

# O ENSINO DA GRAMÁTICA, AMINHOS E DESCAMINHOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA EJA A PARTIR DA OBRA DE CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA

Daniela Porte  
Universidade do Estado do Rio (UERJ)  
danielaporte7@gmail.com

## RESUMO

O presente trabalho tem por escopo apresentar reflexões acerca do ensino da gramática normativa, para a Educação para Jovens e Adultos, por meio da prática da análise textual, seguindo, para tanto, orientações apregoadas por Carlos Eduardo Falcão Uchôa, em “O ensino da gramática: caminhos e descaminhos” (2007). Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos descritivos-explicativos e procedimentos da pesquisa-ação (2020).

**Palavras-chave:** gramática; ensino de língua portuguesa; educação para jovens e adultos.

## ABSTRACT

### O ENSINO DA GRAMÁTICA, CAMINHOS E DESCAMINHOS: A TEACHING EXPERIENCE IN EJA BASED ON THE WORK OF CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA

The purpose of this work is to present reflections on the teaching of normative grammar, for Education for Youth and Adults, through the practice of textual analysis, following, for that purpose, guidelines proclaimed by Carlos Eduardo Falcão Uchôa, in “The teaching of grammar: paths and detours” (2007). This is qualitative research, of an applied nature, with descriptive-explanatory objectives and action research procedures (2020).

**Keywords:** grammar; Portuguese language teaching; education for youth and adults.

## Introdução

*O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*, de Carlos Eduardo Falcão Uchôa, é uma obra de 2007, publicada durante o período em que o autor ministrava aulas de Linguística Aplicada no curso de pós-graduação do Instituto Liceu Literário Português, na cidade do Rio de Janeiro e, segundo Uchôa (2007), reflete as vivências de seus alunos, professores de língua portuguesa. Apresenta, inicialmente, a teorização de questões como a situação do ensino de língua no passado e no presente, a dificuldade do professorado em atingir junto ao alunado competências plenas de uso da linguagem, como de ler/compreender/produzir diferentes gêneros textuais, e o papel da gramática em tal tarefa. Ilustra as discussões teóricas com atividades de cunho gramatical, utilizando, para isso, principalmente, o texto literário.

Trata-se de um livro indispensável ao professor de português, porque ultrapassa as discussões teóricas e demonstra, com uma série de orientações ligadas à teoria pormenorizada, como criar atividades que exercitem o saber linguístico do aluno, valendo-se da metalinguagem não como fim em si mesma, mas como objeto de construção de sentidos dos textos. Apresenta, portanto, a gramática voltada ao uso, à produção de sentidos. A obra interessa ao fazer pedagógico da EJA, uma vez que desenvolve perspectiva prática do ensino da língua e orienta o professor a trabalhar com o aluno a percepção das razões pelas quais estuda algum conteúdo.

Uchôa (2007) faz um apanhado completo de teorias fundamentais para a área, comparando-as, apontando o que nelas há, sob seu ponto de vista, de comum ou de discordante no modo de perceber o ensino de língua e a própria atividade linguística. Fundamenta-se na teoria de Eugenio Coseriu, associada também às ideias de Herculano de Carvalho, Luis Juan Piccardo e Antonio Pagliaro. Não deixa, porém, de dialogar com as ideias de linguistas brasileiros, como Ingedore Koch, Luiz Carlos Travaglia, Carlos Franchi e Mário Perini.

Temos, então, na obra em questão, visão histórica de como se estruturou, em nosso país, o ensino da gramática normativa, o que possibilita ao professorado, participe da sociedade contemporânea, compreender o que ela exige de mudanças para o ensino de metalinguagem em relação à tradição.

A atividade ora descrita é baseada na crônica “Amor de Passarinho”, de Fernando Sabino. As questões elaboradas são fundamentadas nas orientações de Uchôa (2007), especificadas na parte prática do livro, em que observações pormenorizadas sobre a crônica exemplificam a análise gramatical aplicada ao texto. Os comentários feitos pelo autor foram adaptados para a sequência

de questões desenvolvidas com duas turmas da 2ª fase do Ensino Médio<sup>1</sup> do Noturno do Colégio Santo Inácio/RJ e o conteúdo gramatical enfatizado é estruturação de palavras (Morfologia).

### **Fundamentação Teórica**

#### **Os tipos de gramática e os planos da linguagem**

A definição do termo “gramática” envolve múltiplos olhares e mudanças/acréscimos de conceituação feitos no decorrer da história. O professor, e pioneiro pesquisador da linguística aplicada, Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), chama-nos atenção para o fato de que definir “de que gramática falamos”, quando pesquisamos o ensino da língua materna, é grande passo para se formar o quebra-cabeça de uma metodologia de ensino de língua. Nessas circunstâncias, hoje em dia, quando se emprega a expressão “gramática” no campo das letras, sempre a acompanha um adjetivo que melhor especifique o ramo da linguagem enfatizado: normativa, descritiva, estrutural, gerativa, funcional, de uso, teórica, geral, internalizada, dentre outras denominações (UCHÔA, 2007). Cada uma dessas designações refere-se a um modo de pensar a linguagem, pautado nas distintas teorias linguísticas ou modelos teóricos. Conferem ao termo, por conseguinte, sentidos muitas vezes bem distantes daquele mais habitualmente empregado entre os falantes comuns.

Para a definição do termo e dos matizes de que a gramática se apropria, lançaremos mão da concepção coseriana de linguagem (1992), que define a linguagem como uma atividade humana universal realizada individualmente segundo técnicas historicamente determinadas. Para Coseriu, a linguagem é uma atividade primariamente individual – não realizada em coral – que exige uma técnica histórica, ou seja, uma língua que possibilite o alcance do nível coletivo, a comunhão dos atos de fala produzidos pelos falantes. A partir dessa definição, o autor preconiza a linguagem sob três diferentes níveis: o universal, o histórico e o individual. Em que concerne ao domínio de cada um deles, estabelece um tipo de saber correspondente assim como um conteúdo

---

1- A partir da resolução CNE CEB 2010 determinou-se que a carga-horária dos cursos para jovens e adultos, correspondentes ao nível básico, seja distribuída de acordo com as características do contexto escolar e das necessidades dos seus alunos, desde que se cumpra o total de horas estabelecido pelo documento. Por isso, a partir de 2011, o Noturno do Colégio Santo Inácio optou por dividir as 1200 horas obrigatórias em 4 fases de seis meses cada uma, que perfazem o Ensino Médio completo. Assim, em um ano, o aluno cursa a 1ª e a 2ª fases e em outro as 3ª e 4ª fases. Tal escolha foi baseada na percepção de que a proposta de séries anuais em vez de semestrais contribuíam para a evasão escolar.

e um juízo.

O nível universal apresenta-se como linguagem, como a técnica do “saber falar em geral”. Vai mais além das línguas particulares, pois pertence a um âmbito geral, imanente a todas elas. Coseriu explica que os falantes somos capazes de reconhecer a presença deste nível geral, por exemplo, em situações em que, a despeito de dominarmos certa língua ou não, podemos afirmar que alguém fala. E mais: podemos ainda afirmar se se trata de um homem ou uma mulher. Tal nível da linguagem abarca “possibilidades expressivas não linguísticas, bem como de certos princípios do pensar válidos para a humanidade em geral e a permanente referência a fatos não linguísticos: contextos objetivos, situações, conhecimento geral do ‘mundo’” (COSERIU, 1980, p.95).

Acompanham o plano universal da linguagem o *saber elocucional*, o *ser designado* (no nível do conteúdo) e o juízo *congruente ou incongruente*. O saber elocucional é o conhecimento de mundo e dos princípios que regem o pensar. A chamada *gramática geral* ou *teórica* está para este nível da linguagem, pressupondo-se a teoria da tríplice distinção de Coseriu: “cabe a uma gramática geral fundamentar uma teoria gramatical cujo propósito consiste em definir as chamadas partes do discurso, as categorias, as funções e os procedimentos gramaticais” (Uchôa, 2007). Seria, então, o conceito mais amplo do que é um nome, um verbo ou um pronome, além das demais categorias de modo e de aspecto e ainda a caracterização dos processos de coordenação e subordinação. Trata-se do estudo geral dos termos que representam conceitos da linguagem, de modo universal e característico em todas as línguas. Diferentemente da *gramática descritiva*, que se liga a um segundo nível da linguagem, o histórico, como veremos.

Segundo Coseriu (1992), todo falar se realiza em virtude de uma língua particular específica que, por sua vez, corresponde a uma comunidade linguística. Assim, o nível histórico da linguagem sempre diz respeito à determinada língua, “já que, ao falar, o homem o faz mediante uma língua determinada: falar português, falar espanhol, etc” (BECHARA, 2004, p.32). Quando o falante faz julgamentos sobre o modo como se fala determinada língua - “fala-se bem o português, ou fala-se bem o inglês”, demonstra a capacidade de reconhecimento deste plano da linguagem.

Ao plano histórico da linguagem concernem o *significado* (no plano do conteúdo) e o *saber idiomático* (no plano do saber). No que diz respeito ao significado, podemos afirmar que em cada língua se configuram termos designados de forma específica, de maneira que o mesmo objeto real ou o mesmo dado da realidade são sempre representados de forma diferente

entre as diversas técnicas históricas do falar. Também em uma única língua encontraremos significados distintos para igual designação.

Coseriu (1992) explica que o saber idiomático “viene de la palabra idioma, que designa la lengua histórica particular”<sup>2</sup>. É o saber que diz respeito ao conhecimento das regras, formas e conteúdos de uma língua determinada. Para melhor defini-lo e exemplificá-lo, bem como para caracterizar o tipo de juízo que o acompanha, esclarecemos os dois conceitos coserianos de língua histórica e de língua funcional. Bechara (2004, p.37) define sucintamente o primeiro termo:

Quando nos referimos à língua portuguesa, à língua espanhola, língua alemã ou francesa fazemos alusão a uma língua como produto cultural histórico, constituída como unidade ideal, reconhecida pelos falantes nativos ou por falantes de outras línguas, e praticada por todas as comunidades integrantes desse domínio linguístico. Entendido assim, esse produto cultural recebe o nome língua histórica.

Dessa forma, remetendo-nos a uma das propriedades essenciais da linguagem - a historicidade - podemos entender a língua histórica como um grau abstrato da linguagem que reúne em si as várias tradições linguísticas de uma comunidade de forma inter-relacionada. A língua funcional, por sua vez, é aquela que efetivamente aparece nos discursos. Para Coseriu (2004, p.113), trata-se de “uma técnica linguística determinada (isto é: unitária e homogênea) dos três pontos de vista (...) – quer dizer, um só dialeto em um só nível e num só estilo de língua – ou, em outros termos, uma língua Sintópica, Sinstrástica e Sinfásica (...)”<sup>3</sup>. A língua funcional é aquela que se apresenta efetivamente por um grupo de falantes; é, portanto, aquilo que se manifesta de maneira comum (unitária e homogênea) a um determinado grupo, por razões geográficas, sociais ou individuais. A língua funcional, em suma, é a que se concretiza em cada ato de fala.

O saber idiomático é aquele que diz respeito ao conhecimento das normas de uma língua. Nele estão reunidos os tipos de normas que estruturam as diferentes línguas funcionais conhecidas pelo falante. Constitui-se, portanto,

2- “Vem da palavra idioma, que designa a língua histórica particular”. (Tradução da autora)

3- Neste contexto, vale ressaltar que os nomes sintópico, sinstrástico e sinfásico estão relacionados aos termos diatópico, diastrático e diafásico. Tais termos, elaborados por Eugenio Coseriu (2004, p.101), referem-se a aspectos fundamentais para justificar a variação linguística motivada pelo espaço geográfico, pelo estrato ou camadas sociais e pelas diferentes situações do falar, respectivamente.

desvio de saber idiomático tudo aquilo considerado fora das normas para qualquer língua funcional utilizada num ato de fala.

Para o nível histórico da linguagem está a *gramática descritiva*<sup>4</sup>, que se encarrega de mostrar como se manifestam as formas fônicas e significativas numa determinada língua funcional. Como certa categoria se manifesta ou não em dada língua funcional e de que maneira e quais funções tal categoria pode representar. Em comparação com a gramática geral, Uchôa (2007, p.30) oferece-nos elucidativo exemplo:

É inteiramente equivocado querer definir, por exemplo, o “tempo em português”. A definição do tempo terá de ser a mesma para o português e o inglês, ou para qualquer outra língua [gramática geral], mas a descrição do tempo é bem distinta nas duas línguas mencionadas. Na descrição do português, qualquer gramática indicará os tempos verbais com que ele conta, cada um com sua marca formal (seu morfema) e com os valores que eles traduzem.

A *gramática geral* define as formas linguísticas (o que é fonema, morfema, palavra etc.), a *gramática descritiva* verifica se tais formas existem na língua descrita; caso existam, a gramática descritiva mostra de que modo tais formas se manifestam (como é o fonema, morfema, palavra etc.).

É importante destacar que a *gramática normativa* tem, necessariamente, de ser descritiva, pois, para responder à pergunta *como deve ser?* – objeto da gramática normativa -, tem de responder antes à pergunta *como é?* – objeto da *gramática descritiva*. Em síntese, toda gramática prescritiva é também descritiva, mas a descrição pode-se fazer sem a prescrição. A gramática normativa tem, em vista disso, caráter prescritivo, porque visa à descrição para efeitos de normatização, isto é, para especificar como ‘deve ser’ o uso da língua, diante de dadas circunstâncias de comunicação.

Na tríplice distinção coseriana da linguagem, o plano individual corresponde aos atos de fala ou ao discurso de um indivíduo. A atividade cultural do falar sempre se realiza por falantes individuais em situações particulares, por isso reconhecemos aquele que fala tanto sob o aspecto material (ao ouvirmos uma voz, somos capazes de identificar o enunciador, se for conhecido) quanto sob o do conteúdo (somos capazes de identificar se o discurso condiz ou não com o estilo do enunciador).

O *saber expressivo*, que acompanha o plano individual da linguagem,

---

4- Vale lembrar que, para Coseriu (cf. COSERIU, 1978. p.128), a gramática estudaria apenas as formas significativas, ou seja, aquilo que é tradicionalmente visto nos capítulos da morfologia e da sintaxe.

é aquele relativo ao nível do texto, próprio para determinada situação de enunciação. A avaliação do plano individual da linguagem se faz a partir do entendimento de que um texto corresponde ou não às expectativas nutridas em relação a ele. Então, acompanham o saber expressivo os juízos de apropriado ou inapropriado. Nas palavras de Coseriu (1993, p.35), tal saber consiste em:

(...) saber estruturar textos, saber falar em situações determinadas de acordo com os tipos de fatores da situação em que se fala, com a pessoa ou as pessoas a quem se fala, de acordo com as coisas de que se fala e com as circunstâncias em que se fala.

O saber expressivo diz respeito ao modo de falar em determinada situação. Reflete o tratamento dado pelo falante a determinado tema, de acordo com o interlocutor que se lhe apresenta e as circunstâncias que envolvem todo ato de fala. Dele depreendem-se três juízos diferentes: apropriado, adequado e conveniente. Assim, três fatores são determinantes para a construção do juízo, no que concerne à expressão de um indivíduo: os interlocutores, o tema e as circunstâncias em que são proferidos os atos de fala. Qualquer mudança em um desses elementos pode desvirtuar a maneira de se interpretar um único ato de fala. Por isso, podemos afirmar que o conteúdo do nível individual do discurso é o sentido de um texto que, por seu turno, corresponde às intenções, às atitudes e às suposições dos falantes.

Para o nível individual da linguagem está o que poderíamos chamar *gramática para análise do texto*, no qual se manifestam os empregos gramaticais escolhidos por cada autor/falante. Trata-se, assim, mais do que focalizar as relações transfrásticas dos períodos, com seus elementos anafóricos e coesivos, de compreender as várias possibilidades de se dizerem ou de se comporem enunciados mais amplos em dada língua e observar como certos usos são produtores de sentidos específicos. É exatamente o nível individual da linguagem que permitirá a concretização da análise gramatical e, por isso, a ele o professor de língua portuguesa deverá dedicar especial atenção em suas aulas.

Diante do que expusemos até aqui, torna-se evidente a importância do reconhecimento das distintas gramáticas e do significado de cada um dos seus adjetivos. Compreender a função de cada gramática e associá-la aos planos da linguagem, sobretudo aos tipos de saberes envolvidos no processo, permite ao docente alcançar os principais objetivos do ensino de língua portuguesa. Por essa perspectiva, a gramática de análise para o texto (plano individual da linguagem/saber expressivo) apresenta-nos como o ponto de partida para a ampliação da competência linguística de qualquer aluno.

É no trabalho com os mais diversos gêneros textuais, fundamentado na observação e análise dos valores gramaticais aplicados no texto, que o aluno perceberá as múltiplas possibilidades de uso da língua e a aplicabilidade da gramática normativa na produção e na interpretação de textos. Como nos ensina Uchôa (2007, p.35):

Será sempre no nível do texto que iremos precisar seja o valor ou a aceção do tempo e do modo de uma forma verbal (“Ela teria na época os seus quarenta anos”), de um artigo (“O homem é mortal”), de um possessivo (“O professor está hoje nos seus dias”), de um pronome pessoal átono (“Escutei-lhe a voz”), de um adjetivo (“Ela está fraquinha, fraquinha”), de uma interrogação (“Afinal, fiz bem ou não em falar com ele? ”).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o reconhecimento da premissa anteriormente descrita é ainda mais imprescindível. O trabalho com a gramática na EJA será melhor desenvolvido, se tomarmos como ponto de partida o nível textual, pois, para além do que se pontuou teoricamente até aqui, o processo de aprendizagem característico do alunado é diferente daquele da escola regular, com crianças e adolescentes. O adulto privado de seu direito de escolarização em idade regular, normalmente, cria seus próprios modos de aprender, baseado, especialmente, na sua prática, na lida, na vivência. Assim, nas aulas de língua portuguesa da EJA, entrar em atividade linguística (ler/compreender/escrever) é mais dinâmico, produtivo e funcional.

### **A atividade**

A atividade descrita a seguir foi baseada na leitura da crônica “Amor de passarinho”, de Fernando Sabino, publicada no livro “A volta por cima”, de 1990<sup>5</sup>. Trata-se da singela história de um passarinho que visita o narrador todos os dias, depois de ele ter colocado vasos de gerânio em sua janela junto a um bebedouro para pássaros. A visita torna-se corriqueira e o narrador consegue, de fato, distingui-lo, pois o animalzinho tem sua marca particular, um “traço distintivo”: possui apenas uma perninha. Com o passar dos dias, animal e humano vão-se tornando amigos, o primeiro leva, então, o segundo a sutis reflexões sobre a vida, e, especialmente, sobre a morte.

Como particular a toda boa crônica, o texto de Sabino conduz o leitor por breve viagem pelas sutilezas de manhãs corriqueiras, marcadas por traços corriqueiros de trabalho, conversa com amigos pelo telefone, jardinagens e observação de pássaros. Somos levados ao reconhecimento da amizade

5- Sabino, Fernando. A volta por cima. 8ª ed. Rio de Janeiro, Record: 2001, p. 16-19.

com outros escritores contemporâneos do autor/narrador, mas, sobretudo, convidados a sorrir com as pinceladas de humor que preparam o caminho para a aspereza da desigualdade que se instaura na vida regida pela lei dos mais fortes e pela finitude.

A crônica, integralmente citada no livro de Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), é seguida pela análise do autor sobre quais fatos da língua o professor de português pode observar junto aos alunos. A partir de tal análise, criaram-se os exercícios a seguir:

Questão 1 - Há um sufixo que se repete com mais frequência no texto: *-inho*. Pensando nos diferentes sentidos que este sufixo pode produzir, diga qual deles prevalece.

Questão 2 - Levando em conta o enredo da história e a relação que se estabelece entre o narrador e o animal, podemos deduzir por que o sufixo *-inho* aparece com tanta frequência? Explique sua resposta.

Questão 3 - Observe o trecho reescrito a seguir, e responda:

“Finge que não me vê, beberica um pouco sua aguinha”.

Qual é sentido do sufixo *-inha* em AGUINHA?

Questão 4 - Qual outra palavra combina com “aguinha”, também com o mesmo sentido, porém sem o sufixo *-inho/a*?

Questão 5 - Explique esse jogo de sentido entre as duas palavras.

Questão 6 - Observe:

O sufixo *-ice* pode significar:

Qualidade ou estado de algo

O modo de agir como

Propriedades negativas do tipo moral ou mental

No texto aparece uma palavra inventada pelo autor, “passarinhice”. Marque acima qual o significado de *-ice* que melhor se aplica à palavra inventada.

Questão 7 - Escreva outra palavra, usada em nosso dia a dia, com o sufixo *-ice* significando o mesmo que na palavra “passarinhice”.

Questão 8 - Invente outra palavra, pensando em outro animal, com o sufixo *-ice* significando o mesmo que na palavra “passarinhice”.

Questão 9 - A palavra “passarinhice” não existe no dicionário. É, portanto, uma invenção do autor da crônica, que traz mais criatividade ao texto. Às palavras “inventadas”, damos o nome de NEOLOGISMO. Qual outra palavra, também relacionada a “passarinho” e inventada pelo autor, aparece no 5º parágrafo?

Questão 10 - Observe a sequência de palavras abaixo:

Saltitando – Deixando – Voando – Apoiando – Bebendo – Preferindo

Confrontando a palavra inventada pelo autor da questão de número 9 e as que aparecem na sequência acima, qual o significado do neologismo?

Questão 11 - No 7º parágrafo do texto, aparece o nome “Pernetinha” escrito com letra maiúscula, o que no decorrer do texto não acontece. Por que a palavra passou a ser escrita com maiúscula?

Questão 12 - No 8º parágrafo aparece o jogo entre as expressões “morrer de pneumonia” e “morrer de gato”. Que efeito essa oposição entre nome de doença e nome de animal, nas duas expressões, traz ao leitor?

Questão 13 - Qual sua opinião sobre o final da crônica? Diga que tipo de reflexão o desfecho do texto lhe trouxe.

Questão 14 - Observe que o último parágrafo do texto é formado apenas por uma linha. Em sua opinião, por que o cronista escolheu concluir o texto apenas com uma frase?

### **Análise e Reflexões sobre a aplicação**

#### Leitura e vocabulário

Antes propriamente da aplicação da atividade, fizemos longo percurso de exploração da leitura da crônica. Os parágrafos foram divididos entre os alunos, cada um treinava a leitura dele em casa, conforme orientações dadas em sala de aula sobre as características da leitura em voz alta. Na semana seguinte, líamos o texto numa dinâmica de apresentação coletiva. Cada parágrafo era lido mais de uma vez, já que, pelo quantitativo de alunos das turmas, os parágrafos se repetiram. Assim, com dois ou três alunos lendo em

sequência o mesmo parágrafo, podíamos discutir como a leitura auxilia (ou impede) a busca pelos sentidos do texto.

O momento deveu-se à comprovação, com base em vivências em turmas de jovens e adultos, de que o elemento inicial agravante para a compreensão dos textos escritos é a dificuldade na prática da leitura. Nesta primeira etapa, compreendeu-se o termo no sentido exclusivo de pronunciar oralmente as palavras escritas de modo claro e seguro, buscando fluência e melodia. O objetivo era, basicamente, chamar a atenção dos alunos sobre os fenômenos prosódicos envolvidos na atividade, uma vez que na EJA, especialmente, em casos de alunos alfabetizados adultos, observa-se acentuada dificuldade para o reconhecimento das propriedades da voz, da melodia e da entonação, da observação da pontuação como fatores decisivos para boa leitura, que tanto desperta o prazer quanto proporciona inferências sobre as ideias do texto.

A complexidade existente no ato de dar vida às palavras presas no papel, materializando-as sonoramente, conferindo-lhes ritmo adequado e empregando, quando necessário, recursos enfáticos, leva parte dos alunos da EJA à exaustão e, conseqüentemente, ao medo da leitura. Muitos se sentem incapazes de compreender o que leem, já que o ato em si mesmo é extenuante para eles, devido à falta de hábito com a atividade. Sentem-se ansiosos com a leitura em voz alta, diante de um público; cansados e sonolentos, com a leitura silenciosa. Por isso, o tamanho do texto é aspecto relevante a se observar no preparo das atividades para turmas da EJA.

O exercício em questão apresentou um texto longo, segundo a percepção dos alunos. A ausência do hábito da leitura como atividade rotineira, tal como o contato diário com jornais impressos ou livros de maior extensão, faz com que a maioria do alunado considere a crônica uma espécie de texto “enorme”. Diante de tal percepção, é importante que o professor esteja atento à inserção gradativa de textos maiores para análise e trabalho, acima de tudo, com modelo de leitura oral para os alunos. É preciso ler para eles e com eles em voz alta para, em seguida, solicitar-lhes a leitura individual também em voz alta.

O gênero textual também é fator decisivo para o trabalho da leitura na EJA. Mesmo que os alunos considerem as crônicas “textos grandes”, diante da narrativa, unida ao estilo literário, percebemos o prazer e a curiosidade aguçados. Depois da dinâmica, as turmas mostraram-se familiarizadas com o enredo e conseguiram falar sobre ele, sem esquecer detalhes, durante todo o período de aplicação da atividade, diferente do que em geral ocorre nas experiências com textos predominantemente informativos. Tempos depois, já em séries mais avançadas, os alunos ainda são capazes de recordar as histórias

lidas com detalhes e associá-las ao conteúdo metalinguístico discutido a partir do texto.

Associada ao trabalho da leitura, esteve a preocupação com o vocabulário empregado na crônica, pois se tratava de um texto que, embora não tão distante cronologicamente, no que diz respeito à sua primeira publicação (1990), compunha-se de palavras desconhecidas àquelas usualmente empregadas pelos alunos pelos alunos. A busca vocabular em dicionários *online* relacionou-se também à apresentação de imagens descritas pelo autor, como, por exemplo, espécie de flor e pássaro mencionados na crônica.

Houve o cuidado de apresentar as imagens do pássaro e da flor apenas depois das várias sessões de leituras e de completo exercício de imaginação, baseado no conhecimento de mundo de cada aluno. Igualmente, a fotografia do autor e dos outros escritores mencionados na crônica foram mostradas em sala.

Na crônica “Amor de Passarinho”, as figuras descritas são reais, fazem parte da existência. Alguns conheciam a espécie da flor apresentada, assim como a do pássaro; outros, não. Por isso, não julgamos prejudicial para o processo criativo dos alunos a exibição das imagens. O trabalho com filmes que reproduzem clássicos literários ou com Histórias em Quadrinhos que recontam enredos desses clássicos suprimem sobremaneira o trabalho criativo da imaginação, se o texto visual for apresentado antes do verbal. O aluno não será capaz de conceber por si próprio personagens, cenas, locais se, em vez da leitura do texto escrito, o professor apenas utilizar a exibição do filme com “a mesma história”. A imagem, nesse caso, fatalmente inibirá o processo criativo da descrição literária, assim como a linguagem típica da história em quadrinhos não apresentará o fruir estético despertado pela criatividade linguística dos textos literários.

Concluído o trabalho com o exercício da leitura de palavras e imagens, passamos às discussões sobre o enredo da crônica e às opiniões formadas sobre a história. Os alunos eram levados a refletir e a compartilhar as associações que fizeram durante a atividade, a emitir a própria opinião e a compartilhar os sentimentos que o texto despertara. Em seguida, passamos às atividades metalinguísticas.

### **Enunciados das questões**

Um dos desdobramentos das dificuldades apresentadas com leitura esteve nos enunciados das questões, que chamamos também “comandos”. A complexidade dos exercícios centrou-se em dois eixos principais: o vocabulário

empregado em alguns dos comandos e a quebra do estilo de análise textual ao qual os alunos estão habituados. Em muitos momentos, os alunos não compreendiam o que se perguntava, pois não reconheciam expressões como “prevalece” (questão 1), “jogo de sentido” (questão 5), “efeito de oposição” (questão 12), “neologismo” (questão 9) ou “desfecho” (questão 13).

Na EJA, a reflexão sobre os modos de ampliação do vocabulário é essencial, entretanto, deve-se cuidar para não confundir o aluno com comandos que induzam ao erro ou prejudiquem a compreensão da questão. Percebemos que, para rerepresentação da atividade em aulas futuras, serão necessárias reformulações de cunho vocabular, sempre com vistas a limitar as possibilidades de sentido despertadas pelos contornos da linguagem. O enunciado será essencial para que o aluno alcance o conhecimento pré-estabelecido no momento da formulação da questão. Do mesmo modo, a simples estruturação visual do exercício pode confundir ou esclarecer, ajudar ou atrapalhar.

O professor atentar-se para o que deseja alcançar junto ao seu aluno, construindo exercícios que validem claramente os objetivos idealizados. Há de se considerar que os degraus, ou desdobramentos para efetivação de novas aprendizagens, são muitos. A decodificação do texto, a compreensão do vocabulário, de expressões, a apreensão de sentidos e os recursos linguísticos utilizados pelo autor para alcançá-los, as perguntas sobre tais mecanismos do texto e a resposta (escrita) a ser construída são as etapas que o aluno deverá executar durante uma atividade. Tal percurso, em turmas de crianças e adolescentes acontece tão rapidamente que mal podemos perceber tantos desdobramentos de raciocínio exigidos do estudante. Nas aulas de EJA, porém, o movimento transparece aos olhos do professor em cada etapa e nas dificuldades encontradas. O aluno percorre longo caminho até que consiga perceber de que modo os elementos gramaticais auxiliam na estruturação dos sentidos do texto.

Outro eixo de dificuldade observado, o mecanismo ao qual os alunos estão habituados diante de textos escritos, sinaliza séria necessidade de mudança na prática da EJA. Como os alunos têm pouco contato com textos escritos fora da escola, diante de atividades com textos mais longos, despertam memórias da escola antiga, frequentada na infância ou na adolescência, e repetem a atitude de olhar para o texto sem nenhum diálogo ou possível inferência para vida pessoal. É difícil para eles sair do enredo, extrapolar o texto, recordar outras histórias e associá-las a outras vivências.

A primeira atitude dos alunos diante do texto escrito é baseada na antiga prática de tentar descobrir “o que o autor quis dizer”. As reflexões

chegam “impostas”, o texto é algo dado, pronto, acabado. E aos alunos resta a passividade ou, no máximo, descobrir como alcançar as ideias do outro ou ainda de simplesmente se entender incapaz de compreendê-las. Assim, podemos pressupor o quão desafiador é alcançar o trabalho de análise gramatical associado à construção de sentidos, que o texto, na maioria das vezes, chega para eles apenas como pretexto para a explicação de conteúdos. Reflexões, inferências, estruturação e composição é um caminho novo para os alunos, difícil de ser trilhado sozinho.

### **Nomenclatura gramatical**

Embora a grande maioria dos atuais professores de língua portuguesa tenha entrado em contato, em algum momento de sua carreira, com a ideia de que o ensino de língua deve pautar-se em textos, na realidade, a prática do exercício da metalinguagem, a partir da repetição de modelos prescritivos isolados em frases soltas, ainda predomina se comparada com a prática da análise textual. A escola promove uma inversão no tocante ao ensino da gramática normativa porque trata em primeira mão da descrição, quer dizer, da síntese de regras que regem parte da língua funcional de maior prestígio, quando o caminho primeiro deveria ser a análise das ocorrências gramaticais em textos para fins de comparação entre aquilo que o aluno já sabe e o que deseja adquirir.

Até o contato com a obra *O ensino da gramática: caminho e descaminhos* (2007), o estilo de atividade desenvolvida por nós no contexto da educação de jovens e adultos ainda era exclusivamente prescritivo. A consequência era única: semestre após semestre os alunos apresentavam acentuada dificuldade para recordar os usos linguísticos que já lhes haviam sido apresentados já lhes apresentados, dificilmente praticados em seus textos orais ou escritos.

Os professores da equipe de língua portuguesa do Noturno do Colégio Santo Inácio cuidavam de repetir desde as primeiras fases do Ensino Fundamental II até a última fase do Ensino Médio, diferenças, por exemplo, entre “a gente” e “agente” e as implicações, para a concordância verbal, que a primeira expressão traria às frases. Mesmo assim, muitos alunos concluíram o ensino básico sem transitar bem entre a variante popular - a que eles já dominavam quando entraram para escola - e a variante culta - a que almejavam aprender com a retomada dos estudos. Outras consequências em decorrência da situação de não aprendizagem, como a dificuldade com as avaliações e a repetição contínua, levam muitos à evasão.

As elucidações de Uchôa, não apenas no livro em questão, mas em todas as pesquisas sobre ensino de língua com que tivemos contato, esclareceu-nos o modo de praticar a análise gramatical em vez da simples prescrição. Mudar, entretanto, a realidade há muito convencionada não é fácil. A primeira dúvida diante da aplicação da atividade foi se o melhor era familiarizarmos os alunos com as nomenclaturas gramaticais com as quais trabalharíamos - os principais morfemas da língua portuguesa - ou se a apresentação deveria ocorrer a partir do próprio texto. Ficamos com a segunda opção.

Todos os termos da gramática normativa utilizados (radical, desinências nominal e verbal, prefixo, sufixo e vogal temática) apresentaram-se com palavras destacadas no próprio texto e novos exemplos surgidos em decorrência das discussões em sala, trazidos/criados pelos próprios alunos e pelos estagiários que nos acompanhavam. A respeito do uso das nomenclaturas gramaticais, relembremos o que preconiza Uchôa (2007, p.95): “no que concerne à nomenclatura, insistimos em que ela vá sendo apresentada gradativamente”. O autor também se vale de orientações de Othon Moacir Garcia, em *Comunicação em prosa moderna, aprenda a escrever aprendendo a pensar* (2017), para corroborar a ideia de que a nomenclatura não deve ultrapassar a função de instrumento, meio eficaz de aprendizagem para se tornar o próprio fim deste processo, “já que ninguém estuda língua para só saber nome, quase sempre rebarbativo, de todos os componentes da frase” (2017 p.5).

A questão do uso da nomenclatura gramatical toma matizes ainda mais específicos na EJA. Tratamos de alunos trabalhadores que, via de regra, chegam cansados à escola, depois de um dia de trabalho. A memória não é característica auxiliar de forte expressão na aprendizagem, como em jovens e crianças. Os termos gramaticais, inicialmente, parecem mais atrapalhar, amedrontar e afastar o aluno dos novos conhecimentos do que facilitar a aprendizagem. Os termos são difíceis de pronunciar, alheios à realidade deles e, a maioria das vezes, funcionam como um entrave para que os alunos reconheçam o seu próprio saber linguístico. Por vezes, impedem que, a partir da própria intuição de falante, observem-se associações bem evidentes, como o reconhecimento do mesmo radical em palavras cognatas ou sentidos múltiplos para sufixos como *-inho* e *-ão*.

A título de exemplificação, citemos momento em que, apresentadas as palavras cognatas *pássaro*, *passarinho*, *passarinlice*, *passarinhando* às turmas, todos eram capazes de identificar o segmento estrutural idêntico na sequência de palavras; eram, entretanto, incapazes de responder à pergunta, feita logo em seguida, “qual o *radical* da sequência de vocábulos?”. O que

lhes era óbvio como mera percepção intuitiva de falante, tomava outra configuração quando utilizada a metalinguagem concomitante à tomada de consciência daquilo que o próprio saber linguístico apontava.

A experiência confirma as orientações de Uchôa quanto à nomenclatura gramatical: quando apresentada paulatinamente funciona como instrumento de construção de novo conhecimento, mas, quando apresentada de forma massificadora, a partir de grandes listagens, serve apenas como atividade de memorização, sem função na emancipação linguística dos alunos.

Os alunos ainda se mostram preocupados em memorizar as nomenclaturas, pois as enxergam como marco de conquista da aprendizagem. Agem assim, ingenuamente, sem perceber que a mera lembrança de nomenclaturas teóricas não é suficiente para mudar a prática linguística. A crença se estabeleceu no cotidiano escolar brasileiro, porque todas as disciplinas reforçam a valorização do trabalho com termos técnicos e definições em vez do conhecimento e da autonomia.

### **Outras observações sobre os saberes elocucional, idiomático e expressivo**

De modo geral, as respostas da atividade “Amor de Passarinho” apontam reiterada dificuldade com o **saber idiomático**. Em muitas respostas, percebemos a complexidade que se impõe para a estruturação do texto escrito formalmente. É constante a marca da oralidade, revelando o nível de dificuldade que o alunado da EJA tem para estruturação de ideias simples na língua escrita. Tal dificuldade é advinda, especialmente, da falta de contato dos alunos com textos escritos modelares.

Em respostas como: “O desfecho do texto é **que** o narrador tinha perdido o seu amigo **que** tinha um passarinho **que** tinha um afeto grande” e “O narrador diante de sua apreensão porque da última vez que **ele** viu o passarinho **ele** estava todo molhado por isso **ele** pensou que **ele** tivesse morrido de pneumonia ou o gato tivesse comido **ele**” notam-se as marcas da oralidade na escrita. Os trechos anteriores apontam a dificuldade dos alunos em utilizar elementos conectivos variados, para além do pronome relativo *que* e do pronome pessoal do caso reto *ele*. No segundo exemplo, a repetição do pronome, inclusive, dificulta o processo de referenciação, impedindo que o leitor compreenda a quem afinal deseja-se referir: narrador, passarinho ou gato.

Na comunicação falada, devido a fatores tais como a cena enunciativa e a proximidade física entre emissor e receptor, qualquer possível falha é

preenchida por retomadas imediatas, o que no texto escrito não ocorre. Sem conhecer outros mecanismos usados para recuperar elementos linguístico-textuais, os alunos lançam mão de recursos que funcionam para a fala, mas prejudicam sobremaneira a comunicação no texto escrito.

Ainda nos exemplos a seguir, observam-se entraves relacionados à marca da oralidade na produção escrita: “De acordo com o **desfeixo** do texto” “Porque com tanta perda em um único dia seu amigo jardineiro, preferiu não expor **mas** o autor com **mas** notícias ruins.” Em *desfeixo* observamos o fenômeno fonológico da ditongação espelhado na escrita; enquanto no uso de *mas* por *mais* observamos a identificação quanto à pronúncia, na variante carioca, reproduzida na escrita.

É comum o aluno que, já ciente - pelo menos no âmbito teórico - da diferença de emprego entre *mas* e *mais*, substitua um pelo outro não porque tenha percebido as diferenças de significação, mas por ter registrado como errado o uso que ele conhecia. Assim, passa a substituir todos os *mais* (uso conhecido) por *mas* (uso novo), sem atentar para os diferentes papéis que os dois vocábulos desempenham. Trata-se da hipercorreção, compreendida no sentido de um “fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão”<sup>6</sup>.

O aluno compreende que há um erro quanto ao uso feito do advérbio (*mais*). Na tentativa de acertar e se expressar corretamente, passa a substituir todos os advérbios pela conjunção adversativa (*mas*) sem ainda, na verdade, fazer distinção de função das duas classes. O fato mostra aos professores de língua materna que o uso padrão ainda não foi apreendido e que falta contato com a língua escrita para perceber a distinção de significados não apreendida com a pronúncia dos termos.

A seguir, a hipercorreção se exemplifica com a repetição do pronome apassivador: “na minha **opnião** o último parágrafo do texto demonstra que o personagem **se encontra-se** muito abalado por ter perdido sua amiguinha que **morrerá** afogada no pires cheio de água adoçada.” Sem reconhecer a função do pronome e suas regras de aplicação em língua portuguesa, o aluno o duplica como pressuposto de garantia de correção. Quando interpelado por que repetir o termo, a resposta é que assim o faz “tentando escrever corretamente”. Os alunos reconhecem o emprego do “se” como uso formal, mas faltam-lhes as regras de aplicação do pronome apassivador na língua padrão.

O modo de grafar os vocábulos *opinião* e *morrera* também atestam o fato de que erros de ortografia estão correlacionados à memória visual. A

6- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 28.

forma mais visualizada pelos alunos (futuro do presente) dá lugar à forma menos conhecida (pretérito-mais-que-perfeito). Igualmente, a correlação com a palavra *opção*, por semelhança entre significantes, faz com que os alunos, por associação visual, escrevam *opnião*.

Apesar das dificuldades com o saber idiomático aparecerem de forma mais significativa nas respostas, não podemos desassociá-las dos saberes elocucional e expressivo. Os erros no âmbito idiomático estão imbricados no domínio da própria linguagem e à maneira de se manifestarem em situações de formalidade.

Em passagens como “Gostei porque **mesmo com a morte do animal** o autor fez **um final feliz**”, manifesta-se a estranheza tipicamente causada por falhas no **saber elocucional**. O aluno que considerou o final da crônica “feliz”, ao mesmo tempo que foi incongruente, já que pelo nosso conhecimento de mundo o anúncio de duas mortes de entes queridos não traria felicidade a ninguém, também foi incoerente, pois não soube expressar claramente a sua opinião sobre o que lhe tocou no final da crônica. Apenas repetiu um modelo cristalizado de julgamento, particular aos finais das narrativas infantis, em que se associa o final feliz àquilo de que gostamos.

Observamos também dificuldades no **saber expressivo**, quando os alunos, repetidamente, usam ponto de exclamação em respostas informativas (“Sim! Não!”) ou ainda quando lançam mão de abreviaturas (“pra, vc, p/”) ou de gírias (“o jardineiro tipo ficou com pena do narrador”) para construir textos escolares, situação comunicativa em que a necessidade de formalidade deveria ser percebida.

No universo da EJA, a valorização do conhecimento prévio do aluno é decisiva, uma vez que lidamos com séries multifatoriais de dificuldades contribuintes para evasão. O tempo reduzido, a distância da escola e seu escopo de construção do conhecimento formal, o cansaço e, principalmente, a descrença em si próprio e em seu potencial de aprendizagem fazem com que os alunos representem um público de grande exigência quanto à seleção de conteúdos e à prática pedagógica. Observar como os três saberes se manifestam na escrita dos alunos auxilia o professor nas estratégias para desenvolvimento de atividades que propiciem a emancipação linguística deles.

### Considerações Finais

Por que ainda falhamos tanto e nos frustramos diante dos resultados da aula de português na EJA? Muitos são os fatores envolvidos na resposta para a pergunta. Sequer podemos entender que exista uma só forma de responder

porque fatores múltiplos, linguísticos e extralinguísticos, estão envolvidos. Entender, contudo, que o domínio mínimo da comunicação formal se atrela à prática e não apenas à reflexão e à memorização da língua é um bom caminho para compreender a falta de resultados eficientes.

Com efeito, é preciso aceitar que antigas práticas do ensino da língua, adotadas frequentemente tanto no ensino regular quanto na EJA, não são suficientes para a emancipação linguística do alunado. Ensinar, por exemplo, ao estudante que redigiu sua resposta sobre a crônica “Amor de Passarinho”, repetindo tantas vezes o vocábulo “ele”, o que é o pronome pessoal do caso reto e quais as subdivisões da classe não é o suficiente para que passe a empregar a coesão referencial com propriedade em textos escritos. O domínio de uma língua funcional está atrelado à sua prática, assim, se concordamos que o principal papel da disciplina de língua portuguesa na EJA é levar o aluno a comunicar segundo a norma padrão, é necessário entender que se deve expor as mais variadas formas de contato com a variante, de forma aplicada: lendo, observando, ouvindo e, principalmente, produzindo gêneros textuais em que se exige a língua padrão.

## Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. Norma em curto: transgressões pasquinianas. *Revista do Liceu Literário*, n. 39/40, p.57-79, 2. sem. 2010/ 1. sem. 2011.

\_\_\_\_\_. Teorias linguísticas aplicadas ao ensino do português. *Cadernos da Academia Brasileira de Filologia*, n. 1, 2002.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática*. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CESÁRIO, Jonas Magno dos Santos. Et al. **Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas características**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 05, pp. 23-33. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas

COSERIU, Eugenio. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, Eugenio. *Gramática, semántica, universales: estudios de linguística funcional*. Madrid: Gredos, 1978.

COSERIU, Eugenio. *Competência linguística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.

- COSERIU, Eugenio; LAMAS, Óscar Loureda. *Lenguaje y Discurso*. V. 4 De Lingüística: Nueva Serie, Universidad de Navarra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 2005.
- GARCIA, Othon M. Garcia. *Comunicação em prosa moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- PORTE, Daniela. *(Meta) linguagem no ensino de língua materna: reflexões, atividades e propostas para educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *A linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Série Dispersos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Série língua e ensino: reflexões e propostas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos Linguísticos e Pedagógicos para um Ensino abrangente e produtivo da Língua Materna. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, Rio de Janeiro, n. 9, 1. sem. 2000.