

O TRATAMENTO DO COMPONENTE GRAMATICAL NOS CADERNOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO BREVE DIAGNOSE

*Silvia Rodrigues Vieira
Luiz Felipe da Silva Durval*

A diagnose do tratamento de temas gramaticais nas escolas públicas do Rio de Janeiro parte do pressuposto de que é preciso ter conhecimento das orientações curriculares e da abordagem que se tem praticado, a fim de subsidiar a proposta de estratégias didáticas produtivas para o trabalho com o componente linguístico.

Com os objetivos de descrever e analisar o tratamento dispensado a conteúdos gramaticais em geral e, mais especificamente, aos relacionados ao plano da variação linguística, foi feito um levantamento de dados no material didático elaborado pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, os chamados *Cadernos Pedagógicos*. A diagnose do tratamento dos dados foi feita em duas etapas: primeiramente (Seção 1), houve uma observação mais generalizada do componente estrutural nos cadernos direcionados ao 6º ano do Ensino Fundamental dos anos de 2014 e 2015; em segundo lugar (Seção 2), foi realizada uma análise mais detalhada do componente gramatical no 6º e 9º ano do material referente ao ano de 2016.

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 em questão, 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 do período – fonético-fonológico, morfológico ou sintático – ou, ainda, sobre variação linguística. 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.

Para o reconhecimento das questões específicas de compreensão textual, o trabalho foi inspirado em Marcuschi (2008). O entendimento do perfil e do conteúdo das questões que reunimos com o rótulo de ‘compreensão textual’ tomou por base igualmente a proposta do autor, conforme demonstra o quadro a seguir, que apresenta a tipologia e a exemplificação de enunciados em materiais didáticos.

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?
Efeitos de sentido de pontuação	Explique o uso dos parênteses na terceira estrofe
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 provérbio abaixo poderia ser associado a esta história?

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

Quantificadas as questões observadas – separando as de compreensão textual, conforme a referida tipologia, e as de conhecimento gramatical, independentemente da maior ou menor integração à compreensão do texto, ou as relativas a temas de variação linguística –, 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.

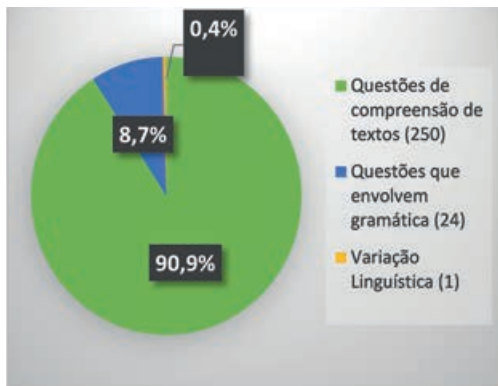


Gráfico 1. Questões presentes nos *Cadernos Pedagógicos* do 6º ano - 2014.

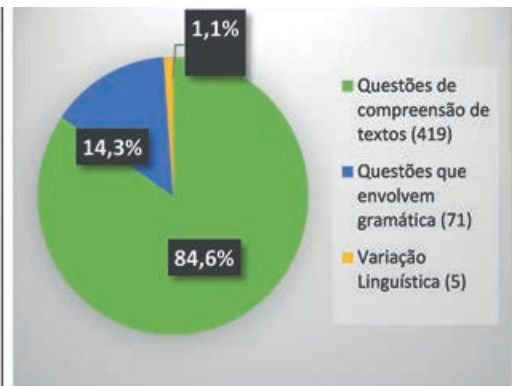


Gráfico 2. Questões presentes nos *Cadernos Pedagógicos* do 6º ano - 2015.

Diante desses números, pode-se observar que, apesar de o foco desses cadernos pedagógicos estar na leitura e produção textual, há também a abordagem específica 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 dos fenômenos linguísticos.

Dentre as questões que envolveram gramática nos dois anos em questão, foi, ainda, observado se o material dispõe de tratamento explícito dos temas envolvidos. Quanto a esse aspecto, verificamos que um número reduzido de atividades gramaticais, tomadas em conjunto, utilizou metalinguagem. A tendência a substituir termos técnicos por vocábulos do léxico comum também foi observada: em vez de conjunção, utiliza-se “palavra”; substantivos, pronomes ou adjetivos são 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, ficou constatada, na diagnose, a ausência de temas gramaticais inegavelmente relevantes por se constituírem elementos básicos na construção de unidades morfossintáticas¹. 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, a atividade limita-se a pedir aos alunos que identifiquem a noção de tempo (passado, presente ou futuro) que determinado verbo, retirado de um dos textos, carrega.

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 efeito 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, entendemos que, não obstante o caráter didático do uso desse recurso, utilizar prioritariamente nomes genéricos como “termo” e “palavra” pode acarretar ao aluno a negação de informações importantes, por exemplo, para o conhecimento consciente (por metacognição) da língua e seus recursos, e até para o manuseio e a compreensão de

¹ Chama a atenção a ausência do trabalho com categorias essenciais à construção da sentença, como todas as que envolvem a predicação, por exemplo.

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), entendemos, consoante Franchi (2006), ser produtivo que, após levar o aprendiz à compreensão do funcionamento do sistema e sua língua de forma epilinguística, 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, de forma indutiva e a partir da análise linguística e epilinguística, um conhecimento que não ficará restrito a um determinado exercício ou contexto, mas possibilitará ao aluno autonomia na produção e na recepção linguística em várias esferas sociocomunicativas.

Não defendemos, 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 em provas e testes, por exemplo. Cabe, entretanto, uma abordagem gramatical que abarque naturalmente a metalinguagem, como instrumento produtivo 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 à 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? Trata-se de um exercício cognitivo natural e científico. 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 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 co-

nhecimentos – 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)

A observação 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 1. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ - 6º ano/4º bimestre – 2014, p. 17.

As raras questões relacionadas à variação linguística abordam o tema, 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.

2. O COMPONENTE GRAMATICAL NOS CADERNOS DO 6º E DO 9º ANO: 2016

Para a diagnose do material proposto nos *Cadernos Pedagógicos de Língua Portuguesa* destinados ao 6º e 9º ano para o ano de 2016, considerando o início e o final do ciclo, 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 para o Ensino Fundamental da rede pública municipal do Rio de Janeiro; 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 tomou por base a proposta de ensino de gramática em três eixos, conforme Vieira (2014, 2017), desenvolvida no Capítulo 3 da presente obra. A partir dessa proposta, formulamos três principais questões que orientaram a análise, a saber: (i) qual o lugar do componente gramatical nesse material? (Eixo 1. Abordagem reflexiva da gramática); (ii) há articulação entre gramática e atividades de leitura e produção de textos? (Eixo 2. Gramática e produção de sentidos); e (iii) a variação linguística é abordada? (Eixo 3. 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 investigação dos dados e possibilitarmos uma comparação dos resultados com os obtidos na análise dos Cadernos de 2014 e 2015, também separamos as questões dos Cadernos de 2016 em três grandes grupos referentes a: compreensão textual, temas gramaticais e variação linguística. Como critério para a identificação de questões gramaticais, utilizamos, novamente, 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 justifica-se 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.

2.1. AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS

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 Parâmetros Curriculares Nacionais. 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. (p. 8).

Como se pode verificar, o objeto de estudo privilegiado é a construção da unidade textual, a partir de sua materialização em diversos gêneros. 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, propõe-se uma abordagem descritiva das diversas variantes linguísticas, com respeito a todas, mas sem deixar de promover, como evidência 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 – 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.*

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, estabelecendo 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.

<p>3. COESÃO</p>	<p>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).</p>	<p>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 = Não articula as partes do texto.</p>
<p>4. USO DA LÍNGUA</p>	<p>Utilizar a escrita como sistema de representação, respeitando os seguintes aspectos do código linguístico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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). 	<p>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 = Não apresenta conhecimento mínimo do código linguístico.</p>

Quadro 3. Indicadores tomados como *Critérios de avaliação da produção textual da Secretaria Municipal de Educação: Rio de Janeiro, 2016.*

Com o foco voltado para a concepção de língua como instrumento de interação social, as Orientações Curriculares propõem um ensino de gramática sobretudo como instrumento a serviço da organização textual e do discurso, o que, ao que tudo indica, acaba por limitar a exploração de recursos linguísticos em seus diversos níveis. Nas Diretrizes de avaliação da produção escrita, não há, entretanto, indicação de componentes que exijam efetivamente reflexão linguística, mas a proposta de utilização de estruturas consideradas eficientes na redação.

2.2. LEVANTAMENTO DOS DADOS NOS CADERNOS DE APOIO PEDAGÓGICO DIRECIONADOS AO 6º E 9º ANO EM 2016

Os gráficos a seguir (Gráficos 3 e 4) mostram a distribuição dos dados encontrados nos Cadernos analisados pelos tipos de questões elaboradas.

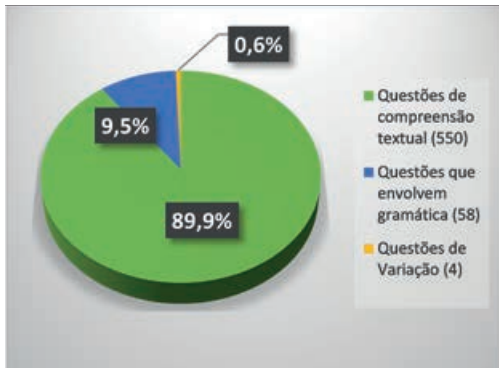


Gráfico 3. Questões presentes nos *Cadernos Pedagógicos* do 6º ano - 2016.

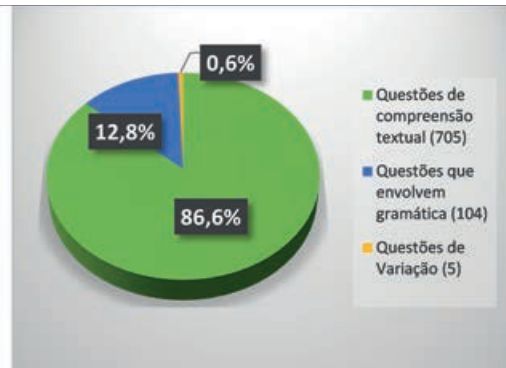


Gráfico 4. Questões presentes nos *Cadernos Pedagógicos* do 9º ano - 2016.

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. Em relação ao tratamento explícito de temas gramaticais, dentre as 58 questões analisadas nos Cadernos do 6º ano, 3,3% utilizaram metalinguagem. Esse número subiu para 14,4% nos Cadernos destinados ao 9º ano.

A seguir, 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%).

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 dois anos escolares analisados, apenas dois quadros com sínteses de conteúdo: um sobre discurso direto/indireto e outro sobre coesão. Reproduzimos a seguir o quadro acerca dos elementos e mecanismos textuais de coesão:

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO LÍNGUA PORTUGUESA – 9.º ANO 4.º BIMESTRE - 2016 PÁGINA 22

ARRUMANDO AS IDEIAS...

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.*

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...

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 inteiro é regado pela ideia 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 devam 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 2. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ - 9º ano/4º bimestre - 2016, p. 22.

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 chegam a explicitar aos alunos que os livros didáticos seriam fonte para a observação de conectivos, por exemplo. Por extensão, subenten-

de-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.

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 (1% ou menos), 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.

Por fim, buscando relacionar a análise feita aos três eixos para o ensino de gramática propostos por Vieira (2014, 2017) e detalhados no Capítulo 3 desta obra, podemos fazer as seguintes observações:

EIXO 1 – 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 bandeirola na Lua
experimenta a Lua
coloniza a Lua
civiliza a Lua
humaniza a Lua.

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

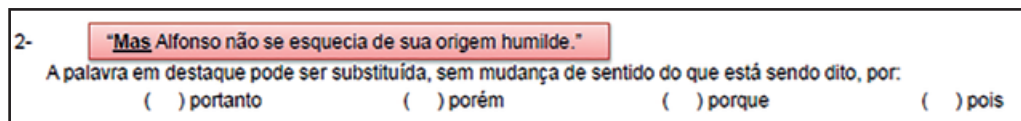


Figura 4. Caderno de Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa/SME-RJ - 6º ano/1º bimestre - 2016, p. 27.

Como se pode observar, o tratamento dos temas linguísticos fica restrito a alguns temas, 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 do uso da metalinguagem de 3,3% nas questões de gramática do 6º ano para 14,4% no 9º ano, as atividades metalinguísticas não permitem a sistematização do conhecimento linguístico que deve ser abordado.

EIXO 2 – 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 atua, sobretudo, 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 pontuação², 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 3 – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

O tratamento da variação é escasso, não possibilitando a prática de discussões reflexivas sobre temas efetivamente variáveis, conforme os três contínuos

² No tratamento da pontuação, é curioso que, não obstante a enorme dificuldade dos alunos em colocar pontos segmentando períodos, o privilégio é dado a efeitos discursivos/estilísticos da pontuação, como os alcançados com as reticências e exclamações, por exemplo.

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, nas poucas questões sobre variação, que acabam por trabalhar o tema no plano teórico, graves equívocos conceituais. A questão a seguir é emblemática nesse sentido:



Figura 5. 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 à gramática e sentidos do texto é priorizado, mas de forma limitada, com rara manipulação 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, visto que a eleição dos temas fica limitada à oferta de estruturas particulares do material textual.

Entendemos 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 no Capítulo 3 desta obra.

