

PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA CONTEXTUALIZADA: UMA ANÁLISE DO MATERIAL DO PROJETO APROVA BRASIL¹

Ana Claudia Oliveira Azevedo²

Ana Clara Benevides Lopes³

Márcia Helena de Melo Pereira⁴

Resumo: Nas últimas décadas, as discussões sobre o ensino de línguas têm sugerido um trabalho contextualizado com a gramática. Diante disso, o objetivo deste trabalho é analisar a abordagem do ensino de gramática no livro de 8º ano do projeto Aprova Brasil (Soluções Moderna), que visa à preparação de estudantes para avaliações externas como a Prova Brasil, que avaliam a sua competência leitora. Para isso, atividades do material foram analisadas qualitativamente, com base nos postulados de Antunes (2007, 2014) e Possenti (1996). Os resultados mostraram um trabalho contextualizado com a gramática, focado na produção de sentidos dos elementos dentro do texto, em vez de uma redução à nomenclatura ou de uma abordagem descontextualizada, o que prepara o aluno para os usos sociais da língua.

Palavras-chave: material didático; Aprova Brasil; ensino de gramática; gramática contextualizada.

-
- 1 O presente artigo foi escrito com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 - e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).
 - 2 Mestre e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).
 - 3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).
 - 4 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. (UESB)

-- ARTIGO RECEBIDO EM 16/03/2023. ACEITO EM 30/06/2023. --

PERSPECTIVES FOR A CONTEXTUALIZED GRAMMAR TEACHING: AN ANALYSIS OF APROVA BRASIL

Abstract: In the late decades, discussions about language teaching have suggested a contextualized grammar work. This work aims to analyze the grammar teaching approach in the 8th-grade textbook from the project Aprova Brasil (Soluções Moderna). This project aims to prepare students for large-scale assessments like Prova Brasil, focused on their reading competence in Portuguese. We analyzed activities in the material qualitatively, based on Antunes' (2007, 2014) assertions. The results showed that the textbook presents a contextualized work with grammar, since its activities focus on the meaning production by the text elements, instead of reducing grammar to its nomenclature or to a decontextualized approach. So, it prepares students for social language uses.

Keywords: didactic material; Aprova Brasil; grammar teaching; contextualized grammar.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, linguistas e educadores brasileiros passaram a discutir o papel do texto nas aulas de línguas, até então voltadas exclusivamente ao ensino de nomenclatura gramatical, que visava ao domínio da norma padrão pelos estudantes. Essas discussões passaram a sugerir que houvesse uma mudança de foco nessas aulas, de modo que o texto fosse privilegiado em detrimento da gramática descontextualizada. Nesse sentido, tanto os estudos realizados por linguistas – como Antunes (2007, 2014) e Possenti (1996) – quanto os documentos normativos da educação brasileira – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – sugerem um trabalho contextualizado com a gramática nas escolas. Tal proposta consiste na análise de textos de diferentes gêneros para que se compreendam os sentidos produzidos pelos itens presentes neles. No entanto, apesar da difusão dessa perspectiva de ensino de línguas, na prática e em diversos materiais didáticos, ainda prevalece um foco na nomenclatura gramatical, que ocorre de forma descontextualizada, conforme Antunes (2014).

Com base nisso, o objetivo deste trabalho é analisar a abordagem do ensino de gramática no livro de 8º ano do projeto Aprova Brasil, material criado pela Soluções Moderna para ser usado em escolas públicas. O Aprova Brasil visa à preparação de estudantes para avaliações em larga escala, especialmente a Prova Brasil, que tem o intuito de avaliar a sua competência leitora e, assim, ajudar a determinar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas brasileiras. Para realizar essa análise, baseamo-nos em linguistas (ANTUNES, 2007, 2014; POSSENTI, 1996) que discutem a abordagem gramatical nas escolas e sugerem que ela ocorra de forma contextualizada, com base nos efeitos de sentido produzidos pelos itens gramaticais dentro do texto.

O presente trabalho está dividido em cinco seções. Nesta primeira seção, apresentamos o escopo de nosso trabalho, a partir de uma contextualização do assunto. Em seguida, na seção intitulada “O ensino de gramática no Brasil”, discutimos como a gramática – especialmente a normativa – tem sido ensinada

nas escolas brasileiras, além de apresentar, com base em linguistas como Antunes (2007, 2014) e Possenti (1996), postulados sobre um ensino contextualizado de gramática, mais adequado aos objetivos das aulas de línguas. Na próxima seção, “Aspectos metodológicos”, expomos as etapas seguidas para a seleção de dados no livro do projeto Aprova Brasil, o qual é apresentado com detalhes. Posteriormente, realizamos a análise dos nossos dados na seção “Resultados e discussão” e, logo depois, tecemos nossas conclusões.

2 O ENSINO DE GRAMÁTICA NO BRASIL

Há séculos, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido pautado basicamente na gramática prescritiva, o que tem servido historicamente aos interesses de grupos dominantes. Conforme Antunes (2007, p. 36), essa prática se originou ainda no processo de colonização, quando “[...] foi sendo atribuído aos compêndios de gramática um papel de instrumento controlador da língua, ao qual caberia conduzir o comportamento verbal dos usuários, pela imposição de modelos ou de padrões”. Assim, conforme Antunes (2014), por meio da noção de língua como um conjunto de normas a serem seguidas pelos falantes, a sociedade foi dividida entre aqueles que sabem usar a língua “corretamente” e aqueles que não sabem, os quais, devido a isso, deveriam se calar. Antunes (2007) atribui essa atitude a motivos ideológicos, dado que o questionamento do *status quo*, o desenvolvimento da argumentação, a definição de metas para a superação das desigualdades – o que se relaciona intrinsecamente ao uso da língua no âmbito das diferentes práticas sociais –, entre outras atitudes vindas de grupos minoritarizados ameaçam aqueles que buscam manter seus privilégios, inclusive por meio da língua.

Com isso, a língua – mais especificamente, a variedade denominada culta – é usada como uma forma de dar prestígio a determinados falantes, ao passo que estigmatiza outros. Este último grupo – não coincidentemente – é composto por pessoas de camadas sociais mais pobres, como destaca Antunes (2014), e a escola, muitas vezes, tende a reforçar essa exclusão baseada em uma visão limitada e equívoca do que significa falar ou escrever bem em determinada língua, ao adotar um conceito de gramática pautado na normatização. Nesse sentido, Possenti (1996) salienta a necessidade de se reconhecer que, além da visão prescritiva de gramática, existe uma perspectiva de gramática descritiva, adotada pela maioria dos linguistas, e um conceito de gramática internalizada, que consistiria nos conhecimentos gramaticais dominados pelos falantes de determinada língua.

Segundo a perspectiva tradicional, assumida ainda hoje em grande parte das escolas, o conhecimento de gramática normativa seria suficiente para um bom uso da linguagem. Vale ressaltar que, como aponta Antunes (2014), esse ensino de gramática prescritiva se dá, na maioria das vezes, de forma descontextualizada, por meio da análise de frases, visando à identificação e à nomeação de itens gramaticais. Nesse contexto, acredita-se que, ao aprender nomenclaturas gramaticais com base em frases – e não em textos autênticos –, os estudantes já desenvolvem a habilidade de compreender os usos linguísticos e de praticá-los. No entanto, avaliações como

o INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional), o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) têm mostrado um baixo índice de habilidades de leitura pelos estudantes brasileiros, o que, a nosso ver, pode estar relacionado ao foco dado à nomenclatura gramatical nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, Antunes (2014) salienta que, ao contrário do que é defendido por aqueles que adotam uma perspectiva mais tradicional, a gramática é apenas um dos componentes da língua; portanto, não deveria ser o único foco das aulas de línguas. Assim, “restringir-se [...] à sua gramática é limitar-se a um de seus componentes apenas. É perder de vista sua totalidade e, portanto, falsear a compreensão de suas múltiplas determinações” (ANTUNES, 2007, p. 41). De acordo com a linguista, o objetivo prioritário de quem atua como docente de português deveria ser garantir o domínio da leitura e da escrita pelos alunos, essencial para a apreensão de conteúdos de todas as disciplinas. Devido a isso, conforme Antunes (2007), além da gramática, para falar, ler e escrever com sucesso, são necessários outros conhecimentos, como o do léxico, do real ou do mundo, dos recursos de textualização e das normas sociais de uso da língua.

Possenti (1996), por sua vez, defende que o objetivo da escola deveria ser a criação de condições para a aprendizagem e o domínio do português padrão, considerando o valor social atribuído a essa variedade da língua, sobre o qual comentamos no início dessa seção. O linguista explica que a escola, com base nos conhecimentos que os alunos já têm sobre a língua, deveria se responsabilizar por fazer com que eles aprendessem as variedades que ainda não conhecem, especialmente aquelas que fazem parte de uma cultura mais prestigiada. Possenti (1996) assevera que o domínio da variedade padrão não demanda necessariamente a sua descrição e o uso da nomenclatura, de modo que o foco deveria estar nas práticas de linguagem em que há uma demanda pelo uso da norma padrão. Vale ressaltar, ainda, a diferença entre norma culta e norma padrão, sendo esta correspondente às prescrições gramaticais — baseada em uma visão de gramática normativa — e aquela, ao uso real da língua por falantes com maior grau de escolaridade, também chamados de cultos — pautada em uma visão de gramática descritiva.

Apesar de atribuírem o foco principal do ensino de língua portuguesa a aspectos diferentes, tanto Antunes (2007, 2014) quanto Possenti (1996) concordam no que se refere à necessidade de um trabalho contextualizado com elementos de gramática, ou seja, um trabalho baseado no texto. De acordo com Antunes (2014, p. 40, grifos da autora), “[...] como atividade de interação social, *a linguagem nunca ocorre isoladamente, fora de qualquer contexto; a gramática somente ocorre como parte de uma atividade verbal particular*”. Nesse sentido, Possenti (1996, p. 11) reconhece que “[...] se diminuir na escola o espaço da gramática, poderá aumentar automaticamente o do texto”. Tal perspectiva, além de ser defendida há décadas por linguistas, está presente em documentos normativos da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do final da década de 1990, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

Os PCN de língua portuguesa no ensino fundamental defendem que “[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem” (BRASIL, 1998, p. 28). Desse modo, ao considerar a linguagem como atividade discursiva, o documento propõe que o foco do trabalho com esse componente curricular seja pautado em práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, que permitem a análise e a reflexão sobre os variados aspectos envolvidos na produção de sentidos, inclusive – mas não exclusivamente – os elementos gramaticais. Nessa perspectiva, conforme os PCN de ensino médio, “o estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos [...]” (BRASIL, 2000, p. 18), o que está de acordo com as discussões feitas no âmbito dos estudos linguísticos.

A BNCC (BRASIL, 2018), por sua vez, caminha na mesma direção dos PCN, ao assumir uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, em que o texto é a unidade de trabalho principal. Essa postura inclui a consideração de aspectos como contextos de produção e habilidades de uso significativo da linguagem em diversas práticas sociais, uma vez que o foco do ensino de língua portuguesa, segundo a BNCC, é aperfeiçoar os letramentos dos estudantes. Diante disso, um dos eixos de trabalho com a língua portuguesa destacados pelo documento é a análise linguística/semiótica, que “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido [...]” (BRASIL, 2018, p. 82). Vemos, com isso, que a proposta de uma gramática contextualizada é adotada oficialmente pelos documentos que orientam os currículos das escolas brasileiras.

Assim, assumimos que o ensino de línguas deve ser baseado no texto, uma vez que “é no âmbito do texto que se mostra, de fato, o que acontece no exercício da linguagem” (ANTUNES, 2014, p. 85), ou seja, “[...] somente no curso dos textos é que podemos ver as funções das categorias gramaticais na produção de sentido e nas intenções que se pretende expressar” (ANTUNES, 2014, p. 86). Dessa maneira, Antunes (2007, 2014) afirma que centralizar o processo de ensino de línguas no texto implica considerar seu grau de informatividade, seu assunto global, sua função, suas informações principais e secundárias, seu gênero, suas relações intertextuais, entre outros elementos aos quais a gramática também está relacionada. Diante disso, a linguista apresenta uma proposta de gramática contextualizada, que consiste em

[...] uma *perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais*, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita (ANTUNES, 2014, p. 48, grifos da autora).

Com isso, compreendemos que o ensino de gramática contextualizada baseia-se no texto para que se trabalhe com a produção de sentidos pelos elementos gramaticais, o que não é apreensível em análises de frases, dado que elas não ocorrem em situações comunicativas concretas. Desse modo, conforme Antunes (2007, p. 108, grifos da autora), a partir do entendimento “[...] do que foi dito; ou

melhor, *do que foi feito* com o que foi dito [...]”, poderíamos abordar quais formas linguísticas e qual composição textual foi usada para isso. A linguista enfatiza, portanto, que

Um curso de português, por exemplo, deveria funcionar como uma *oficina de textos*, em que cada elemento de sua composição, de sua construção fosse particularmente, analisado, comparado, explicado; ou uma *oficina de textos* em que hipóteses de um outro jeito de dizer o que se pretende fossem vistas ou fossem afastadas (ANTUNES, 2014, p. 117, grifos da autora).

Trata-se, portanto, de uma proposta que tem como objetivo ampliar o ensino de línguas, para que não se limite a ensinar apenas nomenclatura e classificação gramatical, mas muito mais que isso, como salienta Antunes (2007). Para exemplificar o ensino de gramática contextualizada, Antunes (2014) apresenta uma análise da função de conectivos para a construção de sentidos dentro de um texto, bem como de elementos de referência, como pronomes, responsáveis pelo estabelecimento da coesão textual. Desse modo, destacamos que um ensino cujo foco se dê nos sentidos produzidos pelos itens gramaticais tende a contribuir para um melhor desempenho tanto na leitura de textos quanto em sua produção, o que, na visão de Antunes (2014), com a qual concordamos, deveria ser a principal finalidade do ensino de português.

Diante dessas considerações, é importante acrescentar que tanto Antunes (2007, 2014) quanto Possenti (1996) não condenam o uso de terminologias e categorias gramaticais. Conforme Antunes (2014), a nomenclatura pode ajudar a expandir o repertório cultural dos estudantes acerca dos seus conhecimentos linguísticos, mas trata-se de algo “extra”, que pode vir a integrar os conhecimentos de mundo dos sujeitos a partir do momento em que eles já dominam a leitura e a escrita. Nessa perspectiva, Possenti (1996, p. 55) considera que “não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua”. Portanto, “não cabe, nos primeiros períodos da aprendizagem da leitura e da escrita, a exploração de definições e classificações de categorias gramaticais, sobretudo aquela exploração a seco, fora dos textos, fora de seus sentidos e intenções” (ANTUNES, 2014, p. 61). O ideal, para Possenti (1996), seria o uso corrente da terminologia gramatical, sem que houvesse uma cobrança de sua memorização, de modo que os estudantes passassem a dominá-la a partir de seu uso ativo.

Apesar de todas essas sugestões para o trabalho contextualizado com os elementos de gramática, como aponta Antunes (2014), a estrutura escolar dificulta o trabalho com o texto, tendo em vista, por exemplo, a grande quantidade de alunos por turma e as condições de trabalho do professor – que não proporcionam tempo para a leitura, a seleção de textos, tampouco para a apreciação dos textos produzidos pelos alunos. Além disso, a autora acrescenta que as expectativas sociais sobre a escola também estão pautadas na nomenclatura gramatical, o que pode ser observado em muitos vestibulares e provas de concurso. Diante disso, para que ocorra uma mudança efetiva no ensino de línguas, é preciso que haja uma

conscientização de toda a sociedade a respeito de qual deveria ser o seu verdadeiro foco: o bom desempenho na leitura e na escrita. Para finalizar esta seção, é importante destacar que acreditamos, esperançosamente, que, apesar de todas essas coerções, é possível nadar contra a corrente e promover um ensino de línguas mais discursivo e contextualizado, o que pode contar com materiais didáticos voltados para esse fim.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta seção é dedicada à apresentação do nosso objeto de estudo – o livro de 8º ano do projeto Aprova Brasil – e à descrição do passo a passo seguido para a seleção dos nossos dados. Abaixo, na Figura 1, expomos a edição utilizada em nossa pesquisa.

Figura 1 - Livro do 8º ano do Projeto Aprova Brasil



Fonte: Editora Moderna (2019).

O livro exposto na figura anterior integra o projeto Aprova Brasil, que consiste em um conjunto de materiais criado pela Soluções Moderna – linha de negócios da Editora Moderna que desenvolve projetos educacionais voltados para as escolas públicas brasileiras – para ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática, de forma complementar ao livro didático. Esse material visa a promover o desenvolvimento de habilidades e competências requeridas na Prova Brasil, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), auxiliando, assim, professores,

gestores e secretarias de educação. Tal avaliação é voltada para os últimos anos dos dois segmentos de Educação Fundamental, isto é, para o 5º ano (Anos Iniciais) e o 9º ano (Anos Finais).

O projeto Aprova Brasil compreende 9 livros de Língua Portuguesa e 9 de Matemática, destinando-se um livro das duas disciplinas para cada ano do Ensino Fundamental. No que concerne aos objetivos do material de Língua Portuguesa – foco de nossa pesquisa –, destacam-se o desenvolvimento da habilidade de apreensão dos diversos sentidos em diferentes textos e a consolidação da competência leitora. Para isso, o livro do 8º ano do Aprova Brasil é dividido em 4 blocos de 5 lições, as quais são desenvolvidas com base em diferentes gêneros textuais, de acordo com o que preconiza a Matriz de Referência do SAEB. Dessa forma, segundo o guia do professor, aspectos ortográfico-gramaticais são trabalhados de maneira complementar, de modo a contribuir para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e de leitura de textos.

É importante acrescentar que esta pesquisa é de cunho qualitativo; portanto, adotamos determinados critérios para a seleção das lições aqui analisadas. Considerando que as lições do livro estão divididas em quatro blocos, selecionamos quatro atividades (uma de cada bloco) cujas questões apresentam a abordagem de aspectos gramaticais. Estabelecemos esse critério com vistas a realizar uma análise mais panorâmica do livro, observando lições com as quais os estudantes teriam contato durante diferentes momentos do ano letivo. A partir disso, na seção a seguir, analisamos essas questões qualitativamente e discutimos se o trabalho com elementos como pronomes, conjunções, advérbios, adjetivos, entre outras categorias, tem como foco a terminologia gramatical ou a produção de sentidos dentro de um texto.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados e a discussão da análise das atividades retiradas do livro de 8º ano do projeto Aprova Brasil. Como mencionamos na seção dedicada à metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, o livro que investigamos está dividido em 4 blocos de 5 lições. Do primeiro bloco, selecionamos a lição 4, que aborda o gênero prólogo; do segundo bloco, analisamos a lição 6, que trata do gênero resenha crítica; do terceiro, observamos a lição 11, que se desenvolve em torno do gênero reportagem; e, do último bloco de questões, focalizamos a lição 20, que discorre sobre o gênero artigo de divulgação científica.

Para dar início à nossa análise, observamos a lição 4 do livro, pertencente ao primeiro bloco de questões, a qual aborda o gênero prólogo. Para isso, parte-se de um exemplar do gênero: o texto “O menino e o homem”, que constitui o prólogo do livro de memórias *O menino no espelho*, de Fernando Sabino. Nesse prólogo, o narrador relata uma memória de infância: trata-se de um encontro marcante que ele tem com um homem desconhecido, quando estava brincando no quintal enlameado de sua casa. O homem, cuja voz soava familiar ao menino, conversa brevemente com ele e, depois, ensina-lhe um segredo para que ele seja um menino

feliz pelo resto da vida. O segredo resumia-se, segundo o homem, em 3 palavras: “pense nos outros”.

Depois da apresentação desse prólogo, são expostas, inicialmente, questões que visam à compreensão e à interpretação do texto: o estudante é solicitado a localizar informações explícitas no texto, por meio da exemplificação com trechos que indicam a que época de sua vida o narrador se refere; é levado, também, a refletir sobre o tema do texto, o que, segundo o próprio guia do professor – material cujo objetivo é auxiliar o docente a melhor desenvolver as lições do livro do Aprova Brasil –, tem o propósito de garantir que os alunos construam uma compreensão global do texto lido. Além disso, ainda nas primeiras questões, o aluno é solicitado a inferir informações implícitas no prólogo, o que o leva a estabelecer conexões entre as informações expostas no texto.

Percebemos, assim, que as primeiras questões da lição 4 do livro destinam-se, sobretudo, ao entendimento do texto pelo leitor. Esse é, na verdade, um padrão observado em todas as lições analisadas, nas quais as questões sobre elementos gramaticais aparecem somente após a incitação do aluno à construção de sentidos sobre os textos.

Na lição 6, relativa ao gênero resenha crítica, é apresentado o exemplar “Resenha: Capitães da Areia, de Jorge Amado”, publicado por Camila Tebet, no ano de 2015, no site “Viagens de papel”. Nesse texto, a autora desenvolve uma crítica extremamente positiva sobre o romance intitulado *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, apresentado na lição 5, que trata do gênero romance. Assim, Tebet realiza uma exposição bastante panorâmica do livro, possibilitando ao leitor uma visão global da história, ao mesmo tempo em que o analisa, comentando criticamente sobre o enredo, os temas recorrentes, o posicionamento e as características das personagens principais da história, bem como sobre a própria organização composicional do livro e a linguagem empregada. Enfim, a autora da resenha conclui que *Capitães da Areia* se trata de um livro essencial, uma vez que leva o leitor à reflexão sobre diferentes aspectos da sociedade, os quais, muitas vezes, não são percebidos pelos indivíduos. Segundo ela, é difícil se arrepender dessa leitura. No que diz respeito às questões dessa lição, destacamos que as quatro primeiras solicitam que o aluno identifique aspectos relacionados ao ponto de vista da escritora da resenha e aos elementos utilizados para defendê-lo, dado que se trata de um texto de caráter argumentativo.

Já na lição 11, que tem como base o gênero reportagem, o texto-base, de autoria de Pollyane Lima e Silva, tem como título “Um em cada cinco adolescentes pratica bullying no Brasil”. Ao longo da reportagem, são apresentados resultados de pesquisas como a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), divulgada pelo IBGE, e a Pesquisa de Comportamento de Saúde em Crianças em Idade Escolar (HBSC, na sigla em inglês), que apresentam dados relacionados à prática de bullying entre adolescentes, bem como à sua saúde e seu contato com a violência. Nessa lição, as sete primeiras questões estão voltadas para a interpretação do texto, a partir da identificação de elementos – implícitos ou explícitos – que o compõem.

Por fim, a lição 20 aborda o gênero artigo de divulgação científica mediante o texto intitulado “Fruta em pó”, de Isadora Silva Vilar do, que divulga a pesquisa desenvolvida pela engenheira de alimentos Audirene Amorim Santana durante o doutorado na Faculdade Agrícola da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Assim, o artigo apresenta a tecnologia utilizada por Santana, em sua pesquisa, para transformar o pequi e o leite de babaçu em pó, de modo que possam ser utilizados durante todo o ano sem prejuízo de suas qualidades nutricionais. Trata-se de uma tecnologia conhecida como secagem por aspersão, a qual já é utilizada na indústria alimentícia para a produção de leite em pó, sucos, sopas, café instantâneo, remédios e sabão. Do mesmo modo que ocorre nas lições anteriores, as primeiras questões da lição 20 também se relacionam à compreensão textual, solicitando do estudante a reflexão sobre o assunto do texto, a opinião da pesquisadora, as informações principais e secundárias e o objetivo da autora do artigo ao escrevê-lo. Somente a partir da questão 7 começa-se a abordagem de questões gramaticais.

Isso posto, observamos que, na lição 4, apenas a partir da quinta questão o foco passa a ser direcionado a aspectos gramaticais, como podemos ver na Figura 2, abaixo, que contém as questões de número 5 e 6.

Figura 2 - Questões 5 e 6 da lição 4 (prólogo)

5 No trecho **Ele** começou a rir e sacudiu a cabeça, dizendo que não: eram apenas **três**, pois formiga só anda em fila, uma atrás da outra., as palavras destacadas se referem a quem?

A palavra **Ele** se refere ao homem misterioso, **três** às formigas.

Releia o trecho destacado abaixo para responder à atividade 6.

“Quando chovia, no meu tempo de menino, a casa virava um festival de goteiras. Eram pingos do teto ensopando o soalho de todas as salas e quartos. Seguiu-se um corre-corre dos diabos, todo mundo levando e trazendo baldes, bacias, panelas, penicos e o que mais houvesse para apagar a água que caía e para que os vazamentos não se transformassem numa inundação. Os mais velhos ficavam aborrecidos, eu não entendia a razão: aquilo era uma distração das mais excitantes.”

6 Nesse prólogo, as memórias do autor são apresentadas por meio de um narrador-personagem (foco narrativo em primeira pessoa), o que é comum em textos de caráter memorialístico.

- Identifique as marcas da primeira pessoa do discurso presentes nesse trecho.

“no meu tempo de menino”, “eu não entendia”.

Fonte: Editora Moderna (2019, p. 24).

Na figura acima, observamos que as questões 5 e 6 da lição relativa ao gênero prólogo abordam o uso de pronomes (pessoais e possessivos) e numerais. A primeira retoma um trecho do texto apresentado na lição para focalizar um importante aspecto da coesão textual: a referenciação; a segunda também recupera outro trecho do texto, mas o objetivo é que o estudante identifique nele as marcas de primeira pessoa do discurso (“meu” e “eu”).

Tal perspectiva está de acordo com os postulados de Antunes (2014), que critica as atividades tradicionais em frases descontextualizadas, nas quais são solicitados a identificação dos tipos de pronomes e/ou o preenchimento de pronomes em substituição a nomes mencionados nessas frases. Diante disso, a linguista ressalta a função referencial dos pronomes e sugere que “[...] o caminho seria eleger, como ponto fundamental, as funções do pronome, o que implica, necessariamente, o conhecimento dos contextos – textuais, discursivos e situacionais – em que o uso desses pronomes ocorre” (ANTUNES, 2014, p. 135). Observamos que é exatamente isso que acontece na questão 5, apresentada acima, já que, a partir da reprodução de um trecho do prólogo, requer-se que o estudante volte ao texto para identificar os referentes do pronome pessoal do caso reto “ele” e do numeral cardinal “três”.

Vale destacar, ainda, que, na questão 5, sequer há referência à terminologia gramatical, o que reforça o foco na produção de sentidos pelo pronome. Já na questão 6, embora haja menção à terminologia “primeira pessoa” e se trate de uma atividade de identificação, isso ocorre de forma contextualizada, de modo que o aluno é levado a relacionar o uso de primeira pessoa ao texto apresentado na lição, o qual contém caráter memorialístico.

Nas lições seguintes, observamos questões parecidas, a exemplo da reproduzida abaixo, retirada da lição 6, referente ao gênero resenha crítica.

Figura 3 - Questão 11 da lição 6 (resenha crítica)

11 No trecho “Inclusive, muitos dos que frequentavam a missa não se colocavam no lugar dos meninos. Apenas **os** viam como marginais, capazes de cometerem os piores atos, apesar de serem apenas crianças.”, o termo em destaque se refere a

- a) “capazes”.
- b) “crianças”.
- c) “meninos”.
- d) “muitos”.

Fonte: Editora Moderna (2019, p. 45).

Nessa questão, assim como na apresentada na Figura 2, há a abordagem da referenciação, mas, agora, há um foco no pronome do caso oblíquo, solicitando que

o estudante identifique o elemento que está sendo retomado por ele. Novamente, vemos que não há a mobilização de nomenclatura gramatical nessa questão, o que demonstra que o seu objetivo é que o aluno compreenda as relações entre os termos no texto, bem como o sentido produzido por elas. É interessante observar, ainda, que o trabalho com a categoria pronome, ao longo do livro do projeto Aprova Brasil, não fica restrita a uma unidade específica do ano letivo, mas é retomada de diferentes formas e graus de dificuldade nas lições – assim como ocorre com as demais categorias gramaticais abordadas –, o que consideramos ser mais um aspecto positivo do material, uma vez que há mais oportunidades de o estudante refletir sobre os itens gramaticais estudados, em sua relação com diferentes gêneros e textos. Vejamos, então, a questão 11 da lição 11, que aborda o gênero reportagem.

Figura 4 - Questão 11 da lição 11 (reportagem)

11 Releia outro trecho e, depois, responda às questões.

“O perfil dos agressores também aponta para uma predominância masculina: 26,1% dos meninos praticam *bullying*, em comparação com 16% das meninas. Também são eles os que mais sofrem a agressão (7,9%), em relação a elas (6,5%).”

a) Que pronomes são usados nesse trecho e a que eles se referem?

Os pronomes usados são **eles** e **elas**. O pronome **eles** se refere a **meninos**, na frase anterior, e o pronome **elas** se refere a **meninas**, também na frase anterior.

b) Qual é o efeito do uso desses pronomes?

O uso dos pronomes confere mais coesão ao texto, pois retoma termos já mencionados na frase anterior sem repeti-los, tornando o texto mais bem escrito.

Fonte: Editora Moderna (2019, p. 81).

Na Figura 4, acima, observamos mais uma questão sobre referenciação, muito parecida com as que vimos anteriormente. Nessa, porém, percebemos que há a solicitação explícita para que o estudante identifique os pronomes. Mesmo assim, essa identificação está relacionada com a função que os pronomes desempenham no texto: retomar elementos já mencionados. Isso se confirma tanto pela letra “a” da questão 11 quanto pela letra “b”, que pedem, respectivamente, que o aluno indique a que termos os pronomes se referem e o efeito do uso desses pronomes, isto é, conferir mais coesão ao texto e, assim, torná-lo mais bem escrito, por meio da utilização dos pronomes para que os termos não sejam repetidos.

Convém observar que, ainda na lição 4, no guia do professor, sugere-se que este explique aos alunos que as substituições, em um texto, têm o objetivo de evitar repetições e, assim, tornar o texto mais fluido – aspecto que, como vimos, é retomado

Encontramos, ainda, questões que têm como destaque uma conjunção específica, a exemplo da que exibimos na Figura 6, a seguir.

Figura 6 - Questão 6 da lição 6 (resenha crítica)

6 No trecho “Apenas crianças. **Ainda que** planejassem roubos e cometessem outros atos de violência, os capitães eram extremamente marcados pela vida e em certos momentos desejavam apenas que alguém os acolhesse e que cuidasse deles.”, o sentido da expressão destacada é o mesmo de

- a) entretanto.
- b) embora.
- c) portanto.
- d) quanto mais.

Fonte: Editora Moderna (2019, p. 44).

Na questão presente na Figura 6, espera-se que o estudante, após reler um trecho da resenha crítica, assinale uma expressão que possa substituir a locução conjuntiva “ainda que”. Ressaltamos, aqui, que o não uso da nomenclatura gramatical enfatiza o foco nos sentidos produzidos pelo elemento gramatical, uma vez que o aluno precisa compreender que, assim como “ainda que”, o item que expressa a circunstância de concessão é “embora”. Para que haja esse entendimento, a terminologia não é necessária; o estudante precisa entender, na verdade, a função expressa por aquele elemento e pelos elementos presentes nas alternativas. Desse modo, assim como na questão comentada anteriormente, há um foco na função da conjunção como elemento estabelecedor de relações entre os itens do texto.

Voltando à lição 4, observemos mais uma abordagem da classe de palavra conjunções, na questão 11.

Figura 7 - Questão 11 da lição 4 (prólogo)

Para responder às atividades 11 e 12, releia o trecho a seguir.

“Gostei daquele homem: ele sabia uma porção de coisas que eu também sabia. Ficamos conversando um tempão, sentados na beirada da caixa de areia, como dois amigos, embora ele fosse cinquenta anos mais velho do que eu, segundo me disse. Não parecia. Eu também lhe contei uma porção de coisas. Falei na minha galinha Fernanda, nos milagres que um dia andei fazendo, e de como aprendi a voar como os pássaros, e a minha aventura de escoteiro perdido na selva, as espionagens e investigações da sociedade secreta Olho de Gato, o sócia que retirei do espelho, o Birica, valentão da minha escola, o dia em que me sagrei campeão de futebol, o meu primeiro amor, o capitão Patifaria, a passarinhada que Mariana e eu soltamos.”

- 11** No trecho, o narrador parece estar ansioso para falar de si para o homem com quem conversa. Isso pode ser observado
- a) pela repetição da conjunção **e** e a enumeração de acontecimentos.
 - b) pela falta de coerência da fala do narrador.
 - c) pela resposta do homem.
 - d) pelo nervosismo do narrador.

Fonte: Editora Moderna (2019, p. 26).

A questão apresentada na Figura 7 nos mostra um trecho retirado do prólogo lido anteriormente, no início da lição 4. Nela, há a focalização de um sentimento específico aparentemente demonstrado pelo narrador em sua fala: a ansiedade para falar de si para o homem desconhecido. Assim, o estudante é levado a refletir sobre os aspectos (con)textuais que demonstram esse sentimento, tendo em vista que a releitura de um trecho do texto é solicitada. Espera-se, com isso, que o aluno perceba que o encadeamento de acontecimentos diversos, o qual também é auxiliado pela conjunção “e”, manifesta essa ansiedade. É interessante observarmos que, nessa questão, não há nenhuma condenação à repetição da conjunção. Ao contrário, o objetivo é refletir sobre o efeito de sentido construído por meio dessa repetição em um gênero literário, o que compreendemos ser uma reflexão enriquecedora para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita dos estudantes, uma vez que alarga não apenas as suas possibilidades de apreensão de sentidos, mas também de sua construção.

Além desses elementos, mais diretamente relacionados à coesão do texto, observamos, ainda, questões que abordam aspectos de pontuação, como a apresentada na Figura 8, a seguir.

Figura 8 - Questão 5 da lição 6 (resenha crítica)

5 Releia:

“Entre as inúmeras críticas, a única carta publicada (bem escondida no jornal) que defende os meninos é a da Sra. Maria, mãe de um deles, que questiona a abordagem dos reformatórios, que parece piorar ainda mais a situação.”

- O uso dos parênteses, nesse fragmento textual, tem a finalidade de
 - a) acrescentar um comentário crítico sobre o fato.
 - b) esclarecer o sentido da expressão que os antecede.
 - c) situar o leitor quanto à localização da informação.
 - d) indicar a supressão de elemento textual.

Fonte: Editora Moderna (2019, p. 44).

Nessa questão, assim como nas anteriores, há a reprodução de um trecho do texto que integra a lição – nesse caso, da resenha crítica sobre o livro *Capitães da Areia*. A partir disso, solicita-se que o estudante releia o trecho para identificar a função dos parênteses naquele texto específico. Vale salientar que as quatro alternativas apresentam possíveis usos desse sinal de pontuação, de modo que não basta memorizar os usos dos parênteses. Nesse sentido, a resposta correta pelo aluno depende de uma observação contextualizada do elemento, compreendendo qual sentido ele produz na resenha lida, tendo em vista, entre outros aspectos, o posicionamento da autora. Esse mesmo exercício precisa ser feito em questões que abordam os efeitos de determinados itens lexicais, como mostrado na Figura 9, abaixo.

Figura 9 - Questão 10 da lição 4 (prólogo)

10 Que efeito provoca o frequente uso de adjetivos ou expressões adjetivas no texto?

Respostas variadas. Espera-se que os alunos entendam que esse estilo de descrição ajuda o leitor a imaginar a cena em detalhes, como se construísse um quadro mental a partir da cena descrita.

Fonte: Editora Moderna (2019, p. 26).

A questão apresentada na Figura 9 solicita que o estudante reflita sobre os efeitos do uso de adjetivos e expressões adjetivas no exemplar do gênero prólogo. Nessa questão, identificamos o uso da terminologia gramatical “adjetivo”, o que exige a sua (re)apresentação pelo docente como um elemento cuja função é apresentar características. Conforme o guia do professor, nessa questão, espera-se que os alunos identifiquem a função dos adjetivos para a descrição do ambiente no qual se passa a história narrada no prólogo de Fernando Sabino. Ou seja, não se trata de uma mera identificação de adjetivos no texto, mas sim de uma análise dos efeitos de sentido dessa classe de palavras para a construção de uma cena na imaginação do leitor.

Nossas análises mostraram que, em suma, o livro de 8º ano do projeto Aprova Brasil, conforme prometido, tem como foco a leitura dos textos de diferentes gêneros. Compreendemos que a opção por um trabalho baseado em gêneros textuais, e não em frases isoladas, já indica uma posição mais discursiva e contextualizada de trabalho com/sobre a língua(gem), tendo em vista que, nessa perspectiva, os elementos textuais são, sempre, pensados em sua relação com os gêneros, por meio dos quais se dão os usos reais da língua(gem) e, portanto, se estabelecem as normas sociais desses usos – aspectos que, conforme Antunes (2007), são fundamentais para falar, ler e escrever com sucesso. Vale destacar que isso inclui o trabalho com elementos gramaticais, uma vez que eles contribuem para o estabelecimento de relações de sentido, seja por meio da referência, da conexão, da pontuação ou do uso de determinados itens lexicais. Observamos, ainda, que, mesmo nas questões em que há uso da nomenclatura gramatical, este se dá de maneira naturalizada, como sugere Possenti (1996), de modo que o cerne são as funções desses elementos no texto. Assim, conforme identifica a produção de sentidos por pronomes, advérbios, conjunções, adjetivos, sinais de pontuação, entre outros, o estudante pode vir a internalizar a terminologia, embora esse não seja o objetivo principal das lições.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve o objetivo de investigar a abordagem do ensino de gramática no livro de 8º ano do projeto Aprova Brasil, produzido pela Soluções Moderna. Por meio da análise de quatro lições do livro – sendo uma de cada bloco –, constatamos que, no livro do projeto Aprova Brasil, há um trabalho contextualizado

com a gramática, de modo que o foco está na produção de sentidos do elemento dentro do texto, em vez de uma redução da gramática à nomenclatura ou de uma abordagem descontextualizada. Com isso, observamos que o material se adequa às indicações de linguistas como Antunes (2007, 2014) e Possenti (1996), bem como de documentos que normatizam a educação brasileira, dentre os quais destacamos os PCN (BRASIL, 1998, 2000) e a BNCC (BRASIL, 2018).

Além disso, considerando que o livro apresenta um trabalho com diversas práticas de linguagem contextualizadas, concluímos que o material oferece subsídios para preparar o aluno não apenas para um bom desempenho em avaliações, mas também para os diversos usos sociais da língua. É importante destacar, no entanto, que as escolas e redes que adotam o material provavelmente têm como objetivo principal a melhoria na nota em avaliações externas, o que demonstra que o ensino é determinado pelas cobranças das avaliações, como assevera Antunes (2014), e não necessariamente por uma mudança na visão de língua. Com base nisso, ressaltamos a necessidade de que docentes, estudantes, familiares e a sociedade em geral compreendam a importância de um ensino de línguas voltado ao trabalho com textos, visando ao desenvolvimento da leitura e da escrita pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada**: limpando ‘o pó das ideias simples’. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Versão final. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04/08/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnaes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series>. Acesso em: 09/07/2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 09/07/2022.

EDITORA MODERNA. **Aprova Brasil**: língua portuguesa: 8º ano: ensino fundamental: anos finais (guia do professor). São Paulo: Moderna, 2019.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.