

O QUADRO PRONOMINAL ATIVIDADES LÚDICAS PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA E VARIAÇÃO

Monique Débora Alves de Oliveira Lima

Os estudos sociolinguísticos brasileiros vêm expondo resultados obtidos em pesquisas sobre a realidade linguística brasileira há, pelo menos, meio século, validando e descrevendo a heterogeneidade linguística no Português Brasileiro (PB) com seus diversos fenômenos variáveis. A aplicação desses resultados na solução de problemas educacionais e no desenvolvimento de propostas de trabalho mais efetivas foi denominada Sociolinguística Educacional (BORTONI-RICARDO, 2014). No entanto, apesar de o tema ser objeto de pesquisa na academia, o tratamento da variação linguística em ambiente de sala de aula ainda constitui um dos maiores desafios para o professor de Língua Portuguesa, como bem demonstraram as diagnoses feitas nos capítulos 1 e 2 do presente livro.

Diversas práticas de ensino e trabalhos acadêmicos atuais já se desdobram sobre o assunto e propõem estratégias para a abordagem e o desenvolvimento do tema da variação linguística em sala de aula (cf., nesse sentido, sugestões apresentadas nos Capítulos 4, 6 e 7 desta obra). Isso pode ser considerado um avanço promissor, apesar de ainda representar pouco face à realidade de ensino de Lín-

gua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras. O caminho da pesquisa acadêmica até as salas de aula ainda encontra barreiras no sistema e, muitas das vezes, nas burocracias impostas pelas redes de ensino, além da falta de delimitação conceitual, encontrada nas orientações oficiais, como em relação às definições de *norma*, *modalidade* e *registro*, por exemplo. Somada a isso, a falta de investimento na atualização dos professores torna-se um campo fértil para a propagação de práticas de ensino de língua sem base em evidências científicas, propiciando o ensino purista de estruturas linguísticas num quadro exacerbadamente limitado de variantes, que se associa ao que foi identificado por Faraco (2008) como *norma curta*.

Neste capítulo, será exposto um trabalho que reflete o esforço de aplicar resultados de pesquisas acadêmicas em Sociolinguística ao ensino de Língua Portuguesa, em uma escola da rede municipal de ensino na cidade do Rio de Janeiro. A partir do modelo de ensino de gramática em três eixos, proposto por Vieira (2014, 2017), foram desenvolvidas e aplicadas algumas atividades lúdicas (parte das quais será apresentada aqui), em duas turmas, de 6º e 7º anos, pela professora regente da disciplina. Para fins de organização do trabalho, inicialmente serão abordadas as orientações/matrizes curriculares que norteiam tanto o currículo básico quanto as avaliações, que ocorrem na rede municipal de ensino (Seção 2). Em seguida, será apresentado o aporte teórico em que se ancoraram as atividades elaboradas no decorrer deste projeto (Seção 3). Finalmente, três atividades, elaboradas e aplicadas nas turmas em questão, serão apresentadas, e uma delas descrita em formato de sequência didática (Seção 4), antes das considerações finais (Seção 5).

1. AVALIAÇÕES NACIONAIS: A INFLUÊNCIA DOS NÚMEROS NO CURRÍCULO BÁSICO

É de conhecimento elementar que diversas são as maneiras de se avaliar a aprendizagem de determinado conteúdo em ambiente de sala de aula, cabendo especificamente a cada professor a escolha por um ou outro método. Em contexto de educação pública, para além dos métodos escolhidos, ainda há as avaliações externas, de caráter nacional. A aplicação de avaliações de larga escala se justifica pela necessidade de mapear a qualidade do ensino no Brasil, considerando os diversos estados e seus municípios, e também a diferença sociocultural entre as escolas envolvidas.

Datam do final da década de oitenta do século passado as primeiras discussões sobre a implantação de um sistema de avaliação de larga escala no Brasil. Já

na Constituição de 1988, o MEC apresenta o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Atualmente, esse sistema é mais conhecido pela Prova Brasil – também denominada Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) –, aplicada a alunos dos 5º e 9º anos, a cada dois anos pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O objetivo dessa avaliação é verificar o nível de ensino em todas as escolas do território brasileiro. Ainda é englobada pelo Saeb a Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), que busca dados amostrais da aprendizagem nas escolas – investigando a equidade e eficiência dos sistemas e redes de ensino através de questionários. Para além das avaliações do Saeb, há ainda outras, dentre as quais vale a pena citar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Esse programa abrange as áreas de Linguagem, Matemática e Ciências e testa alguns alunos do 7º ano, selecionados de diferentes escolas do mundo, a cada três anos.

A Prova Brasil não tem por objetivo medir conhecimento dos alunos em relação ao conteúdo completo do currículo escolar; apenas alguns tópicos são abordados, numa programação conhecida como *matrizes curriculares*, que representam um recorte específico de conteúdo, com fim específico de avaliação. Em relação à Prova Brasil, o Inep disponibiliza duas diferentes matrizes curriculares para as avaliações aplicadas no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Nesses anos finais de duas etapas da Educação Básica, espera-se que os alunos tenham domínio das competências descritas nas *matrizes curriculares*. No site do Inep, essas matrizes são apresentadas como referência para as principais provas nacionais, cujo objetivo, como mencionado anteriormente, não seria avaliar *alunos*, mas sim *a qualidade dos sistemas educacionais*, a partir do desempenho dos alunos nas provas. No âmbito municipal, a Prova Brasil funcionaria como uma avaliação para calcular o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e verificar o nível da educação nas escolas municipais do território nacional. Portanto, as *matrizes curriculares* não representariam o currículo das disciplinas, mas um recorte específico, para fins de avaliação em massa.

Faz-se necessário apontar que a Prova Brasil funciona como um instrumento para medir o desenvolvimento das competências leitora e matemática dos alunos das escolas públicas. Seus resultados levantam dados que permitem ao Estado verificar se o direito legal ao aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais está sendo garantido. Para além dessa checagem, esses resultados também possibilitam a criação de programas de estudo escolar, que visam permitir o nivelamento das escolas que obtiveram índices mais baixos. Levando-se em consideração a variação natural presente nos seres humanos, para que seja garantido um

nível igualitário de domínio nas competências avaliadas, justifica-se que o instrumento medidor desse domínio seja igual para todas as escolas avaliadas, daí o caráter nacional da Prova Brasil.

No que tange às competências cognitivas que garantem a proficiência leitora, é necessário definir previamente o que significa saber ler, para um jovem de 11 ou 14 anos (idade média dos alunos nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental). Textos de diferentes gêneros textuais são apresentados, juntamente com questões que buscam verificar – em relação a uma escala pré-estabelecida – o nível de leitura dos alunos avaliados. De modo geral, a Prova Brasil recebe muitas críticas sobre a eficácia dessas medições, principalmente em relação à proficiência em leitura. Muitas alegações são feitas no sentido de que – por avaliar apenas um recorte muito específico e superficial do conteúdo escolar – não é possível verificar o nível real de habilidade leitora dos alunos. Vale lembrar que a Prova Brasil, representando uma política pública de educação de alcance nacional, concentra-se apenas em medir o desenvolvimento de competências *básicas e essenciais*, que permitam ao aluno o exercício de sua cidadania.

Mesmo sendo considerado pelas críticas como superficial, há justificativas para o recorte específico do currículo escolar feito para a Prova Brasil, ou seja, as *matrizes curriculares* são elaboradas a partir de um embasamento teórico. Segundo os pressupostos teóricos que norteiam os instrumentos de avaliação, uma Matriz de Referência (ou *matrizes curriculares*) é o modelo curricular que será avaliado em cada disciplina e série, indicando as competências e habilidades esperadas pelos alunos do nível considerado. De acordo com o documento oficial do Saeb,

[...] toda Matriz Curricular representa uma operacionalização das propostas ou guias curriculares, que não pode deixar de ser considerada, mesmo que não a confundamos com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e nem com conteúdo para o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula. (BRASIL, 2008, p. 17).

Novamente, isso deixa claro que uma matriz de referência não deve englobar todo o currículo escolar, mas representar um recorte do currículo – neste caso, com fins avaliativos para a Prova Brasil. As *matrizes curriculares* utilizadas atualmente como referência para essa avaliação nacional foram elaboradas tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e também considerando os resultados de uma consulta pública realizada junto a professores das disciplinas envolvidas.

As *matrizes curriculares* da Prova Brasil têm a mesma composição para os dois anos escolares envolvidos, e, de certo modo, buscam verificar o desenvolvi-

mento de competências e habilidades nos alunos. De acordo com o documento oficial, as competências cognitivas podem ser entendidas como as “[...] *diferentes modalidades estruturais de inteligência, que compreendem determinadas operações que um sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas*” (BRASIL, 2008, p. 38). Por outro lado, as habilidades estão diretamente ligadas ao desenvolvimento das competências e expressam o plano objetivo e prático do “saber fazer”.

O conteúdo programático das *matrizes curriculares* elenca as competências e habilidades esperadas dos alunos à época da realização do exame, e os mesmos elementos constituem as matrizes para os dois anos escolares envolvidos. Estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. Já a segunda dimensão refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. Sob esta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

Antes de tratarmos dos tópicos estabelecidos para as *matrizes curriculares*, faz-se necessário abordar a visão de ensino de Língua Portuguesa adotada pelo Saeb e pela Prova Brasil, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo os PCNs, o ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado para função social da língua. Quando um indivíduo faz parte de um grupo letrado significa que seu direito à cidadania foi assegurado, visto que lhe foi dada a possibilidade de se integrar à sociedade de forma ativa e autônoma.

À vista disso, para ser considerado competente em Língua Portuguesa, o aluno necessita dominar habilidades que o tornem capaz de viver em uma sociedade letrada, atuando de maneira adequada nas mais diversas situações de comunicação. Ainda segundo os PCNs, para interagir verbalmente, o aluno precisa ser capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, e produzir textos escritos e orais, pertencentes aos diversos gêneros que circulam socialmente.

Pressupõe-se que ler e escrever são competências que devem ser desenvolvidas no ambiente escolar. O foco dessa escrita deve ser voltado tanto para os textos de domínio familiar – tais como bilhete ou carta – quanto para os de domínio público – entre os quais artigo, notícia, reportagem, anúncio, conto, crônica etc. Assim justifica-se a relevância de atividades que prezem o desenvolvimento da capacidade do aluno de produzir e compreender textos das modalidades escrita e oral, dos mais diversos gêneros e das diferentes situações comunicativas.

A visão de língua nas *matrizes curriculares* é discursiva-interacionista. Vista dessa forma, a língua é uma atividade interativa, inserida no universo das práticas

sociais e discursivas. Essa visão difere das abordagens tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, que lidavam com a concepção de que a língua seria uma expressão do pensamento, que se materializaria através de um conjunto de regras que deveriam ser seguidas. Supõe-se que essa abordagem tradicional tenha feito com que o ensino de língua materna se tornasse uma prática mecânica, baseada na memorização de categorias e na exploração da metalinguagem.

Sob a perspectiva discursiva-interacionista, a Prova Brasil tem por foco a leitura, que requer do aluno a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Entre os professores, diversas críticas têm sido feitas em relação ao fato de que esse teste nacional avalia apenas a leitura. No entanto, esse foco justifica-se uma vez que a leitura é fundamental para o desenvolvimento de outras áreas de conhecimento e também proporciona o exercício da cidadania.

Nesta seção, algumas avaliações nacionais foram expostas, com o objetivo de mostrar as orientações que norteiam a Prova Brasil, uma vez que essas diretrizes influenciaram diretamente a elaboração do modelo de currículo da rede de ensino na qual estamos interessados – a saber, a municipal da cidade do Rio de Janeiro. A partir deste ponto, serão descritas as Orientações Curriculares específicas para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas dessa rede. Os parâmetros de ensino nessas escolas têm constituído um dos alvos deste trabalho; faz-se necessário, portanto, apresentar, numa segunda etapa da presente seção, as diretrizes para o ensino no âmbito municipal.

O ensino na rede municipal do Rio de Janeiro passou por uma reformulação de seu currículo em 2009. No Caderno de Políticas Públicas do órgão municipal (2014) – que trata dessa mudança – há a apresentação do novo modelo pedagógico, aplicado às turmas de 1º ao 9º anos. Um dos objetivos principais dessa reforma curricular foi, certamente, a unificação do currículo na rede.

O novo currículo foi elaborado, para todas as matérias, por professores da rede, regentes das respectivas disciplinas, sob a orientação de uma consultoria especializada também para cada disciplina. No modelo atual, as Orientações Curriculares são organizadas por bimestres, e a Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ) acompanha o processo para garantir que haja resultados sobre o desempenho das turmas. Internamente, provas bimestrais de Português, Matemática, Ciências e Redação são aplicadas para avaliar o desenvolvimento dos alunos (essas disciplinas correspondem às áreas de conhecimento testadas na avaliação de PISA).

Além dessas provas, há ainda as avaliações externas, aplicadas em toda a rede municipal periodicamente, tais como ANA, Alfabetiza Rio, Prova Rio, Prova Brasil e PISA (esta só por amostragem). Todas essas avaliações têm por objetivo principal garantir que o aprendizado seja testado, a fim de que haja melhoria no ensino. Os resultados dessas avaliações ainda permitem a indicação de alunos ou turmas para o Reforço Escolar, programa da rede que busca a diminuição da defasagem no aprendizado.

As Orientações Curriculares para Língua Portuguesa foram elaboradas em conjunto pela Consultora Técnica da disciplina, Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu (UERJ), e alguns professores da rede. São diretrizes baseadas nos PCNs, que adotam a visão de que a escola tem papel crucial para a formação de um indivíduo e garantia de seu acesso à cidadania.

Especificamente em relação ao ensino de língua, a escola é responsável pelo aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa. As Orientações Curriculares fundamentam-se em teorias linguísticas que embasam o ensino de língua materna para além de uma perspectiva prescritiva da Língua Portuguesa, uma vez que o seu ensino é um processo de interação entre sujeitos. Portanto, segundo o documento, a função central das aulas de Língua Portuguesa é propiciar a reflexão sobre os fenômenos linguísticos.

De acordo com as Orientações Curriculares, o ensino de Língua Portuguesa deve considerar que a língua se encontra em constante transformação e se realiza na interação verbal, através do discurso. Para que o indivíduo tenha acesso à informação, torne-se crítico, construa conhecimento e novas visões de mundo, é essencial que ele domine as modalidades oral e escrita da língua e suas variações.

As Orientações Curriculares ainda apontam a necessidade, indicada pelos PCNs de Língua Portuguesa, de desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas básicas: *falar, escutar, ler e escrever*. Segundo essa visão, o ensino de língua materna deve se estruturar – desde o início – em torno de textos, para que os alunos possam se familiarizar com a diversidade de gêneros existentes na sociedade e se tornem proficientes em sua língua, através do desenvolvimento de sua competência linguístico-discursiva.

Em relação às modalidades oral e escrita, essas diretrizes assumem que há um *continuum* e que o aluno – ao se apropriar da língua escrita – é capaz de transitar entre as duas modalidades, levando em consideração os propósitos comunicativos dos interlocutores em cada situação de uso e respeitando as especificidades de cada uma delas. Para o desenvolvimento do aluno em relação ao aprendizado de língua materna, é necessário, portanto, considerar o texto, nas

modalidades oral e escrita, como unidade básica do ensino.

Ainda segundo o documento oficial, no que concerne à reflexão linguística, essas orientações entendem que as aulas não devem ser pautadas no ensino da *gramática normativa*, que considera apenas duas possibilidades em relação às formas linguísticas: o certo e o errado. Essa concepção de língua constitui um mito de unidade, e valoriza a *norma culta* como única, ao desconsiderar as outras variedades linguísticas. As Orientações Curriculares adotam a visão sociolinguística de que as variantes linguísticas não devem ser classificadas como “*boas ou ruins, certas ou erradas, melhores ou piores*”, uma vez que constituem sistemas linguísticos eficazes.

Embora haja valorização de todas as variantes linguísticas, essas orientações, seguindo as diretrizes estabelecidas nos PCNs, assumem que é papel fundamental da escola garantir a todos os alunos o acesso à variedade linguística que funciona como padrão na sociedade. Para que isso aconteça, o ensino de Língua Portuguesa deve estar pautado na reflexão linguística e ter como ponto de partida o conhecimento prévio dos alunos e o trabalho com textos, incluindo morfologia, sintaxe, variantes da língua, conhecimentos linguísticos, diferença entre língua oral e escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual.

De acordo com esse documento, a prática de análise linguística consiste no trabalho de reflexão sobre a organização do texto. Dessa maneira, o texto deixa de ser um pretexto para o estudo da gramática e passa a ser o objeto do ensino de Língua Portuguesa. Essa mudança do objeto central de estudo faz com que o trabalho com a gramática não seja mais “listas de exercícios”, apenas de metalinguagem, permitindo que o aluno compreenda o conceito do que é um bom texto e de como é feita a sua organização.

Nessa visão, considera-se que a gramática não deve ser percebida como “[...] um aglomerado de inadequações explicativas sobre os fatos da língua, mas como auxílio para dirimir as dúvidas que temos sobre como agir em relação aos *padrões normativos*” (RIO DE JANEIRO, 2015, p. 8). Na próxima seção, ao abordamos a proposta de ensino de Língua Portuguesa presente nos PCNs, voltaremos às questões de análise e reflexão linguísticas, que diferem um pouco da visão apresentada pela rede municipal de ensino.

Os conteúdos do currículo são divididos em *objetivos, conteúdos e habilidades*. Ao ser feita comparação entre as Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e as *matrizes curriculares* da Prova Brasil, é possível perceber uma correspondência entre as duas referências curriculares. Embora sejam mais abrangentes do que as diretrizes para a Prova Brasil uma vez que elencam mais habilidades, as

Orientações Curriculares municipais claramente seguem aquelas instruções.

Bimestralmente, para as disciplinas avaliadas nas provas internas, são disponibilizados os “*descritores* bimestrais”, que correspondem a quase todos os quinze descritores das *matrizes curriculares* da Prova Brasil. Como exemplo disso, são descritos, na Tabela 1, dois tópicos da *matriz curricular* do 5º ano, que têm seus correspondentes nos “Descritores Bimestrais” de 2015.

Matriz Curricular (5º ano)	
Descritores do Tópico III. Relação entre Textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
Descritores do Tópico VI. Variação Linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.
Descritores Bimestrais (1º Bimestre)	
15º descritor	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. (D15)
6º descritor	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. (D10)

Quadro 1. Correspondência entre descritores utilizados para a Prova Brasil e para a prova bimestral de Língua Portuguesa da SME/RJ.

Com base nos “Descritores Bimestrais”, que se repetem bimestralmente, são elaborados cadernos pedagógicos para o trabalho em sala de aula (cujo tratamento de temas gramaticais foi objeto da investigação apresentada no Capítulo 1 deste livro). 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 exhaustivamente, o que – consequentemente – implica em melhorias para a rede de ensino.

Apesar da perspectiva positiva do trabalho exaustivo com os descritores, há de se considerar a crítica, feita pelos professores da rede, sobre a “obrigatoriedade” do uso do caderno pedagógico. A alegação é a de que, com o tempo de aula voltado para essa atividade, falta espaço para o trabalho com outros conteúdos do currículo de Língua Portuguesa, como, por exemplo, o ensino de gramática.

Uma vez que os descritores são os mesmos selecionados para as matrizes curriculares da Prova Brasil, cujo objetivo inicial era avaliar o sistema de ensino através de um recorte específico do currículo básico, o ensino bimestral de Língua Portuguesa, na rede municipal, parece ficar limitado a esse conteúdo. Dessa forma, a preocupação com as avaliações internas e externas faz com que a prática de ensino não desenvolva, plenamente, o trabalho de reflexão e análise linguística.

2. E O ENSINO DE GRAMÁTICA E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA?

Almejando a padronização, o ensino nas escolas públicas deve seguir as orientações oficiais, elaboradas para tal propósito. Em relação à inserção do tema da variação linguística em sala de aula, para além das orientações oficiais, deve-se também considerar os resultados das pesquisas acadêmicas realizadas. A última metade de século trouxe resultados esclarecedores em relação à variação linguística no Brasil. Principalmente para a Sociolinguística Educacional, esses resultados foram promissores e serviram como contribuições gerais para o ensino de língua, sendo três aspectos merecedores de destaque:

(i) definição apurada de conceitos básicos para o tratamento adequado de fenômenos variáveis; (ii) reconhecimento da pluralidade de normas brasileiras, complexo tecido de variedades em convivência, e (iii) estabelecimento de diversas semelhanças entre o que se convencionou chamar “norma culta” e “norma popular”, não obstante os estereótipos linguísticos (cf. LABOV, 1972a) facilmente identificados pela maioria dos falantes. (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 10).

Para fins de organização desta seção, primeiramente, serão abordadas – de forma breve – as orientações oficiais contidas nos PCNs, seguidas das principais contribuições da Sociolinguística para o ensino.

Segundo a proposta do MEC nos PCNs, os conteúdos de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, são organizados de acordo com alguns eixos de ensino, partindo do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais. Os textos orais e escritos, por sua vez, são resultados da linguagem verbal enquanto atividade discursiva. Logo, pressupõe-se que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa deve ser baseada na expansão das possibilidades de uso da

linguagem, ou seja, no aprimoramento das capacidades que levam ao desenvolvimento das quatro principais habilidades linguísticas: *falar, escutar, ler e escrever*. Dessa forma, os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser selecionados em função do aprimoramento dessas quatro habilidades e estruturados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

No que concerne à variação linguística, o posicionamento dos PCNs abre margem para uma discussão em duas direções (cf. COELHO et al., 2015): (1) existem diferentes realidades linguísticas no Brasil; (2) existe preconceito linguístico com relação a algumas variedades. A fala ou a escrita são julgadas em função do *status* social dos indivíduos que as utilizam; é feita uma associação automática entre falar diferente e possuir algum tipo de incapacidade cognitiva.

De acordo com o documento, o problema do preconceito linguístico deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo mais amplo de educação para o respeito à diferença. Além do combate ao preconceito linguístico, o ensino de Língua Portuguesa ainda deve respeitar a heterogeneidade linguística, tornando possível que o aluno desenvolva seus conhecimentos, de modo que saiba: (1) ler e escrever conforme os propósitos e demandas sociais; (2) expressar-se adequadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; (3) refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (BRASIL, 1998, p. 59). Em linhas gerais, sob a ótica das orientações oficiais, o trabalho com a linguagem deve propiciar o reconhecimento e o respeito das variedades linguísticas, tanto as utilizadas por indivíduos escolarizados quanto as utilizadas pelos analfabetos.

No decorrer do último meio século, as pesquisas em Sociolinguística não só descreveram a realidade linguística do PB, através de estudos sobre diversos fenômenos, como também trouxeram esclarecimentos no que concerne às definições sobre *norma, modalidade e registro*. Os resultados dessas pesquisas ainda desencadearam a preocupação, por parte dos pesquisadores interessados no ensino, acerca da relevância de uma discussão sobre a elaboração de uma pedagogia da variação linguística (cf. FARACO, 2008).

Para Faraco (2015), não é mais possível se contentar com generalidades sobre variação linguística e ensino, uma vez que já há diretrizes (PCNs), fruto de décadas de reflexões e debates acadêmicos, que inserem o estudo da variação linguística entre os temas do ensino de Língua Portuguesa e estabelecem como deve ser o trabalho com a variedade culta. Ainda assim, mesmo nas orientações oficiais, percebe-se a falta de delimitação conceitual, o que prejudica o avanço

nas práticas escolares cotidianas.

Nos PCNs, como já observado anteriormente, há orientações que estabelecem como deve ser o tratamento da variação linguística no âmbito do ensino de Língua Portuguesa. No entanto, essas diretrizes chegam até as salas de aula através de materiais didáticos ou *matrizes curriculares* – descritos na Seção 1 – que influenciam os conteúdos que deverão ser abordados no decorrer do ano letivo, em função das avaliações internas e externas.

Já os materiais didáticos, que devem seguir as exigências de conteúdos determinadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), têm dado um tratamento muito superficial ao tema da variação linguística. Lima (2014), ao analisar o atendimento de algumas coleções didáticas à exigência, por parte do PNLD, de inserir o tema da variação linguística no material, constatou que algumas obras davam mais ênfase à discussão desse tema, enquanto outras ofereciam menos destaque. Embora em quase todos os livros analisados houvesse referência à variação linguística, parece que o tópico foi inserido para obedecer a um critério de avaliação para a aprovação da coleção, e constava apenas em um capítulo específico e isolado, não constituindo um trabalho contínuo associado aos temas linguísticos propostos nos demais capítulos.

Esse tratamento superficial, que efetivamente chega aos professores através de materiais didáticos ou *orientações curriculares*, não localiza a norma culta em seu devido lugar, dificultando a construção de uma concepção mais ampla das práticas que envolvem a expressão culta (cf. FARACO, 2015). Para Faraco (2005), a expressão “norma culta” – tal qual discutida na academia – perdeu um pouco da sua precisão semântica no caminho percorrido da universidade até a escola. Muito embora sejam reflexo das pesquisas em Sociolinguística, as orientações oficiais para o ensino acabam por não delimitar claramente alguns conceitos, como os de *norma*, *modalidade* e *registro*.

O conceito de *norma* ainda é entendido, nas abordagens pedagógicas, como algo estagnado sem variações, e a expressão “norma-padrão” é tomada como sinônimo de “norma-culta”, sem que haja distinção entre ambas. Faraco (2008) estabeleceu duas concepções gerais para o termo, que dizem respeito a dois planos: o *concreto* e o *idealizado*. Assim, “*norma culta*” faz referência ao conjunto de variedades cultas, efetivamente usadas pelos indivíduos letrados (plano *concreto*); já “*norma-padrão*” representa um construto abstrato, idealizado pelos indivíduos da cultura letrada normalmente pautado em desejos de uniformização (plano *idealizado*). Ainda se apresenta a “*norma gramatical*”, proposta por instrumentos normativos, gramáticas e dicionário, cujo conteúdo acaba por ser re-

produzido nos materiais didáticos.

Outra nomenclatura proposta pelo pesquisador é a de “*norma curta*” (FARACO, 2008). Apesar de a Sociolinguística ter causado uma desmistificação em relação a questões de *certo* e *errado* sobre o PB, nosso percurso histórico fez rechaçar nossas características linguísticas cultas e assumir uma norma artificial. Essa norma artificial, defendida pelo “exacerbado pseudopurismo” – contida, por exemplo, em manuais que versam sobre “como não errar Português” – reproduz preceitos normativos, sem qualquer fundamento em pesquisas linguísticas e filológicas sistemáticas.

Ao refletir sobre o espaço da variação em nossa sociedade, Bortoni-Ricardo (2005) apresenta um modelo de concepção da variação linguística – relativa ao ensino – a partir de uma metodologia de três contínuos distintos. No primeiro, de *urbanização*, estão contidas as variações em relação à *norma*: das variedades rurais, isoladas geograficamente, às variedades urbanas, que passaram por um longo processo histórico de padronização. O segundo contínuo, de *oralidade-letramento*, apresenta as variações advindas não do falante, mas das práticas sociais orais e letradas. Finalmente, o terceiro contínuo, de *monitoração estilística*, lida com as variações que indicam a dimensão sociocognitiva do processo de interação, como o grau de atenção e planejamento do falante em relação à situação de fala, e vai das situações mais informais até as mais formais. São instâncias distintas da variação linguística e, respectivamente, estão ligadas aos conceitos de *norma(s)*, *modalidade (oral ou escrita)* e *registro (formal ou informal)*.

Nas práticas pedagógicas, os alunos são erroneamente levados a acreditar que variação de *registro* é uma propriedade específica de determinada *norma* ou *modalidade*. Há inclusive a correlação entre “norma culta” (ou padrão, na confusão conceitual) e uso “formal”, de um lado, e “variedade popular” e uso “informal”, de outro. É comum encontrar, nas orientações oficiais e nos materiais didáticos, essa falta de clareza em relação aos conceitos. São explicações e exercícios que apresentam “*norma culta*” como sinônimo de uso ou linguagem “*formal*”.

Para fins de exemplificação, há um trecho – a seguir – retirado do caderno pedagógico do 6º ano da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro de 2015 (1º trimestre). Primeiramente, apresentamos o texto selecionado para leitura (reprodução nossa), que é um trecho de uma História em quadrinhos (HQ) do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, em que os personagens dialogavam entre si (texto escrito com concepção de oralidade).

Em seguida, há a reprodução da questão que se seguia ao texto.

Tia Nastácia: “... E foram felizes para sempre!”

Pedrinho: “Bravo! Adorei, tia Nastácia!”

Narizinho: “Que riqueza de história!”

Emília: “Pois eu não vi nenhuma graça! Quase dormi no final! As histórias da tia Nastácia são sempre iguais! Não aparece nenhuma novidade!”

Tia Nastácia: “Já que você é tão novidadeira... Porque não conta uma diferente pra gente?”

Pedrinho: “Boa, tia Nastácia! Mandou bem!”

Narizinho: “E aí, Emília?”

Emília: “Querem uma boa história? Pois se preparem que vou contar uma que é o suco dos sucos.”

5 – Já nesse começo da história, você percebe que está sendo usada a linguagem informal? Converse com seus colegas e com o seu Professor e escreva abaixo exemplos do texto que marquem a linguagem informal.

Figura 1. Questão sobre uso *informal* da língua do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa-SME-RJ (6º ano) - 2015.

De acordo com as respostas do Caderno Pedagógico do Professor, os exemplos de linguagem *informal* estavam contidos em “Por que não conta uma história diferente pra gente?” e em “E aí, Emília?”.

É perceptível a falta de familiaridade com os conceitos de *registro* e *modalidade*, uma vez que aspectos comumente relacionados à oralidade estão sendo tomados como monitoração estilística (mais ou menos formal), como no caso de “pra” e “aí”. Ainda há de se questionar se esses dois vocábulos pertencem exclusivamente à oralidade ou se não têm seu uso legitimado na escrita, como em textos do gênero *conto de fadas* e mesmo nas *HQs*.

Com relação a “a gente”, a confusão ocorre ao associar o uso desse pronome a uma variedade linguística popular, tomada como sinônimo de *registro* informal. Há pelo menos dois equívocos nessa associação: não somente o uso do pronome “a gente” não é restrito às variedades populares, pois também é encontrado na fala de indivíduos letrados usuários de variedades cultas (LOPES, 2007), como também o *registro* informal não é uma característica específica das variedades populares. Esse exemplo de atividade linguística evidencia o quanto a falta de precisão semântica em relação a conceitos sociolinguísticos pode trazer confusão ao ensino.

O quadro atual, portanto, se configura desta maneira: os estudos em Socio-

linguística já influenciam as orientações oficiais para o ensino de Língua Portuguesa; entretanto, a falta de precisão semântica ainda atrapalha a abordagem eficaz dos fenômenos variáveis. Em meio a esse cenário, a discussão a respeito de uma pedagogia da variação linguística se apresenta como um incentivo para a elaboração de novas propostas de ensino, focadas na precisão semântica e em um ensino de gramática que considere os preceitos sociolinguísticos. É indispensável, para o ensino das variedades cultas, despertar a consciência do aluno acerca da variação linguística, para que eles percebam criticamente os pontos em comum e os que distanciam a variedade que eles aprenderam em casa das trabalhadas ao longo do processo de escolarização, para dominar essas últimas (cf. FARACO, 2015).

Para o presente trabalho, tomamos por base a proposta experimental de Vieira (2014, 2017, sinteticamente apresentada no Capítulo 3 desta obra), fruto de discussões realizadas no âmbito da disciplina *Gramática, Variação e Ensino* do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS/UFRJ). O objetivo principal dessa proposta era repensar o ensino de gramática, através de três eixos, conforme se retoma a seguir.

Como propõe Vieira e Brandão (2007), o objeto de ensino central das aulas de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência de leitura e produção de texto (duas das quatro *habilidades* indicadas pelos PCNs). Uma vez desenvolvidas essas habilidades, ao longo do processo de escolarização, espera-se ter provido subsídio suficiente para que um indivíduo exerça sua cidadania. Assim, é primordial que o trabalho com a língua seja realizado com a unidade textual, em sua diversidade de tipos e gêneros, nos diferentes *registros, variedades e modalidades*, de acordo com as situações sociocomunicativas.

Por outro lado, é inegável que os elementos de natureza formal (dos diferentes níveis gramaticais) exercem um papel fundamental para a construção do sentido da unidade textual, seja no nível micro ou macroestrutural. Dada a relevância desses elementos, seu ensino também assume importância nas aulas de Língua Portuguesa, através de abordagem reflexiva e sistematização no momento/ano escolar adequado. A partir da necessidade de trabalhar esses objetos de ensino, surge a proposta de ensino de gramática em três eixos.

O trabalho com a gramática deve constituir atividade reflexiva sobre a língua, considerando seu funcionamento nos diferentes níveis linguísticos, a saber: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo. Vieira tomou por base para esse primeiro eixo Franchi (2006), ao considerar que as atividades escolares devem ser de três naturezas: *linguística, epilinguística e metalinguística*.

A atividade *linguística* consiste no “[...] exercício do ‘saber linguístico’ das crianças dessa ‘gramática’ que interiorizaram no intercâmbio verbal com os adultos e seus colegas” (FRANCHI, 2006, p. 95) e torna “[...] operacional e ativo um sistema que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns” (FRANCHI, 2006, p. 98). Já a atividade *epilinguística* consiste em uma prática que opera sobre a própria linguagem, comparando expressões, transformando-as e experimentando novos modos de construção, brincando com a linguagem. A larga familiaridade com os fatos da língua, através das atividades *linguísticas* e *epilinguísticas*, resulta na “[...] necessidade de sistematizar um ‘saber’ linguístico que se aprimorou e se tornou consciente” (FRANCHI, 2006, p. 98). Nesse ponto, a atividade *metalinguística* acontece como um “[...] trabalho inteligente de sistematização gramatical”. Diversos outros autores também defendem uma abordagem reflexiva. Vale a pena conferir a esse respeito Basso e Oliveira (2012), Foltran (2013), Costa (2013), Oliveira; Quarenzemin (2015), Pilati (2017).

O segundo eixo está voltado para a produção de sentidos através do ensino de gramática. Vieira (2014, 2017) baseia-se em dois trabalhos para a construção desse eixo: Neves (2006) e Pauliukonis (2007). Segundo Neves (2006), quatro grandes áreas evidenciam a inter-relação entre gramática e texto: (i) a *predicação*; (ii) a *criação da rede referencial*; (iii) a *modalização*; e (iv) a *conexão de significados: formação de enunciados complexos*. A atuação dos componentes linguísticos, nessas áreas, aponta para a relevância deles para a produção de sentidos, estabelecida da predicação verbal até a conexão de significados.

Já Pauliukonis (2007) apresenta uma concepção discursiva da unidade textual, que indica o papel da gramática na codificação de sentidos, sejam internos ou externos à enunciação. Segundo a pesquisadora, a construção textual resulta de várias operações a partir do mundo real, extralinguístico ou pré-textual, e se concretiza em dois processos: (i) o de *transformação*; e (ii) o de *transação ou organização macrotextual*. Essas operações referidas seriam de: (a) *identificação* (substantivação); (b) *caracterização* (adjetivação); (c) *processualização ou representação de fatos e ações* (verbalização); (d) *modalização/explicação*; e (e) *relação* (coesão). O modo de disposição dos elementos discursivos seria responsável pela construção dos modos narrativo, descritivo e argumentativo. Nessa perspectiva, os elementos gramaticais são, portanto, considerados matérias produtoras de sentido.

O terceiro eixo reconhece a estreita ligação entre ensino de gramática, variação e normas. As aulas de Língua Portuguesa devem promover a reflexão sobre estruturas linguísticas que não são do conhecimento do aluno, uma vez que não

pertencem à variedade dominada por ele, com estruturas consideradas típicas da variedade popular, na modalidade oral. Algumas estruturas morfossintáticas específicas da variedade culta, no nível máximo de monitoração estilística, presentes em textos escritos, podem ser consideradas ininteligíveis para os alunos (provenientes de comunidades menos escolarizadas), como, por exemplo, o uso de certos clíticos pronominais (*lhe, o, a, os, as, nos*), estratégias de indeterminação com *se*, ou orações relativas do tipo padrão.

Considerando isso, é papel da escola, no tratamento da variação linguística, levar o aluno ao conhecimento das estruturas que pertencem às normas/variedades efetivamente praticadas por indivíduos escolarizados, tanto na fala quanto na escrita, em situações de pouca ou muita monitoração estilística. Isso propiciará que a avaliação da proximidade ou distância dessas variedades cultas em relação a: (a) outras normas já dominadas pelo aluno; (b) outras normas, contidas em diferentes gêneros textuais, da sincronia atual ou de sincronias passadas; e (c) normas idealizadas, fruto de purismo linguístico, que registram formas arcaizantes ou extintas da fala e escrita modernas.

O ensino, portanto, deve ser fundamentado nos padrões reais, praticados nas normas de uso, mas estimulando a abordagem de outras normas, promovendo, considerando o *continuum* da variação, o reconhecimento e/ou domínio do maior número possível de variantes linguísticas, praticadas efetivamente pelos alunos ou não.

Essa proposta experimental de ensino foi tomada como base para o nosso trabalho, conduzido em duas turmas de Ensino Fundamental. Na próxima seção, serão citadas três das atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, e uma delas será descrita em formato de sequência didática.

3. GRAMÁTICA, VARIAÇÃO E ENSINO: PROPOSTAS ACRESCIDAS DO COMPONENTE LÚDICO

As atividades tratadas nesta seção buscaram praticar o ensino de gramática, a partir de três eixos, conforme proposto por Vieira (2014, 2017). Buscou-se conjugar os três eixos para o desenvolvimento das propostas; no entanto, a depender do objetivo de cada uma, foi dada mais ênfase a um eixo do que a outro. Isso se justifica pela escolha dos temas. Para cada atividade, ainda foi adotado o uso do lúdico, uma vez que, em contexto de sala de aula, esse componente aumenta a capacidade de absorção do conteúdo. As questões foram elaboradas para turmas de 6º e 7º anos, que compartilham as mesmas Orientações Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas municipais do Rio de Janeiro.

A ideia inicial era abordar a variação linguística como um conteúdo (atividade I), pois muitos alunos – dos dois anos escolares selecionados – ainda não percebem, de forma consciente, que a língua varia em diversos níveis. Para esta atividade, foi necessário trabalhar conceitos gerais sobre variação linguística, como *norma*, *modalidade* e *registro*, e exemplificar através de textos e músicas. A abordagem desses conceitos foi realizada no decorrer de algumas aulas, no intuito de esclarecer todas as dúvidas. Após esse trabalho com o conteúdo de forma mais teórico-descritiva, a professora da turma elaborou um jogo de tabuleiro, em que cada jogador avançaria ao jogar os dados e acertar as questões das cartas. Eram descrições de situações reais de uso, para que os alunos pudessem refletir e aplicar os conceitos estudados.

Uma vez abordado esse tema inicial, foram apresentados os contínuos de variação linguística (Atividade II) também como conteúdo. Para tanto, a professora criou um quadro (em EVA, com aproximadamente um metro e meio), com três linhas distintas para indicar os contínuos e seus extremos (+rural, +urbano; +fala, +escrita; +informal, +formal). O objetivo principal era fazer com que os alunos tivessem a capacidade de organizar algumas situações reais de uso linguístico apresentadas, considerando os conceitos de *norma*, *modalidade* e *registro*, alocando determinada variação nas linhas dos contínuos.

Finalmente, como esses conceitos estavam bem delimitados, passou-se para o tratamento dos pronomes pessoais¹ como conteúdo gramatical (Atividade III), como será apresentado na descrição completa desta atividade.

ATIVIDADE COM PRONOMES

Essa atividade foi precedida por um teste diagnóstico, cujo objetivo era verificar o conhecimento prévio e internalizado dos alunos em relação ao sistema de pronomes pessoais em uso. O teste era constituído por dez questões diferentes, que estimulavam o aluno a escolher a melhor opção de uso pronominal, dentre as propostas, considerando sua pertinência em relação à *variedade*, *modalidade* e *registro* apresentadas.

Somente após a aplicação do teste diagnóstico, deu-se início à atividade principal, que consistia no preenchimento conjunto de um quadro pronominal, a par-

¹ Posteriormente à elaboração da 1ª versão deste texto, a pesquisadora desenvolveu, para a dissertação de mestrado (LIMA, 2017), uma proposta pedagógica para ensino de quadro pronominal, baseada nos três eixos de ensino (VIEIRA 2014, 2017). A dissertação com a proposta encontra-se disponível no seguinte link: <<http://www.posvernaculas.letras.ufrj.br/mestrado/dissertacoes/dissertacoes-2017.html>>.

tir da leitura de alguns textos e discussão sobre o tema. Como atividade para encerramento deste conteúdo, foi disponibilizado um jogo, cujo propósito era fazer com que os alunos pudessem colocar em prática os conhecimentos adquiridos.

Objetivos

O objetivo principal dessa atividade foi, sem sombra de dúvidas, uma abordagem do quadro pronominal que não partisse da perspectiva tradicional apresentada pelo livro didático (LD) da turma (*Projeto Teláris – Língua Portuguesa*, 2012). Além desse tratamento alternativo, desejava-se que os alunos conhecessem formalmente o quadro pronominal atual. Os alunos já reconheciam a categoria gramatical em debate, fruto de aulas anteriores (não descritas aqui), parte da programação de conteúdos para os anos escolares em questão. Buscou-se, nessas aulas, trabalhar com atividades *epilinguísticas*, para conscientizá-los acerca do que é um pronome; seguidas de atividades *metalinguísticas*, que os ajudaram a nomear a categoria. A presente atividade ainda teve por finalidade apresentar um aspecto lúdico final, para que os alunos pudessem brincar com o conteúdo e fixá-lo através de um jogo.

Justificativas

Esta atividade poderia, de modo tradicional, ter como ponto de partida o livro didático da turma, que já apresentava um quadro pronominal. No entanto, após verificar que o quadro proposto pelo LD não refletia os estudos em Sociolinguística, optou-se pela construção de um com os alunos. Essa atividade justificou-se na medida em que permitia que os alunos se apropriassem de seus conhecimentos linguísticos para a reflexão e sistematização do quadro pronominal em uso na sincronia atual. O trabalho com o primeiro eixo estava sendo realizado, uma vez que os alunos podiam, a partir de seus conhecimentos prévios, refletir sobre uma situação linguística e ter capacidade de organizá-la, uma vez que já tinham instrumentalização (*metalinguística*) para isso. A partir de contextos linguísticos diversos, os alunos poderiam, também, perceber a relevância dos pronomes para a construção de sentido dos textos apresentados (segundo eixo). Além disso, a própria elaboração do quadro pronominal gerou a reflexão sobre o uso pronominal de acordo com as situações sociocomunicativas apresentadas, considerando as *variedades linguísticas* (cultas ou populares), a *modalidade* em uso (oral ou escrita) e o *registro* (formal ou informal) exigidos (terceiro eixo).

Descrição da atividade

Inicialmente, a turma foi dividida em grupos, que receberam cinco textos (reproduzidos a seguir), de gêneros diferentes (HQs, fábula, diário e oração bíblica). A escolha dos textos se deu em consonância com os gêneros textuais indicados para os anos escolares em questão. Fez-se necessário esclarecer que não foi realizado o trabalho com a crônica, gênero primordial para os estudos com o sétimo ano, uma vez que só é introduzida a partir desse ano, e isso inviabilizaria a aplicação desta atividade na turma de sexto ano.

Texto I



(Fonte: SOUZA, Maurício de. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira161.htm>>. Acesso em: 15 set. 2018).

Texto II

A CABRA E O BURRO

Alguém alimentava uma cabra e um burro. A cabra, com inveja do burro, porque ele era muito bem alimentado, aconselhou-o a que diminuísse o ritmo de trabalho, quer na hora de moer, como na de carregar os fardos, e também simular ataques de epilepsia e cair em um buraco para descansar. O pobre burro confiou na cabra, caiu e começou a debater-se. O dono chamou o médico e pediu-lhe que socorresse o animal. Este lhe receitou uma infusão com o pulmão de uma cabra, que o burro ficaria bom. Sacrificaram então a cabra, e salvaram o burro.

Moral: Às vezes, quem arquiteta maldades contra o outro, faz o mal a si mesmo.

(Fonte: ESOPPO. *Fábulas*. São Paulo: Martin Claret, 2004).

Texto III

CALOR, DIVERSÃO E SORVETE

Cidadezinha Pequeninha de uma Serra do nosso País, 25 de Janeiro deste ano.

Querido diário (amadíssimo do meu coração!),

Você gosta de sorvete? Eu adoro! Hoje, eu e minha mãe estávamos com muito calor na rua. Aí, ela veio com a seguinte ideia: “por que a gente não compra sorvete para tomar?” E foi isso que nós fizemos. Ela me deu o dinheiro e eu comprei dois grandes sorvetes para a gente! Acontece que o meu caiu no chão, então minha mãe me disse: não se preocupe, minha filha, o meu está aqui, eu dou ele para você. Então nós dividimos o sorvete! A gente se divertiu bastante! Vou te dar uma dica: saia para tomar sorvete com a sua mãe (se você tiver uma), vocês vão se divertir bastante!

Beijinhos da sua escrevente queridíssima!

(Fonte: própria).

Texto IV

A ORAÇÃO DO “PAI NOSSO” EM DUAS VERSÕES

Eis como deveis rezar: PAI NOSSO, que estais no céu, santificado seja o vosso nome;

venha a nós o vosso Reino; seja feita a vossa vontade, assim na terra como no céu.

O pão nosso de cada dia nos dai hoje;

perdoai-nos as nostras ofensas, assim como nós perdoamos aos que nos ofenderam;

e não nos deixeis cair em tentação, mas livrai-nos do mal.

(Mateus 6:9-13 – Versão Católica PT)

Vocês orem assim: ‘Pai nosso, que estás nos céus! Santificado seja o teu nome. Venha o teu Reino; seja feita a tua vontade, assim na terra como no céu. Dá-nos hoje o nosso pão de cada dia. Perdoa as nostas dívidas, assim como perdoamos aos nostos devedores. E não nos deixes cair em tentação, mas livra-nos do mal (...).

(Mateus 6:9-13 – Nova Versão Internacional)

(Fonte: BÍBLIA ONLINE. Disponível em: <<http://www.bibliaonline.com/acf/mt/6>>. Acesso em: 15 set. 2018).

Uma vez em posse dos textos, os grupos receberam o comando de ler, atendo para as palavras sublinhas em cada um deles. A professora estabeleceu que cada grupo ficaria responsável pela leitura em voz alta de um texto, momento em que juntamente puderam conversar sobre cada texto em geral. Também foi um momento para esclarecer dúvidas, que surgiram principalmente em relação aos textos II e IV (primeira parte), mais prototípicos de uma escrita culta (consoante estruturas propostas em normas modelares idealizadas), registro formal, e com traços de sincronias passadas.

A partir desses dois textos – com usos pronominais pouco familiares para alguns alunos – começou-se a discussão sobre os sentidos daqueles pronomes destacados (segundo eixo). Muitos alunos conheciam bem a Oração do Pai Nosso (na versão tradicional), e até sabiam repeti-la completamente; no entanto, admitiram não saber a diferença entre “nosso” e “vosso”, por exemplo. A professora conduziu a conversa, levando os alunos ao raciocínio de que, como faziam referência às pessoas do discurso, todos os pronomes sublinhados recebiam a designação de *personais*.

Não foi feita a divisão tradicional entre retos e oblíquos – presente no livro didático adotado pela escola –, já que os estudos atuais não adotam a separação dessa maneira, pois, para algumas formas pronominais, houve perda da noção de caso atribuída a elas (MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014, p. 18). Tampouco essa categoria gramatical foi apresentada aos alunos, dividida em “pronomes sujeitos” e “pronomes complementos”, tal como concebida atualmente (cf. DUARTE, 2013b), visto que a professora ainda não tinha trabalhado a noção de predicação com os alunos.

Uma tabela foi elaborada no quadro negro, com espaços livres para serem preenchidos a partir da conversa sobre pronomes. Além disso, os alunos recebe-

ram uma cópia da tabela², que tinha o seguinte *layout*:

Pronomes Pessoais		
Número	Pessoa	Pronomes Pessoais
Singular	1 ^a	
	2 ^a	
	3 ^a	
Plural	1 ^a	
	2 ^a	
	3 ^a	

Nos textos trabalhados, além dos pronomes “sujeitos” e “complementos”, ainda havia alguns possessivos. Nem todos os pronomes que fazem parte do quadro atual poderiam ser encontrados nesses textos; portanto, a professora disponibilizou uma lista com todos os pronomes retirados de Duarte (2013b): eu, tu, você, ele, ela, nós, a gente, vocês, eles, elas, me, te, se, nos, lhe, lhes, o, a, os, as, mim, comigo, contigo, si, consigo, (com) você, (com) ele, (com) ela, conosco, (com) nós, (com) a gente, (com) vocês, (com) eles, (com) elas.

Como se pode perceber pelo *layout* da tabela, não é possível fazer distinção em relação à natureza do pronome. Assim, os alunos foram levados a identificar a pessoa e o número, e inserir as formas no quadro. Após essa tarefa, os alunos foram orientados a consultar o livro didático do 6º ano, no qual encontraram o seguinte quadro:

Pronomes pessoais		
	Retos	Oblíquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele, ela	se, si, consigo, lhe, o, a
1ª pessoa do plural	nós	nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles, elas	se, si, consigo, lhes, os, as
Não se esqueça de que há regiões no Brasil onde o <i>você</i> e o <i>vocês</i> substituem o <i>tu</i> e o <i>vós</i> .		

Figura 2. Quadro de pronomes pessoais utilizado no livro do 6º ano, da coleção Teláris.

² Neste ponto, vale lembrar que depende da criatividade de cada professor o modo como ocorrerá o preenchimento da tabela. A professora deste relato levou os pronomes recortados em cartões coloridos, com fita dupla face para facilitar a colagem no quadro, pois isso se adequava a seu grupo estudantil.

Comparando a tabela preenchida por eles e o quadro pronominal contido no livro disponibilizado pelo MEC, os alunos chegaram à conclusão de que este último se encontra desatualizado e incompleto. Além disso, nesse momento a professora pôde discutir com os alunos a respeito da variação linguística (terceiro eixo), a partir da nota que se encontra abaixo dessa tabela do livro didático: “Não se esqueça de que há regiões no Brasil onde o *você* e o *vocês* substituem o *tu* e o *vós*”. Essa afirmação parece desconsiderar os estudos em Sociolinguística que apontam para o fato de que: (1) não há efetiva substituição do *tu* pelo *você*, pois essas duas formas convivem em praticamente todo o território brasileiro; (2) não há uso concreto do *vós* em nenhuma variedade (cultas ou populares), modalidade oral, registro formal ou informal; seu uso é restrito³, aparecendo sobretudo em textos escritos específicos, bíblicos ou em contexto litúrgico, configurando o que ficou conhecido como tradição discursiva.

Finalmente, para terminar o conteúdo de forma lúdica, deu-se início ao jogo. Foi elaborado pela professora um Jogo da Memória Pronominal. Em uma carta, havia a descrição do pronome e seu uso em função de fatores relativos à variação linguística. O jogador deveria encontrar os pares que combinavam, e, assim como no jogo da memória tradicional, vencia quem conseguisse mais pares corretos. Seguem dois exemplos de pares de cartas do Jogo da Memória Pronominal.

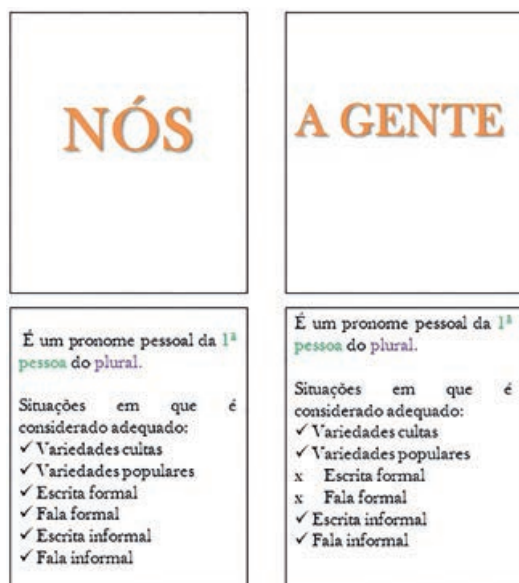


Figura 3. Carta experimental utilizada no “Jogo da Memória Pronominal”.

³ Valladares (2016) traz relevantes considerações acerca do uso do pronome “vós” em práticas orais de contextos religiosos, nos quais esse pronome é bastante produtivo.

PONDERAÇÕES CRÍTICAS

As atividades alcançaram os objetivos estabelecidos previamente, uma vez que os alunos conseguiram completar, com a professora, o quadro dos pronomes em uso. Além disso, realizaram, com sucesso, a atividade lúdica proposta. Por outro lado, assim como toda atividade experimental⁴ tem por propósito determinar, a partir da prática, pontos que precisam ser melhorados, faz-se necessário abordar esses aspectos.

Vale a pena considerar, primeiramente, que a aplicação do teste diagnóstico ajudou a professora a mapear o estado inicial do conhecimento dos estudantes em relação ao uso real dos pronomes pessoais. Entretanto, em contexto de escola pública, não se pode contar com a presença de todos os alunos frequentemente, o que faz com que não seja possível reaplicar o teste e obter os resultados de todos que realizaram inicialmente, prejudicando, assim, o levantamento de dados.

Em segundo lugar, cabe salientar que o fato de os alunos não terem conhecimento prévio sobre predicação atrapalhou o rendimento da atividade, uma vez que não foi possível fazer a divisão entre pronomes “sujeitos” e pronomes “complementos”, decorrente da função que exercem. Certamente, uma discussão sobre esse tema também seria pertinente em outros anos escolares; entretanto, acrescentaria muito se ocorresse em turmas de sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental.

Por fim, em relação às cartas da última etapa, cabe pontuar algumas dificuldades surgidas no processo de elaboração, principalmente quanto à apresentação binária dos conceitos. Considerando os contínuos de variação linguística, sabe-se que as variantes linguísticas não se distribuem de forma binária. Além disso, acredita-se ser necessário modificar a expressão “situações em que é considerado adequado” por “contextos em que é mais produtivo”. Nesse sentido, a relação dos usos de *nós* e *a gente* com, respectivamente, contexto de fala formal e informal não foi eficiente, por duas razões: (i) primeiro, porque o conceito de adequação e inadequação carecem de maior objetividade e interpretação; como bem mostram Duarte e Serra (2015), o que se considera adequado/inadequado corresponde, por vezes, a estruturas pertencentes a uma outra “gramática” do indivíduo; e (ii) em segundo lugar, a depender do gênero textual e dos diversos graus de formalidade em questão, a forma *a gente* pode ser produtiva na escrita. Na realidade, como essa última etapa pretendia lidar de modo lúdico com esses conceitos, optou-se

⁴ Faz-se necessário ressaltar que essa foi a primeira aplicação do “Jogo da Memória Pronominal”. Posteriormente, houve atualização do conteúdo exposto nas cartas.

por utilizá-los nas cartas apesar dessas dificuldades. Em continuidade a este trabalho inicial e com muito mais aprofundamento, vale a pena consultar o conjunto de atividades planejadas para o trabalho do quadro pronominal em Lima (2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, buscou-se apresentar três propostas de trabalho (uma delas descrita integralmente), que foram aplicadas em uma turma de 6º e outra de 7º ano. Para tanto, foi necessário mergulhar nas *orientações e matrizes curriculares* que regem o ensino de Língua Portuguesa na rede municipal da Cidade do Rio de Janeiro.

A Seção 2 foi conduzida de modo a revelar a influência que as avaliações externas exercem sobre o currículo básico, sobrecarregando o professor com atividades voltadas para esses testes e causando um tratamento superficial de questões linguísticas, dentre as quais se destacou a variação.

Ainda foi objetivo deste capítulo contrastar as orientações oficiais (PCNs) e as contribuições da Sociolinguística para o ensino. Ficou claro como a questão da falta de delimitação conceitual, presente nas orientações e nos materiais didáticos decorrentes delas, pode atrapalhar não somente o professor como também o aluno, que é o alvo final do ensino de Língua Portuguesa.

Finalmente, a partir da proposta de ensino de gramática em três eixos (VIEIRA, 2014, 2017), foi possível realizar um trabalho em sala de aula, com atividades linguísticas voltadas para o ensino de gramática e variação, aplicadas em uma turma de 6º e outra de 7º ano do Ensino Fundamental. Para o futuro, fica registrado o empenho de se desenvolver novas atividades – além das já apresentadas em Lima (2017) – voltadas para outros temas gramaticais, aperfeiçoando as propostas feitas inicialmente, e divulgar os resultados do trabalho para que outros professores também possam aplicá-las ou desenvolver as suas próprias atividades, como é desejável.