas com a linguagem (FRANCHI, 2006, p. 95). Trata-se, portanto, de explorar esse saber trazido pelo aprendiz através de atividades de produção e compreensão de textos de variados gêneros (orais ou escritos), criando “as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos” (p. 98). Cabe ao professor mediar essas práticas, levando-os a diversificarem o uso de recursos expressivos, tornando “operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns”.

Para se chegar a esta finalidade, tem-se, então, a atividade *epilinguística*, que consiste na prática de levar o aluno a operar sobre a própria linguagem, comparando as expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção canônicos ou não. (FRANCHI, 2006, p. 97). Portanto, não se trata de inserir classificações ou nomenclaturas, mas de atividades estimuladas pelo professor para que o aprendiz participe, contribua e reflita sobre as diferentes possibilidades de arranjos linguísticos, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.

Ainda segundo o autor, como resultado desse contato com os fatos da língua, a partir das atividades linguística e epilinguística, surge “a necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (p. 98). É nesse momento oportuno que a atividade *metalinguística* naturalmente acontece, como um “trabalho inteligente de sistematização gramatical” que permite descrever a linguagem a partir da observação do caráter sistemático das construções, repletas de significação. Como pondera Pires de Oliveira; Quarezemin (2016, p. 33), “parte essencial da reflexão sobre uma língua é construir os termos para entendê-la”. Através de atividades dessas naturezas, o aluno compreende que a gramática não é algo pronto e rígido com sua nomenclatura que não faz sentido algum, mas um conjunto de fenômenos que apresenta regularidades estruturais passíveis de categorização e rótulos que refletem sua análise.

Segundo Vieira (2017a, 2017b), diversos outros autores (FOLTRAN, 2013; COSTA, 2013; GERHARDT, 2016; PIRES DE OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017) veem na abordagem reflexiva da gramática uma prática produtiva e necessária. Como exemplo, a autora apresenta a proposta de Foltran (2013, p.175), que defende que “ensinar gramática é operar com os conhecimentos que o falante tem de sua própria língua e torná-los explícitos” e que o trabalho de descrição gramatical possibilita o desenvolvimento de um pensamento científico. Ainda de acordo com Foltran (2013), a metalinguagem torna-se um recurso e não um fim em si mesmo, pois não só permite generalizações do conhecimento linguístico trabalhado, mas instrumentaliza professor e aluno na consulta a materiais auxiliares.

Por fim, pelas razões já descritas, Vieira (2017) ressalta a importância de o primeiro eixo perpassar tanto o eixo referente à competência comunicativa quanto o eixo referente à variação linguística, por entender que

o trabalho com as estruturas gramaticais – por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – decorre naturalmente do reconhecimento das construções linguísticas como matéria produtora de sentido, elementos que permitem significar e fazem a tessitura textual acontecer. Nesse sentido, tanto na relação entre gramática e texto (Eixo 2), quanto na relação entre gramática e variação linguística (Eixo 3), as referidas atividades permitirão trazer ao nível da consciência o conteúdo de que esses planos se revestem e que os justifica. (p. 89)

EIXO II – Ensino de gramática e produção de sentidos

As ações do professor em sala de aula não devem se limitar apenas à reflexão sobre o caráter sistemático da língua e sobre suas possibilidades operacionais. Portanto, é necessário que o trabalho com o componente linguístico, sem deixar de se alinhar a uma abordagem reflexiva, esteja integrado ao plano interacional, tomando os fenômenos gramaticais como recursos expressivos para a construção do sentido do texto. Assim sendo, o segundo eixo se fundamenta nas propostas de Neves (2006) e Pauliukonis (2011) para demonstrar a produtiva relação entre gramática e o nível textual-discursivo.

Na perspectiva funcionalista, Neves (2006) apresenta temas linguísticos que permitem tanto a “interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista as funções dentro de todo o sistema linguístico)”, quanto a “interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais)”, considerando os textos como “unidades de uso – portanto, discursivo-interativas” (p. 26).

Evidenciando a relação gramática e texto, a autora se propõe a abordar quatro grandes áreas que permitem o ensino de gramática na perspectiva discursivo-funcional: (i) a

predicação; (ii) a criação da rede referencial; (iii) a modalização; e (iv) a conexão de significados: formação de enunciados complexos. Para Vieira (2014, 2017), fica evidente, em cada uma dessas áreas, a atuação dos componentes linguísticos, seja no âmbito lexical, seja no gramatical (nos níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico), como expedientes responsáveis pela produção de sentidos, da predicação verbal até a conexão de significados.

Na perspectiva da Análise Semi linguística do Discurso, mais especificamente das propostas de Patrick Charaudeau, Pauliukonis (2011) assume uma concepção discursiva da unidade textual, na qual é evidente o papel da gramática na codificação de sentidos internos e externos ao tecido textual, porque, na tentativa de se fazer uma leitura com a máxima compreensão das significações de um texto, “deve-se tentar descobrir as várias técnicas de comunicação que o **sistema linguístico** coloca a serviço do enunciador de um texto e que vão ser recuperadas, conscientemente ou não, pelo leitor, dono de sua gramática textual internalizada” (p. 244, grifo meu). Assim, o texto é concebido como “um evento em situação dialógica”, no qual se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, consoante o ‘contrato comunicativo’ vigente para os diversos gêneros textuais (p. 239).

É, portanto, o texto resultado de uma série de operações a partir de um mundo real, extralinguístico ou pré-textual, que se concretiza por meio de dois processos: (i) o de *transformação*, em que se realizam as escolhas referentes ao material linguístico de modo a traduzir os componentes do mundo real para o linguístico; e (ii) o de *transação* ou organização macrotextual, segundo o qual se organiza se organiza “o resultado dessas operações nos modos específicos de organização discursiva – narração, descrição e argumentação – para a composição dos diversos gêneros de textos que intermediarão atos comunicativos” (p. 248). A seleção linguística para a construção do sentido do texto ocorre, então, a partir de uma série de operações, quais sejam:

(a) identificação: designa os seres e nomeia e classifica as entidades (substantivação); (b) caracterização: atribui propriedades objetivas ou subjetivas aos seres (adjetivação); (c) processualização ou representação de fatos e ações: identifica as mudanças na relação entre os seres (verbalização); (d) modalização/ explicação: revela as razões de ser e fazer do emissor, recobre todos os modos pelos quais o sujeito da enunciação se posiciona diante do que é dito – certezas, dúvidas, interrogação, imposições etc.; ponto de vista do locutor (modalização); e (e) relação: laços coesivos e regras de combinação e hierarquização entre os diversos componentes da frase e do texto, no nível sintático e semântico (coesão). (VIEIRA, 2017a, p. 91)

A síntese panorâmica de duas propostas (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2011), apresentadas por Vieira (2014, 2017), que reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção

sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido - permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos.

EIXO III – Ensino de gramática, variação e normas

Como ressalta Vieira (2014, 2017), o ensino de *gramática* entendido como conjunto de regras naturais que nos permitem produzir e interpretar enunciados capazes de significar e o ensino de *norma-padrão* (conjunto de regras linguísticas a serem seguidas para o domínio de estruturas consideradas de prestígio em meios escolarizados sobretudo em situações formais orais e escritas) costumam estar intimamente relacionados na prática escolar. No entanto, a autora adverte que não se trata de instâncias equivalentes e, portanto, não devem ser confundidas.

Dado o esclarecimento, no âmbito do terceiro eixo entende-se que o ensino de gramática deve contemplar a heterogeneidade inerente a todas as línguas, como já demonstrou a Teoria da Variação e Mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968), seja para cumprir os propósitos voltados mais propriamente ao componente gramatical (expressos no Eixo I), seja para promover as competências de leitura e de produção textual a partir dos expedientes linguísticos (como proposto no Eixo II). Para tanto, a autora esclarece:

é absolutamente necessário que as aulas de Língua Portuguesa propiciem reflexões sobre as estruturas que não são do conhecimento do aluno por motivo de não pertencerem à variedade que ele domina, que contém estruturas consideradas típicas da variedade popular (no sentido de pertencente a comunidades menos escolarizadas) e falada (praticada normalmente nos gêneros textuais da fala espontânea). Isso implica assumir que as construções gramaticais presentes nos materiais veiculados em meios escolares, principalmente na modalidade escrita, são muitas vezes desconhecidas dos alunos e, por isso, até ininteligíveis. Não se trata especificamente de vocabulário, mas de estruturas morfossintáticas típicas de situação de alta monitoração estilística, mais comumente presentes em textos escritos, como, por exemplo, clíticos pronominais (*lhe, o, a, os, as, nos*), estratégias de indeterminação com *se*, orações relativas do tipo padrão (*o livro de que preciso, o livro de cuja capa lhe falei*), entre outras. (VIEIRA, 2017, p. 92, 93)

Antes de qualquer proposta metodológica para a abordagem da variação em sala de aula, é preciso compreender a polissemia do termo *norma*, assunto já discutido na Seção 2.1 desta pesquisa. Mas qual seria a relevância dessa compreensão para o ensino? Trabalhos como Görski e Freitag (2013), Bortoni-Ricardo (2004) e Vieira (2013), além de enfatizarem a importância do trabalho com as estruturas gramaticais a partir da pluralidade de normas que compõem a Língua Portuguesa, ainda oferecem sugestões pedagógicas para esse fim. Vieira (2017a, p. 94) afirma que é preciso

conhecer as estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, chamadas aqui *cultas*, na fala e na escrita brasileiras, de modo a permitir que se avalie a proximidade ou a distância dessas normas em relação: (i) a outras normas já dominadas pelos estudantes quando chegam à escola; (ii) a outras normas que se apresentam nos diversos gêneros textuais trabalhados nas aulas de Português, que lidam com materiais brasileiros e às vezes estrangeiros, da sincronia atual e até de outras sincronias; e (iii) a normas tão idealizadas que acabam por registrar formas arcaizantes e até extintas da fala e da escrita contemporâneas, resultando em certo purismo linguístico.

Dessa forma, não cabe ao professor se limitar ao que está descrito nos compêndios gramaticais. De acordo com Barbosa (2013), o tratamento dos fatos linguísticos envolve três saberes:

(i) o saber linguístico da norma vernácula de uso do falante, aquilo que, para além da competência linguística inata, é compartilhado por sua comunidade ou região. É o saber social da língua, recebido primeiro no âmbito familiar e, depois, ampliado na rede de convívio social; (ii) o saber linguístico descritivo/prescritivo, ou seja, o saber da gramática tradicional, e; (iii) o saber linguístico recebido nos cursos de Graduação por ocasião de estudos de diferentes linhas de gramáticas descritivo-científica – estruturalistas, funcionalistas, gerativistas, dentre outras – ou ainda abordagens de foco na interação ou no discurso, esse é o saber que o professor detém e que com ele opera para resolver problemas descritivos das milhares de sentenças cuja estrutura não pode ser bem analisada apenas com as categorias da gramática tradicional. (p. 37-42)

O ensino precisa estar fundamentado em padrões reais. Como propõe Bortoni-Ricardo (2005) através de seus contínuos de variação, cabe ao professor apresentar as normas efetivamente praticadas nos mais diferentes contextos sociocomunicativos, regiões (do mais urbano ao mais rural), contemplando os diferentes registros (do mais ao menos formal) e, ainda, as especificidades de diferentes gêneros, considerando as modalidades oral e escrita da língua.

Em linhas gerais, os três eixos propostos por Vieira (2014, 2017) devem ser trabalhados, sempre que possível, de forma conjugada, pois, em muitos casos, uma frente de trabalho viabilizará as duas outras. O ensino de gramática como atividade reflexiva (Eixo 1), aliado ao desenvolvimento da competência comunicativa (Eixo 2), deve sempre considerar a variação linguística como condição para a promoção do letramento, seja para que o aluno use ou reconheça as mais diversas construções linguísticas.

3. Metodologia

O primeiro procedimento metodológico adotado para a realização desta pesquisa foi a análise dos documentos oficiais. Iniciamos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (3º e 4º ciclo) a fim de observar as diretrizes gerais formuladas para o ensino de língua materna. Concomitantemente a isso, fizemos uma breve análise das Orientações Curriculares do

Município do Rio de Janeiro para identificar em que medida os PCNs serviram de base para a elaboração do currículo municipal. Além disso, buscamos identificar as concepções de língua trazida por esses documentos e o lugar dado à variação linguística no ensino de Português.

Em um segundo momento, partimos para o levantamento de dados nos Cadernos de apoio pedagógico elaborados pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Três objetivos foram estabelecidos para a pesquisa quanto ao levantamento de dados: (i) investigar o ensino do componente gramatical, considerando a variação linguística e a relação gramática-texto no material proposto para o nível fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, a fim de identificar o lugar dessas questões no ensino de Língua Portuguesa; (ii) fazer um panorama acerca da abordagem da pontuação nos Cadernos dos últimos anos, por ser um dos temas mais recorrentes no material; e (iii) contrastar os dados levantados nesse material com as orientações curriculares da Secretaria municipal de Educação e com as diretrizes de avaliação do município.

No que se refere à investigação do tratamento dispensado a temas gramaticais, serão analisados os Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa destinados aos 6º anos de 2014 e 2015 e 6º, 7º, 8º e 9º anos de 2016. Para tanto, a investigação se ocupará de três questões fundamentais: (i) qual o lugar do componente gramatical nesse material?; (ii) há articulação entre gramática e atividades de leitura e produção de textos?; e (iii) a variação linguística é abordada? Com base nos resultados obtidos, será investigado como as orientações curriculares do município do Rio de Janeiro dialogam com as diretrizes de avaliação discente e se o conteúdo encontrado nos Cadernos Pedagógicos está em consonância com estas.

Quanto ao panorama do tratamento da pontuação, pretendemos, com base nos dados levantados nos Cadernos pedagógicos dos últimos anos, responder a algumas questões, tais como: quais itens de pontuação foram trabalhados? Até que ponto as questões estruturais/gramaticais embasam o trabalho com a pontuação? São abordadas regras particulares, como a do emprego da vírgula? Os efeitos de sentido referentes ao uso de certos sinais de pontuação são contemplados no material?

Como critério para a identificação de questões gramaticais, estabelecemos o reconhecimento de expedientes de qualquer nível linguístico-gramatical (fonético-fonológico, morfológico, morfossintático, sintático) para a construção de significados, identificados por metalinguagem ou não. Além disso, a separação entre questões de gramática e questões de variação em nossa diagnose se justifica pelo fato de esse material abordar esta última como um conteúdo isolado, não fazendo um trabalho que integre temas variáveis ao tratamento do componente gramatical. Não foram consideradas como “gramaticais” questões de natureza

lexical ou de compreensão/interpretação exclusivamente do plano das ideias ou das relações entre ideias em geral. Para o reconhecimento das questões específicas de compreensão textual, o trabalho foi inspirado em Marcuschi (2008). Para o entendimento sobre o que versam as questões que reunimos no rótulo ‘compreensão textual’, construímos, a título de exemplificação, o quadro a seguir acerca da tipologia de questões baseada em Marcuschi (2008):

TIPO	EXEMPLO
Perguntas de reconhecimento da macroestrutura textual	Qual a tese defendida? Qual argumento sustenta a tese? Qual a ideia principal contida no primeiro parágrafo?
Informação por pronta recuperação	Segundo o texto, para que servem os inimigos? Os inimigos servem para...
Inferências e deduções	Após a leitura, você infere que o amor é um sentimento inabalável e que nunca muda?
Identificação de ideias por cópia de fragmentos	Retire do texto um trecho...
Opinião pessoal	Na sua opinião, o menino mentiu para a mãe? Por quê?
Significação de itens lexicais / expressões	Que efeito de sentido tem a repetição do termo NOVO em “O novo! Sempre um sonho novo, um destino novo [...]”
Relação entre ideias/enunciados	Qual o provérbio abaixo que poderia ser associado a esta história?

Quadro 1. Tipologia e exemplificação de questões de compreensão textual (Adapt. de Marcuschi, 2008: 271-272).

Toda a investigação se desenvolverá em observação à proposta – já detalhada na Seção 2.1 – de ensino de gramática em três eixos, conforme Vieira (2014, 2017), a saber: (i) abordagem reflexiva da gramática por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas; (ii) a gramática como matéria para a produção de sentidos no texto; e (iii) a manifestação de regras variáveis.

4. Os documentos oficiais e a abordagem do componente linguístico/gramatical

Nesta seção, é feita uma síntese das principais mudanças propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho com a língua em sala de aula. O objetivo é identificar o lugar do componente gramatical e da variação linguística no ensino de Português. Além disso, analisamos brevemente as orientações curriculares da Secretaria municipal de Educação do Rio de Janeiro e as diretrizes de avaliação discente do município com o intuito de verificar como os PCNs foram lidos em nível municipal e o impacto do documento no modo de se pensar as práticas pedagógicas.

4.1. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do EF)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP) se dividem em duas partes: (i) apresentação da área de Língua Portuguesa, que aponta os principais problemas do ensino tradicional e traz discussões sobre a natureza da linguagem, o texto como unidade básica de ensino e as implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica; e (ii) Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos, que estabelece os objetivos de ensino e aborda os conteúdos específicos a serem trabalhados nesse segmento, além do tratamento didático dispensado a esses conteúdos.

Na primeira parte, o documento rompe com a suposta prática escolar de até então, concentrada na língua em si mesma, e destaca para o ensino-aprendizagem de língua materna uma importância muito mais sócio-política, ressaltando a função da escola no que tange à educação linguística:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19)

Portanto, os objetivos que se desejam atingir com o ensino de língua portuguesa nas escolas não se resumem mais em apenas ensinar a “ler e escrever”. Para que se tenha domínio da língua, é necessário também levar o aprendiz a refletir sobre fenômenos diversos da língua, considerando a variação linguística, combatendo preconceitos e garantindo participação social. Isso se deve à mudança de determinada concepção tradicional, que enxergava a língua como sistema de regras a serem aprendidas com a finalidade de substituição da norma trazida pelo aluno, para uma concepção de língua como atividade discursiva, que prioriza o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, considerando os diferentes contextos discursivos orais e escritos.

Já na segunda parte, onde se encontram os direcionamentos para o trabalho com a língua em sala de aula, são estabelecidas as chamadas práticas de linguagem. Essas práticas são construídas sobre três pilares: escuta de textos orais e leitura de textos escritos; produção de textos orais e escritos; e análise linguística. Sendo o texto o objeto privilegiado em todas essas práticas.

Dessa forma, toda a proposta contida nesse documento constrói uma concepção de ensino da língua como atividade discursiva que valorize os diversos gêneros textuais (orais e

escritos), subordinando, então, os conteúdos gramaticais ao componente textual e utilizando a metalinguagem como instrumento de apoio no processo de ensino. As orientações trazidas nos PCNs estabelecem como papel da escola no que tange ao ensino de língua materna levar o aluno a expressar-se adequadamente tanto na fala quanto na escrita, e refletir sobre o funcionamento da língua, principalmente, no plano da interação, tornando esse o ponto de chegada das aulas de Português. Pires de Oliveira; Quarezemin (2016) salienta que o eixo foi deslocado do decorar regras da gramática normativa para a produção e leitura de textos, sem a preocupação de revisitar o conceito de gramática para ressignificá-lo. “A gramática foi oficialmente expulsa da sala de aula e continuou de modo tradicional e mais forte, porque agora apresentada como um instrumento sem importância” (p. 29). Segundo as autoras, faz falta uma visão científica sobre a gramática, vista nos documentos, ainda de maneira muito tradicional, apenas como recurso para o ensino da escrita.

Um ponto muito positivo a ser destacado nos PCNs é a ênfase dada ao conhecimento sociolinguístico do aluno. As questões de variação linguística estão bastante presentes no documento. Nota-se a preocupação de levar o aluno a reconhecer e a refletir sobre a diversidade linguística do português falado no Brasil para que esteja preparado em relação ao uso da língua nos mais diferentes contextos e para que aceite, com respeito e como fonte de expressão cultural, a variabilidade da língua. Sobre essa questão, salientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 31):

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa - dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem.

4.2. Orientações oficiais do município

Em 2009, todo o currículo das escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro foi repensado, seguindo as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. A reformulação foi resultado do trabalho de uma equipe organizada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), composta por especialistas de cada área de conhecimento, além de professores da própria rede municipal. Nesse novo modelo, o ano letivo ficou organizado em quatro bimestres, com orientações específicas para cada um desses bimestres. Além da reformulação da matriz curricular, que estabeleceu os *descritores bimestrais* (espécie de guia

para as práticas pedagógicas), a equipe da SME elaborou um material de apoio didático para cada disciplina, os chamados Cadernos Pedagógicos.

Na área de Língua Portuguesa, esses Cadernos são organizados por gêneros textuais, em torno dos quais toda a reflexão linguística deve ser estruturada a fim de desenvolver a competência linguístico-discursiva do aluno. Portanto, nesse novo modelo pedagógico, a prática de análise linguística ocorre quando se reflete sobre a organização do texto. Vale ressaltar que cada bimestre foca em um determinado gênero textual e, ao final desse período, o aluno deve fazer uma avaliação oficial elaborada pela SME, que consiste em produzir um texto que se enquadre no gênero estudado naquele bimestre. Sobre essa questão, esclarece Lima (2017, p. 119):

Com base nos “Descritores Bimestrais”, que se repetem bimestralmente, são elaborados cadernos pedagógicos para o trabalho em sala de aula [...]. Nesses cadernos, os descritores são explorados através de textos e atividades. Embora sejam apresentados como apoio para a prática de ensino, seu uso é indispensável, uma vez que seu conteúdo é relevante para as provas no final do bimestre, pois indicarão como se encontra o ensino nas escolas. Dessa forma, o professor deve necessariamente utilizar os cadernos para desenvolver nos alunos as habilidades que serão testadas, não somente nas provas internas como também em avaliações externas, como a Prova Brasil, por se tratar dos mesmos descritores. Essa abordagem parece garantir que esses descritores sejam tratados exaustivamente, o que – consequentemente – implica em melhorias para a rede de ensino.

Observando as orientações curriculares do município (RIO DE JANEIRO, 2013), depreendem-se pressupostos quanto ao trabalho com a linguagem em consonância com o que sugerem os PCNs. Os trechos a seguir destacados sintetizam as orientações:

[...] a prática de análise linguística constitui-se um trabalho de reflexão sobre a organização do texto, resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor. Sob essa ótica, o texto deixa de ser o ponto de partida para se estudar “gramática”, e sua construção passa a ser objeto do ensino. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 8)

Como se pode verificar, é a construção da unidade textual, a partir de sua materialização em diversos gêneros, o objeto de estudo privilegiado. O componente gramatical é concebido como matéria que provê efeitos de sentido para o plano da construção textual.

No que se refere à variação linguística, esse documento deixa claro que as aulas não devem ser pautadas no ensino prescritivo de gramática, propondo uma abordagem descritiva das diversas variantes linguísticas, com respeito a todas, mas sem deixar de promover, como evidencia o fragmento a seguir, o que se identifica como “variante linguística padrão”.

[...] as variantes linguísticas não são classificadas como certas ou erradas, melhores ou piores, pois constituem sistemas linguísticos eficazes dadas as especificidades das práticas sociais e hábitos culturais das comunidades. Sendo

assim, é papel fundamental da escola garantir a todos os seus alunos acesso à variante linguística padrão. Entretanto, é fundamental, também, o respeito à existência das diferentes variantes como prática essencial para o exercício da cidadania. (p. 7-8)

Na formulação de objetivos, conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos – curiosamente idênticos para o início e o fim do segundo nível do ensino fundamental –, também se confirma essa abordagem do componente variável e, em termos mais amplos, essa visão instrumental da gramática nas atividades de leitura e produção textual. No quadro a seguir, reproduz-se parte desse material que se relaciona ao tratamento de temas gramaticais.

6º ano/ 9º ano
Levar o aluno a reconhecer e compreender a diversidade nas formas de falar, assim como nos contextos de produção dessa diversidade através de variantes linguísticas (sociais, de gênero, geográficas, de registro, de tempo).
Compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos.
Desenvolver no aluno a habilidade de analisar o próprio texto, verificando a adequação ao leitor e aos objetivos da comunicação e observando os mecanismos básicos de coesão, os recursos gráficos suplementares, os esquemas temporais, a pontuação, a ortografia, assim como os mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.

Quadro 2. Parte dos objetivos/habilidades propostos nas *Orientações Curriculares: Língua Portuguesa – SME*: Rio de Janeiro, 2013, p. 36 e 37.

Observando, ainda, as diretrizes de avaliação discente, verificamos que elas estabelecem quatro aspectos que devem nortear a avaliação da produção escrita do aluno. São eles: estrutura, coerência, coesão e uso da língua. Os dois primeiros aspectos estão intimamente ligados aos gêneros estudados em cada bimestre e ano escolar, tendo sido estabelecidos indicadores distintos para cada um deles. Os dois outros aspectos – coesão e uso da língua – são comuns a todos os anos escolares do segundo segmento do ensino fundamental; portanto, são esses que nos interessam aqui. Abaixo, reproduzimos o quadro retirado das Diretrizes do município. Na primeira coluna, estão discriminados os aspectos a serem observados; na segunda, os indicadores, seguidos da pontuação.

3. COESÃO	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da produção textual. (Recursos coesivos: palavras ou expressões utilizadas para ligar as partes do texto ou para evitar repetições desnecessárias).	2,5 = Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, sem apresentar problemas na utilização de recursos coesivos. 2,0 = Articula <u>adequadamente</u> as partes do texto, podendo apresentar eventuais problemas na utilização de recursos coesivos. 1,5 = Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta problemas na utilização de recursos coesivos. 1,0 = Articula <u>razoavelmente</u> as partes do texto, mas apresenta uso excessivo de repetições desnecessárias. 0,5 = Articula <u>precarosamente</u> as partes do texto, devido a problemas frequentes na utilização de recursos coesivos. 0 = <u>Não</u> articula as partes do texto.
4. USO DA LÍNGUA	Utilizar a escrita como sistema de representação, respeitando os seguintes aspectos do código linguístico: • uso adequado do vocabulário; • ortografia – relação grafema/ fonema; espaçamento entre palavras; uso de maiúsculas; acentuação; • pontuação – ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgula; • concordância nominal e verbal (relações morfossintáticas).	2,5 = Demonstra <u>excelente</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 2,0 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos, de pontuação e de concordância. 1,5 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos de concordância, mas com algumas dificuldades em pontuação ou acentuação. 1,0 = Demonstra <u>bom</u> domínio do código linguístico, respeitando os aspectos ortográficos ou de pontuação, mas com dificuldades na concordância. 0,5 = Demonstra conhecimento <u>reduzido</u> do código linguístico, apresentando dificuldades com relação à pontuação, à acentuação e à concordância. 0 = <u>Não</u> apresenta conhecimento mínimo do código linguístico.

Quadro 3. Indicadores tomados como *Crerios de avaliaão da produão textual da Secretaria Municipal de educao*: Rio de Janeiro, 2016, p. 5.

Com o foco voltado para a concepão de lngua como instrumento de interaão social, assim como os PCNs, as Orientaões Curriculares propõem um ensino de gramática sobretudo como instrumento a servio da organizaão textual e do discurso, o que, ao que tudo indica, acaba por limitar a exploraão de recursos linguísticos em seus diversos nveis. Nas Diretrizes de avaliaão da produão escrita, no h, entretanto, indicaão de componentes que exijam efetivamente reflexo linguística, mas a proposta de utilizaão de estruturas consideradas eficientes na redaão.

5. Diagnose do material didático⁴

A fim de fazer uma avaliaão do impacto das orientaões oficiais sobre as prticas pedaggicas das aulas de Portugus, tomamos como amostra o j referido material desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educao do Rio de Janeiro para o Ensino Fundamental, os chamados *Cadernos de Apoio Pedaggico*. Essa escolha se deve ao fato de esse material espelhar muito do que foi proposto nos PCNs, tendo como base para a

⁴ Parte dos resultados apresentados nessa seão foi publicada no artigo intitulado “O tratamento do componente gramatical nos Cadernos Pedaggicos da rede municipal: breve diagnose” (In. VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). *Gramática, variaão e ensino*: diagnose e propostas pedaggicas. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.).

formulação das Orientações curriculares em nível municipal, as concepções de língua e ensino trazidas nesse documento.

A diagnose do tratamento dos dados no material foi feita em quatro etapas: primeiramente (Seção 5.1), fizemos uma observação mais generalizada do componente estrutural nos cadernos direcionados ao 6º ano do ensino fundamental dos anos de 2014 e 2015; em seguida (Seção 5.2), foi realizada uma análise mais detalhada do componente gramatical no 6º, 7º, 8º e 9º anos do material referente ao ano de 2016; na terceira etapa (Seção 5.3), tecemos considerações acerca dos dados levantados segundo os três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2014, 2017); e, por fim (Seção 5.4), fizemos um panorama da abordagem da pontuação em todo o material analisado.

5.1. O componente gramatical nos Cadernos do 6º ano: 2014 e 2015

O levantamento de dados gramaticais nos Cadernos pedagógicos direcionados ao 6º ano em 2014 e 2015 objetivou responder a três questões principais: (i) existem exercícios com temas referentes a conteúdos gramaticais em geral e, ainda, relacionados à variação linguística?; (ii) se existem, como são trabalhados?; e (iii) tais conteúdos se encontram sistematizados?

Como se tratava de uma primeira observação do referido material, não se perseguiu o objetivo de detalhar as estruturas trabalhadas; antes, foi feita apenas a descrição panorâmica e a quantificação geral dos temas trabalhados, separando as atividades que tratavam das ideias apresentadas no texto para sua compreensão daquelas que, de forma explícita ou não, versavam sobre elementos formais/estruturais de qualquer nível da construção gramatical. Havendo o reconhecimento de um tema gramatical, variável ou não, também se procedeu à observação do uso ou não de metalinguagem para a sistematização do conhecimento que poderia ter sido epilinguisticamente construído.

Quantificadas as questões observadas, chegamos aos resultados que se passa a expor. Como mostram os gráficos a seguir, do total de 275 questões encontradas nos cadernos dos quatro bimestres de 2014, apenas 8,7% estão relacionadas com conteúdo gramatical. Já nos cadernos bimestrais de 2015, a porcentagem de atividades dessa natureza subiu para 14,3%, considerando o total de 495 questões analisadas.

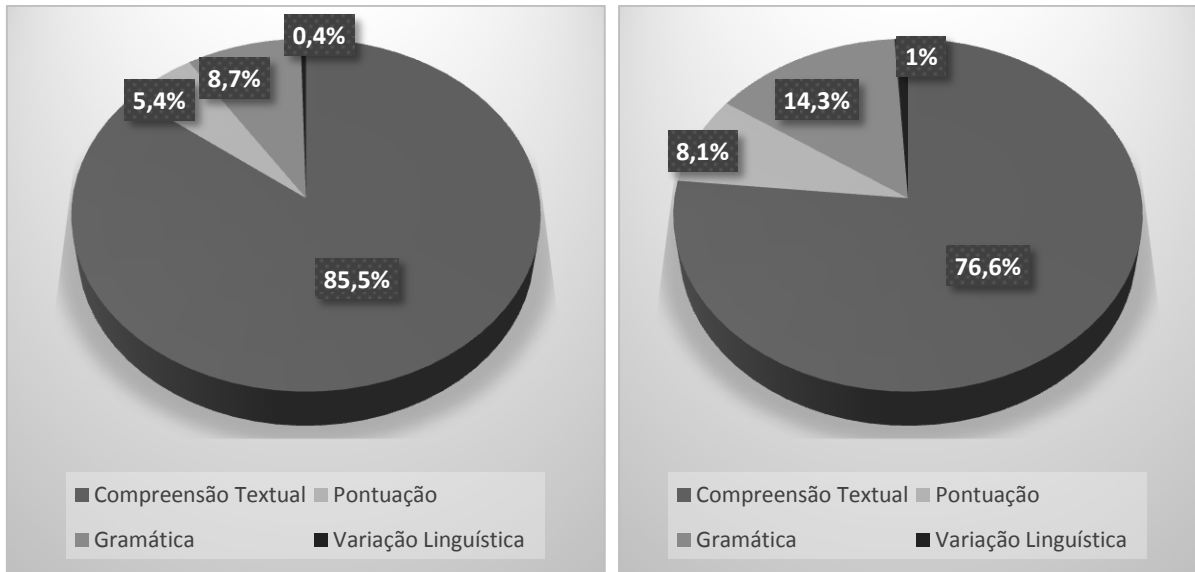


Gráfico 1. Questões presentes nos Cadernos Pedagógicos do 6º ano – 2014.

Gráfico 2. Questões presentes nos Cadernos Pedagógicos do 6º ano – 2015.

Diante desses números, pode-se observar que, apesar de o foco desses cadernos pedagógicos estar na leitura e produção textual, há também a abordagem de temas gramaticais. No entanto, essa abordagem nos pareceu figurar em número bastante reduzido. Do ponto de vista qualitativo, o tratamento dos temas gramaticais costuma ser excessivamente indireto; não se verificou qualquer sistematização dos conteúdos morfosintáticos abordados. Não há praticamente tentativa de se fazer generalizações sobre os temas gramaticais que aparecem nas questões, ficando a critério do professor, ao que tudo indica, o aprofundamento ou não desses temas.

Dentre as questões que envolveram gramática nos dois anos em questão, foi, ainda, observado se o material dispõe de tratamento explícito (ou seja, se abordou as questões por nomenclatura convencional) dos temas envolvidos. Quanto a esse aspecto, verificou-se que um número reduzido de atividades gramaticais, tomadas em conjunto, utilizou metalinguagem. Observou-se a tendência a evitar termos técnicos por vocábulos do léxico comum: em vez de conjunção, utiliza-se “palavra”; substantivos, pronomes ou adjetivos eram designados de forma genérica e pouco informativa como “termo” ou “expressão”.

No material didático analisado, não se observou qualquer progressão lógica na inserção de atividades metalinguísticas. No primeiro, no segundo e no quarto bimestres de 2014, nenhuma das questões gramaticais fez uso de metalinguagem; no entanto, no terceiro bimestre, 30% das questões utilizaram metalinguagem mecanicamente, ou seja, sem qualquer reflexão. No primeiro bimestre de 2015, havia quatro questões que se utilizavam desse recurso, mas nos outros três bimestres subsequentes não ocorreu o uso de metalinguagem.

Ademais, constatou-se, na diagnose, a ausência de temas gramaticais inegavelmente relevantes. Durante todo o ano de 2014, os Cadernos pedagógicos não trataram de categorias gramaticais básicas, como a dos substantivos e dos verbos, e, em 2015, houve apenas uma ocorrência no primeiro bimestre desta última categoria nas questões, o que representa 1,05% dentre as questões que trabalharam gramática nos dois anos analisados. Ainda assim, como pode ser observado na figura a seguir, a atividade, tomada por dado em nossa análise, se limitava a pedir aos alunos que identificassem a noção de tempo (passado, presente ou futuro) que determinado verbo retirado de um dos textos carregava:

3- Os verbos do texto estão empregados em que tempo: presente, passado (pretérito) ou futuro? Isso indica que o eu poético ainda tem "pedras no caminho" ou elas já foram transpostas?

Figura 1. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ – 6º ano/1º bimestre – 2015, p. 39.

Ao que tudo indica, ao tentar evitar a prática de atividades de categorização que se resumam à apresentação dos traços categoriais distintivos, isolada de sua funcionalidade e de seu papel na construção de sentido – seja no sintagma, na oração, no período ou no discurso –, acaba-se por deixar de lado o tratamento produtivo do componente linguístico. O aparente desejável foco nas habilidades textuais acarreta o não tratamento de temas essenciais, a um só tempo, ao desenvolvimento da abordagem linguística reflexiva e ao uso consciente dos recursos linguísticos para o próprio desenvolvimento dessas habilidades. Fica evidente, na análise do material, que grande parte das questões explora unicamente o nível semântico das expressões, trabalhando apenas efeitos de sentido, como se não houvesse recursos formais que garantissem tais efeitos. Sem dúvida, a exploração de outros níveis gramaticais pode gerar importantes reflexões que contribuam para a compreensão dos dados e, ainda, para a ampliação do repertório linguístico do aprendiz.

Em uma avaliação geral dessa distribuição dos dados, entende-se que, não obstante o caráter didático do uso desse recurso, valer-se prioritariamente de nomes genéricos como “termo” e “palavra” pode representar a negação ao aluno de informações importantes, por exemplo, para o conhecimento consciente da língua e seus recursos, e até para o manuseio e a compreensão de dicionários, por exemplo. Embora diversos autores demonstrem que o desenvolvimento do conhecimento possa ocorrer de forma epilinguística (cf. BASSO; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017, dentre outros),

entende-se, consoante Franchi (2006), ser produtivo que, após levar o aprendiz à compreensão do funcionamento de sua língua, o professor faça a sistematização “inteligente” do conteúdo abordado, com o auxílio da ferramenta metalinguística que permita a esse aluno descrever as noções refletidas acerca da organização de sua língua. Com isso, estaremos construindo, a partir da análise linguística e epilinguística, um conhecimento que não ficará restrito a um determinado exercício ou contexto, mas possibilitará ao aluno aplicar tais conhecimentos a outras situações com autonomia.

Não se defende, aqui, o uso da metalinguagem nos moldes de uma tradição escolar que baseie seu ensino em regras fixas e rígidas, que revista as atividades gramaticais com excessos de terminologia, com a artificialidade da análise pela análise, com a conteudização da metalinguagem a ponto de ser aspecto privilegiado nas provas e testes. Cabe, entretanto, uma abordagem gramatical que abarque naturalmente a metalinguagem, como instrumento para a construção do saber linguístico, recurso que deve estar integrado às atividades linguísticas e epilinguísticas a serem desenvolvidas em sala de aula.

A atividade metalinguística que efetivamente esteja conjugada às atividades de reflexão sobre o funcionamento e as possibilidades de nossa língua apresentará ao aluno termos que o remeterão a formas e organizações linguísticas específicas. Ademais, se nós, seres humanos, naturalmente categorizamos tudo que vemos e sentimos, por que não nomearmos os mecanismos de funcionamento e categorizarmos os elementos que compõem o sistema linguístico? Acrescente-se, ainda, que, para além da prática que se desenvolve em termos cognitivos, a atividade metalinguística permite falar sobre a língua de maneira mais econômica. Uma boa condução da gramática como atividade reflexiva possibilitará a inserção da metalinguagem de maneira inteligente e numa dosagem adequada a cada ano e estágio escolar.

No que se refere ao componente da variação linguística, nas Orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa para o 6º ano do ensino fundamental do município do Rio de Janeiro, encontra-se a orientação para que o professor leve o aluno a:

compreender os diferentes discursos orais e escritos em diversas variantes e registros da Língua Portuguesa, incluindo a norma padrão, com ampliação dos conhecimentos – semânticos, gramaticais e discursivos – necessários à construção de sentidos, identificando não só os objetivos explícitos da comunicação, como também os implícitos – características das modalidades oral e escrita da língua. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 39)

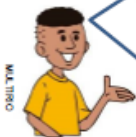
A observação do material revela, entretanto, que o material criado para esse nível não corresponde a essa orientação. Temas de variação linguística são escassos. Em 2014, houve

somente uma questão sobre variação ou temas variáveis e, em 2015, cinco. A seguir, pode-se observar a única questão que aborda a variação linguística durante todo o ano de 2014.

4 – Você sabia que a língua varia de acordo com vários fatores, dentre eles a origem geográfica do falante? Por isso, num país de grande extensão territorial como o nosso, podemos encontrar um repertório riquíssimo.

Volte à letra da música "Cuitelinho" e converse com o seu Professor e com os seus colegas sobre os trechos mais interessantes do texto, nesse sentido.

Registre aqui as suas observações.



O falar característico de uma região, muitas vezes, é discriminado. É muito importante respeitar as individualidades (origem, costumes, modos de falar e agir)!

FIQUE LIGADO!!!

VARIAÇÕES NO USO DA LÍNGUA

Variante social – observada em formas de falar de diferentes grupos sociais.

Variante regional – em diferentes áreas de um mesmo estado, em diferentes regiões do País, fala-se a mesma Língua, mas com características bastante próprias. Há a dicção (sotaque), o uso de palavras ou expressões locais...

Variante histórica – a língua evolui através do uso que fazemos dela. Isso vai deixando marcas. Modos de falar, expressões usadas por nossos antepassados caem em desuso, mas ficam registradas em textos escritos nos quais se percebem as marcas do tempo.

Figura 2. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ – 6º ano/4º bimestre – 2014, p. 17.

As raras questões relacionadas a esse tema abordam-no, como se pode verificar, como apenas mais um conteúdo a ser teoricamente descrito e ensinado, o que não possibilita a discussão reflexiva com os alunos considerando efetivamente temas variáveis. De todo modo, o pequeno aumento de questões abordando variação, do ano de 2014 para o de 2015, revela que o assunto não é ignorado e que se procurou, a depender dos textos, apresentá-lo. Se for considerada, entretanto, a relevância do contato com a variação linguística nas aulas, integrado às atividades textuais em reais situações de uso, os números observados ainda são insuficientes.

5.2. O componente gramatical nos Cadernos direcionados ao Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano): 2016

Para a diagnose do material proposto nos Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa destinados aos 6º, 7º, 8º e 9º anos para o ano de 2016, todo o segundo segmento do Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro, traçamos dois objetivos principais que orientaram nossa análise: (i) investigar o ensino do componente gramatical, considerando a variação linguística e a relação gramática e texto no material proposto; e (ii) contrastar os

dados levantados nesse material com as orientações curriculares da Secretaria municipal de Educação e com as diretrizes municipais de avaliação discente.

A investigação desenvolveu-se em observação à proposta de ensino de gramática em três eixos, conforme Vieira (2014, 2017), desenvolvida na Seção 2.1 da presente pesquisa. A partir dessa proposta, formulamos três principais questões que orientaram a análise, a saber: (i) qual o lugar do componente gramatical nesse material? (eixo I. Abordagem reflexiva da gramática); (ii) há articulação entre gramática e atividades de leitura e produção de textos? (eixo II. Gramática e produção de sentidos); e (iii) a variação linguística é abordada? (eixo III. Gramática e variação/normas).

Inicialmente, fizemos uma apreciação crítica das orientações oficiais do município do Rio de Janeiro no que tange ao ensino de gramática e de variação linguística, a fim de observar quais eram as diretrizes formuladas. Depois, partimos para o levantamento dos dados nos Cadernos de apoio pedagógico, para verificarmos se o material produzido estava em consonância com as orientações.

Para darmos continuidade à análise dos dados e possibilitarmos uma comparação dos resultados com os obtidos na análise dos Cadernos de 2014 e 2015, separamos as questões encontradas nos Cadernos analisados de 2016 em quatro grandes grupos: questões de compreensão textual, questões que envolvem temas gramaticais, questões de pontuação e questões de variação linguística. Como critério para a identificação de questões gramaticais, utilizamos, novamente, o reconhecimento de expedientes de qualquer nível linguístico-gramatical como explicitado na metodologia. Além disso, a separação entre questões de gramática e questões de variação em nossa diagnose se justifica pelo fato de esse material abordar esta última como um conteúdo isolado, não fazendo um trabalho que integre temas variáveis ao tratamento do componente gramatical. Não foram consideradas questões de gramática aquelas de natureza lexical ou de compreensão/interpretação exclusivamente do plano da significação, trabalhando exclusivamente a relação entre ideias em geral, conforme já se esclareceu anteriormente.

5.2.1. Levantamento dos dados

O gráfico a seguir (Gráfico 3) mostra a distribuição dos dados encontrados nos Cadernos analisados pelos tipos de questões elaboradas.

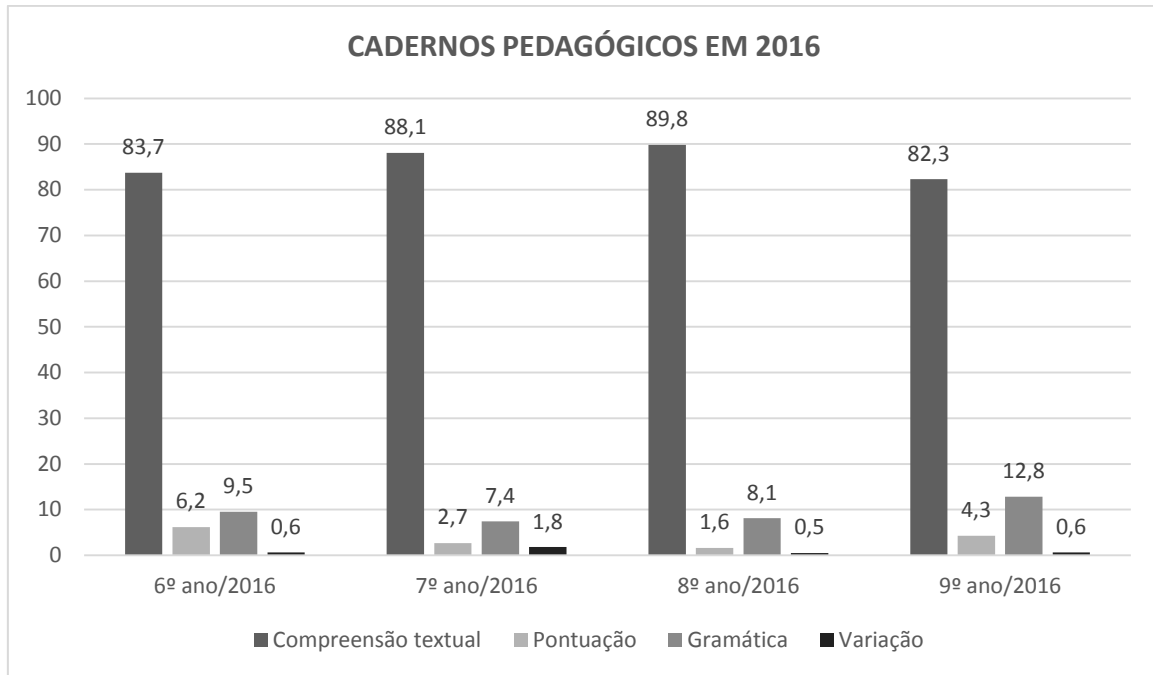


Gráfico 3. Questões presentes nos Cadernos Pedagógicos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos – 2016.

Esse gráfico mostra todo o segundo segmento do ensino fundamental no ano de 2016, do 6º ao 9º ano. Questões de gramática representam em média 10% das questões do caderno. Questões de variação linguística são praticamente inexistentes e, quando aparecem, se limitam a uma abordagem teórica do tema, sem reflexão sobre regras efetivamente variáveis. A título de comparação entre o início e o fim do ciclo, do total de 612 questões observadas nos cadernos dos quatro bimestres do 6º ano, apenas 9,5% estão relacionadas com conteúdo gramatical, o que corresponde em números absolutos a 58 questões. Já nos cadernos bimestrais do 9º ano, a porcentagem de atividades dessa natureza teve um pequeno aumento, registrando um percentual de 12,8% (104 em números absolutos), considerando o total de 814 questões analisadas. Abaixo, listamos os temas abordados nas questões que envolviam gramática em ambos os anos escolares de forma explícita ou não. Do total de 162 questões, verificamos a presença dos seguintes tópicos: conectivos coordenativos e adverbiais (41,4%); pronome (35,8%); advérbio (12,9%); verbo (3,1%); diminutivo (2,9%); adjetivo (2,2%) e numeral (1,7%). Esses temas são recorrentes em todo o segmento.

Em relação ao tratamento explícito de temas gramaticais, montamos o gráfico a seguir para se ter uma noção mais ampliada da utilização da metalinguagem:

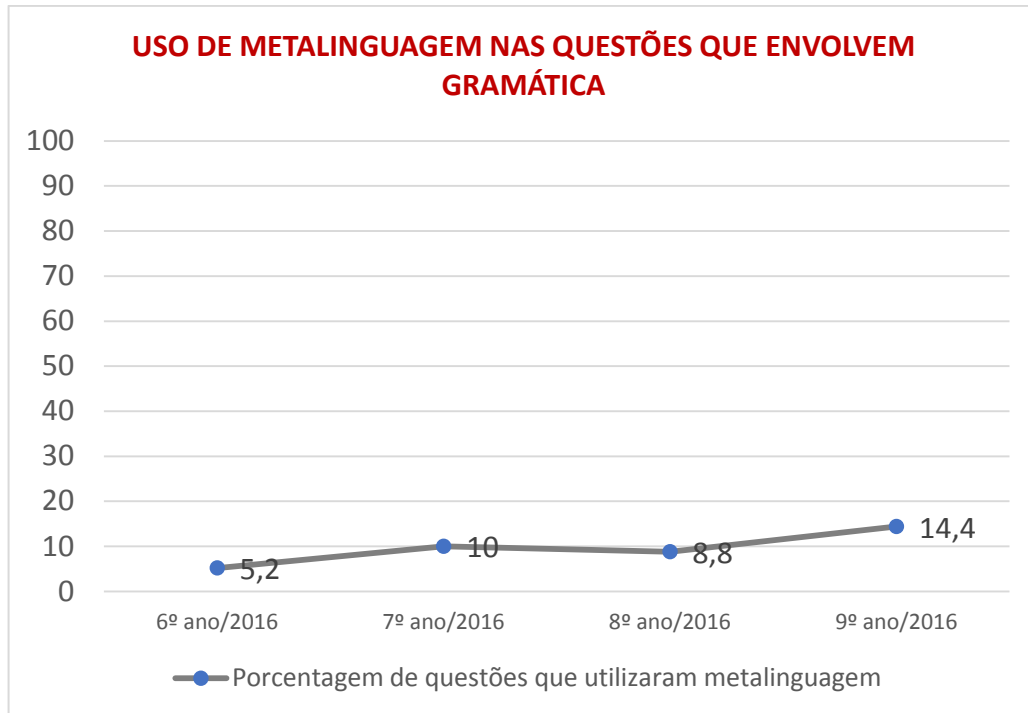


Gráfico 4. Uso de metalinguagem nas questões de gramática nos Cadernos Pedagógicos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos – 2016.

Dentre as 58 questões de gramática analisadas nos Cadernos do 6º ano, 5,2% utilizaram metalinguagem. Das 30 questões dessa natureza encontradas nos Cadernos direcionados ao 7º ano, 10% fizeram uso desse recurso. Já no 8º ano, esse número caiu para 8,8%, e voltou a subir, contemplando 14,4 % das questões que envolviam temas gramaticais nos Cadernos destinados ao 9º ano.

De fato, os Cadernos pedagógicos cumprem o objetivo de desenvolver atividades diversas de leitura/compreensão e produção textuais, a partir dos gêneros escolhidos. No entanto, observamos, novamente, a escassez ou ausência de temas gramaticais importantes. Ainda não há uma abordagem sistemática, mesmo que exclusivamente epilinguística, de elementos estruturais referentes aos diferentes níveis da gramática.

Quanto à sistematização do conhecimento, encontramos, nos quatro anos escolares analisados, apenas seis tentativas de sistematização, materializadas em quadros com sínteses de conteúdo. Os assuntos trazidos nessas sínteses se resumiam a discurso direto/indireto, uso de recursos da linguagem para efeito de sentido e sobre coesão. Reproduzimos, a seguir, o quadro acerca dos elementos e mecanismos textuais de coesão e da sistematização tradicional do tema *conjunção*, cuja definição foi retirada da gramática de Cunha e Cintra:

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO 4.º BIMESTRE - 2016 PAGINA 22

ARRUMANDO AS IDEIAS...

Coesão = ligação, conexão.

Faz-se usando termos que retomam vocábulos ou expressões que já ocorreram, porque existem entre eles traços significativos semelhantes, e até mesmo opostos.

Faz-se por meio das concordâncias nominais e verbais, da ordem dos vocábulos, dos pronomes – pessoais (retos e oblíquos), possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos, relativos –, de diversos tipos de numerais, advérbios e artigos definidos, dos conectivos que estabelecem diversas relações...

Você já aprendeu que um texto não é um amontoado de ideias, mas uma unidade de sentido. Vem estudando, também, os mecanismos de articulação dos textos. No esquema abaixo, você pode sistematizar um pouco mais esse assunto. Não se preocupe em memorizar os nomes, mas em compreender os processos para utilizá-los nos seus escritos e leituras. Consulte o quadro sempre que achar necessário.
*Exemplos retirados dos textos que você já leu neste caderno.

Através da reiteração, repetição de termos.
Mostrar que você reconhece a existência de alguém (com um cumprimento) e dirigir-lhe uma palavra ou aceno é a primeira, **a mais básica e a mais relevante das gentilezas**. [...] Temos chance de praticar **esse tipo de gentileza/carinho** muitas vezes ao dia. [...] **Há gentilezas mais elaboradas**: elogiar algo bom que uma pessoa fez [...].

Através da substituição.
"No clássico da Disney **'Mary Poppins'**, de 1964, estrelado por Julie Andrews, a babá 'praticamente perfeita' é chamada para socorrer tio Albert, que, após uma crise de riso, começa a voar pela sala. **O filme Intelto** é legado pela Idela de que um pouco de alegria e risadas são fundamentais para a vida [...]."

"Há muito tempo se sabe que **o ato de sorrir** carrega propriedades terapêuticas, no entanto apenas recentemente **ele** ganhou aval científico na prevenção e no combate a doenças."

"É claro, a pesquisa não propõe que as pessoas deixem de rir diante **desses riscos**."

"**Por isso**, é melhor não arriscar, sorria sempre!"

"**Quando você fica nervosa, ansiosa ou angustiada**, involuntariamente contrai a musculatura do rosto e, **com o tempo**, desenvolve as rugas e acelera o processo de degeneração da pele."

Para organizar as ideias, vários autores sistematizam os conectivos e as relações que estabelecem, agrupando as palavras e/ou expressões e chamando-as também de articuladores, operadores... Escolhemos oferecer a você uma tabela com alguns conectivos, mas ela é só uma referência, não se esqueça! Em uso, as palavras são vivas e os significados se constroem! Consulte seu livro didático. Use esses instrumentos de consulta ao ler os próximos textos, quando sentir necessidade. Combine com o seu Professor.

Figura 3. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ – 9º ano/4º bimestre – 2016, p. 22.

Você sabia?

CONJUNÇÃO é um vocábulo gramatical que serve para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração.
Ex.: O tempo e a maré não esperam por ninguém (conjunção que relaciona dois termos de função gramatical idêntica).
Eram três da tarde quando cheguei ao aeroporto. (conjunção que liga duas orações, completando uma o sentido da outra)

(CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.)

Figura 4. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ – 7º ano/2º bimestre – 2016, p. 36.

Como se pode observar, no caso da coesão textual, o material propõe uma sistematização valendo-se de diversos expedientes gramaticais, muitos deles, ao que tudo indica, não trabalhados pelos Cadernos pedagógicos. É curioso observar que as orientações aos alunos chegam a explicitar que os livros didáticos seriam fonte para a observação de conectivos, por exemplo. Por extensão, subentende-se que as informações relativas às categorias gramaticais não constituem, assumidamente, objeto dos Cadernos em si, o que, a nosso ver, denuncia o caráter secundário ou frágil da abordagem dedicada à gramática. A consulta a vários materiais é sempre bem-vinda, mas assumir que o livro didático seja a fonte para o trabalho que se propõe pode acarretar problemas diversos, visto que o manual em questão pode trazer conteúdos com equívocos conceituais, por exemplo, ou até tratamentos incompatíveis com a abordagem adotada no material-base.

O exemplo da abordagem da classe das conjunções ilustra bem a falta de uniformidade apresentada pelo material. Como mostra a Figura 4, houve a necessidade de tratar a classe pela nomenclatura convencionalizada no momento de sistematização. No entanto, no mesmo Caderno em que se encontra esse quadro, a classe das conjunções é referida ora como palavra ou expressão, ora como conectivo.

No que se refere à variação linguística, é importante destacar que, embora as diretrizes de avaliação discente priorizem temas relativos à norma-padrão, os Cadernos Pedagógicos não preparam o aluno para esse critério avaliativo. Além de o número de questões sobre variação linguística ser irrisório (menos de 1% em média), é importante observar que temas como pontuação e concordância verbal e nominal, critérios de correção segundo as Diretrizes de Avaliação, não foram sequer trabalhados nos Cadernos ao longo dos anos observados.

5.3. Uma análise em três eixos: gramática, texto e variação

Buscando relacionar a análise feita aos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2014, 2017) e detalhados na Seção 2.1 deste trabalho, podemos fazer as seguintes observações:

Eixo I – reflexão linguística

Conteúdos gramaticais, entendidos como elementos formais relativos aos diferentes níveis da gramática, são raros e com baixo estímulo à reflexão linguística. A prioridade está na identificação de referentes, identificação de valores semânticos e substituição de palavras. Vejamos alguns exemplos:

Repare no início dos versos...Por que será que começam por verbos?

Converse com seus colegas e com seu Professor...

Que significado o uso dos verbos pode provocar no leitor?

Texto 1
O homem; as viagens

O homem, bicho da Terra tão pequeno chateia-se na Terra lugar de muita miséria e pouca diversão, faz um foguete, uma cápsula, um módulo toca para a Lua desce cauteloso na Lua pisa na Lua planta bandeira na Lua experimenta a Lua coloniza a Lua civiliza a Lua humaniza a Lua.

Figura 5. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ – 9º ano/2º bimestre – 2016, p. 3.

- 2- **“Mas Alfonso não se esquecia de sua origem humilde.”**
- A palavra em destaque pode ser substituída, sem mudança de sentido do que está sendo dito, por:
- () portanto () porém () porque () pois

Figura 6. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ – 6º ano/1º bimestre – 2016, p. 27.

Como se pode observar, o tratamento dos temas linguísticos fica restrito a alguns temas (como pronomes, conectivos e advérbios), de modo que o trabalho gramatical assume um perfil instrumental e limitado aos textos em questão. Desse modo, a prática de análise linguística é insuficiente para cumprir as diretrizes formuladas para o ensino de língua materna em geral, que poderia ser indutivamente construído (atividades linguísticas e epilinguísticas) e sistematizado (metalinguísticas), conforme Franchi (2006), considerando a diversidade de tópicos que configuram a Língua Portuguesa.

Apesar do aumento de 5,2% no 6º ano para 14,4% no 9º ano, o uso de metalinguagem contempla em média 9% das questões de gramática, o que não permite uma sistematização inteligente do conhecimento linguístico abordado. Raras são as tentativas de sistematizações em todo o material analisado.

Eixo II – gramática e produção de sentidos

A maior parte das questões que abordam temas gramaticais trabalha o eixo da gramática e produção de sentidos, eixo de inegável importância ao ensino. No entanto, esse trabalho é limitado e se dá apenas no nível macroestrutural do texto, restringindo-se a basicamente dois grupos temáticos: coesão e retomada referencial.

A gramática está a serviço da semântica do texto, mas há pouca ou nenhuma exploração de recursos linguísticos do nível da frase (predicação, organização sintática e papéis semânticos, efeitos da sintaxe para a pontuação, dentre outros) que também colaboram para a coesão textual, o que impossibilita o desenvolvimento de habilidades gerais previstas até mesmo nas Orientações oficiais do próprio Município.

Eixo III – variação linguística

O tratamento da variação é escasso, não possibilitando a prática de discussões reflexivas sobre temas efetivamente variáveis, conforme os três contínuos propostos em Bortoni-Ricardo (2005) e a pluralidade de normas, conforme Faraco (2008). Não se desenvolveu minimamente um método para a chamada “pedagogia da variação linguística” (Cf. ZILLES; FARACO, 2015). Observam-se, ainda, poucas questões sobre variação, que acabam por trabalhar o tema no plano teórico, com graves equívocos conceituais. A questão a seguir é emblemática nesse sentido:



Figura 7. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ – 9º ano/2º bimestre – 2016, p. 19.

A construção do enunciado com o emprego da categoria *informal/oral*, como compósita, pode levar o aluno equivocadamente à atribuição restrita do registro mais informal à modalidade oral da língua. Outro equívoco básico cometido é quanto à modalidade: o gênero em questão se utiliza de uma escrita que simula a oralidade, portanto não serve a conclusões sobre o texto falado e o contexto/registo.

5.4. O tratamento da pontuação

Nesta seção, faremos um panorama acerca da abordagem da pontuação nos Cadernos dos últimos anos. Dois motivos nos levaram a olhar a pontuação nesse material: (i) entre as questões de compreensão e de gramática, enunciados envolvendo sinais de pontuação são recorrentes; e (ii) observando as Diretrizes de avaliação discente, dentro do critério *uso da língua* o emprego da pontuação representa até 25% da nota do aluno.

A seguir, um quadro com os sinais de pontuação trabalhados em todo o material analisado (desde o 6º ano de 2014 e 2015 até os 6º, 7º, 8º e 9º anos de 2016) e uma síntese de como foram abordados:

SINAL DE PONTUAÇÃO	6ºano	6ºano	6ºano	7ºano	8ºano	9ºano
	2014	2015	2016	2016	2016	2016
Uso dos parênteses interpostos no texto para: (i) adicionar uma informação explicativa; ou (ii) indicar suspensão do fluxo informacional a fim de, por exemplo, estabelecer uma conversa direta entre autor e leitor.	X			X		X
Efeitos de sentido do ponto de interrogação (expressão de dúvida).		X	X		X	X
Uso dos dois pontos para introduzir uma enumeração ou explicação.		X	X			X
Uso da vírgula para introduzir uma explicação (aposto) ou para indicar a supressão de uma palavra (verbo).		X	X		X	
Uso das aspas para: (i) introduzir citação de um discurso direto; (ii) dar ênfase a uma sequência do texto; ou (iii) indicar uso não literal de uma palavra	X	X	X	X	X	X

ou expressão.						
Pontuação característica de um diálogo (dois pontos e travessão)		X	X			X
Efeitos de sentido das reticências (indicação de pensamento não concluído ou produzir um efeito durativo do que foi dito).	X	X	X	X	X	X
Efeitos de sentido do ponto de exclamação (reforço do conteúdo semântico da sequência, seja ela uma ordem, uma convicção, uma surpresa...).	X	X	X			X

Quadro 4. Sinais de pontuação abordados no material. Obs.: O “x” indica que o sinal foi abordado naquele ano escolar.

5.4.1. Quanto ao conteúdo

A concepção fundamental de pontuação trazida pelos Cadernos Pedagógicos remete à função enunciativa dos sinais gráficos. As questões se voltam para os efeitos causados no receptor/destinatário; em outras palavras, pontuação é aquilo que gera um efeito semântico amplo e discursivo. Há um grande foco em marcadores interativos (reticências e pontos de exclamação e interrogação) e na pontuação indicativa de discurso direto (aspas, dois pontos e travessão), como mostrado a seguir:

3- No trecho: *Poseidon olhou o mar e disse: “é isso é que é felicidade!”*, o que indica o uso das aspas?

Figura 8. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ – 7º ano/1º bimestre – 2016, p. 6.

Catach (1980: 21) define pontuação como um “conjunto de sinais visuais de organização e de apresentação da escrita [...]”. Anis (1988, p. 246 *apud* DAHLET 2006, p. 35) especifica que a pontuação “contribui para a produção de sentido, enquanto organizador da sequencialidade e indicador sintagmático e enunciativo”. Portanto, ambos os autores permitem-nos considerar dois grupos de pontuação: pontuação sequencial e pontuação enunciativa; a noção de organização estrutural está presente e em evidência em ambas as definições. No entanto, os Cadernos, que se propõem a desenvolver as habilidades de leitura e produção textuais, ignoram os usos da pontuação no nível microtextual das construções sintáticas e a forma do texto como produtora de sentido: não há questões sobre ponto [.] ou alínea/parágrafo.

Questões sobre vírgula são raras e com o foco voltado para o efeito local no texto específico de que trata a questão, como ilustra a Figura 9. Não há qualquer reflexão sobre seus usos em operações sintático-semânticas, classificadas por Dahlet (2006) como de adição (enumeração de segmentos de função gramatical equivalente), subtração (indicação de

elementos elípticos) e inversão (mudança da ordem canônica). No entanto, vale ressaltar que, ao menos teoricamente, já se vê superada a noção de que os sinais de pontuação se prestam a reproduzir na escrita os aspectos prosódicos da fala, respeitando as especificidades da modalidade escrita da língua.

- 4- "Certa vez, Hera, rainha dos deuses, foi visitar Ártemis." Observe que a expressão destacada aparece entre vírgulas.
 As vírgulas, neste trecho, servem para introduzir, no meio da frase,
 () uma explicação sobre quem é Hera. () um comentário sobre quem é Ártemis.

Figura 9. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ – 6º ano/3º bimestre – 2015, p. 10.

No tratamento da pontuação, é curioso que, não obstante a enorme dificuldade dos alunos em colocar pontos segmentando períodos, o trabalho com a pontuação se dá quase que exclusivamente pelo viés estilístico sem considerar a estrutura da frase. E, por mais que a proposta se desenvolva por esse viés, o material não busca salientar que as variadas possibilidades de pontuar e os efeitos de sentido pretendidos estão intimamente relacionados aos gêneros textuais/aos contextos discursivos nos quais os sinais se manifestam.

Quanto a regras de pontuação, a única regra particular abordada é referente aos sinais característicos do diálogo (dois pontos, travessão e ponto de interrogação). Vale ressaltar, ainda, que o material está direcionado para os sinais tradicionais de pontuação, o que não dialoga com a atualizada concepção de língua como instrumento de interação social que está em sua base. Logo, não se verificou questão sobre *itálico*, MAIÚSCULA CONTÍNUA, **negrito** ou sublinhamento, denominados por alguns teóricos de *marcadores expressivos*.

5.4.2. Quanto ao método

É preciso considerar que, por mais que na maioria das questões de pontuação sejam privilegiados os efeitos de sentido, a escassez de metalinguagem e o trabalho com a gramática deixada em segundo plano não permitem atividades que demonstrem os efeitos de sentido provocados por mudanças no modo tradicional de pontuar determinadas estruturas sintáticas ou por operações sintáticas afetadas pelo uso da pontuação. Assim, efeitos de sentido provocados pela separação de uma oração subordinada de sua principal por um ponto ou pelo deslocamento de determinado sintagma e não outro para o início da oração e a pontuação utilizada nesses casos não são contemplados.

A abordagem da pontuação no material, por exemplo, em questões que se limitam à identificação de informação explicativa entre vírgulas – ignorando o uso propriamente dito do

sinal – apresenta uma metodologia equivocada que dota o aluno apenas de conhecimentos factuais (“saber que”) e não procedurais (“saber como”).

6. Considerações finais

De fato, os Cadernos pedagógicos cumprem o objetivo de desenvolver atividades diversas de leitura/compreensão e produção textuais, a partir dos gêneros escolhidos com abundantes exercícios voltados a essa prática. No entanto, ao que parece, faz falta uma orientação curricular que evite que a reflexão linguística, por ser unicamente instrumental e particular aos textos trabalhados, seja determinada casuisticamente, tão-somente a partir do material mais saliente encontrado nos textos selecionados. Duas consequências graves dessa abordagem são (i) a falta de conhecimento reflexivo acerca de categorias básicas organizadoras da língua, até mesmo no nível da sentença, e (ii) a ausência de uniformidade no desenvolvimento do trabalho escolar com Língua Portuguesa.

Considerando os três eixos para o ensino de gramática (VIEIRA, 2014, 2017), é flagrante o desequilíbrio do material trabalhado, que basicamente desenvolve atividades de leitura como mero componente de compreensão textual sem a manipulação de recursos gramaticais. Quando essa manipulação acontece, o eixo relativo a gramática e sentidos do texto é priorizado, mas de forma limitada, com raro uso de categorias para sistematização e com temas quase exclusivos da macroestrutura textual, que se repetem ao longo de todo o material, seja do 6º, seja do 9º ano. Assim, a produtiva relação língua-texto, com temas variados (cf. NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2007), incluindo os do plano de unidades menores como o da sentença/período, não foi atestada.

Ademais, ao deixar a cargo do professor ou do livro didático discutir ou não os conceitos implícitos nas questões de base puramente semântica, o material acaba por contribuir, ainda, para a instabilidade do currículo de Língua Portuguesa nas escolas.

No que tange à abordagem da pontuação, a falta de uma reflexão teórica sobre o conteúdo, de uma metodologia adequada e de sistematização do tema no material analisado impossibilita o uso consciente dos sinais de pontuação pelo aluno, levando-o a adotar procedimentos vagos para a inclusão desses sinais em sua produção escrita e “*o mantém, no melhor dos casos, num comportamento de imitação*” (DAHLET, 2002, p. 36). É necessária uma abordagem dos sinais de pontuação à luz das condições funcionais/estruturais que os regem, não apenas das condições expressivas.

Essa diagnose teve por objetivo não apontar as falhas do material analisado, mas informar sobre as práticas pedagógicas vigentes. Isso se justifica, pois, para se propor

estratégias didáticas produtivas para o trabalho com o componente linguístico, é preciso ter conhecimento das orientações curriculares e da abordagem que se tem praticado.

Entende-se ser necessário e urgente o desenvolvimento de atividades que focalizem o componente linguístico sem perder de vista, em uma abordagem reflexiva, sua sistematicidade e sua variabilidade, e integrando-o à produção de sentidos no plano textual, sempre que possível. Em outras palavras, os três eixos podem ser conjugados no ensino de gramática, conforme propõe Vieira (2014, 2017a, 2017b)

Referências bibliográficas

- BAGNO, M. Linguagem, metalinguagem ou epilinguagem? In: Bagno, M. *Preconceito linguístico*. – 56ª ed. Revista e ampliada – São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 203-33.
- BARBOSA, A. G. Saberes gramaticais na escola. In: VIEIRA, S. R; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 31-54.
- BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Feynman, a Linguística e a curiosidade revisitado. *Matraga*, v.19, n.30, 13-40, jan./jun. 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua materna: a Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- _____. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. O impacto da Sociolinguística na Educação. In: *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CATACH, Nina. La ponctuation. *Langue française*, n.45, 1980. p. 16-27.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- CYRANKA, L. F. M; PINTO, C. D. M. *Aportes sociolinguísticos à prática do professor – implicações na sala de aula*. Cadernos do CNLF, Vol. XIV, Nº 2, t. 1, 2010. p. 501-13.
- CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*, 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 31-51.
- DAHLET, Véronique. A pontuação e a sua metalinguagem gramatical. *Rev. Est. Ling. Belo Horizonte*, v. 10, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2002.

_____. *As (man)obras da pontuação: usos e significações*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

DUARTE, M. E. L. O papel da sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.) *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013, p. 115-40.

DUARTE, M. E. L.; SERRA, C. R.. Gramática(s), ensino de português e adequação linguística. *Matraga*, v. 22, 31-55, 2015.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Norma culta Brasileira: construção e ensino. In: Zilles, A. M. S., FARACO, C. A (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua e diversidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.) *Gramática e ensino*. Natal: EDUFRN, 2013, p. 163-184.

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

GERHARDT, A. F. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. In: *Working papers em Linguística*, 10 (1), Florianópolis, jan. jun., 2009. p. 73-91.

GORSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa como língua materna. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Orgs.) *Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa*. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52 (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, vol. V).

LIMA, M. D. A. O. O quadro pronominal: atividades lúdicas para o ensino de gramática e variação. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017.

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

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R.; TAVARES, M. A. Contribuições da Sociolinguística brasileira para o ensino de português. In: _____. (Orgs.). *Ensino de português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-35.

NEVES, M. H. M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.) *Ensino de gramática: descrição e uso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 237-258.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PIRES DE OLIVEIRA, R. de; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RIO DE JANEIRO. *Secretaria Municipal de Educação. Orientações Curriculares: Áreas Específicas. Rio de Janeiro, 2013.*

RIO DE JANEIRO. *Secretaria Municipal de Educação. Caderno de Políticas Públicas, 2014. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4379008/.../EducacaoPORT1211.pdf>*

RIO DE JANEIRO. *Secretaria Municipal de Educação. Produção textual: critérios de avaliação. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>.*

RIO DE JANEIRO. *Secretaria Municipal de Educação. Cadernos Pedagógicos, 2013, 2014, 2015, 2016. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>>.*

VIEIRA, S. R. *Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho*. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), UFRN, Natal, 2014.

_____. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRN, 2017a. p. 78-104. <http://repositorio.ufrn.br>

_____. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017b.

VIEIRA, S. R.; DURVAL, L. F. S. O tratamento do componente gramatical nos Cadernos Pedagógicos da rede municipal: breve diagnose. In: VIEIRA, S. R. (Org.). *Gramática, variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2017. p. 12-31.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Tradução: Marcos Bagno. Revisão técnica: Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

Blog da SME-RJ

<http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>