



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Daniela Porte

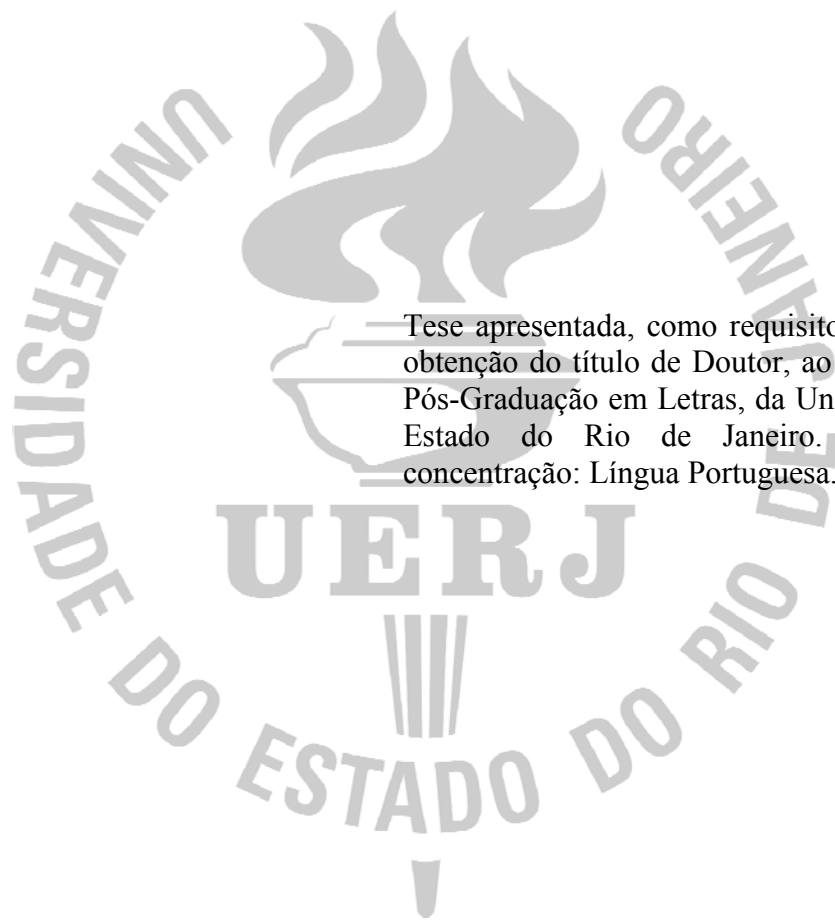
**(Meta) linguagem no ensino de língua materna: reflexões, atividades e propostas para educação de jovens e adultos**

Rio de Janeiro

2017

Daniela Porte

**(Meta) linguagem no ensino de língua materna: reflexões, atividades e propostas para  
educação de jovens e adultos**



—Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

P843 Porte, Daniela.

(Meta) linguagem no ensino da língua materna : reflexões, atividades e propostas para educação de jovens e adultos / Daniela Porte. – 2017.  
186 f.: il.

Orientadora: Maria Teresa Gonçalves Pereira.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino - Teses. 2. Educação de jovens e adultos – Teses. 3. Metalinguagem – Teses. 4. Linguagem e línguas - Teses.  
I. Pereira, Maria Teresa Gonçalves, 1948- . II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07)

Bibliotecária : Mirna Lindenbaum CRB7/4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Daniela Porte

**(Meta) linguagem no ensino de língua materna: reflexões, atividades e propostas para  
educação de jovens e adultos**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 11 de outubro de 2017.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira (Orientadora)  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof. Dr. José Carlos Santos de Azeredo  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof.<sup>ta</sup> Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara  
Instituto de Letras - UERJ

---

Prof.<sup>ta</sup> Dra. Terezinha Maria da Fonseca Passos Bittencourt  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof. Dr. Carlos Eduardo Falcão Uchôa  
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2017

## DEDICATÓRIA

A todos os professores da Educação para Jovens e Adultos, em especial,  
Arquimimo de Mattos Novaes.  
*(in memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

À professora Terezinha Bittencourt, precursora de tudo.

À professora Maria Teresa Gonçalves Pereira, pela parceria constante no trabalho acadêmico e na vida mas, sobretudo, nas afinidades com a EJA.

Ao Conselho Gestor do Noturno do Colégio Santo Inácio, parceiros essenciais de todos os momentos.

Aos meus alunos do Noturno do Colégio Santo Inácio, companheiros fiéis e incansáveis nas propostas de trabalho que eu lhes trazia, em especial, à turma 41/2 de 2017.

Aos amigos queridos que souberam me apoiar sempre, sem nenhuma cobrança, em especial, Ana Carla, Marcelo e Fernanda.

À minha família, pela admiração e pelo carinho.

Ao meu amor, que hoje se desdobra em *amores*, André, o pai da Marina.

## RESUMO

PORTE, Daniela. *(Meta) linguagem no ensino de língua materna: reflexões, atividades e propostas para educação de jovens e adultos*. 2017. 186 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

A discussão sobre o ensino da língua portuguesa é antiga, contudo ainda necessária. As mudanças tecnológicas, culturais e histórico-políticas exigem sempre revisitação à pedagogia da língua. Na Educação de Jovens e Adultos, refletir a respeito da prática da língua materna em séries mais avançadas é premente, uma vez que grande parte das pesquisas na área se debruçam sobre questões de alfabetização e de letramento, especialmente na Educação. O presente estudo tem como objetivo discutir, à luz da Linguística Teórica e Aplicada, o ensino da linguagem e da metalinguagem para turmas do Ensino Médio da EJA, a partir de referenciais teóricos da tradição e da modernidade, dentre os quais se destaca, pelos fundamentos linguísticos, Eugenio Coseriu. O *corpus* de pesquisa concentra-se em turmas do Noturno do Colégio Santo Inácio (RJ) e a investigação conduziu-se pelo método da pesquisa-ação, uma vez que o estudo não se esgota em reflexões, atividades e propostas sobre o ensino de língua materna, mas almeja transformações da realidade investigada.

Palavras-chave: EJA. Ensino de língua materna. (Meta) linguagem.

## RESUMEN

PORTE, Daniela. *(Meta) lenguaje en la enseñanza de lengua materns: reflejos, actividades y propuestas para educación de jóvenes y adultos*. 2017. 186 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

La discusión sobre la enseñanza de la lengua portuguesa es antigua, pero todavía es necesaria. Los cambios tecnológicos, culturales y histórico-políticos exigen siempre volver a la pedagogía de la lengua. En la Educación de Jóvenes y Adultos, reflexionar sobre la práctica de la lengua materna en series más avanzadas es urgente, ya que gran parte de las investigaciones en el área se centra en cuestiones de alfabetización y de literacidad, especialmente en la Educación. El presente estudio tiene como objetivo discutir, a la luz de la Lingüística Teórica y Aplicada, la enseñanza del lenguaje y del metalenguaje para las clases de la Enseñanza Media de la EJA, a partir de referenciales teóricos de la tradición y de la modernidad, entre los cuales se destacan, por los fundamentos lingüísticos, Eugenio Coseriu. El corpus de investigación se concentra en las clases del Nocturno del Colégio Santo Inácio (RJ) y la investigación se llevó a cabo por el método de la investigación-acción, ya que el estudio no se agota en reflexiones, actividades y propuestas sobre la enseñanza de lengua materna, sino también anhela transformaciones de la realidad investigada.

Palabras-clave: EJA. Enseñanza de lengua materna. (Meta) lenguaje.



## RÉSUMÉ

PORTE, Daniela. *Le (méta) langage dans l'enseignement de la langue maternelle: réflexions, activités et propositions pour l'éducation des jeunes et des adultes*. 2017. 186 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

La discussion sur l'enseignement de la langue portugaise est ancienne, mais toujours nécessaire. Les changements technologiques, culturels et historico-politiques exigent toujours que la pédagogie de la langue soit revisitée. Réfléchir à la pratique de la langue maternelle dans des séries plus avancées est, dans l'éducation des jeunes et des adultes, urgent, car une grande partie de la recherche sur le sujet traite des questions d'alphabétisation et littératie. La présente étude vise à discuter, à la lumière de la linguistique théorique et appliquée, l'enseignement du langage et du métalangage pour les cours du secondaire, dans l'éducation des jeunes et des adultes, sur la base de références théoriques de la tradition et de la modernité, parmi eux Eugenio Coseriu se distingue par les fondations linguistiques. Le *corpus* de recherche se concentre dans les cours du secondaire, à la nuit du Colégio Santo Inácio (RJ) et l'enquête a été menée par la méthode de recherche-action, car l'étude n'est pas exhaustive dans les réflexions, les activités et les propositions sur la l'enseignement de la langue maternelle, mais cherche aussi des transformations de la réalité étudiée.

Mots-clés: EJA. Enseignement de la langue maternelle. (Méta) langage.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
1	<b>HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b> .....	16
1.1	<b>Paulo Freire e seu legado na história da educação de jovens e adultos brasileiros</b> .. .....	26
1.2	<b>Os Documentos Oficiais de Orientação da EJA</b> .....	27
1.3	<b>O perfil atual do aluno jovem e adulto no Colégio Santo Inácio</b> .....	32
2	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	36
2.1	<b>Saberes: linguístico, metalinguístico e epilinguístico</b> .....	36
2.2	<b>Os tipos de gramática e os planos da linguagem</b> .....	44
2.3	<b>O ensino da gramática normativa: antigas e novas questões</b> .....	50
2.4	<b>O texto literário no ensino de língua materna</b> .....	62
3	<b>APLICAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES</b> .....	75
3.1	<b>Metodologia: a pesquisa-ação</b> .....	75
3.2	<b>Obras selecionadas para aplicação das atividades</b> .....	77
3.3	<b>Atividades: descrição da aplicação e análise dos resultados</b> .....	81
3.3.1	<u>O ensino da gramática: caminhos e descaminhos – Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007)</u> .....	81
3.3.1.1	Leitura e vocabulário .....	82
3.3.1.2	Enunciados das questões.....	84
3.3.1.3	Nomenclatura gramatical.....	85
3.3.1.4	Saber elocucional, saber idiomático e saber expressivo .....	88
3.3.2	<u>Gramática da Fantasia - Gianni Rodari (1982)</u> .....	90
3.3.3	<u>Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática, – Luiz Carlos Travaglia (2006)</u> .....	96
3.3.4	<u>Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar - Othon Moacyr Garcia (1967; 2007)</u> .....	103

4	<b>ANÁLISE DAS ATIVIDADES INSPIRADAS NAS OBRAS SELECIONADAS ...</b>	111
4.1	<b>Atividade inspirada em O ensino da gramática: caminhos e descaminhos.....</b>	111
4.1.1	<u>Leitura, vocabulário e conhecimento de mundo: saber idiomático e saber elocucional</u> .....	111
4.1.2	<u>Os resultados dos exercícios</u> .....	113
4.2	<b>Atividade inspirada em Gramática da Fantasia</b> .....	119
4.2.1	<u>A presença da oralidade na produção textual escrita</u> .....	122
4.3	<b>Atividade inspirada em Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática</b> .....	130
4.3.1	<u>Exercícios estruturais: as conjunções e seus sentidos</u> .....	130
4.3.2	<u>As conjunções aplicadas aos textos</u> .....	134
4.4	<b>Atividade inspirada em Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar</b> .....	138
4.4.1	<u>O vocabulário nos tempos atuais</u> .....	138
4.4.2	<u>A aplicação e as análises das atividades</u> .....	138
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	150
	<b>ANEXOS</b> .....	156

## INTRODUÇÃO

### SOBRE IMPORTÂNCIAS

Uma rã se achava importante  
 porque o rio passava nas suas margens.  
 O rio não teria grande importância para a rã  
 porque era o rio que estava ao pé dela.  
 Pois pois.  
 Para um artista aquele ramo de luz sobre uma lata  
 desterrada no canto de uma rua, talvez para um  
 fotógrafo, aquele pingo de sol na lata seja mais  
 importante do que o esplendor do sol nos oceanos.  
 Pois pois.  
 Em Roma, o que mais me chamou atenção foi um  
 prédio que ficava em frente das pombas.  
 O prédio era de estilo bizantino do século IX.  
 Colosso!  
 Mas eu achei as pombas mais importantes do que o  
 prédio.  
 Agora, hoje, eu vi um sabiá pousado na Cordilheira  
 dos Andes.  
 Achei o sabiá mais importante do que a Cordilheira  
 dos Andes.  
 O pessoal falou: seu olhar é distorcido.  
 Eu, por certo, não saberei medir a importância das  
 coisas: alguém sabe?  
 Eu só queria construir nadadeiras para botar nas  
 minhas palavras.

*Manoel de Barros*

Tratar do ensino de jovens e adultos é, antes de tudo, ter coragem para distorcer a ordem das importâncias. O governo, os órgãos responsáveis pela educação, o mercado de trabalho e a população de modo geral costumam dar a este segmento o mesmo valor relegado às pessoas que o constituem: quase nenhum. No Brasil, as iniciativas oficiais voltadas para o ensino de jovens e adultos, ao longo dos anos, foram expressivas, não se pode negar. Trataram, entretanto, de sempre incutir uma refinada mensagem subliminar em todos empreendimentos, de modo a correlacioná-los a uma parcela da população dita marginalizada, à parte do que se atribuiria algum valor cultural para a nação e, principalmente, carentes de conhecimento formal. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre foi rotulada como um segmento destinado a suprir necessidades e a reparar lacunas ou, ainda pior, um segmento associado à caridade.

As pesquisas sobre o ensino de jovens e adultos restringem-se basicamente à área da Educação nas universidades brasileiras e, quanto à temática das pesquisas, muito encontramos sobre o processo de alfabetização e de letramento para séries iniciais. Escassos ainda são os trabalhos teóricos específicos, direcionados enquanto áreas do saber. Raramente, tomam-se pesquisas maiores, baseadas em contribuições da Linguística Teórica e da Linguística Aplicada, para orientações sobre ensino de língua para as séries mais avançadas da EJA, sobretudo o Ensino Médio.

Como bem diz o poeta pantaneiro, medir a importância das coisas não é tarefa fácil. Convencer de que há grandeza no que é considerado ínfimo é difícil. É chegada a hora, no entanto, de revermos a posição do ensino de língua materna para educação de jovens e adultos. Se não por nossas idiossincrasias, pelo momento histórico por que passamos.

Até meados da década de oitenta do século passado, o país se mobilizou para lutar contra o analfabetismo de adultos. Agora, no início do século XXI, temos um panorama socioeducacional que exige, cada vez mais, pesquisas que norteiem as séries mais avançadas da EJA. Não sabemos o que ensinar. Nem o modo como construir novos conhecimentos junto aos alunos. Montamos nossos currículos reproduzindo livros didáticos destinados à educação básica regular<sup>1</sup>. Além disso, dividimo-nos entre a módica oferta de material específico de qualidade e as deficiências daqueles disponibilizados pelo governo. No último caso, quando os livros não estão envolvidos em polêmicas midiáticas que nos fazem questionar a profundidade teórica que os embasa, priorizam um tipo de aluno caricaturado (ou idealizado...) que amiúde não condiz com a grande diversidade do público real do segmento.

Esta pesquisa refletirá sobre o ensino da linguagem e da metalinguagem nas aulas de português para Educação de Jovens e Adultos, considerando especialmente o papel da gramática normativa no tocante ao domínio da norma padrão<sup>2</sup>. Para tanto, procuramos compreender quais os caminhos – ou trilhas – a Linguística Teórica aponta para levar ao

---

<sup>1</sup> O termo Educação Básica Regular será tomado neste trabalho de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394): modalidade formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para estudantes em idade regularmente escolar.

<sup>2</sup> Os termos “norma ou língua padrão” e “norma ou língua não padrão” serão utilizados em toda a pesquisa de acordo com as definições de Eugenio Coseriu (1980) para sistema e norma. Sendo, portanto, compreendidas, respectivamente, como *o modo de falar típico dos indivíduos escolarizados* e *o modo de falar típico das pessoas analfabetas ou de baixa escolaridade*. Barros (1981), fundamentado pela teoria coseriana, ainda estabelece a distinção entre norma padrão e norma prescritiva e esclarece que a primeira corresponde ao “como se diz melhor ou preferencialmente”, já a segunda, “como se deve dizer”. Tal distinção remete às diferenças entre o uso linguístico comum entre falantes escolarizados e o uso linguístico prescrito pela gramática normativa.

público da EJA a tais reflexões com vistas a propiciar o domínio da língua padrão e, desse modo, ampliar a própria competência linguística<sup>3</sup> dos alunos.

O trabalho se justifica, então, pelas dificuldades que se nos apresentam no fazer diário da disciplina de Língua Portuguesa, identificadas nas falas do professorado durante atividades escolares, como conselhos de classe/reuniões pedagógicas, e observadas em nossa própria prática. É comum ouvirmos de colegas da área ou de outras disciplinas que os alunos não entendem o que leem ou ainda que não sabem escrever.

Habilidades básicas que envolvem as atividades da leitura e da escrita, desde a decodificação das palavras até a percepção de níveis mais profundos de sentidos dos diversos gêneros textuais ou a simples reprodução, com as próprias palavras, das ideias gerais de um texto até a produção criativa autoral são dificuldades apresentadas com frequência pelos alunos, mesmo os concluintes do ensino básico. Boa parte dos alunos da EJA não termina o Ensino Médio com domínio de habilidades básicas da leitura e da escrita, de modo a dar continuidade aos estudos superiores ou ainda a assumir práticas de trabalho mais valorizadas socialmente.

Para além de tal motivação que, por si só, justifica a necessidade de mudança – portanto, de pesquisas que a sustentem - é preciso pensar no ensino de língua pautado na inclusão social, na emancipação econômica e na possibilidade de reestruturação das desigualdades da sociedade brasileira. É preciso pensar na educação libertadora, de que nos falava Paulo Freire, e nos mecanismos de opressão que ainda se impõem na vida escolar.

Nessa perspectiva, o ensino da gramática normativa na EJA, certamente, desperta muitas dúvidas, sobretudo quando damos conta da ideologia do preconceito linguístico presente nos cursos de Letras atualmente. Qual a função das prescrições feitas pela gramática normativa na EJA? Devemos ensiná-las? O domínio das regras da gramática normativa pode ajudar os alunos na produção e na compreensão de textos produzidos segundo a norma padrão? Como a consciência sobre a variação linguística pode contribuir, verdadeiramente, para o processo de emancipação linguística dos alunos? Se a gramática normativa representa o discurso da “elite” brasileira, por que o aluno da EJA deve aprendê-la? Há desvalorização do

---

<sup>3</sup> Sobre o conceito de *competência linguística*, Coseriu escreveu obra imprescindível para compreensão de sua visão acerca do ensino de língua materna, na qual compara as visões de grandes estudiosos da linguagem, em que se destacam Saussure e Chomsky. Coseriu amplia as visões dos dois autores, para criar própria concepção de competência linguística, a qual tomaremos em nosso trabalho como “um saber intuitivo ou técnico dependente da cultura nos três planos independentes entre si do falar em geral, da língua particular e do discurso ou texto. A competência linguística geral, a competência linguística particular e a competência textual atuam em conjunto no falar (ou às vezes surgem conflitos entre elas) para configurar um discurso sempre novo em uma situação concreta”. (Tradução Livre) (COSERIU, 1992, p.8)

conhecimento prévio do alunado da EJA quando se privilegia exclusivamente o ensino da gramática normativa como conteúdo da aula de língua portuguesa?

A tese foi estruturada em quatro partes, que se subdividem em itens relacionados ao tema discutido em cada seção. O primeiro capítulo destinou-se à descrição do trajeto por que passou o ensino para jovens e adultos no Brasil. De fato, só com o auxílio da História podemos entender os ideais pedagógicos que sempre motivaram as iniciativas construídas em prol da EJA e o modo como o contexto político influenciou o processo. Também tomamos a orientação dos documentos oficiais contemporâneos para compreender, dentre outros aspectos estruturais do segmento, as mudanças que o público alvo vem apresentando.

No segundo capítulo, tratamos dos fundamentos da Linguística Teórica, pertinentes à pesquisa. Abordamos, em primeiro lugar, a distinção do que se configura como saber linguístico e saber metalinguístico. Para tais definições, contamos com esclarecedores ensinamentos de Herculano de Carvalho (1979) e Eugenio Coseriu (1992). Do mesmo modo, contribuíram linguistas de renome em nosso país, como João Wanderley Geraldi (1997), Carlos Franchi (2006) e Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007).

Ainda na fundamentação teórica, abordamos alguns conceitos na concepção de “variação da linguagem”, à luz da teoria coseriana. Questões sobre normatização da língua e correção idiomática foram analisadas para discussão do papel da gramática normativa no processo da construção da competência linguística dos alunos de EJA. Fez-se necessária também a distinção dos diferentes tipos de gramática e seus papéis no ensino de língua materna. Para tanto, contamos com autores como José Carlos Azeredo (2007), Terezinha Bittencourt (2010), Luiz Carlos Travaglia (2006) e Maria Helena de Moura Neves (2006).

A questão da língua literária como antigo representante privilegiado do *corpus* da norma de maior prestígio também se discutiu. Pretendemos, com isso, examinar o papel dos textos literários para as aulas de português nos dias de hoje, já que não funcionam mais como modelo exclusivo da língua padrão. Coube aqui a análise histórica do movimento vivido por nós atualmente em que o texto literário deixou de ser fonte privilegiada para análise dos fatos da língua e caiu em ostracismo nos compêndios didáticos ou nas aulas, como alguns estudiosos denunciam. Observamos os prejuízos que o abandono da literatura em sala de aula traz para a formação do senso crítico, o gosto pela Arte e o processamento de afetos e de emoções da vida e, evidentemente, para a própria ampliação da competência linguística dos alunos.

Os dois últimos capítulos da pesquisa tomaram contornos práticos. Escolhemos quatro obras que apresentam propostas de atividades de ensino de língua materna para aplicar às turmas que acompanhamos e verificar os resultados concretos para uma emancipação linguística do alunado. Em seguida, elaboramos, inspirados pelas mesmas obras, outras quatro atividades inéditas. Trabalhamos com conteúdos da Sintaxe e da Morfologia, adequados tanto ao planejamento do Colégio Santo Inácio quanto ao que se espera alcançar ao fim do ensino básico na EJA, segundo os documentos oficiais. Também analisamos questões da oralidade e da escrita e as particularidades do vocabulário na prática da produção textual escrita e na compreensão de textos.

Aspectos da língua padrão, bastante flutuantes na expressão dos alunos da EJA, como concordância, correlação de tempos verbais e ortografia, além de conteúdos como oração simples e seus termos, estrutura e formação de palavras e classe de palavras foram privilegiados na escolha das atividades. Refletimos de que maneira a metalinguagem se insere nas aulas de língua materna da EJA e o que representa para a formação da competência linguística dos alunos. Não seria possível excluir da pesquisa aspectos relacionados ao binômio oralidade/escrita e ao vocabulário, uma vez que apresentam particularidades importantes para o trabalho com a língua materna no ensino básico.

As obras selecionadas para aplicação das atividades foram: *O Ensino de Gramática, caminhos e descaminhos*, de Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007); *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari (1982); *Comunicação em Prosa Moderna: aprenda escrever aprendendo a pensar*, de Othon Moacyr Garcia (1967; 2007); *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*, de Luiz Carlos Travaglia (2006). Apesar de pertencerem a épocas distintas, elas se assemelham em um ponto condutor do ensino da língua, justamente por apresentarem ao professorado propostas de trabalho para o exercício da linguagem, tomando a gramática normativa não como um compêndio de regras que se esgotam em si mesmas, mas como instrumento eficaz para a ampliação da competência linguística.

São exemplares que nos auxiliaram na tarefa de (re) pensar a prática do ensino de língua materna, com propostas que servem como pontes para que o professor correlacione saberes teórico e prático, de modo que possa contribuir verdadeiramente para a emancipação linguística dos alunos. Tanto as obras quanto os autores consultados na pesquisa encerram em si certas diferenças, sobretudo no tocante à época e ao público alvo, mas também apresentam afinidades entre teorias que proporcionaram a receptividade ideal para o que procurávamos aplicar na EJA.



Quanto às atividades inéditas, ora recriam aquelas sugeridas nas obras originais, com adaptações adequadas ao contexto da EJA e à sincronia atual, ora complementam aspectos que, durante a aplicação das primeiras, observamos necessários à consolidação da aprendizagem dos conteúdos planejados. Seguem a mesma linha de abordagem dos assuntos atinentes à prática da norma padrão mencionados anteriormente. Os principais objetivos dos exercícios criados são a ratificação da necessidade de formação continuada do professorado, para o embasamento sustentável de práticas pedagógicas na língua, e a comprovação de que, solidificando seu conhecimento teórico, o professor será capaz de produzir as próprias atividades, adequadas às particularidades da realidade com que trabalha.

Embora seja esperado e cabível eleger um segmento (Fundamental I ou II ou Ensino Médio) como *corpus* de trabalho, não nos restringimos a apenas um deles. As turmas nas quais se aplicaram as atividades, apesar de legalmente matriculadas no Ensino Médio, são bastante heterogêneas quanto aos níveis de conhecimento linguístico. Não concordamos que na EJA haja uma linha divisória clara no tocante às habilidades já alcançadas e aquelas por alcançar. Os alunos são de diversas idades, jovens, adultos e idosos em momentos de vida distintos e histórias escolares diferentes. Podemos, assim, apenas sinalizar, para fins metodológicos, que o grupo de alunos com os quais trabalhamos sabe ler e escrever<sup>4</sup>, não obstante presente acentuado grau de diferença para executar ambas as atividades. Alguns leem e escrevem com dificuldade similar à que esperamos de turmas do início do Fundamental enquanto outros já dominam com segurança.

Finalmente, cumpre-nos salientar que a escolha de relatar nossas experiências com o ensino da linguagem e da metalinguagem é melhor justificada pela necessidade de questionar e refletir do que simplesmente eleger alguma espécie de panaceia para os desencontros no ensino de língua materna para jovens e adultos. Não pretendemos ditar fórmulas nem encorajar uma percepção simplista diante dos graves problemas enfrentados atualmente na educação brasileira. Nosso desejo é reunir olhares sobre o assunto, relatá-los e analisá-los para contribuir com sugestões possíveis de mudanças para o ensino de língua portuguesa na EJA.

---

<sup>4</sup> Todos os alunos são alfabetizados, isto é, dominam o sistema alfabético e ortográfico, seguindo o sistema convencional de escrita. Apresentam, no entanto, diferentes níveis de letramento, tomando o termo como “o desenvolvimento de habilidades, comportamentos e práticas de uso competente do sistema convencional da escrita na produção e compreensão de textos dentro de práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam envolvidas” (SOARES, 2004, p.18).

## 1 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação efetivamente voltada para um público jovem e adulto privado de frequentar os bancos escolares na infância demorou longo tempo para se firmar no país. Grande parte dos registros sobre a história da EJA no Brasil considera o contato entre índios nativos e jesuítas, durante o período colonial, como trabalho pioneiro na educação de adultos, já que o objetivo principal da Companhia de Jesus concretizara-se a partir de uma ação educativa missionária (HADDAD, 2000).

Há de se observar, entretanto, que a relação estabelecida naquela época entre índios e jesuítas se distancia bastante do considerado como “educação de jovens e adultos” nos tempos hodiernos: um trabalho de escolarização com bases na valorização da cultura popular. Nessa perspectiva, até meados do século XX, não houve nenhuma iniciativa concreta para a formação de uma escola que, de fato, atendesse as necessidades do grupo.

A julgar pelos acontecimentos históricos que contextualizaram a formação da nação brasileira, desde o próprio processo de colonização até os moldes da abolição da escravatura, não é tarefa árdua concluir que grande parcela dos cidadãos era excluída de qualquer tipo de iniciativa educacional. Embora nossa primeira Constituição (1824) garantisse a todos a educação primária gratuita, a *cena infame e vil*, outrora descrita por Castro Alves em “Navio Negreiro”, não se perderia na memória de um povo sem deixar funestas consequências. Para Silva (2006, p.32),

Mesmo no último ano da monarquia, em 1889, para uma população em idade escolar de cerca de dois milhões, tínhamos apenas 250 mil alunos nas escolas primárias. Em termos percentuais, isso significa que somente 12,5% dos jovens estavam nos bancos escolares, ou 87,5% dos jovens brasileiros, em 1889, não tinham acesso à educação.

Durante grande parte do período imperial, a educação brasileira esteve coadunada à Igreja Católica e restrita àqueles que podiam por ela pagar. Somente em 1879, foi dado o primeiro passo rumo à inclusão da grande parcela populacional anteriormente segregada. O Decreto lei nº 7.247 previa uma reforma de ensino voltada para a educação de jovens e adultos do sexo masculino analfabetos, livres ou libertos, com duas horas de duração no verão e três horas no inverno, com as mesmas matérias do diurno. A Reforma também previa o auxílio a entidades privadas que criassem tais cursos (BEZERRA, 2009, p.36).

Embora a função da educação institucionalizada no Brasil tenha sido, desde seus primórdios, planejada para além do ensino doutrinário – daí as escolas se preocuparem em oferecer disciplinas direcionadas à construção de valores morais – podemos resumir a dois aspectos principais a educação imperial para alunos adultos: a necessidade de adequação dos escravos à vida livre e a formação de mão de obra. Era preciso manter a população minimamente alfabetizada para alcançar os interesses econômicos da cafeicultura. Ainda assim, desse período, saímos com 82% da população de idade superior a cinco anos analfabeta. (HADADD, 2000)

A primeira república, igualmente, não trouxe grandes investimentos para educação de jovens e adultos. Apesar das várias reformas educacionais, em busca de maior normatização do ensino básico, o efeito prático foi mínimo. De modo geral, a educação republicana seguia a linha de privilégio da formação das elites, uma vez que as previsões orçamentárias ficavam a cargo das oligarquias regionais detentoras do poder político. A nova Constituição republicana consolidou ainda a exclusão dos adultos analfabetos do direito ao voto, em uma época em que, vale ressaltar, a maioria da população adulta era iletrada. (HADDAD, 2000)

Somente na década de 1920, a luta contra o analfabetismo ganhou força, pois este representava uma das causas para o impedimento do crescimento geral do país. Passou-se a considerá-lo como um “mal nacional” e uma “chaga social”, nas palavras de Rui Barbosa<sup>5</sup>. Tal situação se evidenciava, sobretudo, pelos processos de mudança por que nosso país atravessava no tocante ao início da industrialização e ao crescimento urbano.

Os movimentos civis e a pressão diante do grande crescimento urbanístico, no período de surgimento da indústria nacional, impunham ainda mais a necessidade de formação de mão de obra, despertando, com isso, a consciência da ordem social nas cidades. Assim, em 1925, o Decreto lei conhecido como *Reforma João Alves* estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos (BRASIL, 2002).

Apenas na década de 40, no entanto, a educação de jovens e adultos tornou-se efetivamente questão de política nacional. Vejamos as principais iniciativas que se destacaram nessa época:

---

<sup>5</sup> É importante observar que, se, por um lado, esse período marcou uma efetiva preocupação política nacional com o analfabetismo, por outro, ajudou a consolidar tamanho preconceito com a figura do analfabeto, que até hoje lidamos com profundo mal-estar quanto à autoestima do aluno iletrado. A sua autopercepção, enquanto ser humano inferior e indigno da convivência em sociedade, chega, por vezes, a impedi-lo até mesmo de procurar a escola, uma vez que assumir perante os outros a condição de analfabeto em uma sociedade grafocêntrica é também se declarar como um “mal”, um “inimigo do país”, um “incapaz”. (CALHAU, 2008)

Quadro 1

- A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), com o objetivo de ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos;
- O Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do campanhas, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que representaram grande importância como fornecedoras de infraestrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos;
- A Campanha Nacional de Educação Rural (1952);
- A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

Fonte: BRASIL, 2002.

Na era Vargas, estabeleceu-se a Constituição de 1934, na qual o ensino primário, integral e gratuito, com frequência obrigatória, tornou-se regimento nacional previsto pelo Plano Nacional de Educação. A obrigatoriedade se estendeu também aos adultos, por isso a educação de jovens e adultos, pela primeira vez, recebia tratamento legal e particularizado. Ainda segundo Haddad (2000, p.28),

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo o território nacional.

Na década de 60, quando instituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/61), houve o reconhecimento da educação como direito de todos e a menção às chamadas “classes especiais”, que se aproximavam do que hoje conhecemos como classe de aceleração. Nessa época, também se determinou que jovens maiores de 16 anos obteriam certificado de conclusão do antigo curso ginásial mediante a prestação de exames; os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial (BRASIL, 2002).

Eram os chamados “Exames de Madureza”, que funcionavam como avaliação medidora do grau de “maturidade” do aluno (de cinco disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências) e que lhe garantia o certificado de conclusão do curso. Tais exames datam, inicialmente, do século XIX (1890, com a Reforma Benjamin Constant), quando ainda não existia o nível equivalente ao ginásial e os exames eram a única forma de acesso ao ensino superior (EUGÊNIO, 2004).

De 1959 a 1964, vivemos um período marcante para Educação de Jovens e Adultos. Surgia a era da educação popular, reflexo da democratização da escolarização básica. Também na época a escolarização de alunos adultos se estendeu ao curso ginásial, deixando de voltar-se apenas para a alfabetização. Nasceu um novo paradigma teórico e pedagógico a partir do pensamento do educador Paulo Freire, cujo trabalho exerceu grande influência no desenvolvimento da educação de jovens e adultos no Brasil, sobretudo pela concepção inovadora do papel do aluno e do professor no processo educativo e na vida social. O método de Freire trouxe à tona a necessidade de adaptação do ensino à realidade do aluno adulto e despertou a consciência de que repetir um processo de alfabetização tal qual acontecia na educação infantil não era o melhor caminho para a formação crítica desse aluno.

O momento político que vivíamos quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro (1958) ajudou na concretização do quadro de renovação pedagógica, pois o modelo de desenvolvimento de Kubistchek (“cinquenta anos em cinco”) acabou por deflagrar uma crise econômica que estouraria nos governos Jânio-Jango, o que ampliou o clima de insatisfação e motivou manifestações populares. A democracia, a participação política e a disputa pelos votos construíram um cenário bastante propício para que o trabalho educacional com os adultos ganhasse grande importância (HADDAD, 2000). Vejamos as principais iniciativas de 59 a 64:

Quadro 2

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>● Movimento de Educação de Base, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (1961)</li> <li>● Movimento de Cultura Popular de Recife (1961)</li> <li>● Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE</li> <li>● Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal;</li> <li>● Movimento de Cultura Popular, de Recife</li> </ul> |
|---|

Fonte: HADADD, 2000

A caminhada e o canto contra o analfabetismo, entretanto, foram interrompidos pelos quartéis “em que se ensinava aquela velha lição”, para lembrar a famosa canção de protesto de Geraldo Vandré, *Pra não dizer que não falei das flores* (1968). Com a ditadura militar, o período das luzes da educação de jovens e adultos deu lugar à imposição de sérias restrições ao princípio crítico e político da educação popular. Para enfrentar o analfabetismo que persistia como um desafio, o governo militar promoveu, entre 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida

no Recife (BRASIL, 2002), tratando logo de exilar muitos educadores envolvidos no processo da educação “libertadora”.

Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) iniciou uma campanha nacional de alfabetização de adultos. Em 1971, com a LDB, foi implantado o ensino supletivo. A década de 70 foi marcada pelo crescimento de tais cursos supletivos que assumiam, consoante os governos militares, a função primordial de recuperar o atraso dos que não haviam usufruído da escolarização na idade própria (BRASIL, 2002). A LDBEN (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 5.692/71 determinava que o supletivo pudesse ser ministrado a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. Os cursos e os exames se organizavam dentro dos sistemas estaduais, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação.

No período da ditadura militar, então, com a consolidação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971, regulamentou-se o Ensino Supletivo, criado como forma de “repaginar” os antigos Exames de Madureza, como nos referimos anteriormente. A concepção de ensino para jovens e adultos nesse modelo era, conforme a própria nomenclatura sugere, a de “suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada”. A lógica de “Brasil Grande”, legitimada pela era Médici, caracterizou um estilo de ensino generalizado, cujo objetivo era forjar o ideal de “direito de todos”. Os cidadãos com escolaridade atrasada poderiam suprir tal carência com o Supletivo, de modo a se qualificarem para o mercado de trabalho e contribuírem para o crescimento nacional. Para Hadadd (2000, p.93),

Dentro dessa lógica, a questão metodológica se ateu às soluções de massa, à racionalização dos meios, aos grandes números a serem atendidos e que desafiavam o dirigente que se propusesse a educar toda uma sociedade. Colocando-se esse desafio, o Ensino Supletivo se propunha priorizar soluções técnicas, deslocando-se do enfrentamento do problema político da exclusão do sistema escolar de grande parte da sociedade.

Evidentemente, o *modus operandi* do supletivo em muito se distanciava do método Paulo Freire. Enquanto este priorizava justamente a realidade do alunado e suas especificidades e subjetividades para alcançar o pensamento crítico e político diante dos acontecimentos sociais, aquele colaborou com o mito da sociedade democrática brasileira. O supletivo embasava-se na falsa ideia de que um aluno pobre, privado do direito à escolarização na infância, poderia, por esforço próprio, estudar, crescer na vida e enriquecer. Camuflava o fato de que o modelo econômico da época (até hoje vigente) impediria, em

quase tudo, a grande maioria dos alunos de ascender socialmente, mesmo com os maiores esforços pessoais.

Augusto Boal, criador do Teatro do Oprimido (1960), método teatral que dialoga com a metodologia de Paulo Freire, considerou que a chegada da ditadura militar e a implantação do MOBRAL transfiguraram completamente os princípios do pensamento libertário, uma vez que a concepção de alfabetização do adulto deste movimento pautava-se no lema “Você também é responsável”, que, na verdade, poderia ser resumido à visão panfletária de que era preciso ensinar “as pessoas a ler para que pudessem ler as ordens escritas”.<sup>6</sup>

Nessa perspectiva, é de extrema importância destacar as irreparáveis consequências do golpe militar de 64 para a educação brasileira em geral. Atualmente, vivemos um período de instabilidade política no Brasil, o que ocasionou uma série de manifestações populares públicas, dentre as quais assistimos, com bastante perplexidade, ao pedido de volta do militarismo ao poder. As pessoas que assim o fazem são verdadeiros ignorantes, no sentido estrito da palavra. Para além de toda violência física praticada no período, elas ignoram as consequências do golpe para a construção de uma educação crítica, reflexiva, baseada na leitura do mundo. Muitos foram os assassinatos cometidos naquela época, porém o menos alardeado foi o cruel assassinato da única e verdadeira iniciativa de se tratar o problema social dos analfabetos/excluídos em sua raiz, sem nenhuma forma de paliativo que camuflasse a desigualdade social promovida pelo capitalismo: a educação de qualidade e a liberdade de problematização.

Em documentário dirigido por Toni Ventura, em 2006, sobre vida e obra de Paulo Freire, exibido pela TV Escola, podemos notar, pelo depoimento dos participantes da primeira turma de alfabetização de Paulo Freire, em Angicos/PE, o quão brutal e violento foi o encerramento do chamado “Círculo de Cultura”. Aqueles adultos tiveram mais uma vez o direito à educação negado, além de sequer entenderem por que estavam submetidos à lancinante violência de associar o conhecimento escolar a práticas ilícitas e desordeiras, como verdadeiros criminosos. No documentário, nos deparamos com testemunhos de alunos e professores ameaçados que, sob pena de prisão ou morte, eram orientados a queimar todo o material escolar e/ou escondê-los das formas mais estapafúrdias possíveis.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/video/paulofreirecontemporaneo> Acesso 12 09 2017.

Em 1985, com o fim da ditadura militar, foi extinto o Mobral. Criou-se a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - conhecida como Fundação Educar<sup>7</sup> - cujas principais funções eram estimular o atendimento às séries iniciais do antigo 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Quando a Fundação acabou, em 1990, os órgãos públicos e as entidades civis passaram a se responsabilizar sozinhos pela educação para jovens e adultos.

Depois da LDBN nº 9394/96, legitimada no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, ocorreram sensíveis mudanças públicas em prol do segmento. Embora na lei ainda encontremos a denominação “supletivo”, data dessa época, no campo dos estudos teóricos, o embrião da mudança de nomenclatura. Passou-se a questionar o uso do termo, já que a escolarização de jovens e adultos foi, paulatinamente, ganhando outro viés que não aquele do “suprimento”, no sentido de trazer algo que falta ao aluno. A essa percepção une-se a mudança da ótica sob a qual se enxerga, atualmente, o público da educação para jovem ou adulto: aquele que busca conhecimento não apenas para preencher as lacunas do passado, mas para acrescentar o que ele já é enquanto ser social e único.<sup>8</sup>

Tais iniciativas, no entanto, advindas do pós-LDBN nº 9394/96, constituíram-se de forma espaçada e sem regularidade. Podemos destacar dois aspectos importantes: a lei definiu a EJA como direito de todo cidadão, uma vez que a incluiu na Educação Básica, e incorporou em parte da sua redação normas específicas do segmento, além de alterar a idade mínima para realização de exames supletivos (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio). A mudança trouxe, anos mais tarde, consequências claras para a delimitação do que

---

<sup>7</sup> A extinção da Fundação Educar deu-se em março de 1990, em período correspondente ao governo de Fernando Collor de Mello, por ocasião da série de iniciativas para “enxugar” a máquina administrativa que marcaram o início do governo. Dessa época, cumpre-nos apenas mencionar que nos dois anos de mandato que antecederam o *impeachment* do então presidente, só houve a promessa de um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que nunca saiu do papel. (HADDAD, 2000)

<sup>8</sup> A questão da mudança de designação do segmento abrange aspectos importantes da História da Educação de Jovens e Adultos. Neste caso, não se justifica apenas pela preocupação do que poderíamos chamar a ideologia do “politicamente correto”, mas pela marca do pensamento freiriano na EJA, que se manifesta, dentre outras influências, na escolha criteriosa dos termos empregados pelo estudioso em sua teoria. Freire não aceitou, por exemplo, que as turmas de alfabetização de Angico se chamassem “Classes de Alfabetização”, porque via no nome a reprodução das concepções da educação bancária na qual o ideário de “um professor que dita, que transmite e de uma classe que apenas recebe” prevalece. Fez-se, por isso, a opção de “Círculo da Cultura”. Também, na maioria de seus textos, opta pelo uso duplicado de nomes, especificando os gêneros femininos e masculinos ao se referir a alunos/alunas, a professores/professoras, a leitores/leitoras. A preocupação com os termos adotados acompanha, portanto, os ideais da educação libertária, certamente, na tentativa de livrar o segmento de estigmas cristalizados ao longo dos tempos.



se constituirá como o público da EJA hoje em dia. Desse assunto, trataremos no subitem sobre o perfil do alunado do Noturno do Colégio Santo Inácio.

Inicialmente, o ponto diferencial da LDBN nº 9394/96 foi a inclusão da EJA como parte da Educação Básica. Assim, a modalidade entraria na composição do ensino básico, o que parecia grande passo para equiparação entre os segmentos. Tal avanço, no entanto, foi contestado quando o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a aprovação (por unanimidade) do Congresso de se computarem as matrículas de jovens e adultos para cálculos do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Ao longo da segunda metade da década de noventa, desenvolveram-se três programas governamentais para o público jovem e adulto: Programa de Alfabetização Solidária – PAS; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR. A época foi marcada por uma abertura das responsabilidades, o que inseriu no panorama da EJA a participação de diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de pesquisa. Isso representou a perda da capacidade de coordenação dos projetos diretamente pelo MEC que, historicamente, sempre esteve à frente das políticas públicas de alfabetização e da educação básica de adultos.

Em 1997, depois da Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Hamburgo, uma série de compromissos foram assumidos pelos países participantes, dentre eles o Brasil, o que trouxe outras instâncias do governo, além de organizações da sociedade civil, para a elaboração de programas de alfabetização e de capacitação profissional para o público da EJA. As consequências futuras da nova configuração também serão abordadas no subitem destinado ao perfil do aluno que constitui o *corpus* de pesquisa.

A era dos governos Lula e Dilma, de 2003 a 2010 e de 2011 até 2016, respectivamente, traz-nos o desafio da proximidade histórica. Como ainda estamos mergulhados na época, é difícil encontrar pesquisas e produções acadêmicas que tratem dos projetos voltados à EJA, nos dois governos, sem tom de pessoalidade. Não cabe ao fazer científico o calor das grandes paixões ou a defesa de teses pautadas em idiosincrasias. Optar por fazê-lo é se submeter ao arriscado terreno da *doxa* que, em sentido *lato*, remete-nos ao conhecimento não justificado e não amparado pela cientificidade. A bem da verdade, não temos como avaliar propriamente os resultados das políticas educacionais dos governos Lula e Dilma, pois ainda não há distanciamento suficiente para perceber resultados ou ausência deles.

Podemos, entretanto, enumerar quais foram as iniciativas educacionais para EJA nesses governos e compará-las com o histórico traçado até aqui. A primeira delas, e de maior destaque, foi a criação do FUNDEB<sup>9</sup> (2007), cujos investimentos passaram a contemplar também a Educação de Jovens e Adultos. Embora a porcentagem de recursos destinada à EJA seja menor do que a destinada aos outros segmentos da Educação Básica, temos, na iniciativa, pequeno esboço de preocupação com o segmento que, no período do FUNDEF, fora negada.

O fato de o repasse do FUNDEB atrelar-se à quantidade de matrículas dos alunos fez com que os valores investidos ficassem aquém das expectativas, já que vivemos hoje, nacionalmente, uma baixa na procura pela modalidade. A evasão sempre foi uma constante no percurso da educação de jovens e adultos por razões, sobretudo pessoais, financeiras e pedagógicas. A dificuldade em conciliar o cansaço, os gastos financeiros e até mesmo a frustração de uma reprovação depois de um ano de investimento escolar, desafiam as escolas que trabalham com a EJA. Somado a essa perspectiva, hoje também vivemos uma época de pouco investimento na divulgação e nos cursos como um todo. As classes de alfabetização e do 1º segmento do Ensino Fundamental são as que mais perdem alunos, principalmente nos grandes centros urbanos. O fenômeno se deve a uma série de fatores, dentre os quais algumas questões históricas analisadas na construção do perfil do alunado da EJA que serviu de *corpus* para a pesquisa.

No governo Lula, podemos destacar como principais projetos voltados para Educação de Jovens e Adultos o **Programa Brasil Alfabetizado**, o **Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária** (Projovem), além da criação da **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** (SECAD). Também ligados à EJA, encontraremos o **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos** (Proeja) e o **Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos** (Enceja)<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Fundo de natureza contábil, instituído pela **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006** (um fundo independente para cada Estado e para o Distrito Federal). O **FUNDEB** foi regulamentado inicialmente pela **Medida Provisória nº. 339 de 28 de dezembro de 2006 e, posteriormente, pela Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007** (BRASIL, 2007).

<sup>10</sup> “O Enceja é um exame de certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental, ofertado aos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os seus estudos na idade apropriada. O exame é gratuito e de participação voluntária, possibilitando a aferição de competências, habilidades e saberes adquiridos pelos educandos tanto no processo formal de escolarização quanto em processos informais”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enceja/perguntas-frequentes> Acesso 02/01/2017.

*Se de tudo ficou um pouco*, para revisitar Carlos Drummond de Andrade (1945), entendemos que estudar a história da educação de jovens e adultos no Brasil é essencial para compreendermos a situação vivida atualmente no segmento. Ao longo dos anos, a EJA esteve atrelada às necessidades econômicas ou políticas vigentes: os investimentos vieram pela conveniência de um público maior de eleitores, de capacitar mão de obra para servir ao crescimento econômico do país, ou ainda, para corresponder à expectativa da parcela de intelectuais que enxergavam no povo um meio de promover as revoluções imprescindíveis à nação.

Hoje em dia, percebemos o segmento da Educação de Jovens e Adultos ainda desamparado quanto a investimentos governamentais duradouros e estáveis. Vivemos a era de “programas” e mais “programas”, modificados (e, por vezes, abandonados) tão logo os chefes de estado também o sejam. Assim, na LDB vigente, por exemplo, temos apenas uma pequena seção, composta de dois artigos, que tratam da configuração da educação para jovens e adultos.

Durante todo seu processo de formação, o segmento recebeu um valor ainda menor do que o da educação regular em nosso país. Na atualidade, vivemos uma paradoxal crise em relação a novas matrículas e à evasão escolar, justamente porque não há iniciativas de apoio suficientes para dar conta das especificidades do alunado que precisa equilibrar trabalho, vida pessoal e escola. Paradoxal, pois, embora o número do analfabetismo venha paulatinamente diminuindo, a necessidade de continuidade do segmento com investimentos em séries posteriores à alfabetização, e mesmo ao Ensino Fundamental I, nunca se fez tão necessária.

O cerne do problema são as iniciativas fragmentadas que, na maioria das vezes, desvalorizam qualquer trabalho construído anteriormente, o que não nos permite solidificar um panorama de investimentos em todo o segmento ao mesmo tempo. Exemplo disso é o principal programa do governo atual chamado PROEJA cujo objetivo maior é oferecer educação básica associada ao ensino profissionalizante, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Neste momento da história da educação de jovens e adultos, vivemos uma concentração de esforços nos cursos profissionalizantes em detrimento da alfabetização, das turmas de primeiro segmento e até do Fundamental II.

## 1.1 Paulo Freire e seu legado na história da educação de jovens e adultos brasileiros

A história da educação para jovens e adultos no Brasil foi, indiscutivelmente, marcada pelas reflexões teóricas e pela prática pedagógica de Paulo Freire. Não há como estudar EJA, em qualquer área de pesquisa, sem refletir sobre o legado que nos deixou. Nessa perspectiva, optamos por destacar mais detalhadamente o papel histórico e político da pedagogia freiriana.

Freire ganhou expressão no país durante a década de sessenta, quando o trabalho com alfabetização de adultos teve início, em Angicos (RN). A metodologia estava alicerçada na ideia de valorização da vivência dos adultos analfabetos, na concepção de que a educação formal deveria ser funcional e de fato transformar a realidade circundante do alunado. Era um trabalho de inclusão social, acima de tudo, de reconhecimento de direitos e de emancipação política.

Ao longo dos tempos, as “palavras geradoras” firmaram-se como um dos pilares teóricos que se destacou entre o professorado como representante da metodologia de alfabetização de Paulo Freire. Manifestava a percepção de que o primeiro contato com a língua escrita deveria pautar-se no real, no comum, mas nem sempre reconhecido em suas múltiplas possibilidades de compreensão pelos grupos alfabetizados. Pelas “palavras geradoras”, marca genuína da pedagogia freiriana, muitos professores, ainda hoje, reconhecem a história de Freire na educação brasileira. A herança, entretanto, vai além da metodologia de alfabetização e do renomado *Pedagogia do Oprimido* (1968).

O trabalho realizado em Angico, “Círculo de Cultura”, efetivou nova possibilidade de enxergar o aluno adulto. Inaugurou perspectiva inédita até então na EJA: valorizar o saber que cada aluno traz consigo, considerando-o sujeito de sua própria aprendizagem é muito mais do que iniciá-lo no mundo das letras. A leitura de mundo precede a leitura da palavra, por isso levar o aluno à percepção da sua própria realidade seria condição primeira do professor, uma vez que o processo de alfabetização não deveria ocorrer “sobre” o aluno alfabetizando, mas “com” ele. Para Freire (1988, p. 19),

(...) sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da

palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

No início da década de sessenta, as experiências com a construção do Movimento Popular Cultural e com o Serviço Social da Indústria (SESI) já adiantavam que as ideias de Paulo Freire iriam além da concepção de ensino para adultos. Suas reflexões se adaptam, ainda hoje, a qualquer segmento escolar, como muitas escolas atestam, adotando as diretrizes freirianas, no intuito de fazer educação que valorize a cultura local e alcance a transformação do *status quo*. Educar em Freire é conceber que nenhuma educação é troca, mas acréscimo.

O golpe militar de 64 trouxe o exílio a Paulo Freire. O projeto pedagógico perdeu a valência concreta, dando vazão a um tipo de prática educativa exatamente contrária à idealizada para a educação libertária. Apesar da dura vivência, da saudade, do afastamento e da perseguição, Freire não deixou suas pesquisas no campo da educação e, no exterior, teve contato com ideias contemporâneas mais avançadas sobre cultura e ensino. Na França, ouviu Piaget. Em Cambridge (EUA), foi professor da Universidade de Harvard e, por escolha própria, deu consultoria em países africanos que se libertavam do processo de colonização.

Depois de dezesseis anos no exterior, Paulo Freire retornou ao Brasil. De 1989 a 1991, esteve à frente da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, no governo de Luiza Erundina. Sua gestão foi marcada por iniciativas que valorizavam a figura do professor e o processo de formação continuada, além da priorização da gestão democrática e da importância dada à educação de jovens e adultos. Infelizmente, as conquistas da época não alcançaram êxito nos governos posteriores e, como é comum na política perniciosa praticada em nosso país, a maioria das iniciativas de Freire morreu também com sua saída da secretaria.

A história de vida de Paulo Freire mescla-se à de sua *práxis*. O educador viveu o protagonismo da teorização, associando o olhar acadêmico ao fazer pedagógico. Universidade e escola caminham juntas, todos envolvidos no processo educativo, da faxineira ao inspetor, passando pelo professor. Nos dias de hoje, a “utopia” freiriana está ainda mais viva entre os educadores que acreditam no caminho que Paulo Freire apontou não só para se fazer educação, mas, sobretudo, promover a igualdade social.

## 1.2 Os Documentos Oficiais de Orientação da EJA

Com a expressão “documentos oficiais de orientação para o trabalho na EJA” nos referimos aos postulados legais e didáticos que o Governo Federal elaborou para o segmento nas épocas mais modernas. A documentação não é em grande número e as lacunas ainda se tornam mais gritantes quando se trata das séries do Ensino Médio.

Conforme percebemos pelo histórico da EJA traçado anteriormente, a educação para jovens e adultos revelou dois momentos grandiosos, em termos de iniciativas efetivamente concretas: a década de sessenta, antes da ditadura militar, com o trabalho desenvolvido por Paulo Freire e sua equipe; e, anos depois, na década de noventa, quando surgiu o primeiro Fórum de EJA do Brasil (RJ). Nesse período, realizou-se a V CONFITEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos) e a LDBEN 9.394/96 oficializou os parâmetros básicos de funcionamento da EJA, delimitando seu público, a idade mínima de ingresso no segmento, seus objetivos e os órgãos responsáveis pelo segmento. Foi, portanto, a década de 90 marcada pelas principais orientações oficiais mais próximas de nós atualmente.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA**, definidas pela Resolução **CNE/CEB nº1/2000** e respaldadas pelo **Parecer CNE/CEB 11/2000** foram resultado dos trabalhos elaborados, em especial, no âmbito dos Fóruns da EJA, sobretudo o do Rio de Janeiro. A partir da divulgação do Parecer 11/2000, a educação de jovens e adultos deixou de ser nomeada como “Supletivo”, cuja função prioritária era a de “suprir a falta de conhecimentos” nos alunos do segmento. Passou-se a designar com a nomenclatura Educação de Jovens e Adultos (EJA) justamente porque a ela novas três funções foram atribuídas: a função “reparadora”, a função “equalizadora” e a função “continuada” ou qualificadora. (CALHÁU, 2008)

Desse modo, se a LDBEN 9394/96 trouxe o avanço da inclusão da educação de jovens e adultos à modalidade básica de ensino (ensino fundamental e médio), o parecer 11/2000 resultou em nova percepção de sua concepção, seus fundamentos e suas funções, que foram ampliadas, o que nos trouxe a noção de um alunado não mais necessitado de “suprimento”, mas capaz de se apropriar de um direito que lhe fora negado (**função reparadora**). A garantia desse direito, evidentemente, se fundamenta segundo a perspectiva de que a escolarização garantida para além da alfabetização trará maiores condições de equidade social aos alunos (**função equalizadora**) e lhes concederá a oportunidade da contínua busca por novos conhecimentos e da valorização daqueles construídos antes da chegada aos bancos escolares (**função continuada ou qualificadora**).

Assim, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA** (2000) e o **Parecer CNE/CEB 11/2000** traduzem o espírito das mudanças concebidas para a EJA após os estudos da década de noventa. Passamos a nos preocupar com o segundo segmento do Ensino Fundamental e não mais apenas com as iniciativas político-pedagógicas voltadas para alfabetização ou a erradicação do analfabetismo. Também retomamos a concepção freiriana do perfil dos alunos, entendendo-os de modo particularizado, com especificidades consideradas no processo de delimitação do currículo escolar e no fazer pedagógico. O aluno da EJA volta, mesmo que minimamente, a ter seu conhecimento pessoal, acumulado pelas vivências ao longo da vida, considerado como cerne do processo de novas aprendizagens propostas pelo universo escolar.

As Diretrizes de 2000, antes de propor um trabalho específico para cada disciplina, fornecem novos dados do perfil do aluno da EJA, baseados em pesquisas executadas nas secretarias estaduais e municipais do Brasil todo. Por isso, a marca especial do documento é o reconhecimento do histórico, da legislação e do perfil particular do segmento como fatores necessários ao norteamento do trabalho em sala de aula.

É importante ressaltar, porém, que, apesar de as Diretrizes apregoarem uma concepção da EJA como modalidade de ensino cujas especificidades exigem da equipe escolar um trabalho diferenciado, tal tarefa não foi levada muito adiante nas bases teóricas. Se avançamos bastante quanto ao modo de perceber os alunos e à valorização deles e do seu direito à escolarização, pouco conseguimos, daquela época para os dias de hoje, em relação à garantia, de fato, da concretização de um processo de aprendizagem baseado na apropriação de novos conhecimentos a partir daqueles que o alunado da EJA já construiu quando procura a escola.

Também não podemos deixar de assinalar o fato de que hoje, em 2017, as Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos sejam percebidas por professores e estudiosos da área como obsoletas. Muitos acreditam que o documento já não dá conta das transformações por que a EJA passou, sobretudo no que diz respeito às mudanças do perfil do seu alunado. Considerando tal ponto de vista, acrescenta-se ainda à questão o fato de, já na época da publicação das Diretrizes, não foi redigido nenhum documento específico para o Ensino Médio. Conclui-se, então, que, se as diretrizes para o Ensino Fundamental podem soar ultrapassadas, as do Ensino Médio foram totalmente negligenciadas.

Por fim, passamos, então, às **leis 10.172/2001** e **13.005/2014**, que tratam, respectivamente, dos **Planos Nacionais de Educação** elaborados neste século em nosso país. Desde 1931, acenava-se para necessidade de um Plano Nacional de Educação (PNE) que

garantissem a “unidade” e o espírito de “continuidade” em nossa realidade educacional (BRASIL, 2014). Somente em 1962 surgiu o primeiro PNE, devido aos acontecimentos históricos que minaram as tentativas anteriores de configuração do documento. Este primeiro Plano não recebeu o *status* de lei e funcionou mais como um esquema distributivo de fundos, isto é, de recursos. (BRASIL, 2014)

Somente após a LDBEN (Nº 9394/96), dispôs-se a obrigação de elaboração do PNE por parte da União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano. Assim, pela primeira vez, o PNE era instituído por lei (10.172/2001), que vigorou de 2001 a 2011. A condição de lei trouxe ao Plano o caráter de obrigatoriedade e de responsabilidade jurídica para as metas estabelecidas, o que possibilitou maiores cobranças para as ações pré-estabelecidas. No tocante à Educação de Jovens e Adultos, os objetivos do documento estão atrelados, principalmente, à concepção que reforça a EJA como parte da educação básica. Para Aguiar (2010, p.37),

O PNE previa, no que tange à educação de jovens e adultos (EJA), erradicar o analfabetismo adulto, em dez anos; assegurar a oferta de EJA de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não a possui, em cinco anos; assegurar a oferta de EJA de 5ª a 8ª série do ensino fundamental para 100% da população de 15 anos ou mais que concluiu a 4ª série, em dez anos; dobrar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em cinco anos; quadruplicar a capacidade de atendimento de EJA do ensino médio, em dez anos; implantar em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendem jovens e adolescentes infratores programas de EJA de ensinos fundamental e médio, assim como formação profissionalizante.

O PNE (2001/2010) configurou-se como um avanço na história da educação brasileira, quando tomado do ponto de vista de que se trata de uma legislação e não de mera carta de intenções, e como tal, trouxe consigo a possibilidade de reivindicação das metas eleitas pela sociedade civil, estudiosos da área e representantes de governos (Brasil, 2014). Pelo seu caráter legislativo, meramente programático, entretanto, funcionou como um tipo de lei que não gerou nenhuma forma de punição ou sanção negativa, mesmo que suas delimitações não se cumprissem. Assim, a meta ambiciosa de garantir o direito à educação a todos os brasileiros não foi realizada até o término do prazo pré-estabelecido.

A expectativa diante do segundo PNE (2014/2024) foi de que o documento adentrasse a cena da educação contemporânea com o desafio de reparar as metas deixadas para trás no primeiro Plano e ainda lidasse com os novos desafios do ano 2000 para cá. No tocante à EJA, o documento tem caráter absolutamente incompleto, já que, diretamente, são apenas três as metas destinadas ao segmento: as metas 8 (equalização dos anos de estudo da população entre



15 e 29 anos), 9 (universalização da alfabetização e redução do analfabetismo funcional) e 10 (articulação da EJA com a educação profissional).

Comparando os dois documentos anteriormente citados, percebemos que há pontos positivos, que representam pequenos avanços para a educação brasileira, porém concluímos que o caráter burocrático, estritamente teórico e descompassado da prática, pouco acrescenta à Educação de Jovens e Adultos. A reincidência da proposta, por exemplo, de erradicação do analfabetismo no nosso país exigiria um número tão alto de novas vagas e novas escolas<sup>11</sup>, que, em 10 anos, provavelmente, seríamos, mais uma vez, incapazes de cumprir a meta. Evidentemente, não somos contra a oferta; a crítica não é essa. A questão é que a conta não fecha diante da realidade que percorremos até agora. Por isso, as metas tomam um cunho fantasioso e meramente programático, como já sinalizamos.

Infelizmente, ao longo dos tempos os mecanismos estabelecidos para o combate do analfabetismo no Brasil falharam, pois o país ainda é, segundo a UNESCO, o oitavo com o maior número de analfabetos do mundo (CARA, 2014). Além do desafio da erradicação do analfabetismo, que certamente pressupõe a efetiva ampliação de oferta de vagas, hoje, podemos dizer que a qualidade da educação brasileira é outra vicissitude a se enfrentar. Sob esse aspecto, a EJA padece de um olhar míope das iniciativas governamentais e civis.

Tanto o primeiro quanto o segundo PNE refletem outra dificuldade difícil de se combater, a falta de articulação entre as obrigações da União, dos estados e dos municípios. Já sobre o primeiro documento, aplicou-se a crítica constante de que a União errou ao se eximir de atribuições compelidas apenas aos dois outros entes federados (AGUIAR, 2010).

Os documentos oficiais que regem não só a EJA, mas também os outros segmentos educacionais, nitidamente, descrevem os reais problemas enfrentados nas salas de aula de todo o Brasil. A grande questão, porém, está no fato de observarmos, anos após anos, a publicação de documentos estéreis e de leis que, se não cumpridas, não acarretam nenhuma forma de punição aos órgãos por elas responsáveis. Não se pode ignorar que as desigualdades socioeconômicas do país mantêm o panorama de desigualdade educacional que nos assola tanto na EJA quanto no ensino regular. Em vista disso, seria ingênuo supor que apenas medidas de caráter burocrático-legislativo pudessem elevar o patamar da escolaridade brasileira ou cuidar da qualidade educacional como um todo.

---

<sup>11</sup> Apenas a universalização da alfabetização de jovens e adultos exige a criação de 13,2 milhões de matrículas até 2024, último ano de vigência do PNE. Em termos comparativos, todas as outras etapas e modalidades da educação básica juntas, somadas ao ensino superior, exigirão 8,6 milhões de novas vagas públicas no mesmo período. (CARA, 2014)

Enquanto esforços em conjunto do poder público e da sociedade civil não forem confrontados para repararem os anos de prejuízo dos quais a Educação de Jovens e Adultos vem padecendo, as metas estabelecidas por quaisquer documentos não serão alcançadas.

### 1.3 O perfil atual do aluno jovem e adulto no Colégio Santo Inácio

Ao longo do tempo, ocorreram grandes mudanças no perfil do aluno que procurava os cursos para educação de jovens e adultos e, ao menos duas delas, foram delimitadas possivelmente por mudanças na legislação e por convenções internacionais, conforme mencionamos no histórico traçado anteriormente. Se, no início da formação da EJA em nosso país, o interesse maior centrava-se na grande parcela de cidadãos analfabetos, hoje em dia, o Ensino Médio é o maior alvo, mesmo diante de um panorama que, paulatinamente, apresenta queda no quantitativo de matrículas<sup>12</sup>. Em outras palavras, a procura por matrículas no segmento de Jovens e Adultos sofreu uma baixa, mas, entre os candidatos que ainda buscam os cursos noturnos, atualmente, o interesse maior é pelo Ensino Médio. Dentre eles, destacam-se especialmente alunos de idade mais jovens, entre 18 a 25 anos.

Com o passar dos anos, a inclusão da classe popular nos bancos escolares fez com que o índice de analfabetismo caísse<sup>13</sup>. Por outro lado, contribuiu também para que os problemas que a escola pública vem enfrentando se apresentassem como barreira para a continuidade dos estudos daqueles alunos provenientes de meios mais pobres.

Este panorama é indicativo de dois fatores. Primeiro, a EJA passou a atender, em grande quantidade, alunos que iniciaram seus estudos quando crianças, mas que, por não se adequarem ao sistema escolar vigente ou por motivos pessoais, desistiram antes de concluírem o segundo segmento do Ensino Fundamental. Além disso, com a determinação da

---

<sup>12</sup> O Noturno do Colégio Santo Inácio sofreu queda bastante acentuada no quantitativo de alunos. A título de comprovação do que afirmamos, levantamos o número de matrículas nos anos de 2000 (1º semestre, 1.342 alunos matriculados/2º semestre, 1.402), 2005 (1º semestre, 1.342 alunos matriculados/2º semestre, 1.402) e 2015 (1º semestre, 846).

<sup>13</sup> De acordo com dados do INAF (Indicador de Analfabetismo Funcional no Brasil), o índice de analfabetos completos em nosso país diminuiu pela metade de 2001 (12%) para 2011 (6%). O maior problema atualmente é se o acesso e a frequência à escola são suficientes para garantir a aquisição de habilidades necessárias à vida pessoal e profissional de um aluno. Disponível em: [http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio\\_inaf\\_2009.pdf](http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf) Acesso 16/07/12

mudança de idade ocorrida na LDBN nº 9394/96, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, o aluno que completa 15 anos de idade, sem finalizar o Fundamental II, ou 18 anos, sem finalizar o Ensino Médio, é, automaticamente, encaminhado à EJA.

Muitos desses adolescentes iniciaram suas carreiras escolares em instituições públicas que não conseguiram ajudá-los quanto às dificuldades emocionais, cognitivas e pessoais que os acompanhavam em toda vida escolar. A consequência é que, alcançando determinada idade, os alunos desistem da escola regular para procurar trabalho. Não conseguem, todavia, absorção no mercado justamente pela baixa escolaridade, logo voltando aos bancos escolares e retomando os estudos na EJA.

Além disso, a reprovação consecutiva, por falta de adaptação aos moldes conteudistas da escola regular, passou a funcionar como uma mola propulsora para que os alunos “agitados e problemáticos” fossem excluídos do circuito das escolas diurnas. Infelizmente, em muitas realidades, a EJA passou a ser considerada uma modalidade aberta a receber esses alunos alijados. Assim, em sua maioria, os jovens chegam à escola noturna com baixa autoestima, verdadeira aversão à escola (que, às vezes, se estende aos professores) e a qualquer proposta de aprendizagem.

Quando os alunos se descobrem donos do seu próprio processo de aprendizagem e, mais do que isso, conseguem compartilhar suas experiências com os mais maduros, revela-se o lado positivo da heterogeneidade do público da EJA. A troca entre os dois públicos, no processo ensino-aprendizagem dos mais jovens, é bastante benéfica, porque tanto auxilia na percepção do verdadeiro papel da educação quanto valoriza o conhecimento prévio de cada um. Os adolescentes observam que muitos adultos e idosos privados da escolarização na juventude voltaram aos bancos escolares por razões que certamente os levarão a voltar também, caso abandonem mais uma vez os estudos. Também aprendem a usufruir da própria autonomia para ajudar os colegas de classe com maior dificuldade com os conteúdos, por isso passam a valorizar o que sabem, aspecto quase sempre negligenciado pela escola regular de onde vêm.

A segunda consequência do panorama de mudanças que redefiniu o perfil do público da EJA foi a iniciativa civil de igrejas, ONGs e associações de moradores de oferecer cursos de alfabetização. Em 1997, a partir de uma série de compromissos assumidos pelos países participantes da IV CONFITEA, em Hamburgo, consolidou-se no Brasil a parceria com outras instâncias do governo, além de organizações da sociedade civil. A maior oferta de classes de alfabetização próximas, muitas vezes, do ambiente familiar ou do local de trabalho,

ajudou no processo de redução do analfabetismo e na configuração de um novo público da EJA para os dias de hoje, com interesses voltados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Outra parcela atual de alunos da EJA é representada especialmente por pessoas adultas que migraram de outras regiões do país para o Rio de Janeiro em busca de uma vida mais promissora. Há grande número de empregadas domésticas, porteiros, vendedores ambulantes, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais. É um público que também resolveu resgatar seus estudos pelas exigências do mercado de trabalho. O processo cognitivo desse grupo apresenta instigantes particularidades.

Normalmente se alfabetizaram nas cidades onde nasceram (grande parte no Nordeste brasileiro), com toda sorte de deficiência. Muitos não foram à escola para isso ou sequer aprenderam a ler e a escrever com professores. Além disso, passaram longos anos fora da sala de aula. Em geral, desenvolveram um mecanismo muito próprio de aprendizagem que, se pauta, sobretudo, em operações concretas: não aprendem determinado prato, na cozinha, porque refletem sobre a receita ou a leram em algum lugar; fazem por ensaio e erro, por observação.

Temos por fim, mas em número bastante reduzido, alunos idosos – em geral, entre 60 a 80 anos – que buscam a escola por questão de motivação social e emocional. São pessoas com alguns comprometimentos de locomoção, de audição e de visão e que, em geral, desenvolveram um quadro depressivo determinado pela perda de entes queridos ou pela aposentadoria. Esses alunos encontram no ambiente escolar uma chance de socialização, de prazer e de retomada da vida. Quase sempre, apresentam alguma dificuldade de aprendizagem para os moldes da escola moderna. Percebemos tais deficiências, especialmente, nas avaliações escritas.

Ao que diz respeito à realidade específica do Noturno do Colégio Santo Inácio, cabe ressaltar que trata de iniciativa filantrópica da Rede Jesuíta de Educação, a partir da qual são concedidas bolsas para estudo gratuito àqueles alunos aprovados no processo de seleção e na triagem do serviço social. Tal seleção tem caráter nivelar, acontece semestralmente e exige dos candidatos conhecimentos básicos de leitura e compreensão de textos e de cálculos matemáticos. O segmento da EJA, na escola do Rio de Janeiro, completará, em 2018, cinquenta anos de existência e, desde a sua criação (1968), adaptou-se às mudanças exigidas tanto pelo perfil do alunado quanto pela legislação que se efetivou ao longo dos tempos. Atende por volta de 800 alunos de diferentes idades, em desfavorável situação

socioeconômica, que podem cursar da 5ª fase do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio, com possibilidade de estender sua formação para a Educação Profissional, nos cursos de Administração, Análises Clínicas, Enfermagem e Informática.

O segundo capítulo da pesquisa é destinado à fundamentação teórica do estudo. Tratamos de questões de cunho linguístico, necessárias à discussão da parte prática, a análise das atividades aplicadas. Desse modo, a seguir, passamos aos conceitos e às teorias que nos nortearam e fundamentam nosso fazer pedagógico no ensino de língua materna para a EJA.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Saberes: linguístico, metalinguístico e epilinguístico

Dos conhecimentos teóricos imprescindíveis ao professor de língua materna, o reconhecimento das diferenças entre o saber linguístico propriamente dito e o saber metalinguístico, como segunda representação do primeiro, é, sem sombra de dúvida, conteúdo de que não podemos deixar de tratar, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos. Reconhecer o nível de competência linguística com que o aluno chega à escola é extremamente importante para que o docente entenda qual o ponto de partida para o trabalho na ampliação desse conhecimento.

A apropriação das diferenças entre os saberes linguístico e metalinguístico permite o investimento na autoestima do aluno, que verá sua experiência com a língua valorizada e não subestimada, e possibilita maior segurança ao professor para exercer práticas em que a linguagem se configure de modo gradual e progressivo. Tal concepção de ensino nos permite identificar que, antes de adentrar os bancos escolares, na vida diária do estudante, a língua materna sempre esteve presente. O professor reconhece a evidência de um ponto de partida e o que deseja alcançar de novo.

Nessa perspectiva, é importante compreender que o saber linguístico é um tipo de saber técnico, construído de modo prático, isto é, o conhecimento das regras de uma língua, que possibilita a comunicação entre falantes. Assim o define Herculano de Carvalho (1979, p.251):

O saber linguístico é (...) uma técnica (...) que permite realizar esse agir produtivo a que chamamos linguagem; que permite, em suma, falar. É este um saber prático por excelência, porque o é quanto ao seu objeto, que é o operar, quanto ao seu método, que é sintético, e quanto à finalidade, que é o produto tanto externo (o texto) como interno (o ato cognitivo).

A aquisição do saber linguístico é dada pela prática contínua da atividade comunicativa. Trata-se de um saber adquirido mediante a interação entre sujeitos falantes, elaborado de maneira não reflexiva. Cada indivíduo, ao entrar em atividade linguística, não o faz de maneira pré-refletida, pautado em uma série de observações anteriores à prática, mas se comporta como alguém que recebe dos seus interlocutores um “saber aprendido”, que é, ainda segundo Carvalho (1979, p.237), “adquirido pelo processo histórico da aprendizagem”. O

saber linguístico, portanto, constrói-se a partir da prática daquelas técnicas que o outro, com quem convive o aprendiz, já domina.

Dizer que o saber linguístico constitui um saber aprendido, adquirido pelo processo histórico da aprendizagem, é também afirmar que, de geração a geração, ocorre a transmissão da técnica efetiva para a produção linguística. Herdamos de nossos antepassados e aprendemos com nossos contemporâneos a linguagem. E, como toda manifestação linguística é manifestação em uma dada língua, também de nossos antepassados herdamos a nossa língua.

Carvalho (1979, p.240) traça comparação entre o processo de aprendizagem histórico do saber linguístico e a tradição. O autor afirma que este saber é apreendido num processo complexo de entrega e recepção, tal qual acontece com outros saberes que estruturam a tradição de certa cultura. O que ocorre, porém, é que, no último caso, “o que se transmite (e se recebe) é através da linguagem como instrumento, algo acerca da realidade”, ao passo que na transmissão e recepção do saber linguístico “é o próprio acervo de formas que constituem esse instrumento”.

Podemos considerar que, por se tratar de um saber histórico, uma atividade cultural, o saber linguístico é constituído por uma parte que se transforma e outra que permanece. O fato de hoje em dia nos depararmos, vez ou outra, com a polêmica das nomenclaturas “brasileiro ou português” para designar a língua materna muito bem ilustra os equívocos cometidos pela falta de atenção dada a uma característica essencial do saber linguístico: a historicidade. Se nos dias atuais podemos desfrutar da beleza e da fruição de um poema de Camões é, certamente, porque nele ainda podemos reconhecer o português. E, mesmo que observemos uma série de diferenças em comparação com a variante padrão da nossa atual sincronia e o português camoniano, temos a certeza de estar diante de um texto escrito em língua portuguesa.

O saber linguístico também se caracteriza como atividade, simultaneamente, individual e interindividual. É um saber que se manifesta individualmente, porém que se efetiva num processo de intercomunicação; sempre interindividual, uma vez que “quem ouve, ouve de alguém e quem fala, fala para alguém”. Nesse sentido, a individualidade do saber linguístico deve-se, igualmente, atrelar à interindividualidade, porque falamos individualmente, mas usando um instrumento que também pertença do outro.

Ainda é o saber linguístico caracterizado como um saber não refletido ou pré-reflexivo, técnico e sistemático. É não refletido ou pré-reflexivo, uma vez que não exige do

aprendiz uma postura inicial crítica em relação ao processo de aquisição da linguagem. Não é, portanto, um tipo de conhecimento que exige uma prévia reflexão daquele que o apreende. Ao contrário, aquele introduzido no mundo da linguagem começa a “manejar um instrumento sem a clara consciência da sua natureza e estrutura e de cada um dos gestos que, automaticamente (isto é, sem um ato expresso da consciência atenta a esses gestos ou movimentos), executa no seu manejo”. (CARVALHO, 1979, p.245)

O caráter técnico e sistemático do saber linguístico consiste em sua feição dinâmica e organizacional. O conhecimento técnico constitui o “saber realizar tal atividade”, ou seja, compreende o domínio das regras que permitem a realização da atividade linguística e cumprimento de seu papel comunicativo. Identificar, portanto, o saber linguístico como um saber técnico é também reconhecê-lo como uma atividade que exige do falante o domínio do “conjunto ou inventário objetivo de entidades de valor e de normas ou regras para a sua atualização e utilização, as quais permitem o agir ordenadamente (...)” (CARVALHO, 1979, p.249). Em outras palavras, o saber linguístico é um saber técnico, pois é um tipo de atividade ordenada por um conjunto de regras das quais é preciso domínio para que se efetivem.

Finalmente, o caráter sistemático do saber linguístico está no fato de ser um saber com suas entidades integrantes organizadas num sistema, cada uma com seu valor, ou sua função, em consonância com todas as outras. Tomada a linguagem como uma atividade cognoscitiva e manifestativa, podemos afirmar que se estrutura a partir de um sistema cujas unidades são organizadas e inteiradas a fim de cumprir determinada função.

O saber linguístico dos falantes, portanto, é organizado a partir de um sistema que, por sua vez, é composto por partes que exercem funções diferenciadas, mas interdependentes. O sistema é um nível abstrato da língua que reúne a funcionalidade das unidades que a integram. Metaforicamente, podemos considerar o sistema como ‘a raiz ou o núcleo’ da língua; como a parte que contém o essencial a ser apreendido por um falante que se deseja comunicar. É nele que estarão dispostos os elementos e as regras da linguagem, os quais garantirão a possibilidade de entrar em contato com o outro.

Segundo Coseriu (1980), uma língua se estrutura a partir de um sistema, e não de um código, cuja principal característica seria a imutabilidade portanto, considerar a estrutura de uma língua como sistema funcional é também considerá-la como instrumento que sofre mudanças e que, justamente como instrumento de operação cultural, precisa acompanhar as necessidades do seu utilizador, a espécie humana, tão complexa e tão inconstante. Em contrapartida, nenhum sistema linguístico sofre alterações máximas e tão rapidamente de



maneira que impeça a finalidade comunicativa da linguagem. Tais transformações são sempre graduais e em alguma parte do sistema. Não ocorre de, em curto espaço de tempo, convivermos com variação tão abrupta de modo que se fale latim em um dia e português no outro, por exemplo.

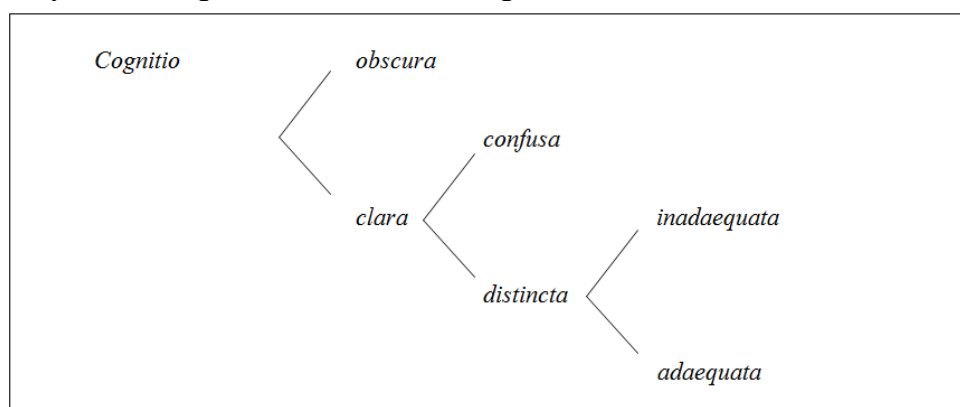
Afirmar que o saber linguístico se estrutura como um saber não refletido ou pré-reflexivo durante seu processo de aquisição não descarta a possibilidade de refletirmos sobre ele em distintos momentos de sua prática. Procedendo dessa forma, poderemos observá-lo sob duas perspectivas: a primeira envolve a figura do linguista, que tem a responsabilidade não de estabelecer qualquer mudança na língua, mas de refletir sobre o processo linguístico que a comunidade de falantes articula; a segunda envolve a figura do próprio falante que, desde tenra idade, já é capaz de produzir singelas reflexões sobre fatos da língua materna.

Para tratarmos das duas perspectivas da natureza do saber linguístico supracitadas, antes precisamos mencionar os processos que constituem a aquisição de qualquer outro tipo de conhecimento.

Coseriu (1992) atribuiu a Leibniz o mais completo tratado sobre o processo de aquisição de saberes, pois o filósofo, com base na teoria de Descartes, estruturou uma série de graus que constituem o processo de aquisição do conhecimento, contribuindo para a fundamentação das diversas disciplinas que configuram as ciências humanas em geral. Para Leibniz, a *cognitio* distingue-se, além das formas “clara” ou “escura”, propostas por Descartes, em “*cognitio clara confusa*” ou “*cognitio clara-distinta*”. A última ainda se distingue em “*cognitio clara distinta inadeguata*” ou “*cognitio clara distinta adequada*”. (LEIBNIZ *apud* COSERIU, 1992, p.229).

Vejam os o esquema (1) organizado por Coseriu:

Esquema 1. Os graus de conhecimento segundo Leibniz.



Fonte: COSERIU, 1992, p.229.

A *cognitio obscura* é um grau de conhecimento que não nos permite reconhecer o objeto tratado. É um saber vago, isto é, aquele estado em que nos encontramos quando algo nos parece conhecido, entretanto não identificamos o objeto que acreditamos já ter, anteriormente, visto. Coseriu (1992, p.231) exemplifica este conceito, mencionando a corriqueira situação em que julgamos conhecer determinada pessoa, mas não sabemos de que lugar ou de que momento de nossa vida: “cuando decimos de una persona: ‘Sí, me resulta conocida, la he visto alguna vez. Pero ¿ Dónde? ¿ Quién es esa persona?’<sup>14</sup>

A chamada *cognitio clara* é um tipo de conhecimento que nos permite a identificação do objeto. Por isso, é subdividida em *cognitio* clara-confusa ou *cognitio* clara-distinta, dependendo do nível de segurança e justificativa do saber. Em outras palavras, a *cognitio* clara-confusa é um conhecimento seguro, porém não justificado; já a *cognitio* clara - distinta é um grau de conhecimento seguro justificado ou não. O exemplo de Coseriu para a primeira categoria, *cognitio* clara-confusa, faz-se a partir de conhecimentos que envolvam a estética, ou em termos mais populares, o gosto de um indivíduo. Desse modo, teríamos um tipo de saber seguro, em que se reconhece o objeto, porém sem justificativa objetiva.

A *cognitio* clara-distinta, por sua vez, subdivide-se em *clara distinta inadaequata* ou *clara distinta adaequata*. Essa primeira subdivisão refere-se a um grau de conhecimento em que o sujeito é capaz de justificar o saber que já detém, mas de forma não científica ou não filosófica. Um bom exemplo para este conhecimento seria o caso de uma pessoa comum que, percebendo o escurecimento da polpa da maçã quando cortada, lança mão de recurso simples e prático: unta a faca com suco de limão antes de cortar outra fruta e assim o alimento permanece mais claro por algum tempo.

Se, por acaso, perguntarmos à pessoa o porquê do suco de limão durante o preparo da maçã, ela prontamente responderá que é uma forma eficaz para evitar o escurecimento da fruta, encerrando a explicação aí, pois, se igualmente lhe perguntarmos acerca da explicação do fenômeno, não saberá esclarecê-lo cientificamente. Estamos diante de um grau de conhecimento justificado, mas sem a elaboração científica. O ato não é concretizado pela reflexão de que praticamente todos os legumes e frutas, ao entrarem em contato com o ar, liberam enzimas que provocam o escurecimento do alimento. Tampouco traduz o conhecimento de que um ambiente mais ácido, proporcionado pelo suco de limão, é capaz de

---

<sup>14</sup> “Sim, acho que é conhecido, que eu já vi. Mas, onde? Quem é essa pessoa?” (Tradução da autora)

invalidar o processo enzimático. Temos, no caso, um exemplo do grau de conhecimento em que a justificativa para o saber existe, mas não a justificativa da justificativa.

Por fim, o grau da *cognitio clara distincta adaequata* representa o conhecimento justificado objetivamente pela análise científica ou filosófica. Assim, neste nível, concebemos um tipo de saber para o qual existe a justificativa da justificativa, isto é, um saber que é ou pode ser explicado cientificamente. No exemplo anterior, o papel de um químico, comprovando tecnicamente a mancha mais escura na fruta bem como a forma de evitar tal processo, representaria um saber cujo grau é claro *distincto adaequato*.

Também a natureza do saber linguístico reflete os diferentes graus de conhecimentos esquematizados por Leibniz. Será exatamente sob tal classificação que tomaremos os conceitos de saber linguístico, saber epilinguístico e saber metalinguístico neste trabalho. Como antes definimos, o saber linguístico é um tipo de conhecimento historicamente adquirido, individual e interindividual, não refletido ou pré-reflexivo, técnico e sistemático, portanto está num grau de conhecimento claro confuso, já que o falante é capaz de reconhecer a comunicação entre duas pessoas sem necessariamente justificar nenhum aspecto da atividade. Reconhece a existência da linguagem, dela lança mão para se comunicar, porém, para tanto, não necessita justificá-la.

Uma das características essenciais do saber linguístico já discutidas aqui é o seu caráter pré-reflexivo ou não refletido. Esta é a principal constatação para que consideremos o saber linguístico como exemplo de conhecimento claro-confuso, isto é, um tipo de saber técnico para o qual não há a exigência de reflexões, no que diz respeito ao seu uso. Tal peculiaridade, contudo, não impossibilita que o indivíduo, conhecedor da técnica linguística, elabore reflexões sobre o instrumento que domina para o ato da comunicação. Passamos, então, a um nível de conhecimento considerado claro-distinto-inadequado, segundo a terminologia de Leibniz, adotada por Coseriu.

Dizendo de outra forma, todo falante é capaz de tecer reflexões sobre sua língua materna tão logo comece a amadurecer o domínio da técnica adquirida em contato com outros falantes. Uma criança que indaga o significado de determinada palavra ou um adulto que observa diferenças no modo de falar entre uma e outra região refletem sobre a linguagem. São elucubrações não justificadas, por apresentarem caráter meramente especulativo com intuito, na maioria das vezes, somente de auxiliar na concretização da comunicação. Tal nível de conhecimento linguístico é o que tomaremos como saber epilinguístico.

Embora Eugenio Coseriu não faça menção específica, em nenhuma de suas obras analisadas por nós, ao termo *epilinguagem*, a partir da definição dos níveis de conhecimento de Leibniz, acatada pelo mestre romeno, percebemos que, sob a perspectiva coseriana, podemos considerar que o falante, ao efetivar a atividade linguística, também é capaz de refletir sobre ela e assim o faz em muitos momentos da sua prática. Outros grandes estudiosos da área no Brasil, sobretudo da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna, igualmente analisaram esse aspecto da linguagem, apresentando conceitos para o termo *epilinguística*.

Carlos Franchi (2006), ao tratar da renovação dos estudos gramaticais na sala de aula, define os termos *atividade linguística*, *atividade epilinguística* e *atividade metalinguística*. Também João Wanderley Geraldi (1996) especifica os mesmos termos, ao tratar das diferentes formas de análise da natureza linguística. Ambos os autores descrevem a atividade epilinguística tal como a tomamos aqui: um tipo de conhecimento acerca dos mecanismos linguísticos que permite ao falante refletir sobre a melhor forma de se expressar e de se fazer entender.

Para Franchi (2006, p.97), “quando a criança se exercita na construção de objetos linguísticos mais complexos e faz hipóteses de trabalhos relativas à estrutura de sua língua”, amplia a prática da atividade epilinguística. Geraldi (1996, p.23), por seu turno, aborda a diferença entre as atividades linguística, epilinguística e metalinguística como distintos níveis de reflexões. Reserva às atividades epilinguísticas o plano da “reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto (...)”, seriam aquelas “operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc”. Dessa forma, os dois autores concordam com a interpretação de que a atividade epilinguística é responsável pela ampliação do saber linguístico do falante.

O saber metalinguístico, segundo os diferentes tipos de conhecimento estabelecidos por Leibniz, constitui exemplo para o grau da *cognitio clara distincta*, porque se trata de um tipo de saber embasado num corpo de doutrina ou num sistema cientificamente organizado, ou seja, um saber sobre o qual “procura-se justificar o próprio objeto do conhecimento, fundamentando-o com razões, teses, princípios, consistindo, por conseguinte, num conhecimento de caráter reflexivo, especulativo” (BITTENCOURT, 2002, p.5). Cabem aos teóricos da linguagem a descrição e a análise dos fenômenos identificados no seio de uma comunidade linguística, no âmbito da língua materna ou no das línguas estrangeiras.

Contribui, desse modo, para o processo de construção dos estudos metalinguísticos não apenas a figura do linguista, mas também a dos gramáticos e dicionaristas.

Em estudo sobre semântica, lexicologia e gramática, Eugenio Coseriu (1987) apresenta importantes informações para o que tratamos aqui como *saber metalinguístico*. Descreve dois tipos de gramática designados de *gramática<sup>1</sup>* e *gramática<sup>2</sup>*. O primeiro termo refere-se à técnica propriamente dita, o saber entrar em atividade linguística: “correspondiente a una lengua determinada, que se pone en obra al hablar sobre la ‘realidad’ ya organizada mediante las ‘palabras’ de la misma lengua (= gramática como dada en el lenguaje mismo: ‘gramática-objeto’ o GRAMÁTICA<sup>1</sup>)” (COSERIU, 1978, p.130)<sup>15</sup>. Trata-se do conjunto de toda engrenagem que move os mecanismos necessários para a comunicação entre indivíduos. Já o segundo, a *gramática<sup>2</sup>*, define como o saber descrever e investigar a técnica linguística propriamente dita<sup>16</sup>:

incluye exclusivamente las (o se refiere exclusivamente a las) operaciones y combinaciones de la lengua que van más allá de la estructuración primaria (léxica) de la realidad extralingüística (o también del lenguaje mismo considerado como una sección de la realidad, por ejemplo, em el caso de palabras como: lengua, idioma, palabra, hablar, decir, etc.)<sup>17</sup>

De modo geral, podemos afirmar que cada um desses três níveis de reflexão do saber linguístico corresponde a uma fase de conhecimento da linguagem. O saber linguístico é o nível mais elementar, conquistado pela constante exposição a uma técnica já dominada pela comunidade da qual se faz parte. O saber epilinguístico é o grau de conhecimento em que se apresentam esboços de reflexão sobre o objeto reconhecido, mas sem nenhuma preocupação com justificativas científicas. E, por fim, o saber metalinguístico é o nível de conhecimento mais aprofundado, visto que é somente com a aquisição deste grau de saber que se podem construir análises científicas para o fenômeno linguístico.

---

<sup>15</sup> “Correspondente a uma língua determinada, que se coloca em prática ao falar sobre a realidade já organizada diante das palavras da mesma língua (= gramática dada como na linguagem mesmo: gramática objeto ou gramática 1)”. (Tradução da autora)

<sup>16</sup> Para essa distinção feita por Coseriu, encontramos ideia muito próxima em *Mas o que é mesmo gramática?* (2006), de Carlos Franchi. A obra estrutura-se basicamente na discussão sobre o que se pode compreender a respeito do conceito de gramática e como tal concepção deve nortear o trabalho do professor de língua materna.

<sup>17</sup> “Inclui, exclusivamente as (ou se refere exclusivamente às) operações e combinações da língua que vão mais além da estrutura primária (léxica) da realidade extralingüística (ou também da linguagem em si considerada com uma seção da realidade, por exemplo, no caso de palavras como: língua, idioma, palavra, falar, dizer, etc.” (Tradução livre)

## 2.2 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 de que definir “de que gramática falamos”, sobretudo quando pesquisamos o ensino da língua materna, é um grande passo para se formar o quebra-cabeça do pensar a pedagogia da 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. E, no que concerne ao domínio de cada um deles, estabelece um tipo de saber correspondente, bem como um conteúdo e um juízo.

O nível universal apresenta-se como linguagem, como a técnica do “saber falar em geral”. Nesse sentido, vai mais além do que as línguas particulares, pois pertence a um âmbito geral, imanente a todas elas. Coseriu explica que nós, 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. Acontece porque tal nível 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, 2004, p.95).

Um dos exemplos de Coseriu (1992), para demonstrar o nível universal da linguagem, está no enunciado “El cuerno izquierdo del unicornio es negro<sup>18</sup>”. O problema da assertiva não está no âmbito da língua em si, mas no da incoerência que se constrói ao afirmarmos que o animal mítico universalmente conhecido pela característica de apenas um chifre pode-se apresentar com o chifre *esquerdo* negro. É sabido, pela própria etimologia do nome, que unicórnios possuem apenas um chifre. Não há, portanto, como afirmarmos que o esquerdo é negro, já que assim teríamos a implícita pressuposição de que existe (ou existiu) também o direito.

Outro aspecto da técnica universal da linguagem são os contextos extralinguísticos a que se faz em alusão implícita no falar. Observemos a propaganda:

Figura 1- Propaganda Hortifrúti.



Fonte: Disponível em <http://www.hortifruti.com.br>. Acesso em: 19 jan. 2016.

Trata-se de um exemplo que exige do leitor certo nível de conhecimento extralinguístico para que se interprete por completo o anúncio. Em primeiro lugar, é necessário conhecer o nome de uma popular revista de celebridades da Editora Abril, *Caras*. Depois, a informação de que a beterraba é uma hortaliça cultivada para o consumo de sua raiz, que cresce embaixo da terra. Unindo o reconhecimento desses dados à imagem e à frase destacada, compreendemos que o humor se alcança pelo inusitado personagem. Para divulgação de uma rede de produtos alimentícios, a grande estrela da propaganda foi o próprio produto em vez de uma celebridade real.

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 justamente o conhecimento de mundo e dos princípios que regem o pensar, portanto, no

<sup>18</sup> “O chifre esquerdo do unicórnio é preto”. (Tradução da autora)

exemplo em questão, a ausência de informações sobre o nome da tradicional revista ou sobre as condições de consumo da beterraba acarretaria prejuízos para a completa interpretação da propaganda. No plano da designação, os elementos extralinguísticos são, justamente, o nome da revista e o vegetal em si. E, finalmente, quanto ao juízo, o anúncio apenas seria coerente (congruente) – e, portanto, provocaria o humor esperado - para aquele indivíduo com as informações extralinguísticas a que já nos referimos.

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 a uma 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. Por exemplo, a frase “*Eu estou falando agora*”, proferida por três diferentes pessoas no decorrer de uma conversa. O significado do pronome pessoal “eu” permanece sempre o mesmo, mas o objeto designado, do mundo extralinguístico, será, em cada enunciação, uma pessoa específica, determinada de acordo com quem profere a frase.



Coseriu (1992) explica que o saber idiomático “viene de la palabra idioma, que designa la lengua histórica particular<sup>19</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>20</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. Neste saber estão reunidos os tipos de normas que estruturam as diferentes línguas funcionais conhecidas pelo falante. Constitui-se, portanto, 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>21</sup>, que se encarrega de mostrar como se manifestam as formas fônicas e significativas numa determinada língua

<sup>19</sup> “Vem da palavra idioma, que designa a língua histórica particular”. (Tradução da autora)

<sup>20</sup> 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.

<sup>21</sup> 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.

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 pedagógico, 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 para a linguagem, o plano individual corresponde aos atos de fala ou o 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).

Para exemplificarmos o plano individual da linguagem, podemos recorrer à prática da atualidade comum nas redes sociais. Muitas vezes, percebermos claramente que certos textos que circulam nos meios virtuais não correspondem aos estilos dos autores que lhes são conferidos. São comuns textos poéticos, dos mais variados assuntos, atribuídos sempre a Fernando Pessoa, bem como textos de humor atribuídos a Millôr Fernandes ou a Luís Fernando Veríssimo, quando, na verdade, verificando as publicações de tais autores, muitos dos textos ditos de autoria deles no meio digital não constam em nenhuma de suas obras.

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

Tomemos como exemplo a manchete do jornal *O Globo*<sup>22</sup>: “O Rio debaixo d’água”. No caso, o sentido da frase se justifica a partir do contexto verbal e situacional de que faz parte. O leitor compreende que se trata da cidade do Rio de Janeiro a partir de dois elementos constituintes da enunciação: o veículo que a transmite (um jornal) e o episódio real por que passou a cidade em meados de abril de 2010, quando afetada por uma torrencial chuva causadora de muitos transtornos. Diante de tais elementos, não há possibilidade do vocábulo “rio” ser concebido em seu significado habitual de “curso natural de água que desemboca no mar”. Somada a esses dois elementos, há ainda a ideia de que o texto é escrito e a palavra *rio* aparece com inicial maiúscula.

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

---

<sup>22</sup> O RIO debaixo d’água. *O Globo*. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornaldaglobo/016021-p-06042010,00.html>. Acesso 06 04 2010.

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 acepção 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.

### **2.3 O ensino da gramática normativa: antigas e novas questões**

Na produção desta seção, elucidamos as diretrizes teóricas de alguns pesquisadores/professores das nossas universidades brasileiras que muito nos orientaram.

Estão no escopo do trabalho, ideias de Carlos Eduardo Falcão Uchôa e Terezinha Bittencourt, ambos representantes eminentes dos estudos da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna, na Universidade Federal Fluminense e no Liceu Literário Português. Maria Teresa Gonçalves Pereira e José Carlos Azeredo, mestres igualmente engajados nas pesquisas sobre o ensino da língua portuguesa e, sobretudo, preocupados em construir junto aos seus alunos e orientandos visões amplas e seguras da área, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Maria Helena de Moura Neves (Universidade Estadual Paulista de Araraquara), Luiz Carlos Travaglia (Universidade Federal de Uberlândia) e Irandé Antunes (Universidade Estadual do Ceará), vozes de expressão no ensino da gramática normativa, por profícuas pesquisas a que se dedicaram em suas vidas acadêmicas ou por publicações amplamente voltadas para o fazer pedagógico da língua, dentre as quais, incluindo-se, no caso de Travaglia, publicações didáticas de aplicação em sala de aula do ensino básico.

Os estudiosos supracitados apresentaram-nos argumentos semelhantes em suas pesquisas sobre o ensino de língua materna, embora também haja discordância. Tratamos de elaborar tais conteúdos com vistas ao universo da Educação de Jovens e Adultos, observando especialmente as particularidades de construção do conhecimento atinente ao segmento.

A Linguística chegou à universidade brasileira na década de sessenta do século passado, trazendo um novo olhar sobre os estudos da linguagem. Se, antes, a Filologia funcionava como ponto fulcral das pesquisas sobre língua e, portanto, era determinante para o ensino, com o advento dessa nova perspectiva científica, uma série de mudanças instaurou-se no tocante à teoria e à prática. Evidentemente, qualquer modificação do *status quo* tem consequências. E, entender o que ficou para nós, professores do século XXI, desse movimento histórico do conhecimento da linguagem, certamente nos fará, se não precisar, ao menos intuir melhor o papel da gramática normativa em nossas salas de aula.

Nessa perspectiva, inicialmente, é pertinente lembrar que as questões sobre o ensino da gramática normativa não são novas. Já há algum tempo os especialistas da área empenham-se na diligência de elaborar estudos que demonstrem para quê afinal servem as atividades gramaticais/metalinguísticas no ensino básico, ou ainda, se de fato têm alguma serventia. Ao longo dos tempos, novos caminhos foram despontados, no entanto, infelizmente, outros tantos traiçoeiros atalhos, descobertos.

Em país como o nosso, em que pouco se investe nas pesquisas científicas, especialmente do campo educacional, e menos ainda no diálogo entre a universidade e a escola básica, todos os prejuízos dos malfadados discursos a respeito do ensino da gramática

normativa recaíram sobre os atores principais da escola: professor e aluno. Por isso, apesar de a temática de nossa pesquisa não se apresentar como uma novidade, ainda se faz necessária – e, no caso da EJA, imprescindível – para compreender, com base na história, nas orientações oficiais, na teoria linguística e na prática da sala de aula como e por que a gramática normativa ainda permanece entre nossas inquietações sobre o ensino de língua materna.

Terezinha Bittencourt (2010) apresenta-nos significativos esclarecimentos históricos a respeito da implantação da Linguística nos cursos de Letras brasileiros e as consequências do contexto histórico da década de sessenta para a formação de uma concepção do ensino da gramática normativa no país. É importantíssimo saber, por exemplo, que a grande efervescência político-cultural da década de sessenta caracteriza-se por “um confronto profundo entre membros de duas gerações que procediam ao embate: a geração dos ‘velhos’ e a geração dos jovens” (BITTENCOURT, 2010, p. 117) e que, neste contexto, a Linguística tornou-se reconhecida, entre os estudiosos da área, como um modo de fazer ciência ainda inédito entre nós, portanto legitimamente representante do “novo”, do que veio para substituir o já ultrapassado.

Bittencourt (2010, p.119) afirma que o conflito instaurado entre tradição e novidade não foi uma realidade apenas brasileira, mas do mundo todo, a partir de um movimento genuinamente francês, já que se tratava de época em que a França ainda era o centro da cultura mundial. A visão ideológica de transgredir e afrontar todos os valores transmitidos pelas gerações passadas era um fenômeno explicado pela

polarização política do pós-guerra, que provocou o aparecimento de uma espécie de “ideocracia” (ARON *apud* BITTENCOURT, 2010), caracterizada por um maniqueísmo pueril, que punha em oposição duas categorias antagônicas, com fronteiras vagas e imprecisas, manifestadas, via de regra, pelas seguintes expressões: “povo”, “classe dominada”, “progressista”, de um lado, e “elite”, “classe dominante”, “conservador”, de outro. Essa dicotomia encontrou abrigo nas discussões acadêmicas, o que pode ser explicado pelo fato de o estudioso ser um cidadão comum e sofrer também as influências políticas do momento histórico de que faz parte.

A autora acrescenta ainda que o emprego de tais termos é justificado por valores subjetivos, associados aos efeitos retóricos que o discurso político sempre pretende alcançar. Para a produção científica de qualquer área, entretanto, mostra-se insuficiente e inadequado, por não apresentar o rigor de uma metodologia bem definida e dados objetivos. Assim, Bittencourt (2010, p.121) oferece-nos importantíssima conclusão sobre esse modo de pensar o problema da correção idiomática:

Tais rótulos – sobre serem indefinidos, redutores, simplistas e mistificadores (mesmo no terreno da política) -, no campo científico, engessam as ideias,

intimidam o pesquisador e distorcem o real linguístico. Ademais, seu emprego traduz ainda indisfarçável arrogância autoritária, pois pressupõe a certeza de um suposto conhecimento acerca do que seja melhor ou pior para o “povo”, sem que este possa ser consultado, por se tratar de entidade abstrata, vaga, sem fronteiras definidas, quase sobrenatural.

Evidentemente, nós, professores de EJA, nos empenhamos em desenvolver a competência linguística de nosso alunado, de modo a contribuir com uma educação formal que lhe garanta o direito de assumir papéis sociais destinados, atualmente, apenas a cidadãos escolarizados. Preocupamo-nos primordialmente com a integração social de nossos alunos e sabemos que a escolarização é peça fundamental nesse jogo. Muitas vezes, contudo, somos tomados pela insegurança de agirmos de modo preconceituoso, impondo-lhes esse falar “elitizado” em detrimento do falar consolidado pela comunidade linguística a que pertence. Não é o desejo de nenhum professor da EJA que se identifique com o segmento e se interesse em desenvolver um trabalho crítico, prejudicar ainda mais a relação tão fragilizada, como a que se estabelece normalmente entre um aluno adulto/adolescente e a escola.

Por isso, as considerações de Bittencourt apontam, historicamente, de onde vem a perspectiva, bastante alardeada para a geração mais recente de professores de língua portuguesa, de que não se deve ensinar a gramática normativa, sobretudo, na educação de jovens e adultos, pois fazê-lo seria também pensar uma política de ensino de língua ultrapassada, tradicional e retrógrada. Há sério descompasso na compreensão dos discursos acadêmicos e o que de fato chega ao professor da sala de aula, configurando a repetição da visão maniqueísta da década de sessenta, quando, na verdade, o problema atual não é mais o de ensinar ou não gramática normativa, mas o de como ensiná-la.

O discurso ideológico contra o preconceito linguístico acabou por distorcer a realidade trazida à sala de aula por nossos próprios alunos e infringir um preceito muito importante das investigações linguísticas preconizado por Eugenio Coseriu: o linguista não deve criar suas próprias concepções sobre língua/linguagem, ignorando o que os falantes nativos lhes apontam sobre o funcionamento delas. Por questão histórica, conforme vimos com Bittencourt, passou-se a questionar a validade do ensino da gramática normativa em vez de se interpelar como tomar o ensino de língua materna realmente eficaz.

Em seu artigo *Textos, valores, enseñanza*, Coseriu (2006, p.82) explica de forma clara e contundente o papel da gramática normativa no ensino de língua materna:

Em primer lugar, respecto de la deontología y ética del lenguaje, cabe señalar que, en la lingüística positivista, en ocasiones presentada como “liberal” o “democrática” y a la vez “objetivista”, se habla en contra de toda gramática normativa y en contra de la normatividad del hablar: se dice explícitamente que este liberalismo sería a

condición de la convivencia, y que cada cual tendría que hablar como se le antojase. Esta actitud, sostenida com argumentos falaces, se corresponde com uma actitud muy difindida em la comunidad hispânica que se podría formular de la siguiente manera: ‘hable como quiera contal eu se entieda’, de modo que se reduce el lenguaje a um mero instrumento de comunicación práctica, sin advertir cuál es, en realidad, la función del lenguaje em la comunidade y em la vida del hombre.<sup>23</sup>

Explica ainda que a linguagem, enquanto forma fundamentalmente cultural, é uma atividade livre e se compõe como manifestação criativa do homem, no entanto esta liberdade não é arbitrária ou livre de normas. Ao contrário, toda atividade livre implica seu próprio “dever ser”, suas normas intrínsecas, não por uma pressão externa advinda de alguma autoridade a quem se deva atribuir culpa, mas por um compromisso livremente consentido, regido pela ética que regula a atividade que se predispõe a aprender. Em síntese: “el lenguaje, como todas as actividades libres del hombre, tiene una ética implícita, unas normas que regulan la realización de esta actividad misma, no la realización de outra mediante el lenguaje<sup>24</sup>”. (COSERIU, 2006, p.89)

Em muitas situações do cotidiano escolar da EJA nos deparamos com vivências que comprovam a expectativa do aluno com baixa escolaridade em aprender um “jeito de falar” que ele não domina e que percebe diferente do reconhece em si. A título de ilustração, citemos apenas dois casos de nossa sala de aula. Primeiro, na intenção de trabalhar o texto literário, julgamos interessante levar poemas de Patativa do Assaré, que nos pareceu próximo da realidade dos alunos da EJA, pelo contexto regionalista e pela linguagem. Evidentemente, dispensa-se a informação de que, para efeitos de estilo, o poeta cearense opta, em alguns de seus textos, pelo registro informal, em que se privilegia a escrita das palavras tais quais são pronunciadas e o emprego de composições sintáticas que fogem à norma padrão. Já com algum tempo das aulas voltadas para análise de dois poemas do autor, um grupo da 5ª série do Ensino Fundamental da EJA, perguntou-nos por que razão nas aulas de língua portuguesa eles

---

<sup>23</sup>“Em primeiro lugar, a respeito da deontologia e da ética da linguagem, cabe assinalar que, na linguística positivista, nas ocasiões apresentadas como “liberal” ou “democrática” e às vezes ‘objetivista’, se fala contra toda a gramática normativa e contra a normatividade do falar: se diz explicitamente que este liberalismo seria condição da convivência, e que cada qual tenderia a falar como quisesse. Esta atitude, sustentada por argumentos falaciosos, corresponde a uma atitude muito clara na comunidade hispânica que se poderia formular da seguinte maneira: ‘fale como queira contanto que se entenda’, de modo que se reduz a linguagem a um mero instrumento de comunicação prática, sem advertir qual é, na realidade, a função da linguagem na comunidade e na vida do homem”. (Tradução da autora)

<sup>24</sup> “A linguagem, como todas as actividades libres do homem, tem uma ética implícita, umas normas que regulam a realização desta atividade em si mesma, não a realização de outra mediante a linguagem”. (Tradução Livre)



deveriam estudar textos “errados”, complementando ainda que “aquele jeito de escrever eles já sabiam”.

O segundo caso se deu com alunos cuja profissão era cuidar das portarias de prédios na zona sul do Rio de Janeiro, os porteiros. Solicitamos ao grupo que apontasse para os demais colegas de sala o que notavam de diferença no “jeito de falar das pessoas que circulavam entre os prédios”. A princípio, a pressuposição foi de que os alunos destacariam para os colegas as variações geográficas, percebidas entre os muitos transeuntes com quem mantinham contato em seus ofícios, porém a fala unânime do grupo apontava para o fato de que os moradores dos prédios falam diferente dos funcionários do prédio. Indagados sobre qual a diferença, a resposta imediata foi que os funcionários falam “as palavras de forma errada” e “os moradores de forma certa”.

Diante das duas singelas exposições anteriores, não duvidamos que o aluno da EJA - antes de tudo, falante - muito bem nos sinaliza o tipo de conhecimento que busca nos bancos escolares. O que se espera, por parte do próprio aluno/falante, é aprender “a falar como o outro fala”, justamente por perceber que, para as diversas variantes linguísticas, há também o juízo de valor. Resta, portanto, ao professor de português procurar avidamente estratégias de como levar esse outro tipo de falar, mais formal, mais gramatical e mais sistematizado aos alunos da EJA, sem, no entanto, permitir que o julgamento, inerente a toda atividade humana, funcione como empecilho para a consolidação do conhecimento metalinguístico do aluno.

O professor de língua portuguesa deve estar tecnicamente preparado para não tomar a questão da correção idiomática como atividade coercitiva, uma vez que os próprios alunos buscam nas aulas a autonomia de saber falar e escrever corretamente. E muito menos confundir o ensino da gramática normativa como única estratégia para entender a correção na língua ou ainda para emancipação linguística de seus alunos. Sobre tal perspectiva, citemos as palavras de Uchôa (2007, p.44) acerca do papel da gramática em sala de aula:

Penso que, na medida em que predomina a aprendizagem prática da língua, na produção do texto escrito, por exemplo, pode-se valer mais da gramática normativa, com base sobretudo, como já se enfatizou, nas diferenças entre a variedade cotidiana dos alunos e a padrão, sem evidentemente, nenhuma postura de correção, estigmatizadora em relação à expressão dos discentes, apenas levando-os a observar oposições entre os dois níveis de língua, conscientizando-os da diferença do prestígio social entre eles e conscientizando-os também de que o domínio do português padrão exige tempo, prática constante da língua, ler, escrever, enfim estar o mais possível exposto a ela, à reflexão, pelo estudo sobre ela.

O que se há de discutir é exatamente qual gramática levar à sala de aula e, principalmente, quais as melhores estratégias, a fim de consolidar um saber verdadeiramente funcional, que ajude o aprendiz na tarefa de falar/escrever/se expressar melhor.

É necessário ressaltar, entretanto, que a referência feita aqui ao “jeito de falar,” no tocante às observações de nossos alunos, não se deve compreender sob a ótica da questão oralidade *versus* escrita. Muito menos da concepção de algumas vertentes linguísticas modernas defensoras da língua oral como a representação real de uma língua, como a configuração “tal qual ela é” ou a forma genuína dessa língua em uso. Tratamos da percepção que os alunos da EJA têm da variação existente na língua e que, apesar de a reconhecerem como legítima – e isso ocorre, sobretudo, com o auxílio do professor de português -, também apontam claramente o desejo de saber mais e de conhecer outras formas de manifestação em sua língua materna.

Tal observação alia-se às orientações de José Carlos Azeredo (2015) a respeito da abordagem pedagógica do ensino de língua portuguesa. O autor defende a ideia de que a língua, considerada apenas em sua função instrumental, tomada simplesmente como “ponte” entre quem fala/escreve e quem ouve/lê sofre severo reducionismo. É exatamente sob a influência da concepção dessa função da língua que encontramos respaldo para a defesa do ensino que valorize mais do que “as necessidades rotineiras da vida social” e extrapole para inúmeras possibilidades criativas da língua. Para Azeredo (2015),

Antes de ser um instrumento de comunicação, a língua é uma forma de conhecimento e de significação. Muitos animais exercitam a comunicação, mas só o ser humano é capaz de significar, porque o ato de significar é um ato de avaliação, é um ato de escolha, é um ato de decisão (...). É claro que nossas escolhas são condicionadas pelas possibilidades estruturais da língua, mas o fato de preferirmos uma forma a outra é um ato que visa a um sentido.

Entendemos que o trabalho crítico com a gramática normativa, atendendo às especificidades do mundo moderno, sobretudo nas salas de aula da EJA, longe está de estéril ou inútil. Funciona, na verdade, como um modo de inclusão social, já que considera uma política educacional pautada na variabilidade da língua e na aprendizagem de um bem cultural imbuído pela história. A língua é, nas palavras de Azeredo (2015, p. 58), “antes de ser um instrumento de comunicação, uma forma de conhecimento e significação”.

Tais considerações sugerem reflexões *sui generis* sobre o ensino de língua para Educação de Jovens e Adultos e a real necessidade de oferecer aos alunos a ampliação de sua competência linguística. Interpretar a língua como forma de significação e, portanto, de escolha, leva-nos também à percepção de que o trabalho com a língua é um caminho certo para a autonomia e a inclusão social. Apresentá-los a uma língua que funciona não apenas como mero instrumento de comunicação, mas como poderoso instrumento de escolha, decisão e fruição artística é dar-lhes a oportunidade de emancipação social e individual.

As contribuições teóricas sobre ensino de gramática da professora Maria Teresa Gonçalves Pereira certamente vão além deste capítulo. Acompanhar-nos-ão em todos os momentos de reflexão sobre o trabalho com a língua portuguesa nas aulas de EJA, sobretudo aparecerão com mais evidência na parte prática da tese. É importante destacar na sua visão a preocupação com um fazer pedagógico da língua totalmente atrelado à leitura e à produção de textos. Assim, o ensino da gramática fica também associado às práticas, como um enlace especial entre as três áreas para que ocorra de fato a ampliação da competência linguística dos alunos.

Para Pereira (2011), a gramática normativa na EJA é reconhecida como meio de apropriação do uso formal da língua portuguesa, o que ocorrerá com vistas ao alcance do objetivo maior do segmento: a contribuição para a verdadeira inclusão social. O conteúdo gramatical deve “incluir teorias claras e objetivas para consulta e uso” (PEREIRA; VALENTE, 2011, p.241) e jamais compreendido como mera transferência do currículo do ensino regular, aplicado em compêndios didáticos voltados exclusivamente para alunos deste segmento.

Ao sustentar a teoria do ensino de língua portuguesa pautado na tríade leitura/produção de textos/gramática normativa, a autora nos apresenta a concepção de língua e de norma linguística em duas grandes obras cujos autores são famosos por suas criações literárias, *A gramatiquinha*, de Mário de Andrade e *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato. Assim, trata de uma concepção de ensino de gramática equilibrada entre a liberdade e a fruição, sempre proporcionadas pela literatura, e pelas reflexões sobre usos linguísticos (variedade) sem “excessos ou firulas”, como o próprio Lobato considerou. (PEREIRA; VALENTE, 2011, p.242)

Os estudos de Maria Helena de Moura Neves, não obstante nos despertassem alguns pontos de desacordo com a teoria coseriana e com o que defendemos até aqui para o profícuo ensino de língua materna, suscita especial importância para o trabalho com a EJA. Na *Gramática de Usos do Português* (2011), encontramos um detalhado e vasto *corpus* contemporâneo da língua portuguesa brasileira escrita, que permite ao leitor a construção de uma visão de língua essencialmente marcada pela variedade. A obra conduz o professor de português que dela lançar mão a uma percepção de língua voltada para a variação linguística e para a convivência de usos linguísticos distintos em única sincronia.

Evidentemente, este aspecto da obra muito contribui para o ensino pautado na concepção moderna de que a língua é diversa e que é papel da escola considerar tal

diversidade como pressuposto para a ampliação da competência linguística. Não há, independente da corrente teórica com que mais se afina, um só estudioso da linguagem, nos dias de hoje, que discorde da ideia de que o ensino de língua deve ponderar as variações diatópicas, diastráticas e diafásicas que permeiam as situações de comunicação, além de todo o processo pragmático-discursivo envolvido tanto na língua escrita quanto na falada. Todos reconhecemos a importância do respeito à diversidade para a construção de uma educação sólida e funcional.

Neves (2014, p. 68) evidencia a diversidade linguística em sua obra ao mesmo tempo em que convida o leitor para reflexões sobre suas consequências para o ensino-aprendizagem da língua materna. Para tanto, a autora opta pelas orientações teóricas funcionalistas, justificando a convivência dos usos distintos de itens lexicais e gramaticais com o conceito de *gramaticalização*, amplamente discutido por pesquisas inseridas nesta corrente linguística:

Diante dessas possibilidades de uso diferentemente valorizadas na sociedade, o usuário, segundo a medida que tenha da extensão em que cada construção proscriba, comporta-se sempre no sentido de preservar-se das discriminações que possam advir das suas escolhas. Serão falantes comuns, alheados dos rumos da linguística, e não os autores dos grandes manuais de gramática, que terão mais em mente as restrições do que as explicações, para mover-se nesses usos. Vejamos: para trabalhar com essas variantes, o (verdadeiro) gramático terá o suporte de uma teoria que lhe diz que a gramática é sempre emergente, que as motivações entram em competição, e se suplantam ou não, e isso certamente o leva para a consideração do percurso de gramaticalização das entidades.

Cumpramos, entretanto, ressaltar as ideias entendidas de forma diferente daquilo que Neves aponta. É indispensável esclarecer que nosso objetivo, ao apresentar tais pontos de discordância, é estritamente científico e baseado, sobretudo, em observações de sala de aula. A grandeza do trabalho de Neves é inquestionável e de imensa contribuição para a formação de qualquer professor de língua portuguesa. Consideramos que as elucubrações de Neves a respeito da correção idiomática são confusas para o trabalho na escola. Embora o ponto crucial dos estudos funcionalistas de Neves seja a variação linguística e os distintos usos de itens lexicais e gramaticais do português, suas considerações a respeito de como se entender a diversidade linguística na sala de aula ou de que modo deve ser compreendida pelo leitor de sua gramática são, até certo ponto, contraditórias e divergem do que a teoria coseriana propõe. Para Neves (2014, p.68),

considera-se que, na base, uma das maiores aberrações no tratamento da linguagem pela escola é ela assumir como sua tarefa – e até como sua meta – a função precípua de avaliação dos usos linguísticos, pautando sua análise dos fatos da língua pelo viés da valoração social e transferindo para o plano da linguagem, na forma de organização e sistematização de fatos, o que não passa de um endosso de usos

empreendidos sem critério, fundado apenas nos ecos do que indiscriminada e infundadamente se prega por aí como “certo”, “correto”.

A questão da correção idiomática não é vista, de modo algum, pelos próprios alunos como “aberração”. Conforme relatamos anteriormente, é exatamente essa a razão primeira que motiva a maioria do alunado a considerar de suma importância as aulas de língua materna e a se sentirem motivados a voltar a estudar, no caso da EJA. Os alunos assim se manifestam não simplesmente porque repetem um discurso “opressor” da classe dominante sobre a norma padrão, mas, principalmente, porque vivenciam em seus afazeres diários as dificuldades que se lhes impõem quando não conseguem lançar mão do português padrão em situações de comunicação.

Para relembrar as lições de Coseriu sobre o estabelecimento das normas linguísticas, salientamos, em primeiro lugar, a máxima do linguista romeno, sempre norte para os conhecedores de sua teoria: **os estudos de linguagem devem-se pautar no que se observa em razão do falante e não do desejo do linguista/gramático/professor.**

A teoria coseriana apresenta os três planos da linguagem bastante esclarecedores para o entendimento da questão da correção, conforme mencionamos no início deste capítulo, quando tratamos dos tipos de gramática (rever Esquema 2. Os planos da linguagem e os tipos de gramática). O “erro” só se constitui como “erro” do ponto de vista de uma norma linguística e aquilo considerado normal e correto dentro de uma língua funcional pode não o ser em outra. Segundo a tricotomia coseriana, é no nível histórico que se manifesta a atividade concreta da língua e sobre ela se configura o saber idiomático, com o qual criamos os juízos de “correto” ou “incorreto”. Nos outros níveis da linguagem, a correspondência entre nível/atividade/saber se apresentam sob outros aspectos e outros juízos, conforme já detalhado.

O erro, tomado de acordo com a teoria coseriana, não deve ser visto como mero veículo de “avaliação dos distintos usos linguísticos”, mas como o ponto de partida para o professor, que deverá agir com propriedade em suas aulas e ajudar seus alunos a ampliarem o conhecimento sobre a língua. É impossível negar que todo e qualquer falante estudioso de sua língua materna não se preocupe com os “erros” que ainda comete e não se interesse em corrigi-los. Tal concepção se percebe de modo indireto até na *Gramática de Usos*, de Neves que, embora se proponha a apresentar os distintos usos da língua, não abriu mão de orientar também os usos privilegiados pelos falantes, justamente porque considerados corretos, do ponto de vista da norma prescritiva. Para Neves (2011, p.39):

Quanto à regência particular do verbo lembrar-se, cabe observar-se que, de acordo com as lições da gramática tradicional, esse verbo – assim como o verbo esquecer-se – constrói-se com objeto direto, quando não pronominal, e com objeto indireto introduzido pela preposição de, quando pronominal (em seguida, exemplos).

Mesmo que a *Gramática de Usos* tenha como objetivo maior “mostrar como está sendo usada a língua portuguesa atualmente no Brasil”, expõe, também, a preocupação em relatar ao seu leitor o que determinam as lições da gramática “tradicional”. E, se assim o faz, corrobora a ideia de que o valor dado pela comunidade linguística à gramática normativa não é pequeno, muito menos disforme.

Como a própria autora pondera na introdução de sua obra, houve uma preocupação em “invocar a norma de uso comparativamente para maior utilidade do consulente” (2011, p.18). Isso demonstra a seriedade do trabalho e sua preocupação com o leitor que lança mão de sua obra para saber mais a respeito da língua portuguesa. Também comprova, entretanto, que, se o falante comum ainda demonstra preocupação com a correção idiomática, é impossível negar que a comunidade elege norma de maior prestígio e nutre interesse em dominá-la.

Não proporcionar o conhecimento dessa norma é a verdadeira face do preconceito linguístico. Primeiro, porque essa perspectiva levanta a possibilidade de interpretação de que as pessoas que dominam outras normas da língua sejam incapazes de apreender a mais prestigiada; segundo, porque dominar e perceber a pluralidade de normas permite ao falante a manifestação e o reconhecimento de múltiplos sentidos, como muito bem nos atestam a literatura de cordel ou romances regionalistas, por exemplo.

A concepção de ensino de gramática de Travaglia caminha na mesma direção do que defendemos, à medida que reafirma o objetivo das aulas de língua portuguesa como um todo - e especialmente aquelas cujo conteúdo seja de gramática normativa - a ampliação da competência linguística dos alunos <sup>25</sup>. O autor desenvolve sua teoria segundo a concepção interacionista da língua, representada pelas correntes de estudo reunidas sob o título de *linguística da enunciação* (2006, p.23). Assim, compreende a linguagem “como um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (2006, p.23).

---

<sup>25</sup> Travaglia faz distinção entre as competências gramatical, textual, discursiva e comunicativa. A diferença está na variação dos tipos de gramática a que cada uma corresponde e no aspecto da linguagem em que cada determinante está centrado. Para nós, o termo “competência linguística”, acompanhando o conceito coseriano, corresponde, em sentido *lato*, ao que o autor mineiro convencionou “competência comunicativa”.

Travaglia, tal qual Uchôa, destaca a importância da compreensão das distintas gramáticas para o trabalho em sala de aula e elege quatro formas de focalizá-las no ensino: gramática de uso, gramática reflexiva, gramática teórica e gramática normativa.

A **Gramática de Uso** está ligada à internalização de unidades linguísticas, construções e regras e princípios de uso da língua, um conhecimento internalizado e não consciente, recobrado pelo falante para estabelecer a interação comunicativa em situações específicas (TRAVAGLIA. 2006, p.111). A **Gramática Reflexiva** é uma gramática em explicitação, surge da reflexão sobre os mecanismos da língua que o falante já domina inconscientemente e também daqueles que venha a dominar em relação à diversidade das normas linguísticas (2006, p.142). A **Gramática Teórica** é uma sistematização a respeito da língua, dos conhecimentos a seu respeito; no ensino, aparece em atividades sobre as diferentes gramáticas descritivas e parte de descrição que aparece nas gramáticas normativas. Não se deve confundi-la com esta última, justamente, por não apresentar um valor prescritivo (TRAVAGLIA. 2006, p.215). A **Gramática Normativa** é aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da norma culta de uma língua, apresenta e dita normas do bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma (2006, p.30). Os exercícios propostos por Travaglia se ancoram na divisão conceitual supracitada, conforme detalharemos no capítulo seguinte.

No que diz respeito aos pontos de discordância da teoria coseriana, apontamos principalmente a concepção sobre a existência de uma norma linguística de maior prestígio na sociedade. Embora, em sua obra, Travaglia reafirme a importância da gramática normativa em sala de aula - além dos outros tipos de gramática - e também apresente o cuidado em reforçar o espaço das aulas de língua materna como um espaço de diversidade linguística, o viés ideológico dado à concepção de “norma culta” é diferente não só da teoria coseriana mas também de nossas observações em práticas na EJA.

Travaglia (2006, p.64) defende a opinião de que a consagração da norma de maior prestígio é fruto do puro preconceito linguístico, sem razão sustentada pelos mecanismos da própria linguagem, mas tão somente pela confusão feita com a identidade do próprio falante:

Achamos natural exigir que o aluno aprenda a norma culta para utilizá-la em determinadas situações sociais de comunicação, mas achamos absurdo, por exemplo, exigir que alguém tivesse de aprender o dialeto caipira para falar com o pessoal da zona rural de determinadas regiões do país (sobretudo Sul de Minas Gerais e parte de São Paulo). Por quê? Os falantes de norma culta “exigem” que o caipira aprenda seu modo de falar para circular entre eles, mas o contrário não acontece: os caipiras não ‘exigem’ que os falantes da norma urbana culta aprendam seu dialeto para circular entre eles.”

Reforçamos, mais uma vez, nossa percepção, enquanto professora de língua portuguesa da EJA, distinta do que Travaglia preconiza na obra estudada para aplicação em nosso trabalho. Não cabe aqui enveredarmos por discussões pertinentes à Filosofia, à Sociologia e à Psicologia para trazer à lume os entremeios do conceito de ideologia, mas sabemos, enquanto profissionais de “chão da sala de aula”, que, por maiores que sejam nossos esforços em apresentar a riqueza da diversidade da língua, os alunos da EJA reconhecem o que querem da escola, especialmente das aulas de língua portuguesa. Mostram-nos sempre o desejo pelo novo, pelo diferente, por aquilo que lhes faltou em situações concretas de comunicação do dia a dia. Sabem que existe “um jeito diferente” (mais prestigiado) de falar e de escrever e querem aprendê-lo, para além do que já dominam em sua língua materna.

De fato, não é mais importante comprovar aqui a existência de uma norma de maior prestígio, mas, simplesmente, perceber que, enquanto nos perdemos nos impasses entre a figura do linguista (estudioso da língua) e do falante (usuário da língua), deixamos de nos concentrar em estratégias de como realmente proporcionar a ampliação da competência linguística de nossos alunos.

Todos os estudiosos escolhidos para a fundamentação teórica da pesquisa, de alguma forma, dialogam com a teoria coseriana, diretriz central para nossas reflexões sobre a prática do ensino da língua materna. Embora a própria linha de trabalho de cada autor privilegie olhares diferentes sobre a linguagem e a língua e, nesse sentido, também se afaste das compreensões coserianas em certos pontos, ressaltamos que há algo em comum entre os autores aqui elencados: ora mais afins ora mais distantes.

## **2.4 O texto literário no ensino de língua materna**

A linguagem ultrapassa a simples busca pela apropriação das necessidades da eficiente comunicação, porém a criatividade não é tarefa exclusiva do falante comum. Outro representante, eleito pela própria comunidade para tal, torna-se principal encarregado da máxima produção criativa: o artista da palavra. A ele é permitido, como diz Manoel de Barros, “arejar” a língua, explorando as virtualidades do sistema. Conforme afirma Bittencourt (2004, p.11),

tratar da criação linguística implica invadir o terreno dos poetas, já que criar mundos possíveis e impossíveis, prováveis e improváveis é dom que os deuses só concedem



aos heróis, àqueles que, embora não gozando da imortalidade como os moradores do Olimpo, ainda assim, através de suas obras, se vão da lei da morte libertando (...).

Cabe ao poeta explorar as possibilidades que o sistema da língua oferece, com o intuito de aprisionar nas redes da linguagem aquilo que o ser humano possa idealizar com a imaginação. Há grande razão para os falantes concederem aos poetas o poder de “semideuses” da linguagem, pois é por meio da criatividade que alcançamos fonte inesgotável de prazer. O jogo sonoro das palavras, as sobreposições de sentidos, variados de leitor para leitor, e o encontro com assuntos universalmente instigantes e perturbadores para o homem, indubitavelmente, constituem formas privilegiadas de catarse.

Leyla Perrone-Moisés (2006, p.174), confronta *O livro do desassossego*, de Fernando Pessoa (1913; 1984), com *O mal-estar na civilização*, de Sigmund Freud (1930; 2011), destacando o que o pai da psicanálise proferiu acerca da condição humana em sua incessante busca pelo prazer:

Partindo do princípio de que o objetivo do homem é a felicidade, Freud estabelece uma lista das diferentes técnicas que utilizamos para evitar o sofrimento. Diz ele: ‘tal como ela nos é imposta, nossa vida é demasiadamente pesada, ela nos inflige demasiadas penas, decepções e tarefas insolúveis. Para suportá-la, não podemos dispensar certos sedativos; ou satisfações substitutivas’ (...) Quais são elas? A religião, a arte, as drogas, o isolamento voluntário, a quietude oriental, a atividade intelectual, a adesão a uma causa social, o amor.

A autora destaca que, para Freud, cada uma dessas opções apresenta um “ponto fraco”, o que lançaria novamente o ser humano à angústia existencial. Dentre as “satisfações substitutas”, ele elegeu a Arte como bem cultural caracterizado pela qualidade particular de atenuar o sofrimento e contribuir com a soma elevada de satisfação para o espírito sem maiores prejuízos ou revezes como as outras podem acarretar. Perrone-Moisés lança mão da assertiva freudiana para mostrar que a poesia de Pessoa se constitui como forma “de saber dizer especial”, típico do poeta, capaz de propiciar ao leitor intensa experiência de prazer.

Ao comparar as ideias de Freud e de Pessoa sobre as discussões a respeito do mal-estar vivido pela civilização europeia no século XX, Perrone-Moisés explica que a Arte, mesmo quando trata da angústia e da pequenez da condição humana, que (con) vive com a certeza da sua finitude, possibilita a sublimação de todas as dores, inclusive a da morte. Na poesia de Fernando Pessoa, por Bernardo Soares, no *Livro do Desassossego* (1984), a vida vence a morte. E isso só é possível pelo modo de dizer especial dos poetas, específico da

língua literária, que causa intenso prazer, renova a esperança e resgata a felicidade com a infinidade de criações possíveis<sup>26</sup>.

A associação da literatura à fruição, como atividade capaz de recriar a realidade que se deseja fazer existir, é, justamente, parte do pressuposto aristotélico para a definição de texto literário. Desde a Antiguidade, o conceito despertou reflexões que se perpetuaram de época em época entre os estudiosos da área, mas nunca se consolidou como questão acabada. De fato, definir *texto literário* é tarefa complexa, já que, como afirma Marisa Lajolo (2009, p.16), “não há um conceito fixo de literatura, pois ele muda assim como mudam a sociedade e seus hábitos”.

Além disso, a própria definição de texto também é flutuante, sobretudo entre os estudos mais recentes da linguística, que se valem de perspectivas diversas para investigação das características essenciais de um enunciado assim denominado. Segundo Coseriu (2004, p.95), *texto* é o resultado da atividade linguística realizada pelo falante (discurso). Apresenta-se no nível individual da linguagem e, enquanto saber, caracteriza-se como o *saber expressivo*, isto é, o conhecimento necessário que o falante tem ou deve adquirir em relação à elaboração dos diferentes discursos e textos.

Coseriu concede ao texto literário lugar especial em seus estudos, especialmente, quando se trata de orientações para o ensino. Afirma que é por meio dele que se concretiza a expressão máxima da linguagem humana. Serão poetas e demais artistas da palavra os responsáveis por explorar as virtualidades do sistema linguístico, atualizando possibilidades dificilmente enxergadas por um falante comum. O texto literário está livre das sanções impostas aos textos cotidianos cujas intenções maiores são alcançar a interação entre um “eu” e um “tu”. A linguagem com função informativa está, na verdade, impossibilitada de alcançar grandes voos no processo criativo da linguagem, pois, se assim o falante fizer, poderá ocasionar uma série de equívocos no processo comunicativo.

O texto literário, segundo Coseriu (1993, p.39), é aquele em que há o predomínio do *logos fantástico*, é a linguagem tomada em sua plena funcionalidade:

O emprego da linguagem na vida prática é, efetivamente, um uso. Também podemos dizer que o emprego da linguagem na ciência é um uso. Porém não o emprego da

<sup>26</sup> Na arte contemporânea, as ideias de Freud e de Fernando Pessoa, discutidas por Leyla Perrone-Moisés, relacionam-se com o estilo do cineasta dinamarquês Lars von Trier, especialmente, no binômio *Anticristo* (2009) e *Melancolia* (2011). Nos dois filmes, Trier insere o espectador em um mergulho intenso na angústia de vivenciar o fim do planeta Terra, construído por uma série de alegorias que marcam a persistência do mal-estar na civilização moderna: diante das pulsões humanas de agressão e autodestruição só há uma saída para espécie humana, a extinção. Também na sétima Arte, tanto pelo que se diz quanto pelo modo como se diz, somos levados a ver o nosso próprio fim com lirismo e redenção.

linguagem na literatura, que não é um uso particular, mas, sim, representa a plena funcionalidade da linguagem ou a realização de suas possibilidades, de suas virtualidades.

A relação especial entre linguagem e texto literário, de acordo com a tríplice distinção coseriana, justifica-se no *plano do conteúdo*. Correspondem ao **plano do conteúdo** a *designação*, o *significado* e o *sentido*. São elementos intermediadores entre a conexão dos seres humanos com o mundo dos objetos e estabelecem a relação entre o Eu e o Universo (CEZAR, 2000, p. 78). A designação é a referência feita ao real (empírico ou imaginado) por meio dos significados de uma língua. Por isso, pode-se designar uma mesma realidade ou estado de coisas por significados diferentes dentro da própria língua, a exemplo de sentenças como “Pedro matou João” ou “João foi morto por Pedro”.

O sentido será o que se entende, além da designação e do significado, expresso num texto de acordo com a atitude do falante, intenção do falante, maneira própria de apresentar as coisas, mediante a expressão verbal (COSERIU, 1993, p.29). Será concretizado a partir de textos (produtos dos atos de fala) e nunca faltará. Um conjunto de fatores, tais como as intenções dos interlocutores, o conhecimento de mundo adquirido agregado a cada um desses interlocutores e o gênero textual em questão contribuirão para a formação do sentido.

Assim, há o que Coseriu (1993, p.31) chamou “sentido objetivo”, aquele em que **designação**, **significado** e **sentido** coincidem e que, normalmente, passa despercebido num processo natural de comunicação, em intenção apenas informativa. Também há o “sentido particular”, isto é, aquele que se forma para cada indivíduo, elaborado de acordo com o saber elocucional, exigindo do espectador uma reflexão mais profunda da relação entre os dois níveis do plano do conteúdo.

O quadro a seguir ajuda, em síntese, a observação dos três níveis da linguagem preconizados por Coseriu (1980) e a correspondência entre os planos do conteúdo, significado e sentido:

Quadro 3- Os três níveis da linguagem.

<b>PLANO</b>	<b>UNIVERSAL</b>	<b>HISTÓRICO</b>	<b>INDIVIDUAL</b>
SABER	ELOCUCIONAL	IDIOMÁTICO	EXPRESSIVO
<b>CONTEÚDO</b>	<b>DESIGNADO</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>SENTIDO</b>

JUÍZO	CONGRUENTE/ INCONGRUENTE	CORRETO/ INCORRETO	ADEQUADO/ INADEQUADO
-------	-----------------------------	-----------------------	-------------------------

Fonte: BITTENCOURT, 2002. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/abf/volume1/numero1/index.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2016.

Para Coseriu, o texto literário se constitui como uma manifestação de múltiplos sentidos. Explicita mecanismos utilizados pelos poetas para expressar sensações, sentimentos e formas particulares de perceber o mundo. Servindo-se de estratégias linguísticas, o artista da palavra evoca mundos já vividos ou mundos imaginários; cria, por meio de jogos de linguagem, atualizações possíveis pelo sistema da língua, que permitem a exploração de lugares inóspitos da alma humana.

Na obra de grandes poetas da literatura brasileira e portuguesa, são vastos os exemplos de possibilidades de exploração do sistema linguístico. Não raro encontramos criações linguísticas detalhadamente elaboradas, como se dá frequentemente nas obras consagradas de João Cabral de Melo Neto, Manoel de Barros, Cecília Meireles, Fernando Pessoa, dentre outros. Vejamos, a título de exemplo, o poema de Barros (2010, p.315),

I  
O mundo meu é pequeno, Senhor.  
Tem um rio e um pouco de árvores.  
Nossa casa foi feita de costas para o rio.  
Formigas recortam roseiras da avó.  
Nos fundos do quintal há um menino e suas latas  
maravilhosas.  
Seu olho exagera o azul.  
Todas as coisas deste lugar já estão comprometidas  
com aves.  
Aqui, se o horizonte enrubesce um pouco, os  
besouros pensam que estão no incêndio.  
Quando o rio está começando um peixe,  
Ele me coisa  
Ele me rã  
Ele me árvore.  
De tarde um velho tocará sua flauta para inverter os  
ocazos.

O poeta pantaneiro cria estruturas sintáticas em que o lugar tipicamente ocupado por um verbo é tomado pelo substantivo. A estranheza inicial, causada pelo rompimento com o paradigma prototípico da língua, é substituída pelo prazer de reconhecer na criatividade da

forma os desdobramentos de sentido. O leitor saboreia com prazer tão bela maneira de correlacionar a ação ao próprio nome das coisas. É oportuno lembrar que o sentido, em muitas passagens da poesia de Barros, é construído pelo leitor a partir da noção prévia de que o poeta privilegia as coisas em relação às palavras. A biografia, o estilo e o contexto da produção literária do poeta pantaneiro colaboram para a formação desses sentidos.

O famoso poema de Carlos Drummond de Andrade (1930;2013, p.36), *No meio do Caminho*, apesar de, à primeira vista, sugerir ingênua construção linguística, uma vez que é composto quase praticamente pela repetição de um único verso, suscita justamente a percepção da proposta estética modernista de Drummond, que rompe com a tradição lírica de valorização proeminente da forma. Azeredo (2007, p.183) argumenta que “diferentemente de um Mário de Andrade, Drummond não teorizou sobre a linguagem literária nem se aplicou à criação de um dialeto literário; diversamente a Guimarães Rosa, também não subverteu a sintaxe lexical, a não ser esporadicamente”.

O valor histórico do canônico texto drummondiano, representado sobretudo pela ruptura com a tradição estética vigente, apesar de não se fixar nas metamorfoses subversivas do sistema linguístico, também nos leva a refletir sobre a construção de sentidos.

No contexto da EJA, por exemplo, em experiência vivenciada com a análise do poema de Drummond em turma da 4ª fase do Ensino Médio, o texto provocou a identificação dos alunos tão logo perceberam as evocações do vocábulo “pedra”: problema, percalço, tropeço, dificuldade, erro. Este sentido, associado à recorrência dos versos, desperta novo sentido, isto é, a percepção de que a vida, na visão do poeta, é constituída por uma sequência reiterada de problemas. Assim, jovens e adultos sentem a importância de ter um par no mundo, quem também encontrou dificuldades na vida, deparou-se com repetidas “pedras em seu caminho”.

Analisando os textos literários como formas plenas de funcionalidade da linguagem, Coseriu (1993, p.42) aponta três fatores essenciais para a formação de sentido dos textos. O primeiro são as possibilidades dadas pela relação material e/ou de conteúdo de uns signos com os outros, o que corresponderia ao fato de empregarmos determinados signos, porque evocam sentidos que se podem aproximar de outros signos e melhor caracterizá-los. O segundo refere-se à relação com experiências do próprio falante como uma das formas de se despertarem sentidos. Certas palavras podem sugerir, por evocação, sentidos variados para o texto, dependendo da experiência do falante em face da coisa designada. O terceiro fator refere-se ao conhecimento dos signos pelo seu emprego em outros textos, ou melhor, trata-se

de conhecimento generalizado, pelo menos em culturas onde se conhecem os textos importantes, que permitem a correlação imediata de alguns signos a outros textos conhecidos.

Exemplo das possibilidades de sentido dadas pela relação material e/ou de conteúdo de uns signos com os outros é a composição do cantor maranhense Zeca Baleiro, *Samba do Approach*, em que o cantor conclui a sequência de todos os versos com um estrangeirismo:

Saiba que eu tenho *approach*  
 Na hora do *lunch*  
 Eu ando de *ferryboat*  
 Eu tenho *savoir-fare*  
 Meu temperamento é *light*  
 Minha casa é *high-tech*  
 Toda hora rola um *insight* (...)

Para Coseriu (1993, p.42), “todo fato linguístico que se encontre num sistema particular, dentro de uma língua, se for empregado fora do ambiente correspondente, recria também o ambiente”. Na letra de música supracitada, a construção do sentido aponta para a valorização exacerbada da cultura estrangeira em detrimento da cultura nacional. Baleiro ironiza e “humoriza” o hábito do brasileiro de empregar com frequência expressões inglesas e francesas, quando quer valorizar algo, conferindo-lhe *status* de superioridade (eventos, objetos, lugares, seres). É a linguagem empregada com função evocativa, manifestada pelo emprego de palavras e expressões das línguas de países do “primeiro mundo”, considerados superiores culturalmente. Certamente, o cantor não obteria o mesmo efeito de sentido se, por exemplo, em vez de estrangeirismos ingleses e franceses, optasse por dialetos indígenas sul-americanos.

Para as possibilidades dadas pela relação material do signo com a coisa designada, Coseriu (1993.p. 42) considera que ocorre diretamente com as coisas ou por semelhança ou por equivalência sinestésica dos sentidos. Nas atividades de sala de aula, por exemplo, é comum experimentarmos o processo de imaginação do significado de um vocábulo desconhecido pelo aluno toda vez que ele pressupõe o significado, baseando-se apenas na materialidade do signo linguístico. Por isso, criam-se, inclusive, gracejos sobre a língua, expressos por reflexões de cunho metalinguístico como em: “por que tudo junto é separado e separado é tudo junto?”, brincadeira que se constrói com base na constituição dos significantes das expressões.

O sentido pode-se presumir sem conhecimento do significado, efetivando-se pelo contexto ou por elementos linguísticos e suas especificidades que denotem relações sintático-semânticas de uma língua. Mesmo em contextos com signos inventados, como nos deparamos

em algumas histórias infantis, ou pouco familiares, criamos deduções. Na seguinte proposição: “no inverno, todos os esmotes raspam seus concons”<sup>27</sup>, ainda que não se reconheçam os significados de “esmotes” e “concons”, notamos, pela pluralização e anteposição de artigo e pronome adjetivo, respectivamente, que se trata de nomes.

A formação do sentido dada pelo conhecimento dos signos a partir de seu emprego em outros textos se constrói pelo conhecimento prévio já cristalizado em uma cultura, como ocorre, por exemplo, com o verso “E agora, José?” (1942; 2015), de Carlos Drummond de Andrade, quando empregado nas situações cotidianas de impasse, em que não há saída.

Outro aspecto da língua literária importante é sua relação com o *corpus* gramatical ou o fato de textos literários terem servido, durante muito tempo, como exemplo do “bem escrever” nas gramáticas normativas. Atualmente, o modelo linguístico de maior prestígio não é mais eleito a partir dos usos de autores canônicos da literatura. Dentre uma série de fatores históricos, há estudiosos que compreendem o modo de se empregar a língua nos textos literários como manifestação “artificial e distante” da comunicação cotidiana, impróprio, portanto, para o modelo de correção e formalidade de uma língua “viva”. É na História, mais uma vez, que encontraremos orientação segura para tal questão e justificaremos por que o texto literário perdeu espaço em sala de aula nos tempos atuais.

Até o século XIX, houve grande privilégio da literatura nas aulas do ensino básico. Eram instrumentos do professor de português a gramática normativa e a seleta de clássicos, compilados nas antologias. A mais conhecida delas, *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, foi adotada ao longo de 70 anos por inúmeras escolas brasileiras e teve 43 edições sucessivas, de 1895 até 1969. À época, a Filologia era a principal disciplina no campo da linguagem e se encarregava de explicar os fatos da língua a partir dos textos literários. Segundo Bittencourt (2007/2008, p. 188), não “era possível ser de outra forma, porque não se podia contar ainda com a valiosa ajuda de sofisticada tecnologia, como a que se encontra hoje à nossa disposição, ficando, assim, os pesquisadores praticamente restritos ao papel escrito”.

Nas primeiras décadas do século XX, com o advento da Linguística Estrutural, inaugurou-se um novo panorama na percepção da linguagem, com consequências para o ensino de língua materna. Saussure, na Europa, e Bloomfield e Sapir, nos Estados Unidos, inauguraram época em que a Linguística traçou fronteiras entre a *standard language* ou língua padrão e a língua empregada nos textos literários, centrando seu interesse exclusivamente na

---

<sup>27</sup> Deve-se o exemplo mencionado às aulas de Linguística Teórica da professora Terezinha Bittencourt, nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* do Liceu Literário Português e da Universidade Federal Fluminense.

primeira (BITTENCOURT, 2007/2008, p. 188). Estava marcado um período em que a diferença entre ambas se consolidava.

No Brasil, o mesmo período, estendido até metade do século XX, também configurou época de significativos acontecimentos que trariam consequências para os padrões do ensino de língua materna, como o momento em que se consolidavam, nos estudos literários, as consequências da histórica Semana de Arte Moderna, que revolucionou a relação entre o texto literário e a representatividade do modelo prescritivo da língua. E, pouco mais tarde, na década de sessenta, ocorreram também iniciativas que conferem maior abertura dos bancos escolares às classes mais populares. Lembremos que a primeira turma de adultos alfabetizada por Paulo Freire, em Pernambuco, foi em 1963.

Nos dias de hoje, o professor se vê dividido entre compreender o ensino da gramática como uma atitude “normativista” e excludente (daí também considerar os clássicos literários como um “prazer obrigatório<sup>28</sup>” e estéril para os estudantes) ou reconhecê-lo como parte da tradição do ensino de línguas. Tal dicotomia esclarece o desalinho traçado ao longo dos tempos, em relação à função do texto literário na escola. Alerta-nos, sobretudo para o fato de que, atualmente, o professor não sabe dizer, com segurança, a razão por que os leva aos seus alunos.

Se até o início do século passado era clara a sua função como modelo do bem falar e bem escrever, *corpus* representativo da prescrição gramatical, nos dias atuais, não se pode dizer o mesmo. Certamente, o professor de língua portuguesa dos tempos modernos não tem entre seus objetivos pedagógicos levar os alunos a escrever, muito menos a falar, segundo o modelo dos cânones literários. Já que o texto literário não funciona mais como padrão linguístico e modelo de correção, não haveria, então, razão para levá-lo à sala de aula? Encontramos ainda, dentre os professores, o discurso inconsistente de que os textos literários são mais difíceis, os alunos revelam maior dificuldade para compreendê-los e por isso configurar-se verdadeira “perda de tempo” o trabalho com eles.

Não cabe aqui nos aprofundarmos nas questões sobre a mudança de modelo prescritivo da língua, já que a discussão é longa e envolve razões de ordens diversas, principalmente, de cunho extralinguístico. Se o texto literário não funciona mais como do modelo prescritivo da norma de maior prestígio, temos de compreender seu papel

---

<sup>28</sup> A expressão foi retirada de “O prazer Obrigatório: a leitura obrigatória dos clássicos”, Revista Megazine - *O Globo* – Terça-feira, 23 de março de 2010, coluna de Zuenir Ventura. No texto, o jornalista e escritor debate a questão da leitura obrigatória de clássicos literários nas escolas regulares.



fundamental para o processo de significação na linguagem e seu poder emancipador na vida dos alunos como sugere a teoria coseriana.

O trabalho com texto literário nas escolas é uma estratégia que vai além do ensino de língua, porque alcança os meandros do comportamento e da consciência, ressignificando não apenas palavras, mas vivências. Na verdade, relegar ao texto literário o papel prescritivo é reduzir a literatura e desqualificar as benesses da Arte na árdua tarefa de suportar a vida. Sobre a função da literatura, especialmente dos romances ficcionais, Mario Vargas Llosa (2004, p. 20) faz significativas considerações, das quais destacamos a seguinte passagem:

A ficção é um sucedâneo transitório da vida. O regresso à realidade é sempre um empobrecimento brutal: a comprovação de que somos menos do que sonhamos. O que significa que, ao mesmo tempo, os livros de ficção aplacam transitoriamente a insatisfação humana e também a atiçam, esporeando os desejos e a imaginação. (...) Viver a vida que não se vive é fonte de ansiedade, um desajuste com existência que pode se tornar rebeldia, uma atitude indócil, indisciplinada, diante do estabelecido. É compreensível, então, que os regimes que aspiram a controlar totalmente a vida desconfiem das obras de ficção, e que as submetam a censuras. Sair de si mesmo, ser outro, ainda que seja ilusoriamente, é uma maneira de ser menos escravo e de experimentar os riscos da liberdade.

A literatura é possibilidade de resgate dos sonhos. É meio eficaz de conceder aos alunos da EJA o que desde muito cedo lhes foi negado: a escolha. Viver outra história, ter outra profissão, morar em outro lugar, constituir nova família. As pessoas voltam aos bancos escolares na vida adulta ou em sua juventude, não porque sentem falta do passado, mas do que deixaram de viver nesse tempo. Almejam a possibilidade de se restituírem direitos negados, por questões familiares, financeiras ou simplesmente por participarem de um sistema educacional ineficaz.

Os textos literários, nessa perspectiva, apresentam aos alunos a oportunidade de recuperação da infância perdida no trabalho, dos amores não vividos na adolescência e da criticidade necessária à vida adulta. É com as palavras de Clarice Lispector que muitos alunos retomam delicadas relações familiares; ou, pelas de Graciliano Ramos, revivem a retirada do sertão rumo à cidade grande. Reconhecem-se enquanto gente e enquanto sonho de ser outro. Deixam, evidentemente, de ser o que eram quando chegaram ao colégio, aprendem a ser múltiplos e a se abrirem para outras experiências.

Tanto os alunos da escola regular quanto os da EJA precisam, entretanto, de iniciação à arte da literatura. O professor deverá revelar (e perceber) o texto literário tal qual uma letra de música que, sem o fruir da melodia, apenas embalsamada nas palavras escritas, não aguçará as mais variadas sensações provocadas pelo som unindo-se ao sentido. Ouvir uma música não é o mesmo que lê-la; ver imagens de reprodução de uma pintura ou de uma

escultura não desperta o mesmo deleite de estar diante da própria obra; assistir a um filme em casa, pelo computador ou pela televisão, não é o mesmo que assistir ao filme em uma sala de cinema. Ler um texto literário não é tarefa fácil para o leitor iniciante. É preciso que o professor seja antes de tudo um leitor admirador da arte literária e saiba passá-la aos seus alunos, despertando-lhe a emoção.

Para tanto, deverá lançar mão de estratégias, a começar pela exploração das propriedades da voz, da entonação adequada a cada história ou poesia; deve preocupar-se em orientar a significação vocabular, discutindo o sentido das palavras, com vistas principalmente, à adequação à maturidade leitora dos alunos, do nível de formalidade ou de regionalismo de determinado texto. Preocupar-se em diminuir, por exemplo, a distância histórica que certos vocábulos podem apresentar para alguns e até mesmo imagens de seres, objetos e lugares reais, que não são do conhecimento de seu alunado. O professor poderá guiar o leitor para os desdobramentos de sentidos, atento para não impor única possibilidade de leitura ao texto literário, pois, ao contrário do texto informativo, que almeja a univocidade de sentido, ele desencadeia sempre múltiplos sentidos.

A título de exemplo, vejamos a composição de Xico Bizerra, letrista nordestino, para o álbum *Balaio de Amor* (2009), gravado por Elba Ramalho<sup>29</sup>:

Se tu quiser  
 Eu invento o vento prá ventar amor  
 Uma chuva bem chovida  
 Prá chover pé de fulô  
 Prá tu ficar cheirosa  
 E vir dançar mais eu  
 Se tu quiser eu poemo  
 Um poema bem cheio de rima  
 Acendo a estrela mais bonita lá de cima  
 Faço tudo que puder  
 Prá tu ficar mais eu  
 Se tu quiser eu crio um sentimento  
 Prá gente se amar  
 Descubro um jeito novo de te abraçar  
 Te beijo com um beijo  
 Que ninguém nunca beijou  
 Se tu quiser basta me dizer  
 Que eu irei correndo  
 É só me avisar que tu tá me querendo

---

<sup>29</sup> Apesar de o exemplo não ser um poema propriamente dito, tomamos a letra de música de Xico Bizerra como uma criação artística escrita que se aproxima da arte literária. A música, segundo alguns, também poesia, é passível de se analisar em sala de aula, sobretudo por se tratar de um gênero bastante apreciado pelos alunos. Este exemplo nos foi, inclusive, trazido por um aluno da EJA, músico e nordestino.

E o mundo vai saber  
O que é um grande amor

A música é construída na variante popular, apresentando marcas regionais típicas de alguns estados do Nordeste brasileiro, como o uso da segunda pessoa do singular sem a concordância prescrita pela gramática normativa. Há o uso de metaplasmos por supressão - “pra”, abreviação comum na língua falada, mas evitadas na língua escrita em situações de maior formalidade - e por acréscimo, como em “fulô”, forma popular de “flor”. Todos os elementos linguísticos da composição podem ser ressaltados juntos aos alunos, observando-se, principalmente, a função evocativa deles.

Nas turmas da EJA, por exemplo, a letra da música adquire sentido bastante especial, porque torna presente um modo de se expressar familiar, conhecido por muitos. Mais importante do que teorizar os processos linguísticos presentes na canção, recorrendo à metalinguagem, é despertar no alunado a consciência de que no texto artístico os sentidos podem ser múltiplos e que o uso de diferentes normas linguísticas pode ocorrer por escolha, como forma de evocar personagens, universos e contextos, e não por falta de conhecimento da norma padrão.

É momento oportuno para o trabalho com o preconceito linguístico, já que muitos alunos, ao se depararem com textos construídos em variantes populares – como poesias de Patativa do Assaré, cordéis ou canções de Adoniran Barbosa - questionam a importância de estudar um texto escrito “errado”. Se por um lado, tal percepção demonstra que eles reconhecem as variações da linguagem e atribuem valor especial à norma de maior prestígio da sociedade, por outro, também aponta a inabilidade de compreender o texto literário como terreno das múltiplas possibilidades e da valorização de todos os tipos de saberes. Acabam vítimas reprodutoras de modelos preconceituosos aos quais foram expostos uma vida inteira.

À medida que o aluno se familiariza com o texto literário, suas nuances linguísticas e possibilidades de sentido, também amadurece a prática da leitura como um todo. Torna-se mais competente na compreensão dos outros gêneros textuais, além de se beneficiar do alcance do prazer no ato de ler. A leitura dos mais variados textos é de suma importância para o aluno da EJA, contudo a atenção especial ao texto literário - melhor dizendo, à iniciação ao texto literário - é condição *si ne qua non* para a relação de fruição com a prática da leitura.

Não é verdade que a clientela da EJA seja incapaz de se debruçar sobre textos literários porque estes se apresentariam como barreira intransponível à compreensão e à maturidade linguística do grupo, conforme sustentam alguns. O maior empecilho está na

própria relação do professorado com a literatura, que se reflete, sobretudo, pela abordagem didática sistematicamente mal elaborada e monótona.

Nos terceiro e quarto capítulos, efetivou-se a parte prática da pesquisa, a partir da descrição e das análises das atividades selecionadas/criadas para aplicação em sala de aula. As discussões teóricas permearam a *práxis* como fundamentação das abordagens defendidas para o ensino de língua materna na Educação de Jovens e Adultos.

### 3 APLICAÇÃO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES

#### 3.1 Metodologia: a pesquisa-ação

Em qualquer pesquisa científica, é importante determinar a maneira pela qual o pesquisador estabeleceu encaminhar a investigação do tema escolhido. De acordo com Moita Lopes (1994), a definição do método se associa com a visão do pesquisador sobre a realidade estudada. Nossa pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que se pauta em análises e leituras críticas de textos. Apresenta viés descritivo-comparativo aplicado, já que contempla a interpretação à luz do que trabalhamos em nosso dia a dia em sala de aula.

Como nossa intenção ultrapassa os limites da observação/descrição, a análise e aplicação de atividades sobre ensino de língua materna para turmas da Educação de Jovens e Adultos fez-nos avançar para pressupostos da pesquisa de campo. O método da pesquisa-ação, desenvolvido por Michel Thiollent, serviu-nos de base (2011, p.22):

A ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

A proposta da pesquisa encontra razão de ser na prática do ensino da língua materna. Pretendemos, com ela, aumentar nosso conhecimento sobre a educação de jovens e adultos brasileira, para que se beneficiem de nossas descobertas e constatações não apenas os professores de língua portuguesa do segmento, mas os próprios alunos que dele fazem parte. Assim, o método adotado possibilita o trabalho com suposições - quase-hipóteses, nas palavras de Thiollent (2011), para possíveis soluções dos problemas identificados.

A pesquisa-ação se apresenta, pois, como método mais correlacionado aos estudos na área da educação, pois articula o saber teórico ao saber prático. Preocupa-se não apenas em levantar dados, mensurá-los e organizá-los, mas em inferir relações entre eles e a realidade observada, para alcance das mudanças desejadas. Pereira (2012, p.15) corrobora a percepção quando alerta para o fato de que “a pesquisa-ação é uma metodologia eminentemente

pedagógica, de caráter formativo, que parte de uma situação concreta que precisa de transformação, por isso pesquisa e ação caminham imbricadas”.

Assim, desenvolveu-se um modo de observar o saber linguístico dos alunos pesquisados com vistas à ampliação da competência linguística, com o intuito de privilegiar a emancipação pessoal deles e conseqüentemente beneficiá-los em outras práticas da vida cotidiana em que língua e linguagem se façam presentes. Para tanto, configurou-se observação científica, sistemática, organizada a partir da prática de atividades selecionadas, diálogos constantes, oportunizados pelo contato diário em sala de aula, e, sobretudo, o cuidado de verificar o (s) modo (s) de construção dos novos conhecimentos linguísticos. Atentou-se especialmente para a percepção dos mecanismos de reflexão sobre a língua construídos pelos alunos jovens e adultos, quando da confecção das atividades propostas.

Thiollent (2011) argumenta que o foco da pesquisa-ação não está apenas no produto final da mudança, mas também nas mudanças que ocorrem durante o processo de investigação. Nessa perspectiva, a pesquisa se deu no contexto de atuação da professora-pesquisadora, a partir de um plano de ações delimitado pela escolha de atividades previamente selecionadas, sem desconsiderar, entretanto, possibilidades de reconfiguração do planejamento em todo o percurso, dependendo da vivência e das novas oportunidades que se apresentavam. A escolha de textos base para algumas atividades, a proposta das produções de textos e a temática de outras surgiram por meio de situações vivenciadas durante o processo de pesquisa.

Há de se considerar que, diante do objetivo de também contribuir para o histórico de pesquisas na área da EJA, levando propostas sobre o fazer pedagógico em ensino de língua ao professorado, a ênfase dada ao processo e aos sujeitos faz com que o pesquisador observe situações emergentes, privilegiando a possibilidade de adequação do que se desenvolveu aqui também em outras realidades atinentes ao universo do ensino.

A dificuldade em se construir pesquisa de caráter científico, estando em ambiente familiarizado e tendo como *corpus* material um produto resultado de sujeitos marcados por subjetividades já conhecidas, está no perigo de se distanciar do viés descritivo e não ideológico, no sentido de, a partir de nossas próprias idiossincrasias, levados a conclusões camufladas por crenças e utopias pessoais.

É necessário lembrar Paulo Freire, toda educação é um ato político. Se o ato de educar, no entanto, está no plano da ética, portanto, na dimensão epistemológica da deontologia (como deve ser), a ciência está na dimensão da ontologia (o que é e como é). Desse modo,

buscou-se o exercício da ciência da linguagem, pautado na descrição do que se nos apresentava como problema, sempre com vistas a alcançar soluções fundamentadas na teoria linguística de base, mas também na observação dos dados levantados. Levar os alunos a dominar a norma de maior prestígio para a comunidade é dar-lhes a possibilidade de atuarem politicamente. Ao contrário, não lhes ensinar é um ato autoritário, pois implica roubar-lhes a oportunidade de compreensão do mundo, do poder, dos mecanismos políticos e de tudo o mais que lhes permita alcançar a tão almejada ascensão social, numa sociedade de classes como a nossa.

A proposta metodológica que melhor se aplica à EJA é aquela que pressupõe a realidade dos pesquisados, valoriza as especificidades da realidade e considera o que deverá ir além, acrescentando outras experiência e novas perspectivas. Como orienta Azeredo, em grande parte de suas pesquisas sobre ensino de língua, a educação nunca deve ser vista como substituição, mas como acréscimo. Uma metodologia particularmente formativa e emancipatória como a pesquisa-ação, contempla a possibilidade do “desenvolvimento de uma dinâmica coletiva que permita o estabelecimento de referências contínuas e evolutivas com o coletivo, no sentido de apreensão dos significados construídos e em construção”. (Franco, 2005, p. 489)

### **3.2 Obras selecionadas para aplicação das atividades**

As obras que nos serviram para aplicação das atividades da pesquisa foram *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*, de Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007); *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*, de Luiz Carlos Travaglia (2006); *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari (1982) e *Comunicação em prosa moderna, aprenda a escrever aprendendo a pensar*, de Othon Moacyr Garcia (2007).

É importante situá-las no tempo, no contexto histórico a que pertencem; pormenorizar suas características essenciais assim como expor a perspectiva teórica adotada por seus autores. Igualmente relevante é o esclarecimento da razão pela qual selecionamos as quatro obras: todas apresentam sugestões de exercícios para o trabalho com a prática e a reflexão da

língua materna. Assim, promovem, para além da discussão teórica<sup>30</sup>, propostas de ensino da língua materna, o que inclui o caráter empírico desejado para a pesquisa.

*Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*, de Luiz Carlos Travaglia (2006), é um livro objetivo. A parte teórica da obra desenvolveu-se sob o viés da Linguística da Enunciação, compreendendo o ensino de língua materna pautado no uso, na concepção interacionista da língua. Defende o trabalho com a gramática em sala de aula norteado pela “Gramática Reflexiva”, com o objetivo de desenvolver recursos linguísticos ainda não dominados pelo aluno, além da explicitação do conhecimento intuitivo de língua que já traz internalizado.

A parte aplicada do livro é baseada em exercícios estruturais<sup>31</sup> cujo objetivo principal é condicionar o aluno à percepção da estrutura da língua que já domina, além de conduzi-lo à aprendizagem de outros modos de organizá-la para se expressar. Não são, portanto, destinados a conteúdos específicos para determinadas séries, mas a qualquer conteúdo selecionado pelo professor.

*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. Segundo Uchôa (2007), reflete as vivências de seus alunos professores de língua materna nos mais diferenciados segmentos e séries. 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.

---

<sup>30</sup> A *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari (1982), não dedica nenhum capítulo específico à teorização linguística, no entanto, durante toda descrição das atividades, o autor apresenta vasta e completa sustentação teórica nas áreas da linguagem, psicologia, filosofia e sociologia. As orientações linguísticas aparecem, sobretudo, pautadas nas teorias de André Martinet e Roman Jakobson.

<sup>31</sup> Sobre os “exercícios estruturais” convém destacar que é uma forma de fixar o conhecimento inspirada pela teoria do Condicionamento Operante do psicólogo norte-americano Skinner que, para o ensino de língua materna, aplica-se a partir de técnicas relativas à análise linguística. Os exercícios estruturais buscam controlar o que o aluno já sabe, o que adquiriu pelo hábito e que se transforma em comportamento ou facilita a sua aquisição. São baseados em estruturas simples e de repetição; portanto, para o ensino de línguas, não estarão associados a textos. (Wouk, Maria das Dores. *Os exercícios estruturais no ensino de uma língua*. In: [www.revistas.ufpr.br/letras/article/download/19747/1298](http://www.revistas.ufpr.br/letras/article/download/19747/1298), pesquisa em 10 09 2016)



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 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 e não deixa de dialogar com as ideias de linguistas brasileiros da atualidade, como Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia. Também se vale das ideias de Carlos Franchi e Mário Perini.

Temos, então, uma visão histórica de como se estruturou, em nosso país, o ensino da gramática normativa, o que possibilita ao professorado se perceber como participe da sociedade contemporânea e compreender o que ela exige de mudanças, no tocante ao ensino de metalinguagem.

*Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari (1982), não é um livro didático, nos moldes do que conhecemos atualmente, tampouco teórico da área da linguagem. Relata experiências com atividades lúdicas de língua materna, desenvolvidas para crianças, no período de atividade docente do autor. Explora, primordialmente, a criação textual, pautada na criatividade e na imaginação. É uma obra que se debruça sobre o resgate do prazer despertado pelas palavras, desde a descoberta de novos vocábulos, associações livres à construção de narrativas. Torna-se, desse modo, um livro não com propostas de reflexão sobre a linguagem (metalinguística), mas um convite à prática da atividade linguística.

Embora seja uma publicação com exercícios desenvolvidos para e com o público infantil, dialoga também com as necessidades do ensino para jovens e adultos, sobretudo pela plasticidade que as atividades oferecem. Além disso, o autor enfatiza que a criatividade é uma característica humana (e não de poucos privilegiados); processos de aprendizagem com privação da prática criativa podem trazer prejuízos para o percurso pedagógico como um todo, não apenas no que diz respeito à linguagem. Sobre isso, Ruth Rocha (1982 *apud*

RODARI), que escreveu o prefácio do livro, alerta: “a divisão injusta do trabalho, a educação concedida apenas aos privilegiados, a falta de estímulos adequados no ambiente em que cresce a maioria das crianças é que faz com que a criatividade pareça manifestar-se apenas em poucas pessoas”.

A *Gramática da Fantasia* suscita a importância do diálogo constante entre as áreas da Psicologia, Filosofia, Sociologia e Linguística para o alcance de um fazer pedagógico prazeroso, criativo e funcional. O papel do professor, segundo Rodari, é promover a criatividade e não transmitir saberes prontos, em pequenas porções diárias. Na escola, tendemos a privilegiar a atenção e a memória em detrimento da imaginação, exigindo dos alunos muito mais a escuta paciente e a recordação escrupulosa, nas palavras do autor.

No universo da EJA, as práticas da memorização e da aplicação de avaliações meramente classificatórias ainda se configuram como problema ainda mais grave para o crescimento intelectual e emocional dos alunos. Se, no ambiente da escola regular, as crianças, mesmo inconscientemente, conseguem manifestar o desprazer pelas aulas por meio da indisciplina, nos cursos noturnos, um professor cuja prática educativa esteja centrada em mera exposição, poderá passar pela frustrante experiência de trabalhar longo período com suas turmas, certo do êxito na aprendizagem, mas, na verdade, completamente distante de qualquer sucesso na ampliação da competência linguística de seus alunos.

*Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*, de Othon Moacyr Garcia, foi publicado em 1967. De lá para cá, somaram-se vinte e seis edições, as cinco últimas póstumas. Esta foi a obra, à primeira vista, de maior reflexão sobre sua inserção em nossa pesquisa, já que, comumente, alunos do curso de graduação em Letras apresentam considerável nível de dificuldade na execução de suas atividades. Para um aluno de Educação de Jovens e Adultos, há tempos afastado dos bancos escolares e ainda acostumado com mecanismos de aprendizagem da língua materna voltados quase exclusivamente para a prática da metalinguagem, seria grande desafio.

Por outro lado, Garcia em muito se aproxima do pensamento dos outros autores selecionados, no tocante ao ensino da língua. Não são em vão as orações apositivas do título da obra. A organização do pensamento, a maneira de olhar para o texto e seus elementos estruturais implicarão diretamente na produção escrita de qualquer falante. Não estamos tratando aqui das antigas questões de linguagem em que se discute a relação do pensamento com a manifestação linguística, ou, melhor dizendo, não pretendemos discutir se a linguagem é a manifestação do pensamento ou se o pensamento é determinado pelo uso linguístico. A

questão é outra: ensinar a escrever, entrando em atividade linguística - lendo/escrevendo- e não apenas refletindo sobre a língua.

O livro foi preparado para o exercício da linguagem dos próprios alunos, conforme o autor sinaliza no prefácio. Com o objetivo principal, nas palavras de Othon Moacyr Garcia (2007, p.7), “de não apenas ensinar a escrever mas principalmente a pensar – a pensar com eficácia e objetividade, e a escrever sem a obsessão do purismo gramatical”. Não dispensa a gramática normativa e sua contribuição para a prática linguística, mas também a considera, se tratada como objeto único de ensino, insuficiente para a completa emancipação do aluno. Como uma obra cujo propósito é ensinar a descobrir novas ideias, coordená-las, organizá-las e expressá-las, dialoga com as necessidades dos alunos da educação de jovens e adultos.

### **3.3 Atividades: descrição da aplicação e análise dos resultados**

#### **3.3.1 O ensino da gramática: caminhos e descaminhos – Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007)**

A atividade é baseada na crônica “Amor de Passarinho”, de Fernando Sabino (Anexo A). As questões elaboradas são fundamentadas nas orientações do autor, especificadas na parte prática do livro, em que observações pormenorizadas sobre a crônica exemplificam a análise gramatical aplicada ao texto. Os comentários feitos por Uchôa (2007) foram adaptados para a sequência de questões desenvolvidas com duas turmas da 2ª fase do Ensino Médio<sup>32</sup> do Curso Noturno do Colégio Santo Inácio/RJ e o conteúdo gramatical enfatizado é a estruturação de palavras (Morfologia).

---

<sup>32</sup> 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 contribuía para a evasão escolar.

### 3.3.1.1 Leitura e vocabulário

Antes propriamente da atividade (Anexo B), fizemos um longo percurso de exploração da leitura. Os parágrafos do texto 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 uma crônica uma espécie de texto “enorme”. Diante da 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 para, em seguida, solicitar-lhes a leitura individual 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. 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. O aluno jamais será capaz de conceber por si próprio personagens, cenas, locais se, em vez da leitura do texto escrito, o professor preferir a exibição do filme com “a mesma história”. A imagem, nesse caso, fatalmente inibirá o processo criativo da descrição literária, assim como a simplificação do texto na linguagem típica da história em quadrinhos inibirá o fruir estético despertado pelo jogo de sentidos e outras criações dos textos literários. A título de ilustração, citemos apenas o exemplo de que os alunos dificilmente conseguem criar sua “Gabriela”, a partir das descrições de Jorge Amado; o que lhes vem sempre à cabeça

é a imagem das atrizes Sônia Braga, para os mais velhos, e Juliana Paes, no caso dos mais novos, porque o romance lhes chegou primeiro pelas cenas das novelas do que pelas páginas do livro.

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.

### 3.3.1.2 Enunciados das questões

Um dos desdobramentos das dificuldades apresentadas com leitura está nos enunciados das questões, que chamaremos 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 atentará 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 postura 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.

### 3.3.1.3 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 já lhes apresentados, dificilmente praticados em seus textos orais ou escritos.

Os professores da equipe de língua portuguesa do Noturno do Colégio Santo Inácio tratavam 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 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 convencionalizada 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, lembremos 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.

### 3.3.1.4 Saber elocucional, saber idiomático e saber expressivo

Eugenio Coseriu estabeleceu a divisão entre planos e níveis da linguagem, equivalentes aos saberes elocucional, idiomático e expressivo. Ao nível da linguagem, enquanto conhecimento universal, corresponde o saber elocucional; ao nível da língua, enquanto técnica histórica, o saber idiomático; ao nível do texto, enquanto construção individual, corresponde o saber expressivo. Tratamos de tais conceituações de modo pormenorizado e exemplificado na fundamentação teórica do trabalho.

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>33</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 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.

---

<sup>33</sup> Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 28.

Os erros no âmbito idiomático estão imbricados ao 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 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.

### 3.3.2 Gramática da Fantasia - Gianni Rodari (1982)

A atividade aplicada é uma produção de textos intitulada “O que aconteceria se...”. (Anexo C), a partir da qual observamos conteúdos gramaticais e aspectos linguísticos ainda não alcançados pelos alunos em sua prática textual escrita. Dentre eles, o uso da correlação gramatical exigida entre as formas verbais futuro do pretérito do modo indicativo e pretérito imperfeito do modo subjuntivo. A atividade foi aplicada a turmas da 2ª fase do Ensino Médio.

### 3.3.2.1 A contextualização da atividade

A proposta enfatiza o trabalho com criação de hipóteses fantásticas e múltiplos desdobramentos permitidos pelo mundo imaginário. Prioriza, pois, a criatividade como matriz motivacional para a escrita. O autor descreve como desenvolveu a atividade no universo infantil, enfatizando o objetivo de estabelecer uma relação ativa com a realidade a partir da fantasia. Para tanto, elabora o que denominou técnica das “hipóteses fantásticas” (RODARI, 1982. p.27).

Qualquer produção de textos em aula de língua materna deve contar com um processo de contextualização temática para que os alunos se sintam motivados a escrever. A ideia de apresentar o tema isolado de uma sequência de assuntos correlacionados, já há algum tempo é questionada e, mesmo em provas de caráter oficial, aplicadas a um amplo universo de candidatos, como a redação do ENEM, percebe-se a iniciativa de contextualização do assunto com os chamados “textos motivadores”.

Para aplicação da atividade, partimos de um acontecimento real: a trágica morte do ator Domingos Montagner, por afogamento, nas águas do rio São Francisco, no período das gravações de telenovela da Rede Globo. O assunto permeou as conversas dos alunos, por isso dele nos servimos, durante as aulas de literatura, para discutir o papel da Arte na vida das pessoas. A coincidência entre a trama da novela e a vida real, já que no enredo o personagem de Domingos Montagner desaparecera também no rio São Francisco, mas fora salvo por uma tribo indígena e retomara a vida em ritual de ressurreição, levou-nos a refletir junto às turmas a possibilidade de, na ficção, desafiar a morte e vivenciar outros desejos mais primitivos, sem nenhum tipo de prejuízo. Discutimos como a Arte funciona como proveitoso meio para lidarmos com nossas angústias, dentre elas a que costuma ser a maior de todas, a morte.

O segundo momento da atividade foi a leitura, seguida de debate, do texto “Domingos não morreu!”, de Mônica Raouf El Bayeh, publicado na coluna Um dedo de prosa, do *Jornal Extra*, em 16/09/2016 (Anexo D). Em narrativa simples e saudosista, a autora descreve suas sensações diante da morte repentina do ator, a exploração do assunto pela mídia, tecendo reflexões sobre os sentimentos que a morte, quando abrupta e trágica, traz aos seres humanos de maneira geral.

Encerrado o momento da leitura, os alunos contaram suas experiências com morte. Foi um momento de relatos pessoais, quase todos tinham muitas histórias para contar, de perdas significativas e as consequências delas. Alguns alunos preferiam não expor suas vivências, demonstrando-se visivelmente consternados com as dos outros colegas e encabulados para tratar de assunto que parecia ser delicado para eles. As histórias eram contadas com riqueza de detalhes, pareciam iluminadas pela dramaticidade no momento de fala e apresentavam sequência temporal e vocabulário adequados, o que nos permitiu observar a destreza de alguns alunos para atividades orais que nem sempre se refletia nas escritas.

O terceiro momento se deu com a proposta da produção textual, confeccionada a partir da seguinte hipótese: “o que aconteceria se a gente não morresse mais?”. Os alunos escreveriam sobre suas fantasias diante da situação de não morte e os resultados para a vida. Como nos orienta Rodari (1982, p. 29), o uso da fantasia pode ser tomado especialmente para estabelecer relação com a realidade. *A priori*, nossa intenção foi levá-los a lidar com sentimentos manifestados pela vivência de perdas, de separação, de medo e de saudade tão frequentes nas histórias pessoais dos alunos da EJA, mas pouco discutidas; vividas sem nenhum tipo de reflexão ou estratégias de elaboração. A escrita e a Arte foram nosso caminho para tanto, uma vez que, como disse Ferreira Gullar, “a arte existe, porque a vida só não basta”<sup>34</sup>.

### 3.3.2.2. A criatividade e outros aspectos da produção de textos

O resultado das produções foi bastante promissor, embora ainda a grande maioria dos alunos demonstrasse dificuldade em lidar com a possibilidade de “soltar” a imaginação e construir hipóteses realmente fantásticas diante da circunstância inusitada apresentada. Em geral, os alunos dividiram seus textos em prós e contras do que chamaram “vida eterna” e relataram experiências ainda bastante modeladas pela realidade, sobretudo pelos seus valores religiosos.

---

<sup>34</sup> GULLAR, F. *A arte existe porque a vida não basta*. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>. Data de acesso: 11 09 2017.

Pequena parcela dos alunos imaginou reencontros com entes queridos já falecidos, questionou possíveis problemas que a experiência de não morte traria para o planeta e para a população e refletiu sobre valores perpetuados em nossa sociedade, como o tratamento aos idosos e as crenças religiosas estabelecidas sobre céu e inferno. Outra irrisória parcela de alunos não alcançou a proposta de imaginar um mundo sem morte e se limitou a narrar suas próprias experiências em casos de perdas marcantes, como a de filhos ou dos pais, ou se detiveram em conselhos sobre como devemos viver melhor, já que um dia tudo acaba. Puderam refazer seus textos, após nova orientação, embora na reconstrução o processo criativo se manifestasse de forma tímida e pouco familiar.<sup>35</sup>

As considerações de Rodari sobre o desenvolvimento da criatividade em sala de aula apontam para um trabalho progressivo e constante. Em geral, as atividades escolares não priorizam a criação, mas a repetição e a memorização. Em razão disso, as primeiras tentativas de desenvolver exercícios que ativem a imaginação soam “estranhas” para os alunos da Educação de Jovens e Adultos. É também comum que interpretem atividades de livre criação como tarefas infantis, como se quisessem sinalizar que apenas nessa fase da vida lhes fora habitual imaginar e criar sem compromisso com tempo, obrigações e resultados.

Faz-se importante a desconstrução de tais crenças por parte do professor, atentando, sobretudo, para o fato de que o sistema capitalista insiste em homogeneizar o pensamento coletivo, ditando padrões a serem repetidos, para que se contenha qualquer tentativa de transformação de um *status quo* em que a minoria detém o poder e a maioria sofre com privações de toda sorte. A própria linguagem em si faz parte do repertório de criação do ser humano, tanto no que diz respeito aos próprios princípios estruturadores quanto em sua manifestação como produto da atividade verbal, o texto.

O homem cria no processo de comunicação, na interpretação e na produção escrita e falada de modo infinito e constante. Não nos restringimos ao processo de criação dos textos literários, mas tratamos da linguagem como própria atividade criativa em si, por ser constante fazer e contínuo refazer (BARROS; BITTENCOURT, 2004.p. 39). Assim, atividades que auxiliam no (re) encontro com a criatividade existente em cada um é também um modo de se exercitar a própria linguagem, ou pelo menos uma de suas propriedades essenciais. É um jeito

---

<sup>35</sup> A título de ilustração das análises, transcrevemos alguns exemplos das produções textuais da atividade no Anexo E.

de exercitar o pensamento criativo e crítico, de auxiliar na instrumentalização para a transformação do mundo e da emancipação social.

### 3.3.2.3 Dificuldades com o uso padrão de tempos e modos verbais

A atividade de produção de textos proporciona vasta gama de possibilidade de análises idiomáticas. Coube-nos escolher um ponto do conteúdo para desenvolvê-lo à luz do que propomos na pesquisa. A dificuldade de uso que se evidenciou com mais frequência foi a falta de reconhecimento da correlação exigida, na variante padrão, para os tempos verbais futuro do pretérito (modo indicativo) e pretérito imperfeito (modo subjuntivo). A articulação verbal entre ambos os tempos proporciona a expressão das ideias com lógica e maior clareza, entretanto foi um dos usos reiteradamente equivocados nas produções textuais dos alunos.

Vejam as ocorrências mais comuns:

a) “No meu pensamento é que **se nós não morrer ficava** muito difício porque o mundo **ficava** em uma quantidade que iria praticamente faltar lugar”.

b) “**Se** isso **foi** possível mesmo, meu tio **estaria** aqui comigo e seria maravilhoso!”

c) “**Eu seria** a pessoa mais feliz do mundo **se vivesse** eternamente. Com certeza **eu iria ser** muito culta, **fazeria** muitas faculdades, vários cursos, passaria minha sabedoria para outras pessoas...”

d) “**Se agente não morrece não tem sentido**, porque Deus deichou para todos que busque a eternidade”.

e) “Eu penso que seria bom se a gente vivesse para sempre, no mundo cheio de coisas lindas. **Se a gente vivesse** para sempre **não era para envelhecer**”.

f) “Com a vida eterna **passaria** mais tempo com família e filha porque agora **é** eterno”.

g) “No mundo que vivemos hoje e do jeito que vivemos não tenho certeza **se não morresemos fosse** uma boa”.

h) “Porque **se não ter** o ciclo da vida, nascer, crescer, e amadurecer e morrer, isso será muito estranho”.



Observa-se, nos exemplos acima, a dificuldade dos alunos em manter a correspondência entre tempos verbais, utilizando outras formas para expressar o pensamento hipotético, o que causa estranheza ao leitor e dificuldade de compreensão do enunciado, à primeira vista. É possível prever que a correlação verbal correta do ponto de vista da gramática normativa é ainda mecanismo refinado, restrito à língua escrita e de difícil transposição para a fala. Trata-se de dificuldade de uso acarretada pela falta de contato dos alunos com a forma padrão, a partir de textos escritos ou orais.

Para Azeredo (2000, p.203), “o estudo do tempo verbal nos livros didáticos tende a induzir o aluno a identificar os conceitos de presente, passado e futuro com noções do tempo cronológico expressas principalmente por advérbios como antes/ontem, agora/hoje e depois/amanhã, a despeito das lições da linguística que desautorizam tal correspondência”. As orientações do autor apontam para o fato de que no ensino de língua materna em geral o trabalho com verbos tende a repetir um padrão tradicional que exclui outras nuances da atividade discursiva, excluindo, por exemplo, reflexões sobre ações hipotéticas ou imperativas. As atividades sobre o verbo não levam o aluno a considerar essas possibilidades de expressão na língua, mas apenas a memorizar os paradigmas de conjugação verbal.

Observamos nas produções textuais dos alunos dificuldade acentuada com o uso de tempos que significam fatos não concluídos e se relacionam a universo hipotético. Não há sequer um padrão de respostas que aponte a correlação mais frequente entre futuro do pretérito e pretérito imperfeito do indicativo, comum nos usos informais de alguns grupos sociais de baixa escolarização formados especialmente por jovens (se eu não morresse, ficava...). Os textos expressam irregularidade de correlação entre os tempos verbais, o que sugere necessidade especial de atividades que os levem a perceber as múltiplas nuances de significação do verbo e de seus tempos.

Erros da ordem de concordância verbal simples também foram verificados com frequência nas produções, especialmente, no tocante à primeira pessoa do plural. É interessante observar que, embora no comando da atividade apareça a forma mais coloquial “a gente”, muitos alunos optaram pelo uso da forma “nós” em seus textos, o que traria mais formalidade ao discurso, caso a concordância verbal prescrita pela gramática normativa também fosse aplicada.

### 3.3.2.4 Saber elocucional, saber idiomático e saber expressivo

Nas produções textuais, os saberes elocucional, idiomático e expressivo aparecem entrelaçados e, se bem desenvolvidos, serão indicadores da expressão clara, adequada e criativa. Nos textos analisados (Anexo E), questões de âmbito idiomático manifestaram-se nos aspectos linguísticos mais evidentes mencionados anteriormente, como o que diz respeito à ausência de correlação entre tempos verbais.

A falta de conhecimento de regras da gramática normativa fez com que os alunos lançassem mão de recursos equivocados para a expressão de hipótese em seus textos, o que acarretou dificuldades na compreensão da escrita. Desse modo, saber idiomático, saber elocucional e expressivo estão interligados. A ausência do reconhecimento da prescrição gera a incongruência no texto, prejudica a expressão clara e adequada das ideias que o escritor intenciona manifestar.

Os desvios de concordância verbal revelam que regras prescritas pela gramática normativa não dominadas pelos alunos se relacionam ao modo como se expressam na maior parte do tempo. Neste aspecto, aspectos concernentes ao saber idiomático e ao saber expressivo ficam indiferenciados, pois não havendo o reconhecimento das regras que regem uma língua funcional, impossibilita-se a adequação às suas exigências. Assim, o aluno da EJA, em situação de comunicação com maior exigência de formalidade (nível da expressão), fica prejudicado pelo não reconhecimento das regras da variante de maior prestígio (nível idiomático). O saber linguístico dos alunos lhes permite expressar suas reflexões sobre como seria o mundo sem a morte na variante que eles já dominam, mas não em variantes utilizadas em situações de formalidade.

### 3.3.3 Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática, – Luiz Carlos Travaglia (2006)

A atividade selecionada aborda o conteúdo *coesão textual*, especificamente o uso de conjunções coordenativas e subordinativas indicadoras da relação causa e consequência (Anexo F). O assunto foi escolhido depois das alterações que a equipe de Língua Portuguesa

do Noturno do Colégio Santo Inácio fez no planejamento curricular do Ensino Médio, com o intuito de melhor adequar a disciplina às necessidades observadas nos textos escritos. Para cumprir os conteúdos conceituais selecionados para a 3ª fase do Ensino Médio e também apresentar recursos linguísticos com os quais os alunos não estavam familiarizados, optamos pelos exercícios estruturais sobre “período composto”, segundo relações lógicas e discursivo/argumentativa tal qual propõe Luiz Carlos Travaglia (2005).

### 3.3.3.1 Gramática reflexiva e exercícios estruturais

A proposta de ensino de língua materna desenvolvida a partir da concepção do trabalho com a Gramática Reflexiva (Travaglia, 1996;2006) compreende como objetivo primordial das aulas de português não apenas a identificação e a reflexão de recursos linguísticos já dominados pelo aluno, mas, principalmente, o exercício de recursos que ele ainda não executa. Parte, portanto, do processo de reconhecimento das estruturas e do funcionamento linguístico para alcançar novas habilidades, que visem ao ensino produtivo e não apenas descritivo.

Tomando as considerações da teoria coseriana e do linguista português Herculano de Carvalho, o trabalho com a Gramática Reflexiva pode-se comparar ao preceito essencial de diferenciação entre saber *linguístico* e *saber metalinguístico*. A “reflexão sobre o que o aluno (re) conhece” equivale à atenção que se deve dispensar ao conhecimento linguístico que já apresenta quando chega à sala de aula, uma vez que domina a língua materna e dela lança mão para atividades comunicativas em todos os setores da vida pessoal. Trata-se de reconhecer o nível do saber linguístico em que cada um se encontra. Na EJA, tal saber se inter-relaciona com aspectos importantes da história de vida dos alunos, como suas práticas profissionais (já que são em sua maioria trabalhadores) e afetivas (também pais e mães, maridos e esposas).

Desenvolver no aluno a consciência das estruturas internalizadas da língua materna, entrar em contato com seu saber linguístico, para, em seguida, alcançar um tipo de conhecimento justificado, reflexivo e, a partir dessa perspectiva, ampliar a competência linguística é a proposta de Travaglia (2006, p.150):

A orientação básica para as montagens de atividades de gramática reflexiva é sempre comparar as instruções de sentido contidas em recursos alternativos que

estão a construir/constituir seu texto em dada situação de interação comunicativa para a consecução de uma dada intenção comunicativa. As atividades podem assumir as formas que a capacidade de criação do professor encontrar, mas devem sempre fazer o aluno pensar na razão de se usar determinado recurso em determinada situação para produzir determinado efeito de sentido.

A proposta dos exercícios estruturais é complementar aos objetivos supracitados, porque, diferentemente das atividades tradicionais elaboradas com foco no nível de dificuldade e do que não se sabe, ajudam a ressaltar para o aluno aquilo que já sabe. Nesse sentido, os exercícios estruturais são preparados para que a turma reflita sobre usos familiarizados ao mesmo tempo que, paulatinamente, enxerga novas possibilidades de uso da língua materna.

Para o contexto específico de aprendizagem da EJA, os exercícios estruturais auxiliam ainda em outro importante aspecto: a autoestima. Leva o aluno a reconhecer o próprio conhecimento, estimula-o a se perceber enquanto falante de uma língua e, como tal, também usuário de uma tecnologia que lhe é mais familiar do que parece. Este aspecto da atividade dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1974;2005) de que o professor e a escola têm o dever de não só respeitar o saber do aluno, aquele construído socialmente em suas práticas cotidianas, mas também discutir com os estudantes a relação desses saberes com os conteúdos da disciplina.

### 3.3.3.2 Reflexões sobre a aplicação da atividade

Travaglia (2006, p. 180) argumenta que o estudo do período composto, na tradição escolar, ocupa-se apenas da análise e da classificação das orações e dos períodos em função dos tipos de oração que os constituem, unido à memorização das conjunções, segundo tabelas pré-fixadas pelos subtipos “aditivas, adversativas, alternativas, conclusivas, explicativas, causais, temporais, consecutivas, finais, etc”<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> Não se optou por trabalhar a relação dos conectivos com aulas introdutórias sobre coordenação e subordinação. Assim, a atividade esteve centrada na análise dos sentidos das conjunções e das relações estabelecidas entre os períodos. Tal opção adveio das características do planejamento curricular da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santo Inácio que não prioriza estudos sistemáticos de conceitos sintáticos. Compreendeu-se certa inviabilidade para apresentar conceitos de subordinação e coordenação, já que as demais categorias sintáticas não eram contempladas nos estudos anteriores das turmas.

É comum que o assunto sequer seja abordado na EJA, uma vez que conteúdos centrados primordialmente na memorização se apresentam fatigantes e estéreis para o segmento. É difícil para os alunos “gravarem” as nomenclaturas gramaticais, correlacioná-las aos conceitos metalinguísticos e aplicá-las, com base apenas no que decorou, em seus textos escritos. O processo de aprendizagem do aluno adulto, em grande maioria, consolida-se a partir de operações concretas, estruturadas sobre observações e práticas cotidianas. Assim, conteúdos conceituais que exijam maior grau de abstração e memorização exigirão também maior atenção dos professores.

Optamos por apresentar as frases arroladas na atividade primeiramente registradas no quadro da sala de aula. Quando os alunos chegaram, as vinte e duas frases estavam dispostas à vista deles com os elementos conectivos sublinhados. A primeira reação foi o questionamento sobre a necessidade de cópia das frases. Perguntavam se era para “copiar a matéria do quadro” e, embora a resposta fosse para que não copiassem, pois receberiam as frases em folhas xerografadas em outro momento, alguns alunos, em especial os mais velhos e com maior nível de comprometimento na aprendizagem, as transcreveram para o caderno durante a aula.

A despeito da proposta de atividade ser basicamente oral, cabe destacar que os alunos idosos insistiam em transcrever as orações do quadro mesmo depois da orientação de que a aula se focava na observação e na reflexão. Indagados sobre a razão da escolha pela cópia, pareceu-nos claro que eles, ainda habituados às práticas pedagógicas de seus primeiros e poucos contatos escolares de infância, sentiam-se mais produtivos e estudiosos, copiando as tarefas do quadro. Por isso, insistimos em orientar sobre a importância da atividade e quais outras habilidades, para além da transcrição, ela desenvolvia, embora não os tenhamos impedido de fazê-la. Era o caminho de aprendizagem escolhido por eles no momento.

Começamos a leitura das frases em voz alta, alternadas entre os alunos. Um aluno lia uma frase, em seguida, outro lia a posterior. Depois, a solicitação era de que cada um dos leitores relesse as duas frases consecutivamente. A primeira pergunta após a leitura era sobre a diferença entre os períodos lidos. Oralmente, os alunos eram levados a refletir se existiam diferenças quanto ao uso dos conectores, como sugerido nas orientações do *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática* (2006).

Sobre o primeiro par de frases A (Anexo F), com a conjunção adversativa *mas* no grupo de frases que expressam sentido de causa e consequência, faz-se necessário observar o que Travaglia (2006, p.181) argumenta:

Em (A) temos duas orações de tipos diferentes expressando a causa de o falante não ter feito os exercícios: em *a* uma causal e em *b* uma adversativa. Por que o falante usaria uma ou outra? Isso vai depender da imagem que o falante faz a respeito do interlocutor. Em *a* o falante não tem nenhum pressuposto sobre o fato de o interlocutor ter alguma opinião sobre a razão pela qual ele não fez os exercícios e pretende tão-somente informar essa razão por um motivo qualquer (gentileza, para não ser punido já que a causa é justa, etc.). Em *b* o falante pressupõe ou sabe, por qualquer razão (ele sabe o conceito em que o professor o tem ou alguém lhe relatou um comentário do professor), que o interlocutor julga que ele não fez o exercício por alguma causa que não será aceita como explicação (por exemplo: preguiça, foi passear, etc) e então ele fala, apresentando a causa por meio de uma adversativa, a fim de criar uma oposição argumentativa, rebatendo a causa pressuposta ou considerada pelo interlocutor.

Apenas uma aluna conseguiu perceber a relação de sentido discursivo-argumentativo instaurado com o uso da conjunção adversativa. A maioria da turma, quando questionada sobre a diferença entre usar “porque” ou “mas”, considerou “errado” o emprego do conectivo com valor semântico adversativo em estrutura que, para eles, era claramente explicativa. Diante das colocações, solicitou-se à aluna que compreendeu a diferença de sentido que explicasse à turma sua percepção.

Não houve processo espontâneo e coletivo da turma que apontasse para o entendimento sugerido por Travaglia. Com as ponderações da aluna e as orientações da professora, seguidas de exemplos, os alunos compreendiam a ideia argumentativa da conjunção *mas* no exemplo, entretanto demonstravam certa insegurança durante as explicações e perguntavam se em provas e concursos deveriam classificar a conjunção como adversativa ou explicativa.

Os alunos também questionavam o que era necessário responder abaixo das frases. A análise dos enunciados, que repetiam basicamente a mesma situação, não lhes pareceu exercício familiar. O momento serviu para esclarecer que a atividade envolvia frases criadas para o exercício, isto é, que não representam especificamente usos de um diálogo comum, entre dois falantes empiricamente existentes, mas construídas para objeto de reflexão. Esclareceu-se que, apesar do exercício manifestar o tom de análise e de observação da língua, também havia a intenção de fazê-los refletir sobre a multiplicidade de usos não arrolados pelas listas de conjunções comumente encontradas em livros didáticos tradicionais.

Em sala de aula, a língua, como organismo vivo e passível de transformações, deve ser observada a partir de perspectivas diversas sobre as quais é necessário perceber mais dos diferentes sentidos provocados e da adequação à situação de comunicação do que do erro e do acerto. Esta é uma busca constante na realidade do ensino de língua materna para jovens e

adultos, pois funciona como forma de valorização do saber do aluno/falante para alcance de novos conhecimentos.

Diante de observações do valor das diferenças, entretanto, a postura dos alunos é sempre aquela da maioria da turma durante a análise das frases: a perspectiva do erro. O falante quer sempre saber o que é “errado” e manifesta a consciência das sanções negativas sofridas diante dos desvios. Cabe ao professor insistir na premissa coseriana de que se deve fazer os estudos de linguagem com base na perspectiva do falante e revelar sensibilidade para manejar bem a concepção do erro e da adequação sempre presentes nos estudos em que se observa a questão da variação linguística.

O segundo grupo de frases, de acordo com Travaglia, possibilita a discussão sobre a relação entre causas lógicas e discursivas ou argumentativas. Os alunos perceberam mais rapidamente as diferenças de sentido, quando compararam as causas fixadas pelos verbos *choveu* e *morreu*. É interessante notar que a turma mostrou-se bem atenta às noções de acontecimentos *passageiro* e *permanente*, a partir da associação de que na frase “Ele não veio porque morreu” existe a expressão de causa marcada por condições necessárias e suficientes para ocorrência das consequências expressas na primeira oração principal (TRAVAGLIA, 2006, p. 182).

Em contrapartida, a relação lógica evidenciada na frase *A água ferveu porque atingiu a temperatura de 100°C* ficou inicialmente comprometida pela ausência de reconhecimento, por um grupo de alunos, da sigla que simboliza a escala de graus *celsius*. Evidentemente que, se não reconheciam o símbolo, também não traziam na bagagem do conhecimento de mundo a noção da escala termométrica baseada no ponto de ebulição da água. O saber elocucional interferiu na elaboração do conhecimento metalinguístico, a percepção da relação de causa lógica estava comprometida pela ausência de conhecimento prévio.

As frases do conjunto (D), (E) e (G) levantaram poucas questões durante as aulas. Os alunos as consideraram simples, teceram poucos comentários sobre os efeitos de sentido, o que sugere maior familiaridade com os conectivos em destaque. Ressaltou-se com eles o valor condicional das frases (D) e o modo como o valor hipotético colabora para a construção da ideia de causa. Em relação à frase (E), uma aluna questionou a diferença entre o modelo dado e outra possível reconfiguração: *Ele veio, não quis falar comigo*, exemplo que ela mesma elaborou. A turma discutiu as diferenças e apontou que, em vez da vírgula, poderíamos usar a conjunção “mas”, o que mudaria o sentido da frase modelo. Ampliou-se a discussão para a

retomada de termos metalinguísticos, “conjunção adversativa”, já conhecida pelos alunos e “conjunção final”, apresentada com o exemplo modelo.

O conjunto de frases (F) suscitou longa discussão na turma. Os conectivos *visto que, já que, como, uma vez que* despertaram curiosidade nos alunos, que demonstraram não estar habituados ao contato visual ou ao emprego deles. Discutiu-se a questão do nível de formalidade que tais elementos conectivos imprimiam às frases, além da estrutura sintática indireta que gera destaque para a causa e não para a consequência.

Dentre todas as atividades, esta foi a que mais despertou dúvidas e a que os alunos demonstraram maior grau de dificuldade. Pelo assunto - já que não é tarefa menos complexa também no ensino regular - ou pelos próprios moldes da atividade em si. Os exercícios estruturais, da forma que se apresentam no livro *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática* (2006), funcionaram como meio precípuo de introdução ao conteúdo, no entanto não se mostraram suficientes. Os próprios alunos sugeriram outras atividades para, segundo eles, “entenderem melhor a matéria”. Travaglia também orienta exercício gradativo sobre causa e consequência.

Ao final da atividade, a partir dos comentários, foi possível perceber ainda a questão vocabular intrínseca às dúvidas levantadas. Sobre as palavras *logo e como* vale destacar a percepção de alguns alunos, especialmente aqueles que têm menos contato com a língua escrita, que não compreendiam as palavras enquanto conjunções, apenas as reconheciam significando ideia de rapidez ou de comida, enquanto advérbio e verbo (eu como). Foi bastante produtivo o caminho que os alunos percorreram para associar o significado familiarizado das palavras aos novos significados descobertos com a aula. Do mesmo modo, tornou-se gratificante observar em textos autorais confeccionados após a atividade o emprego das conjunções recém-descobertas.

É importante que o professor perceba o que está consolidado como saber linguístico dos alunos para que possa construir novos saberes. Os próprios alunos devem ser estimulados, durante as aulas, a falarem abertamente o que sabem e o que pensam sobre os assuntos discutidos, sem nenhuma forma de sanção negativa.



### 3.3.4 Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar - Othon Moacyr Garcia (1967; 2007)

#### 3.3.4.1 A importância do trabalho com vocabulário

A obra de Othon Moacyr Garcia (2007) dispensa extensas considerações acerca de sua importância para a história do ensino de língua portuguesa. Original de 1967, ainda hoje oferece útil e eficaz proposta de trabalho, exigindo poucas adaptações para que as atividades não resvalém em certo anacronismo como veremos adiante. Para turmas de Educação de Jovens e Adultos, entretanto, a aplicação dos exercícios suscitou duas dificuldades que tomaram algum tempo de amadurecimento até a decisão de trazê-los para a pesquisa: o nível de dificuldade - frequentemente apontado por turmas de alunos já na graduação - e o caráter contínuo das atividades, apresentadas em níveis gradativos de complexidade que se complementam. Seria um desafio escolher uma ou duas dentre uma sequência com maior grau de aproveitamento se aplicada em conjunto.

Por outro lado, diante das observações feitas pela banca de qualificação da tese<sup>37</sup> e das dificuldades manifestadas constantemente nos textos de nossos alunos da EJA, não encontramos trabalho melhor estruturado e aprofundado do que o de Othon Moacyr Garcia para desenvolver o conteúdo. O autor dedica um capítulo inteiro ao *vocabulário*. Discute-se desde o sentido das palavras e seu valor polissêmico às famílias etimológicas, além de a conclusão destinar-se ao exercício do enriquecimento do vocabulário do leitor. A obra ressalta ao professorado aspecto quase sempre ignorado em sala de aula, uma vez que, em geral, o trabalho vocabular reduz-se ao levantamento de significados (glossário) de palavras dos textos e à adequação no âmbito da produção textual.

Seguindo o pressuposto da obra, anunciado de antemão no aposto do título - “aprenda a escrever, aprendendo a pensar”, Garcia (2007. p.174) esclarece, no início do capítulo, que as palavras revestem as ideias, por isso ter clareza na escolha delas é expressão da própria clareza de organização dos pensamentos:

---

<sup>37</sup> Durante as avaliações de qualificação da pesquisa, o professor José Carlos Azeredo observou a importância do trabalho com o vocabulário em sala de aula, a maior parte das vezes relegado a segundo plano no cotidiano escolar. A orientação veio ao encontro do que vivenciamos na realidade da EJA, por isso a decisão de trabalharmos com o conteúdo na pesquisa.

Quanto mais variado e ativo é o vocabulário disponível, tanto mais claro, tanto mais profundo e acurado é o processo mental da reflexão. Reciprocamente, quanto mais escasso e impreciso, tanto mais dependentes estamos do grunhido, do grito, formas rudimentares de comunicação capazes de traduzir apenas expansões instintivas dos primitivos, dos infantes e dos irracionais.

É, nesse sentido, evidente a validade dos exercícios sugeridos, tomando o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, visto que se trata, em sua maioria, de falantes raramente expostos a outros contextos linguísticos com maior grau de formalidade e elaboração linguística.

No mundo da ficção, perfeita analogia para os alunos da EJA, encontra-se o personagem de Graciliano Ramos, Fabiano de *Vidas Secas* (1980), já que evoca aquele que sofre as consequências do vocabulário restrito, aprisionado nas teias da linguagem escassa. Incapaz de veicular suas próprias impressões e concepções do mundo, como bem observa Azeredo (2002, p.15), Fabiano sofre toda sorte de exclusão social, é ludibriado e marginalizado. Sente-se um ser sozinho quando na companhia de outros, por isso prefere seus bichos, no ambiente árido do sertão, a conversar com seus pares em espécie.

A escolha do personagem que a literatura nos apresenta é também de muitos alunos da EJA. Conscientes do instrumento de poder que a língua é, mas sem as ferramentas para se servirem bem dela, optam pelo silêncio para não receberem de antemão os rótulos de despreparado ou limitado. Sem palavras para dizer, e com as ideias emaranhadas na cabeça, perdem a voz. Perdendo a voz, perdem a vez e se calam diante de qualquer circunstância que exija posicionamento contrário à opressão. Nessa perspectiva, é necessário lembrar Paulo Freire (2005) e sua defesa à pedagogia libertadora, a serviço da transformação social, “porque quando a educação não é libertadora, o sonho de todo oprimido é ser o opressor”.

#### 3.3.4.2 A aplicação e as análises das atividades

As cinco atividades selecionadas (Anexo G) têm como objetivo central o aperfeiçoamento da percepção dos significados das palavras, desenvolvem aspectos lexicais, como especificidade e generalização e a concepção de sentido real ou figurado. Optou-se pela aplicação em duas turmas da 2ª fase do Ensino Médio, nas quais a heterogeneidade dos grupos proporcionou momentos de fecunda reflexão diante das diferenças na execução das atividades, levando em conta as dificuldades e as habilidades apresentadas.

O primeiro momento deu-se com a leitura da proposta, em duplas, sem nenhuma interferência da professora ou das estagiárias. Os discentes discutiam o que deveriam fazer no primeiro exercício. Uma aluna, cujo perfil estudantil é de uma mulher de 50 anos, que frequentou por algum tempo a escola formal na infância, abandonou os estudos na juventude e os retomou no Noturno há mais de 5 anos, indagou por que a turma fazia aquele exercício “diferente”. Diante da explicação de que era parte da pesquisa de Doutorado da professora e também do planejamento das aulas, ela observou que nunca fizera exercício com aquele estilo durante as aulas de português e que não os considerava difíceis, mas, diferentes, porque exigiam que o aluno refletisse. Nesse momento, a professora apresentou a obra de Othon Moacyr Garcia à turma e alguns dos objetivos do ensino de língua propostos pelo autor.

A primeira turma demonstrou bastante interesse pela atividade, mas não conseguiu chegar à conclusão do que deveria fazer no exercício de número um. Com intervenções da professora, expondo no quadro diferentes exemplos, verificou-se certa autonomia durante a prática da atividade, muito embora em quase todas as opções algum nível de dificuldade com um dos vocábulos surgisse. A complexidade se centralizava em dois fatores: a falta de diferenciação entre os conceitos “geral” e “específico” e o não reconhecimento de significados de palavras arroladas na atividade que, realmente, eram mais distantes da realidade dos alunos.

Muitos deles, desconheciam significados como, por exemplo, “quadrúpede”. Recursos paradidáticos foram utilizados durante a aplicação, como a projeção em *datashow* de um dicionário *online* para pesquisa vocabular e página de busca na *Internet* para visualização de imagens desconhecidas. O aluno que desejasse trabalhar no computador ou nos minidicionários emprestados da biblioteca da escola poderia fazê-lo.

Mesmo identificados tais significados, alguns alunos ainda se atrapalhavam para ordená-los pelo critério do mais genérico para o específico. Entre as palavras “operário e trabalhador”<sup>38</sup>, “veículo e carro”, “quadrúpede e mamífero”, “navio de guerra e embarcação”, “jovem e adolescente” demonstravam a noção de equivalência, compreendendo os significados como sinônimos e não percebendo nuances distintas do valor semântico.

---

<sup>38</sup> É importante observar que o dicionário *online* Caldas Aulete apresenta as palavras “operário e trabalhador” como sinônimos: 2. Pessoa encarregada do trabalho mecânico ou manual em indústrias e fábricas; TRABALHADOR. Diante da informação, discutiu-se com a turma a gradação de sentido dos vocábulos e a possibilidade de distinção entre uma e outra de acordo com o contexto. A turma expressou suas percepções de uso dos dois vocábulos e refletiu sobre as diferenças implícitas em cada caso.

O conhecimento de mundo dos alunos interferia na reflexão sobre os vocábulos e a sua ordenação. Os mais jovens não reconheciam o significado de “opala”, não obstante percebessem que se tratava de um modelo de carro da marca Chevrolet. Ao passo que os alunos adultos com experiência na construção civil explicavam aos colegas mais novos do que se tratava o “pinho-de-riga”, expondo verdadeiras aulas sobre as dificuldades do assentamento da madeira, devido às suas características peculiares, além de comentarem o alto valor e qualidade do produto.

Os alunos das duas turmas questionavam por que o nome “Humaitá” estava entre os vocábulos “submarinos e embarcações de guerra”. Em uma delas, nenhum demonstrou deduzir que, de acordo com o grupo de palavras, o termo Humaitá, apesar do significado diferente do mais familiar para eles (bairro da Zona Sul do Rio de Janeiro bem próximo ao colégio Santo Inácio) poderia servir de nome da embarcação. Utilizou-se o momento para a apresentação da etimologia do vocábulo e seus diversos empregos ao longo da história do país.<sup>39</sup> Na segunda turma, duas alunas deduziram que Humaitá seria o nome do submarino, embora desconhecessem os outros significados da palavra para além do nome do bairro carioca.

A segunda atividade demandou bastante tempo e diversas orientações às turmas. A variedade de dificuldades, estabelecida de acordo com o nível de competência linguística, apontava ora para elaboração do texto de forma mais rápida e mais detalhada ora mais lenta e sem a conclusão da proposta. Os alunos com maior dificuldade de compreensão de enunciados, com pouca desenvoltura na escrita e menos criativos, em geral alfabetizados na vida adulta, se estenderam mais do que o previsto em relação ao planejamento do quantitativo de aulas reservadas para a atividade. Como foram orientados a não adiantar o exercício em casa, para que não se perdesse a oportunidade de observação de todos os detalhes, houve acentuado descompasso entre o tempo de confecção do texto entre os alunos mais jovens e os mais velhos.

A primeira dificuldade no segundo exercício foi a compreensão do enunciado. É longo, menciona termos sintáticos desconhecidos para os alunos e cita expressão latina. Nenhum estudante alcançou o nível de confecção do discurso direto ao final do texto. Não

---

<sup>39</sup> *Humaitá* é uma palavra de origem indígena que significa “pedra preta”. Deu o nome a uma batalha fluvial ocorrida em 15/2/1868, no rio Paraguai entre forças brasileiras e paraguaias. A batalha visava a destruir a fortaleza de Humaitá, que impedia a passagem da esquadra brasileira para chegar à Assunção, atual capital do Paraguai. Em homenagem ao episódio, o nome foi dado tanto ao terceiro submarino da frota de embarcações de guerra da Marinha do Brasil quanto ao bairro da zona sul carioca.

insistimos neste novo conceito para as turmas por causa do nível de dificuldade que já apresentavam com o processo de caracterização e especificação dos vocábulos. Muitos alunos demoraram, às vezes, mais de duas aulas, para finalmente compreender o que deveriam fazer na atividade, depois de várias orientações e exemplificações tanto da professora quanto da estagiária.

À primeira vista, consolidou-se, entre parte dos alunos, a ideia de que o exercício exigia a substituição das expressões destacadas por sinônimos, como constatamos nos exemplos um e dois. Os alunos não substituíam os termos em evidência por outros mais específicos, mas por vocábulos de igual valor generalizador. Evidentemente, faltavam-lhes no repertório linguístico vocábulos especificadores. Assim, no lugar de “pessoas” optavam por “gente”, ou, como foi recorrente, trocavam “indivíduo” por “homem”.

Outros acrescentaram os pormenores caracterizadores, não com o uso de adjuntos, mas de orações subordinadas adjetivas e adverbiais, o que causava, em algumas ocasiões, truncamentos sintáticos aos textos:

Era uma sala muito grande com muitas mobílias estilizadas e de alto bom gosto, um ar condicionado em contraste com o resto do ambiente e muitos outros objetos exclusivos até objetos exóticos, onde muitas pessoas conversavam durante o evento, que estava ocorrendo naquela local, existiam muitos objetos de arte decorando as elegantes mesas de chá, estava havendo um leilão de objetos diversos e exclusivos.

Quando eu entrei pude admirar muitas pessoas elegantes e bonitas no local, e um individuo vestindo um uniforme do evento me perguntou se eu desejava alguma cosia.

Respondi que estava procurando um amigo, e o estranho que vestia o uniforme do evento pediu que eu ficasse a vontade e se afastou. Enquanto esperava, corri os olhos pela sala ricamente mobiliada, como eu já havia falado anteriormente, com muitos objetos de valor incalculável e outros de valor estimativo, como Monet e fotos de antigos ídolos do Rock como Elvis Presley.

Viam se pelas paredes alguns quadros expressionistas muito interessantes e caros. Sobre uma mesa pude perceber um jarro de flores do campo, o seu delicado e suave perfume eram sentidos em todo o ambiente.

Mais adiante um antigo sofá de cor purpura e com acabamento de um lindo cetim faziam contraste, tudo de muito bom gosto.

Onde estavam sentados dois cavalheiros com uma roupa feita sobe medida, de um puro linho impecável, uma senhora também vestia um elegante vestido de cetim também feito sob medida para o evento.

Naquele ambiente estranho, pois o local remetia há um século atrás, senti me constrangido por estar vestindo uma roupa simples e que era vendida em qualquer loja de conveniência. Afinal, o meu amigo chegou e para a minha sorte também estava com uma roupa despojada, nós conversamos sobre o assunto que nos levara aquela local, resolvi adquirir o quadro de um pinto famoso...

A criatividade manifestou-se mais aguçada especialmente na invenção do assunto que levava os personagens fictícios até o evento descrito nas produções textuais. Embora os alunos não conseguissem preparar anteriormente a cena enunciativa, preenchendo pormenores da descrição do ambiente e dos personagens que desembocasse na grande surpresa do final, não se pode deixar de valorizar o inesperado revelado em alguns desfechos:

Era uma sala muito ampla com 80 m por 80 m, um salão de festas, onde tinham 150 convidados se conhecendo. Havia jovens muito bem vestidos. Quando entrei, aproximou-se rapidamente um rapaz moreno e alto que me perguntou o que eu desejava. Respondi-lhe que procurava meu amigo Marcelo, branco baixo e muito sorridente.

O rapaz atendente mandou-me sentar e afastou-se. Enquanto esperava, corri os olhos pela sala que tinha lustre de cristais, as mesas e as cadeiras tinham pedras de esmeralda e a decoração era de pessoa que tem posses. Viam-se delicadamente três quadros na parede do pinto Pablo Picasso. Sobre uma mesa via-se logo um jarro com rosas vermelhas. Ao meu lado, encontrava-se bem apresentável uma estante com livros da Cecília Meireles.

Mais adiante, um sofá grande e branco onde estavam sentados dois cavalheiros, um loiro baixo e outro com os olhos azuis, branco e alto e uma senhora do cabelo vermelho e um vestido florido.

Naquele ambiente, em que me sentida como em um inferno, estava constrangida, como se estivesse nua. Afinal, chegou meu amigo Marcelo, com quem conversei sobre o homem que nós tínhamos assassinado na noite passada.

É importante destacar que os alunos da EJA, em sua maioria, iniciam-se no mundo das artes exclusivamente pela escola. Poucos frequentam museus ou participam de atividades culturais na infância; também não foram incentivados, com a própria família, a idas rotineiras ao cinema, por exemplo. Essa realidade transparecia, por exemplo, no momento em que descreviam os quadros do ambiente imaginado para os textos. Poucos eram capazes de fugir dos artistas mais conhecidos, como Picasso, e os que assim o faziam, atribuíam o conhecimento às aulas de artes da escola.

Não resta dúvida de que a obra *Comunicação em Prosa Moderna* (1967) apresenta olhar peculiar sobre o ensino de língua. Ao mesmo tempo, não deixa de revelar crenças solidificadas à época de seu lançamento sobre o papel da disciplina. Os exercícios de Othon Moacyr Garcia foram criados no momento que a concepção de ensino de língua pautava-se no objetivo de levar o aluno a escrever tal qual os grandes cânones literários. O modelo da “boa escrita” era o texto literário, o que nos atestam os longos períodos de adoção das antologias e das gramáticas tradicionais como únicos materiais didáticos em sala de aula.

O exercício em análise transparece tal concepção à medida em que se torna evidente a necessidade do contato com textos literários para que os alunos apresentem maior facilidade no processo de descrição, produzindo enredos ricos em detalhes do ambiente e dos personagens. Os alunos com vivência no mundo das artes e maior grau de experiências culturais – sobretudo, literária, teatral e cinematográfica - eram os que conseguiam detalhar melhor o espaço e o assunto criados. Mostravam-se também mais rápidos na confecção da atividade e ousavam mais quanto à criatividade.

Para a conclusão da questão 2, apresentou-se o seguinte excerto do conto *O espelho*, de Machado de Assis (1882;1994. p. 115):

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos. A casa ficava no morro de Santa Teresa, a sala era pequena, alumada a velas, cuja luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora. Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam, através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de coisas metafísicas, resolvendo amigavelmente os mais árduos problemas do universo. Por que quatro ou cinco? Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação. Esse homem tinha a mesma idade dos companheiros, entre quarenta e cinquenta anos, era provinciano, capitalista, inteligente, não sem instrução, e, ao que parece, astuto e cáustico. Não discutia nunca; e defendia-se da abstenção com um paradoxo, dizendo que a discussão é a forma polida do instinto batalhador, que jaz no homem, como uma herança bestial; e acrescentava que os serafins e os querubins não controvertiam nada, e, aliás, eram a perfeição espiritual e eterna. [grifo nosso]

O exemplo serviu de debate para o exercício da descrição e o papel do texto literário tanto no desenvolvimento do espírito criativo quanto na ampliação do vocabulário de qualquer escritor. Alguns alunos, diante do texto de Machado de Assis, levantaram a hipótese de que se utilizassem algumas das palavras empregadas pelo autor em seus textos da escola ou em conversas do dia a dia não seriam compreendidos por seus interlocutores; outros demonstravam o desejo de “escrever bonito” como Machado de Assis. O momento final da atividade proporcionou-nos a possibilidade de discutir a importância de adequação das palavras ao contexto de enunciação e as vantagens das “palavras certas na cabeça” para descrever pessoas, ambientes e situações.

As **questões três e quatro** exigiram trabalho de intensa pesquisa e interpretação. Extrapolaram o uso do dicionário, porque envolviam conhecimento de mundo e linguagem

figurada. O distanciamento do universo simbólico elencado por Garcia (2007) fez com que os alunos apresentassem muitas dúvidas na percepção da representação de elementos, tais como “caduceu, serpente mordendo a própria cauda e cornucópia cheia de frutos” ou ainda “marmóreo, alabastrino e alvinitante”.

Para execução das atividades, a turma dirigiu-se ao laboratório de informática do colégio, recebendo apoio tanto da professora quanto da estagiária. Lançaram mão de computadores com sites de busca, enciclopédias e dicionários de símbolos e trabalharam integralmente em grupo. Em alguns casos, entretanto, não conseguiram sozinhos selecionar um, entre vários significados dos dicionários, que melhor se adequava às possibilidades de respostas. Para a **atividade de número quatro**, os grupos, em alguns casos, relacionavam itens diferentes e a orientação da professora foi de que haveria a possibilidade de mais de uma resposta. Não se reduziu a resolução do exercício ao “certo ou errado”, optou-se pelo trabalho de possibilidades mais adequadas ou mais distantes dos contextos sugeridos pelos alunos.

A **última questão** retomou o caráter inicial do grupo de exercícios, uma vez que voltou a chamar a atenção dos alunos para as diferenças sutis dos significados das palavras. Trabalhou-se a importância do vocábulo e de sua adequação ao contexto e às ideias do autor de um texto para maior precisão quanto ao que se quer dizer. A ideia, na verdade, foi reforçada durante todos os exercícios nas repetidas aulas em que os alunos se detiveram na confecção da atividade. A professora, ao final das aulas, discutia a importância da escolha das palavras para qualquer produção textual e orientava como os exercícios poderiam auxiliá-los na tarefa.



## 4 ANÁLISE DAS ATIVIDADES INSPIRADAS NAS OBRAS SELECIONADAS

### 4.1 Atividade inspirada em *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*

A atividade descrita a seguir é inspirada nas orientações de Carlos Eduardo Falcão Uchôa em *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos* (2007). Seguindo o padrão já analisado e comentado na terceira parte do trabalho, criamos novos exercícios sobre o conteúdo “estrutura das palavras”, a partir da análise gramatical aplicada ao texto. O gênero escolhido para o exercício foi também a crônica “Os rivotrilinos”, de autoria do próprio autor (Anexo H). Uchôa presenteou o leitor com o estilo daqueles que sabem observar as potencialidades do sistema linguístico para despertar múltiplos sentidos às palavras e aguçar o pensamento crítico diante da língua e da vida. A escolha do texto, portanto, se deu tanto por apresentar gama variada de exemplos de usos de prefixos e sufixos até então estudados pela turma quanto por proporcionar reflexões contundentes acerca do comportamento emocional da sociedade contemporânea.

#### 4.1.1 Leitura, vocabulário e conhecimento de mundo: saber idiomático e saber elocucional

O primeiro momento da atividade centrou-se na leitura, no trabalho vocabular, na variação do registro linguístico e no conhecimento prévio dos alunos, tal qual no trabalho com a crônica “Amor de Passarinho”. Fez-se necessário explorar que tipo de contato os alunos tinham - ou não - com o medicamento que deu origem ao neologismo do título, *rivotrilinos*. Evidentemente, o sentido crítico do termo e os desdobramentos do conteúdo da crônica, capazes de provocar reflexões sobre o mercado farmacêutico e a vivência subjetiva dos diferentes sentimentos, seriam prejudicados caso os alunos não conhecessem o remédio Rivotril e a sua relação com o *modus vivendi* atual.

Na motivação da aula, a seguinte pergunta foi lançada: *o que você costuma fazer quando se sente ansioso, estressado, preocupado e com dificuldade de dormir?* Pode-se observar, pela maioria das respostas, que a vivência dos alunos não apontava experiência com

o uso de sedativos. Na verdade, muitos demonstraram que sequer davam conta dos estados de angústia quando os viviam ou que não tinham o hábito de refletir sobre eles.

Os desdobramentos deste primeiro momento foram muitos, férteis nos terrenos da reflexão e do debate. Os alunos mais velhos relatavam o hábito (frequente na cultura local, sobretudo, de cidades do interior) de atenuar o estresse cotidiano com bebida alcóolica. Já os mais jovens, a princípio receosos, mas depois confortáveis com a liberdade instaurada durante os debates, apontavam a maconha como a substância mais comum da geração na busca pelo alívio das mazelas emocionais. Alguns apontaram ainda a prática de exercícios físicos, o consumo, as viagens e os bate-papos com amigos.

A turma tratava das drogas lícitas ou ilícitas, sem demonstrar maiores constatações sobre a semelhança entre elas, no que diz respeito às suas consequências, como a dependência, ou sua função na vida das pessoas. Não houve oportunidade de nos aprofundarmos nas razões e nas situações que levaram os alunos ao contato com o Rivotril, no entanto, a princípio, o remédio chegou ao conhecimento deles porque seus padrões e alguns parentes usavam. Encerradas as discussões acerca dos prós e dos contras dos meios de cada um para aliviar o estresse, a turma assistiu a um pequeno vídeo do médico Dráuzio Varela, explicando a função do Rivotril, os critérios para a receita do medicamento e os índices alarmantes de crescimento do venda no Brasil.

Passamos, em seguida, para a leitura coletiva da crônica. Cada parágrafo era lido inicialmente pela professora e repetido por um aluno. Discutiu-se o significado das palavras desconhecidas, além daqueles já definidos no vocabulário que acompanhava o texto. Também tratamos do tipo de registro empregado, discutindo-se passagens que lhes parecessem exemplos do uso da linguagem formal ou informal. Sobre esta última, como notamos recorrentemente em qualquer atividade que envolva análise textual, era mais fácil apontarem exemplos. Tal fato mostra para a necessidade do trabalho com gêneros textuais variados em sala de aula, pelos quais se apresente o registro informal, com o qual já estão acostumados, mas também o formal, ainda distante das situações de comunicação habituais dos alunos.

Discutidos o enredo, o significado das palavras desconhecidas e as ideias despertadas pelo tema da crônica, passamos às análises metalinguísticas. Analisaram-se as possibilidades de sentido que cada palavra do texto com o sufixo –inho pressupunha para, então, tratar das diferentes nuances do morfema possíveis de se materializarem. Abordou-se a classificação do sufixo –inho tida, quase sempre, como marcador de diminutivo, contrapondo-a com as

palavras *velhinho*, *dinheirinho* e *lembrancinha*, exemplos de uso distintos da classificação tradicional.

A intenção era levar os alunos a adquirirem autonomia nos estudos de língua materna, compreendendo o conteúdo abordado não apenas como regras fixas e imutáveis para memorização, mas como possibilidade de reflexão sobre a própria língua que contribuíssem com a prática, de modo que conseguissem, por exemplo, lançar mão do novo conhecimento acerca dos afixos para auxiliá-los em tarefas como a percepção do significado de palavras ou da variação deste de acordo com o contexto. Tal perspectiva foi reforçada em toda a atividade para que os alunos fixassem a ideia de correlacionar prefixos e sufixos à definição de significados e ultrapassassem a “famosa” lista de prefixos, sufixos e radicais junto à etimologia dos radicais.

O vocábulo *drogaria* também foi objeto de discussão durante as análises do texto, porque os alunos trouxeram, em suas reflexões, a constatação de que empregam mais a palavra *farmácia* do que *drogaria* no cotidiano. Um deles, inclusive, fez a observação de que apenas usava o último termo para se referir à rede específica de farmácias (*Drogarias Pacheco*) enquanto as demais eram chamadas sempre pelo primeiro. Indagados sobre possíveis justificativas para tal escolha, os alunos chegaram à conclusão de que a palavra “droga”, no universo do Rio de Janeiro, atrela-se ao significado de entorpecentes, drogas ilícitas. Também se utilizou o momento para reforçar a presença do prefixo *-i*, com significado de negação no binômio *lícito e ilícito*, já que os alunos perguntaram qual o significado de “ilícito”.

#### 4.1.2 Os resultados dos exercícios

Em relação aos exercícios (Anexo I), destacamos, sobre as **questões de número um, três, quatro, seis e doze**, acentuada dificuldade com a expressão escrita nas construções das respostas. Os estudantes eram capazes de discutir ideias em relação às possibilidades de significado e de sentido, assim como emitir suas opiniões, oralmente; mas, o já perpetuado entrave com a comunicação escrita impedia-os de elaborar textos que unissem níveis mais profundos de reflexão do assunto à clareza de expressão.

Na **questão de número um**, por exemplo, de quarenta e sete alunos somente três escreveram respostas completas, do ponto de vista da expressão e do conteúdo. As demais variavam em dois níveis de dificuldade: aqueles que entendiam a palavra criada como o próprio remédio Rivotril, portanto respondiam que “rivotrilino é um remédio que causa dependência e efeito colateral para a saúde e o cérebro” ou “significa um medicamento que combate a ansiedade das pessoas”. O outro grupo, em maior número, compreendeu se tratar de um neologismo criado para designar o grupo de usuários do medicamento, como se percebe em respostas tais quais: “são pessoas que dependem do remédio chamado Rivotril” ou “grupos de pessoas que fazem uso do remédio Rivotril com frequência.” Não conseguiram desenvolver respostas em que se correlacionasse o neologismo ao contexto da crônica.

O primeiro grupo de alunos apresentou nível de compreensão mais distanciado do que se esperava, não alcançando com clareza a estrutura básica do enredo, de modo que conseguissem recontá-lo com as próprias palavras. São alunos com maior grau de dificuldade para abstrações e acentuado grau de comprometimento na aquisição de novos conhecimentos. O segundo grupo, que se compõe da maioria da turma, necessitou de auxílio para alcançar nível de leitura mais aprofundado, a partir do qual se percebem os matizes da criatividade linguística, expressa em passagens como as que o uso de sufixos suscita sentidos menos habituais, ocorre a criação de novo vocábulo ou da construção perifrástica como recurso coesivo.

Durante as correções da atividade, ressaltamos com os alunos a noção de que o neologismo “rivotrilino” demonstrava mais do que o simples conceito de “grupo de usuários de Rivotril”. Discutimos as razões por que um escritor cria novas palavras, as evocações que provoca; observamos, por fim, como o significado do sufixo *-ino* colaborava para sutil reflexão, ao mesmo tempo crítica e engraçada, sobre o uso abusivo do medicamento, porque nos apresenta a formação de um novo grupo de pessoas bastante inusitado. Esclarecemos aos alunos que, no dia a dia, não era habitual chamar um paciente usuário de Rivotril, sob cuidados médicos, de “rivotrilino” tal qual chamamos um paciente diagnosticado com diabetes de diabético.

Também nas **questões três e quatro**, observou-se a necessidade de ajudar os alunos a estruturar respostas com níveis mais elaborados de argumentação. É clara a dificuldade para expressar o sentido construído a partir da leitura; não conseguem, em primeira instância, “traduzir” o apreendido, demonstrando, em construções textuais incoerentes e truncadas, a falta de “fôlego” para estruturar pela escrita o próprio pensamento. As respostas são sempre

sucintas e superficiais, por vezes, transmitem a sensação de que se suprimiram ideias mais específicas diante da dificuldade com a expressão escrita, já que, durante os debates, os alunos são capazes de falar com mais propriedade sobre o assunto em questão.

Os saberes expressivo e elocucional dos alunos da EJA estruturam-se com lacunas acarretadas por dois fatores principais. O histórico escolar marcado por ocorrências traumáticas, iniciativas pedagógicas insuficientes - como bem nos comprova o déficit de aprendizagem dos alunos da maioria das escolas brasileiras, facilmente verificado em pesquisas educacionais e dados estatísticos oficiais da área - e o próprio trajeto de vida, a história pessoal, ao mesmo tempo coletiva, das classes sociais mais baixas que, no Brasil, não têm fácil acesso a atividades artísticas/culturais capazes de contribuir para a formação do pensamento crítico.

A **questão quatro**, que envolvia a leitura da passagem “Aqui em casa, já deixei claro: uma rosa é uma rosa” (UCHÔA, 2016. p. 99), suscitou compreensões condensadas em estruturas textuais também marcadas por elevado grau de dificuldade na organização e na expressão linguísticas:

“Ele quis dizer que não importa o valor, o tamanho do presente que ele vai dar para o pai e sim o valor sentimental de lembrar dele no seu dia especial”.

“A passagem do texto deixa claro o quão tem valor uma rosa em sua residência, já que nos encontramos em uma crise política e econômica segundo o Estado”.

“É um valor sentimental, não importa se for um carro ou uma rosa, tem o mesmo valor”.

“Entendi que mesmo que a pessoa não vá dar o presente que o pai espera, não quer dizer que não vá ganhar nada e que o filho não vá lembrar dele no dia dos pais”.

“Ele quis dizer que mesmo recebendo um pequeno presente pode significar algo grande mesmo recebendo um livro, perfume, rosas, cartas é de coração”.

Das respostas que se estruturaram de forma mais clara, destacamos:

“Na minha opinião para o autor do texto se ele receber uma flor ele vai ficar feliz e satisfeito, não precisa ser um presente caro, a rosa para ele já tem muito valor”.

“Não importa o valor financeiro do presente dado, qualquer que seja o valor já será de bom interesse, porém ele se referiu a rosa, por ser um produto de valor baixo e que ele não está ligando para presentes caros”.

“O autor da crônica nos mostra que é uma pessoa sentimental que uma simples rosa já nutriria sua expectativa de um presente do dia dos pais”

“Em minha opinião, essa passagem do texto passa a ideia de que o narrador é desprendido de bens materiais e, por conta disso, não se importaria de ganhar um presente simbólico como uma rosa. O autor demonstra ser uma pessoa delicada e sensível”.

As **questões seis e doze**, de cunho opinativo, seguiram características idênticas àquelas descritas anteriormente (três e quatro). Embora apresentassem sensível grau de qualidade, porque manifestaram visões mais críticas a respeito dos assuntos questionados, o nível da expressão aponta para a necessidade de contínuos investimentos do professor de língua materna em exercícios deste teor. Vejamos alguns exemplos, em nível gradativo de melhor elaboração das respostas, no quesito clareza e profundidade de argumentos:

Questão 6 - “Significa que, o rivotril é um medicamento mais procurado no Brasil, principalmente nos lugares com maior aglomeração de pessoas segundo o autor. O rivotrilino é prescrito para o tratamento dependente com estresse, depressão, insônia, etc.

Questão 12 – “Para eu a razão de tantas farmácia e um negocio que so viza lucro os grandes empresários fabricantes de remédio pensando nisso o lugar ideal para tantas farmacias é Copacabana, onde temos um grupo de pessoa incruindo jovens e idosos.”

Questão 6 – “A minha opinião é que não se deve tomar tranquilizantes e remédio alguns a não ser passado pelo o médio com responsabilidade.”

Questão 12 – “As ruas tem mais famácias do que supermecdo em cada esquena tem uma, é grande lucro para os donos.”

Questão 6 – “Na minha opinião devemos procurar um medico explicar o que esta acontecendo comigo é explicar se eu posso ao não tomar o tranquilizantes. Se ele dizer que sim etc toma porque a minha vida esta em jogo para a saúde mais tarde não vir outros pblemas.”

Questão 12 – “Para tonar mais pratica para a pessoa comprar os seus medicamento e para os velhinho fica mais pratico o aumento das farmácia para eles comprar os medicamento.”

Questão 6 – “Eu Solange acho que vem aumentando o nível de pessoas a cada dia do uso do Rivotril. Não é por menos, creio que a situação financeira com tanta gente desempregada e com o aumento da violência que tras o medo, raiva, tristeza. Todos esses sintomas que levam cada vez mais o uso do medicamento chega a conclusão que aumento do uso contínuo do medicamento tras a dependência o que é terrível para os pacientes que precisam do medicamento toda dependência é um vício.”

Questão 12 – “Hoje as razões das farmácias ter multitarefas e ser multiplicarem a cada dia para todos os lados em cada esquina as farmácias tem objetivo de alcançar vários grupos de pessoas com várias idades, uma vez que vem se multiplicando os números de jovem dependente de medicamentos e não é só isso numa farmácia tem desde da barrinha de chocolate a produtos de higiene a pessoal a procura e grande por todos.”

Questão 6 – “A minha opinião sobre o uso dos tranquilizantes: é um número que cresce a cada ano, e não há muita preocupação dos usuários que muitas vezes se automedicam, esquecendo os danos que as substâncias presentes na composição podem ser tão prejudicial qual um veneno. A faixa etária vem diminuindo e o número de dependentes aumentando.”

Questão 12 – “Na minha opinião, vivemos em um país muito capitalista. Por isso, a indústria farmacêutica tende a se espalhar cada vez mais com drogarias. O bairro de Copacabana é um bairro bastante povoado por pessoas idosas, que é, interessante para os empresários colocarem cada vez mais estabelecimentos como este para o aumento de lucros.”

Questão 6 – “Vivemos tempos obscuros, as pessoas estão doentes. Já a muitos anos por conta das mudanças no nosso modo de vida, o estresse, a correria pra dar conta da vida, pagar as contas, sobreviver com certa dignidade e necessário algum momento desacelerar pra depois continuar na lida. É então que lançamos mão dos tranquilizantes para dar uma estabilizada e conseguir descansar. Esse é meu caso e de várias pessoas que conheço que fazem uso também com depressão e síndrome do pânico.”

Questão 12 – “As pessoas estão vivendo mais, e para manter a saúde é necessário manutenção, medicamentos no caso para manter saúde e qualidade de vida. Temos muitas tarefas, responsabilidades, compromissos mil e na onda do estresse precisamos das farmácias e seus medicamentos e até outros produtos oferecidos como champú e até algumas gulodices.”

Questão 6 – “O uso de tranquilizantes, na sociedade brasileira contemporânea, é, muitas vezes, feito indiscriminadamente e sem que haja uma real necessidade, o que pode acarretar malefícios ao organismo do indivíduo. Obviamente, cada um possui suas particularidades e necessidades. Por exemplo, pessoas que têm insônia ou qualquer outro tipo de condição que seja necessária a utilização de tranquilizantes, podem e devem fazer uso de ansiolíticos, desde que, com a devida prescrição médica. Afinal, a automedicação é perigosa e não aconselhada com nenhum tipo de medicamento.”

Questão 12 – “Acredito que o mercado farmacêutico tem crescido incessantemente pelo fato de ser bastante rentável, ainda, os seres vivos, não são imunes as mais variadas patologias. É de total interesse dessa indústria inescrupulosa que sempre tenhamos algum tipo de enfermidade e enquanto as mesmas existirem o segmento farmacêutico continuará lucrando cada vez mais. Para que esse lucro descomedido que a indústria dos remédios obtém possa ser, de alguma forma, freado é necessário que todos nós tenhamos certo tipo de conscientização alimentícia. O ser humano, de uma maneira geral, não se alimenta de forma correta, e, desse modo, acaba não considerando sua própria saúde. É de suma importância que passemos a fazer refeições balanceadas e nutricionalmente ricas para não ficarmos doentes com tanta frequência.”

Atividades dissertativas que desenvolvem, por meio da escrita, a opinião do aluno a respeito do assunto explorado são bastante necessárias na EJA. Para além dos aspectos linguísticos envolvidos, já que se configuram como possibilidade de exercitar de forma elementar a redação dissertativo-argumentativa, tais atividades reforçam uma das máximas da pedagogia freiriana: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988.p.9).

Pelo tempo que passaram afastados dos bancos escolares ou pela falta do hábito de exercitar o registro de sua opinião sobre os diversos assuntos cotidianos<sup>40</sup>, as redações se configuram como espécie de “dom” ou de habilidade, fantasiadamente, inalcançável para a maioria dos alunos da EJA. É notável o desconforto deles nas aulas cujas tarefas demandem tempo maior de escrita. Reclamam que são péssimos em redações, indagam sobre o número de linhas obrigatório, demoram para começar a atividade e às vezes até desistem diante da famigerada “folha em branco”. Tais fatores comportamentais determinados por aspectos emocionais, evidentemente, resvalam no conteúdo e na expressão linguística, dificultando o processo de construção de textos claros, criativos e bem fundamentados. O exercício constante, rotineiro e descompromissado de refletir e de escrever a opinião pessoal sobre determinado assunto permite a preparação dos alunos da EJA para as produções textuais maiores e, assim, auxilia na desconstrução dos traumas que a redação representa.

É, no entanto, primordial que a prática da escrita da própria opinião seja, antes de mais nada, precedida pelo exercício de elaboração do pensamento crítico. A produção textual de cunho dissertativo-argumentativo não se esgota na estruturação de sequências, de modo coeso e coerente. Paulo Freire (1988) tratou da relação intrínseca existente entre a linguagem e a

---

<sup>40</sup> Atualmente, o alto número de redes sociais disponíveis na Internet criou mais um espaço para expressão pessoal, que muitas pessoas usam para manifestar seus pontos de vista sobre os mais diversos assuntos, desde o complexo panorama político vivido no Brasil a programas de entretenimentos. Notamos, pelo grupo de alunos da EJA com quem mantemos contato em tais espaços virtuais, que, dificilmente expressam suas opiniões em seus perfis pessoais. Apenas reproduzem, com frequência, textos de outras pessoas com os quais demonstram concordância.



realidade, pontuando que a leitura crítica implica o reconhecimento das relações que o texto estabelece com o contexto. Igualmente, nas produções textuais, a capacidade de refletir sobre a realidade circundante deve ser *práxis* constante, se não o objetivo central do processo de consolidação da competência linguística do estudante. Nesse sentido, emancipação social e linguística caminham lado a lado, porque uma determina a outra, já que se torna bom escritor de textos argumentativos aquele estudante que também percebe a própria realidade de modo crítico.

Nas **questões de número dois e onze**, os alunos identificaram com facilidade a palavra cujo sentido sufixal era ou não de diminutivo, quando comparada com as demais. Na primeira, a dificuldade centrou-se na compreensão do enunciado, com formatação mais longa e elaborada, e também na falta de conhecimento do significado do vocábulo “erudito”. Observamos o nível de formalidade expresso pelas variações do sufixo –inho a partir da questão. Já a questão onze, com comando mais simples, formulada a partir de interrogação direta, nenhum aluno apresentou dúvida.

As **questões oito, nove e dez** formavam pequeno grupo de exercício voltado para o mesmo conteúdo. Poderiam, inclusive, ser aplicadas, em próxima oportunidade, como questão única subdividida em alternativas, de modo que o aluno observasse com mais atenção a relação pressuposta entre elas. Todas as três tratam dos significados do sufixo –ice e são similares à sequência sugerida por Uchôa (2007) no trabalho desenvolvido com a crônica “Amor de Passarinho”. As dúvidas centraram-se inicialmente na percepção do que o exercício solicitava, demonstrando falta de familiaridade com o estilo de formatação da questão objetiva. Quando concluíam que o sufixo –ice na palavra *gordice* apresentava sentido de “o modo de agir como” logo apresentavam outras palavras de igual valor sufixal, mas demoravam a sugerir outras de valor diferente. Ainda assim, boa parte da turma conseguiu inferir a diferença de significado a partir de exemplos como *Alice*, *calvície*, *planície* e *mesmice*.

#### 4.2 Atividade inspirada em *Gramática da Fantasia*

A atividade, descrita a seguir, apresentou certas particularidades que convém ressaltar. A obra, como já mencionado quando da sua apresentação, contém descrições e análises de

atividades voltadas ao público infantil, porém, pelo caráter essencial de exercitar sempre a criatividade linguística, torna-se facilmente adaptável à educação de jovens e adultos.

Se nos foi acessível a percepção das possibilidades de adequação do público, recriar outras propostas de atividades inspiradas em Rodari, no entanto, exigiu esforço maior. São propostas que, pelo caráter inovador e imaginativo, praticamente se esgotam em si mesmas, com pouca abertura para transformações ou recriações. Apenas ajustes temáticos seriam suficientes para alcançar, na EJA, o mesmo objetivo estabelecido para crianças: exercitar a linguagem a partir da propriedade essencial da criatividade. Por isso, inicialmente cogitamos a possibilidade de aplicar mais uma das atividades sugeridas no livro em vez de criar outra a partir delas.

A sala de aula é, contudo, celeiro de novidades e transformações, porque nela se constroem vivências múltiplas, uma vez que funciona com e para pessoas, seres heterogêneos e cheios de idiosincrasias. Assim, a leitura da crônica “Os Rivotrillinos” (UCHÔA, 2016), utilizada em outro momento de aula e outra atividade, estendeu debate mais profundo na turma. Sugiram observações não apenas sobre o uso de sedativos na sociedade contemporânea, mas a respeito das questões essenciais do estilo de vida moderno. Discutiu-se o valor atribuído à vida nos dias de hoje, contraposto ao peso dado à morte, à finitude, o que propiciou o resgate da atividade original do livro *Gramática da Fantasia*. Por isso, para o exercício inspirado no livro de Rodari, novamente, voltamos à temática da morte, mas, dessa vez, para contemplar o que cada um faria se soubesse lhe restar apenas um dia de vida.

A morte sempre foi assunto instigante para a espécie humana. O medo do desconhecido, da dor e da solidão, a ausência e a finitude levaram muitos artistas, filósofos, religiosos e estudiosos da psique humana a confeccionarem verdadeiros tratados sobre o assunto. É, portanto, terreno fértil para poesia e para Arte, que criam espécies de “antídotos” contra a angústia gerada pelas perdas, reais ou simbólicas. Tzvetan Todorov, em *A beleza salvará o mundo* (2014), reflete sobre a arte de viver e a presença do Absoluto, que resumiriam o sentido da vida humana, segundo o autor. O livro é um romance sobre três biografias - Oscar Wilde, Rainer Maria Rilke e Marina Tsvetayeva - marcadas pela paixão e pela tragédia, na busca da perfeição que lhes garantisse vida bela e plena de sentido.

Todorov (2014, p.14), no prólogo da obra, discorre sobre o papel da beleza - no sentido mais amplo do que aquele tomado pelo senso comum – como tentativa de ordenar a vida de maneira harmoniosa, em seus diferentes segmentos, a vida social, profissional, íntima e material. Para tanto, observa o papel da Arte em tal processo:

Poder-se-ia dizer que a arte de viver é uma arte entre outras que se pode perfazer a vida como uma obra de arte. Mais uma vez, é preciso que se previna contra os mal-entendidos. É verdade que a arte é percebida como local por excelência em que os seres humanos produzem o belo. Para muitos de nós, a plenitude que procuramos se encontra – notadamente – na experiência artística. ‘A arte é a continuação do sagrado por outros meios’, observa Marcel Gauchet (...) Mas não é como prática concreta e momento de uma existência que a arte merece ser evocada aqui; é como modelo exemplar de uma atividade. Pois a obra de arte, certa ou errada, nos dá a sensação de plenitude, de realização e de perfeição que, por outro lado, pedimos à nossa vida. Não é, portanto, a contemplação de obras que será dado como exemplo de uma bela vida nem de sua criação, é a própria obra de arte. Ora, a obra não é separada por um abismo, da mais comum existência. Para descobrir a beleza dessa existência há nenhuma necessidade de praticar uma arte nem de consumir obras-primas com assiduidade. Todos sabem iluminar o real com o imaginário e tentam dar a suas vidas cotidianas uma forma harmoniosa (...). A obra de arte é simplesmente o local em que esses esforços produziram seu resultado mais brilhante, onde são, por conseguinte, mais fáceis de ser observados.

Tratar com os alunos, mais uma vez, da morte, inspirava cuidado e ao mesmo tempo necessidade. É temática áspera para muitos deles, sobretudo, neste momento por que passa a cidade do Rio de Janeiro, com grande exposição de toda população à violência, marcada pelo tráfico de drogas e pelo caos político instaurado. Os alunos da EJA, na maioria, moram em comunidades cariocas, que sofrem, a duras penas, com mortes trágicas, cruéis e inesperadas. São submetidos a toda sorte de injustiça e desrespeito por parte de quem deveria protegê-los, proporcionando ambiente seguro no cotidiano. Refletir sobre o sentido da vida, submerso em cenas contínuas de violência, não é fácil.

É preciso resgatar a capacidade dos alunos de “iluminar o real com o imaginário e tentar dar à vida cotidiana forma harmoniosa”, como sugere Todorov (2014). Mesmo que não seja, do ponto de vista do filósofo e linguista búlgaro, a assiduidade do consumo de obras-primas, garantia do resgate da criatividade e da imaginação, não podemos negligenciar o fato de que a escola é, para a EJA, quase sempre, o único caminho para o despertar da Arte.

A atividade, então, iniciou-se com a exposição das fotos e nomes de personalidades falecidas no ano de 2017 (Anexo J). Artistas, filósofo, Ministro estavam entre as pessoas que morreram este ano, sobre as quais os alunos comentavam se as reconheciam ou não. Questionou-se com a turma o sentimento ao observar tais imagens e a ideia geral era de que a morte faz parte da vida, de que “as pessoas falecidas tinham cumprido sua jornada”.

Em outro *slide* de fotos, apareciam apenas imagens, sem nomes, de algumas vítimas de bala perdida no Rio de Janeiro em 2017. Situados do contexto das imagens, muitos começaram a reconhecer as vítimas, vistas em notícias de jornal e na mídia em geral. Novamente, questionou-se o sentimento vindo à tona, diante de vítimas tão jovens, e a

resposta unânime foi “medo”. O clima de aceitação e descontração diante da morte rompeu-se pela preocupação de percebê-la tão próxima.

A partir daí, instaurou-se debate a respeito da efemeridade da vida e dos questionamentos que a morte nos traz. Os alunos mencionaram vários aspectos do assunto, inclusive, o fato de nos sentirmos chocados com as vítimas cariocas, sem considerar que, na verdade, a eminência do fim a qualquer momento é real, contínua e aplicável a todos. A morte, trágica ou não, é a única certeza de todos, mas parecemos nos esquecer disso, eles pontuaram.

Lemos, em seguida, a parábola “A alma” (Anexo K), escrita por Rubem Alves, cujo tema são os questionamentos de uma beata sobre o destino das almas, tratados como objeto de reflexões filosóficas e religiosas. A leitura do texto exigiu trabalho pormenorizado de vocabulário e condução atenta da professora para o processo de compreensão de um poema citado na parábola.

Passamos, então, à audição da música “Último Dia”, de autoria de Paulinho Moska, interpretada por Ney Matogrosso, no show *Olhos de Farol*, em 1999 (Anexo L). Os alunos mostraram-se entusiasmados com a performance do cantor, figurino e coreografia. Indagados sobre a razão de tanto “espanto” diante do artista, observou-se que apenas oito, da turma de quarenta e sete alunos, reconheciam o cantor ou apresentavam conhecimento biográfico mínimo sobre ele. Os alunos mais jovens sequer ouviram menção ao trabalho de Ney Matogrosso. Fez-se necessária, então, breve histórico de sua vida e destaque da sua importância no panorama artístico brasileiro, desde a década de setenta, época do lançamento do *Secos e Molhados*.

A última parte da atividade foi concretizada com a proposta de redação: a criação de um texto que respondesse à pergunta feita no refrão da música “Meu amor, o que você faria se só lhe restasse um dia?”. A perplexidade diante da proposta levou os alunos a se calarem durante um tempo e demonstrarem certa insegurança sobre o que deveriam escrever. A professora reforçou a necessidade de que todos “soltassem” a imaginação e descrevessem o que fariam se soubessem que morreriam em apenas um dia. Obtivemos resultados bastante promissores com o exercício, como veremos adiante.

#### 4.2.1 A presença da oralidade na produção textual escrita

As propostas do livro *Gramática da Fantasia* (1982), na maioria, culminam em produções textuais. Por isso, exercitam a escrita e possibilitam o trabalho com diversos conteúdos metalinguísticos, pois o professor poderá atentar para múltiplos aspectos da língua, adequados/apropriados/correto, dependendo dos objetivos traçados no planejamento.

O objeto de reflexão para a nova atividade, inspirada em Rodari (1982), foi a relação oralidade e escrita, normalmente manifestada em textos escritos de alunos do ensino básico. Buscou-se desenvolver, no momento de reescrita, a observação de traços típicos da língua falada empregados nas redações. A escolha por tal aspecto deve-se ao fato de ser constante, na produção escrita dos alunos da EJA, independente da série e do perfil do aluno, a dificuldade com estratégias linguísticas exigidas pela escrita e apagadas na fala. Nota-se que alunos jovens tendem a processar de forma ainda mais confusa a adequação dos padrões para comunicação escrita formal, quando comparada à oralidade, do que o aluno adulto. A ambos, contudo, faltam ferramentas que lhes permitam se adequar melhor às diversas situações de comunicação.

Para análise dos resultados, é necessário refletir, mesmo de modo menos aprofundado, sobre alguns aspectos da discussão precursora dos estudos de oralidade. Não há espaço para elaborações de caráter mais específico, como o assunto pode avivar, porém é fundamental considerar as transformações acarretadas àquelas sociedades que tiveram acesso à escrita.

Existiu, não só no Brasil, debate acirrado a respeito dos efeitos da escrita na aquisição do conhecimento, sobre os quais estudiosos se dividem. De um lado, havia os que criticavam o “mito do letramento”, contrapondo a ideia de que a “tese da grande virada cognitiva para humanidade”, determinada pela aquisição da escrita, não era mais do que um mito (MARCUSHI, 2003.p.17). Ou ainda, que a convicção de que “a ideologia que vem se reproduzindo nos últimos trezentos anos de conferir ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis, não só no âmbito da cognição mas também no âmbito social” (KLEIMAN, 1995. p. 34), não passava de grande equívoco, uma vez que perpetuava lugar de menos valia para a oralidade em relação à escrita.

O outro ponto de vista, contrário do apresentado anteriormente, era a concepção de que a apropriação da escrita trouxe consequências profundas e irreversíveis às diversas sociedades letradas, admitindo-se acentuadas diferenças destas para as ágrafas, no quesito de armazenamento de informações, nas formas de organização textual e transmissão de

conteúdos ou ainda nos modos como se processa a aquisição de conhecimento. (ONG *apud* BITTENCOURT, 2006. p. 92)<sup>41</sup>

Na Educação para Jovens e Adultos, a perspectiva da escrita como atividade decisiva não apenas para o processo de aprendizagem mas também para a reflexão sobre o mundo e sobre o estar-no-mundo é facilmente comprovada. Ao longo de toda a pesquisa, referimo-nos às dificuldades severas, quanto à aquisição de novos conhecimentos, por parte de alunos adultos e/ou idosos alfabetizados tardiamente. É evidente que em suas trajetórias pessoais desenvolveram mecanismos próprios de comunicação e de raciocínio, estruturados de forma diversa à dos alunos alfabetizados crianças.

Tal percepção se confirma, sobretudo durante as aulas em que nos valem da descrição de regras normativas da língua padrão. Enquanto o aluno habituado ao mundo da escrita desde criança consegue reconhecer as regras apresentadas lendo ou ouvindo textos, os alfabetizados na fase adulta demonstram grande dificuldade para fazê-lo. Além disso, a mudança do padrão linguístico é sempre mais resistente entre os primeiros. Por vezes, o aluno pratica exaustivamente certo uso em atividades escolares, a partir de exercícios estruturais ou de análise textual, mas, na fala ou na escrita espontâneas, volta ao padrão anterior, induzido pelo hábito linguístico fortemente cristalizado.

A valorização do estudo da língua falada em sala de aula ganha fôlego na década de noventa, quando os documentos oficiais passam a ressaltar a importância da oralidade para o ensino de língua materna, quase sempre relegada a segundo plano ou mesmo abandonada. Há de se observar também que neste momento vivíamos a retomada de iniciativas e investimentos em políticas públicas para EJA. A comparação permite a constatação de que uma pedagogia da língua adequada ao segmento deveria considerar as características das variantes linguísticas das classes mais populares. A importância do trabalho com a oralidade não se fundamenta pelo prisma do juízo de valor entre escrita e fala, mas como necessidade de reconhecimento das subjetividades e especificidades do grupo discente que compõe a escola.

---

<sup>41</sup> O documentário *Quanto tempo o tempo tem?*, dirigido por Adriana Dutra, de 2015, traz contundentes reflexões sobre as mudanças sofridas pelo homem com a possibilidade de acúmulo de informações, acarretadas pelos avanços tecnológicos. Ainda sobre a questão da escrita, julgamos pertinente acrescentar a observação do físico e cosmólogo brasileiro, Luís Alberto Oliveira: “a quantidade de signos com que um cidadão comum da Idade Média tinha contato em toda a sua vida equivaleria a uma edição dominical do *The New York Times*. Essa extensão da nossa percepção, da nossa sensibilidade e capacidade cíclica não tem precedente. É como se todos os dias tivéssemos que ler vários catálogos telefônicos”. A informação contribui, portanto, para a evidência de que a escrita, associada à nossa vertiginosa capacidade de criar cada vez mais recursos tecnológicos, representa aspecto determinante para o modelo cultural humano contemporâneo.

Nessa perspectiva, as propostas de atividades que visam ao desenvolvimento de aspectos característicos da língua falada precisam ser levadas à sala de aula com objetivos específicos, tais como valorizar o conhecimento que os alunos já têm e atentar para as diferenças entre os modos de expressão em uma língua. Não se trata de dar mais valor à manifestação linguística oral, já que a escrita sempre teve primazia, mas tão somente de compreender as diferenças entre as duas modalidades para que de fato os alunos possam se apropriar de conhecimentos que lhes faltam na construção dos textos escritos.

#### 4.2.2 Os resultados da atividade

As principais marcas de oralidade nas redações dos alunos concentraram-se em usos recorrentes também em outras práticas textuais deles, tais como redações, respostas de provas e de testes, comentários escritos em redes sociais, e outros. Dentre as quais se destacam:

a) Ausência do “r” final do infinitivo – em geral, o fato ocorre quando o verbo conjugado tem forma que, na pronúncia, é idêntica à do infinitivo, como nos casos de *crer/crê*; *dar/dá*; *estar/está*; *ler/lê*; *ver/vê*. Há de se considerar, entretanto, as ocorrências em que os alunos usam “pedi por pedir” ou “corrigi por corrigir”, confundindo forma conjugada com infinitivo, porque já apagaram da fala o som [r] do final das palavras, especialmente, nos infinitivos. Outra ocorrência, em menor frequência, é a hipercorreção, quando os alunos escrevem, já conscientes de que em algumas situações deve existir o R no final da palavra, mas usam a letra sem certeza de onde ela realmente deveria aparecer. Exemplos:

“comendo e bebendo e depois ia <b>dormi</b> ”
“se soubesse que não iria <b>passa</b> da quele dia não ia <b>entra</b> em desespero”
“eu não <b>curtir</b> muito ajuventude”
“tentaria pasar aquilo que mais gosto para as pessoas miserávem já que vou <b>morre</b> ”
“se me restasse um dia, eu ia para o nordeste <b>vê</b> o restante da minha família”
“ha <b>ser</b> fosse o último dia da minha vida...”

b) Separação da primeira letra em palavras iniciadas pela vogal “a” e junção dos clíticos às palavras antepostas – tais fenômenos ocorrem especialmente nos textos de alunos alfabetizados adultos, sem consciência fonológica estruturada solidamente. Eles passam várias fases da EJA desenvolvendo os processos de alfabetização e de letramento e, na escrita espontânea, usam as palavras iniciadas com a vogal “a” afastada do restante e escrevem como palavra única as seguidas dos clíticos: *a aproveitar*., *a quele*, *a quela*, *a proveitalo*, *medivertir*. A questão suscita duas hipóteses: os alunos se confundem na escrita porque já reconhecem a existência de estruturas linguísticas formadas pelo artigo definido feminino (A + palavra), mas não sabem bem quando empregá-las; o fato de terem sido alfabetizados por métodos fônico-silábicos, nos quais se relaciona oralidade à escrita, faz com que a acentuação tônica da vogal aberta “a” os leve a entendê-la como uma sílaba independente e não como parte da palavra.<sup>42</sup>

c) Equivalência entre os pronomes oblíquos “me” e “mim” – o equívoco ocorre devido ao processo da harmonização vocálica, que envolve as vogais pretônicas altas [i] e [u] quando precedidas das médias [e] e [o], fenômeno comumente observado na fala. Como o “me” torna-se “mi” na língua oral não padrão, os alunos usam os pronomes um pelo outro, já que ainda não contam com a reflexão metalinguística acerca dos distintos papéis sintáticos dos dois pronomes: *iria mim divertir/ o que eu faria se só mim restasse um dia?/ Eu pediria para Deus que protegesse meus filhos e netos e que mim desse uma morte sem sofrimento*. A observação do aspecto da nasalização do pronome pessoal oblíquo tônico, de modo geral, ajuda bastante a evitar a troca.

d) Equivalência entre as sílabas finais “- ão” e “- am” – a semelhança sonora entre as duas sílabas faz com que comumente os alunos troquem uma pela outra, não apenas em terminações verbais (-rão e -ram) mas também em outras palavras. O fato de reconhecerem regra de distinção relacionada ao tempo verbal (futuro e passado), geralmente bastante fixada nas séries iniciais, leva os alunos a empregarem “estam por estão”, confundindo a terminação: *ia vê com **estam** meus parentes no Ceará*.

---

<sup>42</sup> Também é recorrente, entre alunos alfabetizados adultos, a omissão da letra “a” em palavras iniciadas pela vogal, quando estão diante de estruturas em que o artigo definido feminino apareça. Para eles, seria errada a presença de dois “as” tão próximos. Exemplo: em vez de *a agente penitenciária morreu* escrevem *a gente penitenciária morreu*, sem se atentarem para a mudança de sentido que a grafia acarreta.



e) Concordância verbal<sup>43</sup> – As concordâncias verbal e nominal são casos característicos de desvios da norma padrão na EJA, tanto na escrita quanto na fala. Em produções textuais escritas, o problema ocorre especialmente em estruturas sintáticas invertidas, truncadas ou em que o sujeito se encontra em posição mais distante do verbo. Também é comum a ausência de concordância/correlação entre os modos verbais subjuntivo e indicativo, como a língua padrão exige. Vejamos alguns exemplos:

“Agradecer pela oportunidade de viver um dia após o outro dia com pessoas que <b>passou</b> pela minha vida”
“Compraria um revolve e muitas munições e sairia pela rua matando todos aqueles que não <b>merecesse</b> viver mais do que eu”
“O que eu <b>fariam</b> se o dia acaba hoje?”
“O que eu <b>faria</b> se só me <b>restasse</b> um dia? Eu <b>ligava</b> para toda minha família, dizendo te amo”
“Se eu <b>soubece</b> que <b>iria morrer</b> com antecedência ha primeira coisa que <b>fazia era ir</b> morrer na cidade aonde eu naci”

f) Troca entre letra e fonema (erro ortográfico) – o desalinho entre as possibilidades de fonemas representados por única letra também é frequentemente manifestado nos textos escritos da EJA, mesmo daqueles alunos com menor grau de dificuldade de expressão. A questão evidencia o pouco contato com a língua escrita no cotidiano dos alunos que, em grande maioria, não possuem o hábito de leitura, por isso escrevem a partir do que ouvem e não pela memória visual. Quando os alunos iniciam o processo de reflexão sobre a escrita, analisando a forma correta de escrever uma palavra, norteiam-se pela pronúncia, o que causa muitos equívocos, sobretudo, em situações de escrita espontânea, como o caso das produção de redações em sala de aula. Dificilmente, são capazes de perceber o próprio erro ortográfico sem sinalização de outra pessoa, apenas a partir da releitura. Mostram-se inseguros quanto à grafia em muitos momentos do trabalho com a produção textual escrita. Vejamos:

<sup>43</sup> Sobre o aspecto da concordância verbal, cabe citar Jânia Maria Ramos (1997, p.53): “A ausência da concordância verbal e nominal é geralmente reconhecida como decorrente do “desconhecimento do padrão culto ou das normas oficiais que regem o emprego da língua. Geralmente assume-se que quem erra na concordância não domina o padrão culto. Dois exemplos de erros de concordância seriam “Os meninos chegou cedo” e “Falta três alunos só”. Tal análise é bastante radical, visto que mesmo as pessoas cultas empregam a regra de concordância variavelmente em sua fala, conforme mostram estudos sociolinguísticos. É claro que há diferenças entre falar e escrever. E na escrita a ausência de concordância é muitíssimo menos tolerada (...).”

“A vida não é nada <b>fácio</b> , mais se <b>soubece</b> que só restaria um dia para viver eu sairia com meu filho para um passeio.”
“Ia para o Ceará fica com toda <b>familha</b> para da um forte <b>abrasso</b> de <b>dispidida</b> ”
“Se me <b>restace</b> um dia eu primeiramente agradecia a deus pelo o que ele me <b>feze</b> de bom”
“Compraria um <b>revolve</b> e muitas munições”
“Dentre esses estariam corruptos, <b>pedófelos</b> e por aí vai”
“ <b>Tranzaria</b> com todos os homens que um dia já tive vontade e viveria <b>esperiências</b> que nunca tive coragem”

O processo de revisão dos casos referidos anteriormente se deu após a correção individual de cada redação. Partiu-se da discrepância de uso dos pronomes “te” e “lhe”, na música *Último Dia*, quando comparados o registro da letra no *site* de onde foi retirada e a pronúncia do cantor Ney Matogrosso no clipe assistido, para motivar os alunos a perceberem a diferença entre o modo como o refrão da letra tinha sido escrito na *Internet* e o modo como o cantor o pronunciava. Percebeu-se, na letra escrita, o uso “o que você faria se só **te** restasse um dia?” enquanto na versão cantada a pronúncia era “o que você faria se só **lhe** restasse um dia?”.

Sobre tal diferença, refletiu-se a respeito das razões que motivaram o uso das duas formas, qual seria considerada “certa” ou “errada”, segundo a percepção dos alunos. O debate se encaminhou para o esclarecimento da existência de múltiplas razões para variações da língua, decorrentes de distintos fatores, dentre os quais o regionalismo, a faixa etária do falante, a classe social e, finalmente, os modos de manifestação da linguagem (fala ou escrita). Esclareceu-se aos alunos a regra padrão para o caso - que determina o uso do pronome pessoal oblíquo da terceira pessoa, “lhe” ou “o/a”, quando o interlocutor for tratado por “você”, e o pronome pessoal oblíquo da segunda pessoa, “te”, se for tratado por tu – mas também se observou com eles o quanto a normatização é flutuante, principalmente na língua falada.

Em seguida, passamos a apontar os principais casos das redações em que fenômeno parecido ocorria, já que todos os exemplos tinham motivação na variação língua falada/língua escrita. Os exemplos supracitados foram projetados no quadro, seguidos do lembrete “como falamos” e a forma escrita padrão com o lembrete “como escrevemos”. O momento enfatizou a importância do frequente contato visual com textos escritos para observação do padrão de correção e a necessidade de atenção para ideia de que a pronúncia das palavras que pode

induzir ao erro de grafia. Tratou-se também do preconceito que o erro ortográfico desperta em geral e da importância de nos atentarmos para o fato.

Outro aspecto exitoso da atividade foi o nível de criatividade das produções textuais. Na descrição da atividade original do livro *Gramática da Fantasia* (1982), aplicada para a mesma turma em fase escolar anterior, pontuou-se a dificuldade dos alunos para se permitirem entregar à fantasia e imaginar situações de fato fantásticas diante da possibilidade de viver sem morrer. Atividades lúdicas, preconizadas por Rodari, não são habituais na EJA. Os alunos tiveram, muitas vezes, a infância marcada pela supressão das fantasias da criança para dar lugar às responsabilidades da vida adulta. O trabalho com a produção de textos em sala de aula não costuma explorar o aspecto criativo da linguagem nas séries finais do ensino básico. Trata-se de prática, na maioria das vezes, efetivada somente no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil. Os alunos não estão preparados (porque não foram ensinados) para produzir textos que explorem o caráter criativo da linguagem, mas a exercitar a escrita dos gêneros informativos. A escola, de modo geral, está mais preocupada em preparar para a “redação do ENEM” do que em incentivar os aspectos de fruição e catarse da escrita.

Em algumas passagens da pesquisa observou-se a criatividade como um dos aspectos essenciais da linguagem, respaldando-nos, para tanto, em autores como Azeredo (2015) e Bittencourt (2003). Dessa forma, o crescimento apresentado pelos alunos diante da tarefa de imaginar, de criar aponta mais do que a conquista da liberdade de expressão, mas o avanço na própria capacidade de se comunicar, de usufruir da linguagem e de se apropriar da capacidade inerente à espécie humana de fazer escolhas.

A seguir, dois exemplos do nível de criatividade dos textos:

O que eu faria se tivesse um dia de vida

Tentaria resolver algumas coisas, as mais importantes como: ficar com minha família para dedicar todo meu amor por eles, cantaria todos os meus poemas musicados e citaria os meus outros poemas em um lugar que eu amo muito, que é o colégio Santo Inácio.

Por outro lado, se eu tivesse poder tiraria o Temer da presidência com todos envolvidos na corrupção e pegaria todo dinheiro roubado e distribuiria para população pobre que está vivendo um tormento por conta dos políticos, pagaria todas as dívidas dos hospitais, colégios e os funcionários públicos. E assim ficaria mais feliz para fazer minha passagem desta para melhor eu acho.

Pensar em despedida com certeza já me deixaria atordoada por aí, são tantas coisas que gostaria de fazer que não daria tempo. Visitar minha família ir se despedir dela com certeza é o que eu gostaria, mas só tenho um dia e não sei se conseguiria chegar até eles antes de terminar esse dia, então tentaria fazer minhas loucuras antes. Eu roubaria um jet sky e iria andar na velocidade máxima no mar, caso eu sobreviver eu roubaria um carro esportivo e iria

tentar chegar em MG antes desse dia terminar. Lá despediria de toda minha família, diria a eles como foi bom te-los como parentes, como foi bom compartilhar com eles meus segredos, minhas dores iria até o quintal fazer uma despedida das plantas, das galinhas, dos cachorros, cavalos. Ah, iria dar uma volta na égua, Pakita, no Trovão, iria experimentar cantar meu vizinho gostoso lá de MG, se ele me desse mole iria pegá-lo. Experimentaria com ele uma cocaína, faríamos amor na praça da cidade, na mesma que eu namorei comportadamente, depois iria para o bar tomar todas com minhas irmãs, chegando em casa tomaria bastante rivotril para não ver a morte chegar.

Trabalhar com atividades que ajudem o aluno a reconhecer as diferenças entre usos formais e informais da língua facilita a reflexão metalinguística funcional e eficaz. Exercitamos, assim, o saber elocucional do falante, ajudando-o a observar questões de adequação às diversas situações de comunicação e às particularidades exigidas em cada uma delas. A questão principal da atividade centrou-se especialmente no apontamento de possibilidades de substituição das expressões típicas da língua oral, quando da escrita dos textos mais formais. Assim, os alunos da EJA, paulatinamente, conquistam autonomia na produção textual escrita e habilidade de fazer escolhas para seus textos.

### **4.3 Atividade inspirada em Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática**

#### **4.3.1 Exercícios estruturais: as conjunções e seus sentidos**

As duas atividades (Anexo M) cujas análises desenvolvemos a seguir foram inspiradas no trabalho proposto por Luiz Carlos Travaglia (2015). Seguem a linha dos exercícios estruturais e arrolam conteúdos conceituais do âmbito da sintaxe. A motivação para a escolha está tanto nas orientações do próprio autor, no que diz respeito ao aprofundamento da sua proposta, quanto na necessidade identificada no momento da aplicação das atividades anteriores criadas por Travaglia, os exercícios de nossa autoria são um desdobramento dos primeiros.

Na EJA, o trabalho com as conjunções requer certa especificidade e exige do professor orientação teórica adequada para que a prática da coesão não se restrinja a listas de memorização, quase sempre estéreis para a ampliação da competência linguística. A

princípio, a maior dificuldade identificada foi a percepção das nuances de sentido estabelecidas entre as orações determinante para a associação das conjunções adequadas aos contextos frasais. Foi comum, por exemplo, no início da atividade, repetidas vezes, os alunos sugerirem a conjunção *porém* como sinônimo de *portanto*.

Demonstravam, com isso, que ainda não haviam memorizado os contextos específicos para cada valor semântico realizado no uso das distintas conjunções. Como estratégia para desenvolver a percepção de tais diferenças, repetiu-se diversas vezes o que se chamou “família das conjunções” para fixarem os conectivos por escrito às vistas dos alunos durante um período. Orientou-se que eles fizessem o mesmo em suas casas, deixassem expostos os conjuntos de família de conjunções estudadas.

A situação descrita anteriormente se manifestou claramente na resolução do segundo exercício, quando vários alunos completavam as frases, criando estruturas semelhantes a: *Portanto está chovendo, levarei meu guarda-chuva*. À primeira vista, o trabalho com as conjunções subordinativas desencadeou acentuada dificuldade para os alunos. A evidente falta de contato com textos estruturados com relações sintáticas mais elaboradas, típicas de textos escritos formais, se refletiu em grande parte da turma, cujo saber idiomático denunciava tal lacuna.

Outro grupo, apesar de não demonstrar conhecimento justificado, percebia a estranheza que construções como a exemplificada causavam. Mesmo sem “ter certeza” nem mencionar as nomenclaturas gramaticais ou ainda demonstrar proximidade com o uso de certas conjunções não optavam por colocá-las em início de frase. O saber idiomático dos últimos apontava para o reconhecimento de alguma estranheza/inadequação diante das primeiras frases construídas pelos colegas.

O momento revelou-se de grande valia para reflexões a respeito dos caminhos que se abrem para a construção de novos conhecimentos. Sabe-se que as conjunções subordinativas não eram familiares aos alunos, pois não faziam parte do repertório linguístico deles. Constatou-se que, apresentar a listagem de conjunções e memorizá-las, estava longe de construir a ponte entre as reflexões metalinguísticas e o uso. De fato, trabalhar exclusivamente as nomenclaturas gramaticais associadas aos grupos de conjunção não levam os alunos a percebê-las como recurso de coesão e a aplicá-las em seus próprios textos.

No exercício de número 3, os alunos utilizaram com mais propriedades as conjunções, não obstante ainda demonstrassem dificuldades para apreender as possibilidades de sentido mais previsíveis entre as frases. Nos contextos de causa e consequência, notou-se maior

familiaridade, já que era o grupo de conjunções mais discutido até então. Observaram-se ainda algumas repetições, marcadas por construções com duas conjunções, por exemplo: *Como o cachorro estava magrinho, então morreu de fome*. Ou ainda, *Uma vez que os preços estavam altos, logo ela comprou só comida*. A discussão sobre tais construções nos remeteu ao uso duplicado das conjunções coordenadas adversativas, também comum nos textos de alguns alunos (*Ela trabalhou mas porém não recebeu*).

O desenvolvimento da atividade possibilitou a reflexão sobre os termos metalinguísticos e a irrelevância de dois conectivos em contextos de mesmo sentido. Os alunos demonstraram compreender satisfatoriamente as sequências citadas acima como construções com repetição de termos. Neste momento, as nomenclaturas *conjunção adversativa* e *conjunção causal* e *conclusiva* foram empregados.

Também no exercício 3, verificou-se que o fato de exercitarmos todas as conjunções sem fixar os grupos estudados separadamente, como fizemos com aquelas de relação causa e consequência, quando da aplicação da proposta de atividade do Travaglia, mostrou-se uma prática prematura. Embora os alunos usassem, durante a confecção da atividade, uma tabela com as principais conjunções, com base na divisão tradicional, o contato visual não foi o suficiente para o trabalho com todas as famílias ao mesmo tempo.

Os alunos tiveram dificuldade com os sentidos de cada grupo. Ao final da atividade, tomaram-se mais proficientes especialmente com o grupo das argumentativas (adversativas/concessivas) e das de relação causa e consequência. Subentende-se, portanto, que a atividade dada em partes, a partir dos exercícios estruturais com cada grupo semântico de conjunções, traria mais benefícios e maior segurança.

A atividade três objetivava primordialmente atingir o exercício da união de frases com conjunções. Explorava apenas um aspecto das várias estratégias linguísticas de coesão em língua portuguesa na produção de um texto. Antecipando o olhar sobre novos conteúdos conceituais a serem desenvolvidos, entretanto, os alunos perguntavam se teriam também de eliminar a repetição de termos como *menino e menina, cachorro e dona de casa*. Sugeriam a substituição dos termos por pronomes pessoais e sinônimos ao mesmo tempo que demonstravam a percepção geral da coesão textual. Manifestavam, enfim, reflexões sobre outros aspectos estratégicos para encadear as ideias de um texto de maneira lógica.

No que diz respeito à coesão por conjunções, observou-se, especialmente, que o emprego de algumas se apresenta como elementos linguísticos distantes da comunicação habitual das classes de educação para jovens e adultos. Nesse sentido, o conteúdo torna-se

essencial às aulas de língua materna, uma vez que constituem temática sobre a qual o saber linguístico reflete nível elementar. O trabalho exige que se extrapolem os exercícios estruturais, tomados como o primeiro passo para abordagem do tema.

Também nos exercícios de número 3, observou-se a complexidade quanto à apreensão dos sentidos pré-estabelecidos entre as frases e a dificuldade de associar as conjunções aos contextos específicos. No primeiro quadro, os alunos utilizaram adversativas para ligar as ideias “Perto de minha casa moravam uma menina e um menino, **mas** a menina e o menino brigavam feito cão e gato”.

Discutiu-se com a turma se de fato havia ideia de oposição entre as proposições “o menino e a menina morarem perto da casa de uma pessoa”/“brigarem com frequência”. A intenção era levá-los a perceber que não se tratava de uma situação não esperada ou de quebra de expectativa, pois o fato de os vizinhos morarem perto de alguém não os condicionaria necessariamente a brigarem. Os alunos, então, reformulavam individualmente as frases, quase sempre optando por deixá-las sem a conjunção.

Do mesmo modo, no segundo grupo de frases, boa parte da turma escolheu empregar as conjunções de causa e de consequência para unir as frases *Os filhos queriam comer/A roupa estava suja*, completando sequências que geravam incoerência/incongruência: *Os filhos queriam comer **uma vez que** a roupa estava suja*. Questionou-se a relação de causa estabelecida entre o fato de as crianças estarem com fome e as roupas sujas: “as roupas sujas deixaram as crianças com fome?” A constatação da incoerência na estrutura era imediata. Construía-se, paulatinamente, a percepção para as relações sintático-semânticas concretizadas com o uso das conjunções.

Cabe destacar também questões ortográficas que surgiram durante a confecção das atividades. Os alunos observaram bem a diferença entre *e* (conjunção aditiva) e *é* (verbo), porque alguns trocavam os vocábulos em suas respostas. Fixaram atenção na conjunção aditiva *mas também*, refletindo sobre as diferenças entre o *mais* (advérbio) e o *mas* (conjunção adversativa). Embora o eixo principal do exercício não se centrasse na abordagem de nomenclaturas gramaticais, em alguns momentos reafirmava-se que, para além das diferenças de sentidos, também havia a mudança de classe gramatical e os nomes metalinguísticos apresentados aos alunos.

É indispensável relatar que todos os modelos de atividades aplicadas foram repetidos em outras circunstâncias e formatos no decorrer do percurso de escolarização da turma, já que este seria um dos pressupostos fundamentais dos exercícios estruturais. A repetição é

necessária, mas acompanhada da variação das situações, para não cansar o aluno (WOUK, 1971). Observou-se o crescimento da turma quanto ao nível de acertos, especialmente, quando da aplicação das últimas atividades. Antes do início do trabalho com textos, notou-se o uso das conjunções exercitadas nas respostas das provas e nas produções textuais.

#### 4.3.2 As conjunções aplicadas aos textos

A partir de nossa experiência com a adoção de livros didáticos no trabalho com o ensino regular e de pesquisas de atividades disponíveis na *Internet*, constata-se que o exercício da coesão textual com conjunções não foge aos moldes das tradicionais frases para se completarem as lacunas ou aos textos utilizados como “pretexto” para análises metalinguísticas, o reconhecimento e a classificação das categorias de conjunções. As atividades com que nos deparamos no cotidiano escolar, tanto as preparadas por colegas da área quanto as presentes em livros didáticos, em sua maioria, não chegam sequer a alcançar a proposta essencial dos exercícios estruturais.

Com o intuito de ampliar os resultados das atividades aplicadas e ir além dos exercícios estruturais, seguindo adiante com estudos que extrapolassem o nível frasal, iniciamos a análise do uso das conjunções em um texto literário.

O trabalho com a disciplina de literatura no Noturno do Colégio Santo Inácio passou por recente reformulação quanto à distribuição dos conteúdos conceituais. Em vez dos estilos de época, focados na visão historiográfica da literatura, selecionaram-se eixos temáticos<sup>44</sup> para a reunião dos mais diversos textos literários a serem analisados em sala de aula por alunos e professores juntos. Acompanhada da coletânea sobre mesma temática vem também outra apostila com as principais características dos movimentos literários. Nas seletas, reformuladas a cada semestre de acordo com o perfil e interesses da turma, mesclamos poemas, contos, crônicas, capítulos de romances, músicas e qualquer outro gênero cujo viés artístico esteja manifestado por meio da linguagem verbal.

---

<sup>44</sup> Os eixos temáticos estabelecidos para cada fase do Ensino Médio são: 1ª fase EM - “Metalinguagem” e “Amor”; 2ª fase EM - “Índio, negro e nordestino: os marginalizados?” e “Urbano e rural: rusticidade e refinamento”; 3ª fase EM - “Mulher” e “Vida e Morte” e 4ª fase EM: “Infância” e “Misticismo e religiosidade”.



Possibilitamos, assim, o contato do alunado com o texto literário e a iniciação na leitura dos variados gêneros textuais de caráter artístico. Notava-se que, muitas vezes, devido ao tempo reduzido do semestre, as aulas de literatura centravam-se mais em aspectos históricos do que propriamente no contato com o texto. Convencidos de que a escola exercia papel fundamental na inserção da arte na vida de muitos jovens e adultos, tomou-se a iniciativa de mudar o perfil da disciplina.

Paralelamente às análises, os textos literários também serviam de exemplos práticos (uso) dos itens gramaticais abordados nas aulas de língua materna. Por isso, o cuidado na escolha de textos que pudessem apresentar aos alunos as distintas variantes linguísticas e levá-los, sobretudo, ao contato com o emprego da língua padrão. Convivem, assim, em nossas coletâneas, desde Patativa do Assaré a Machado de Assis, de Graciliano Ramos a Marcelino Freire. Todos os textos são lidos em sala de aula e passam por um criterioso trabalho de leitura, vocabulário e outras pesquisas que auxiliem na contextualização das obras.

Ressalta-se que os textos literários não são trabalhados como modelo do “bem falar e bem escrever”. Não cumprem função idêntica àquela dos anos em que as antologias eram adotadas como material essencial às aulas de língua materna, porque serviam como modelo de correção a ser alcançado. A disciplina de literatura no Noturno visa à inserção dos alunos da EJA no mundo das artes para que a fruição estética e a observação das nuances do texto literário façam parte da formação de nossos alunos. Queremos, antes de mais nada, levá-los a reconhecer no texto literário inesgotável fonte de prazer pela leitura; em segundo lugar, também nos preocupamos em apresentá-los como produto de mãos e mentes que dominam a língua para além dos seus limites informativos.

Foi escolhido o capítulo VI do romance *Vidas Secas* (O menino mais velho), de Graciliano Ramos (1938;1969. p.30). A escolha se justifica, em primeiro momento, ao contato com a obra no curso *O Português escrito e a língua literária no Brasil*, em 2014, oferecido por José Carlos Azeredo, durante as aulas do Doutorado na Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A partir das observações do professor, acrescidas pelos comentários dos colegas de turma, observou-se que o romance apresentava acentuada correlação com as histórias de vida dos alunos da EJA, considerando o grande número de nordestinos e descendentes presentes nos cursos noturnos. Era, certamente, um texto que despertaria projeções pessoais e funcionaria como porta de entrada para leituras complexas e mais extensas. O capítulo escolhido não só se enquadrava com a própria temática da coletânea de textos (Infância) como

com algumas discussões prévias ocorridas em sala de aula, no início do semestre, sobre o uso da palavra “inferno” e de outras do mesmo campo semântico.

A leitura do capítulo foi feita em voz alta, com o primeiro modelo guiado pela professora, e, depois, alguns fragmentos do texto lidos pelos próprios alunos. Antes de tudo, apresentou-se o livro *Vidas Secas* e o quantitativo de exemplares presentes na biblioteca do colégio. Fez-se também breve resumo da história e perguntas motivadoras sobre os que haviam migrado do Nordeste para o Rio de Janeiro ou conheciam alguém com tal vivência. Os alunos foram convidados a recordar sua vinda para o sudeste e a relatar aos colegas as lembranças da viagem.

Concomitante à leitura, realizou-se trabalho vocabular bastante produtivo, porque a grande maioria das palavras desconhecidas pelos alunos de outras regiões do país tratava-se, na verdade, de regionalismos ou de nomes próprios da fauna e da flora nordestina. Neste momento, os alunos conhecedores dos vocábulos, mostraram-se empolgados em compartilhar o conhecimento, recordavam o uso de utensílios próprios de famílias nordestinas e relatavam experiências parecidas com a dos personagens. Intrigado com o comportamento de Sinha Vitória diante da pergunta do filho mais velho<sup>45</sup>, um aluno relatou que fizera pergunta semelhante à avó e também recebera punição física.

A premissa coseriana de que a plena funcionalidade da linguagem se manifesta no texto literário remete à formação dos sentidos dos textos, como já vimos anteriormente. A experiências do próprio falante como uma das formas de se despertar sentido mostra que certas palavras podem sugerir, por evocação, sentidos variados para um texto, dependendo da experiência do falante em face da coisa designada. No momento de análise do capítulo VI de *Vidas Secas*, a proximidade dos alunos com o mundo retratado por Ramos facilitou a construção de sentidos, a evocação de vivências e despertou uma gama variada de sentimentos. Os alunos replicaram o fato de a cachorra Baleia demonstrar mais sentimentos e “comunicar-se” melhor com o garoto do que a própria mãe, refletiram sobre a falta de diálogo entre pais e filhos e a importância do afeto na formação de um indivíduo.

---

<sup>45</sup> “DEU-SE aquilo porque Sinha Vitória não conversou um instante com o menino mais velho. Ele nunca tinha ouvido falar em inferno. Estranhando ‘a linguagem de Sinha Terta, pediu informações. Sinha Vitória, distraída, aludiu vagamente a certo lugar ruim demais, e como o filho exigisse uma descrição, encolheu os ombros. (...). O pequeno afastou-se um pouco, mas ficou por ali rondando e timidamente arriscou a pergunta. Não obteve resposta, voltou à cozinha, foi pendurar-se à saia da mãe: - Como é? Sinha Vitória falou em espetos quentes e fogueiras. - A senhora viu? Aí Sinha Vitória se zangou, achou-o insolente e aplicou-lhe um cocorote. O menino saiu indignado com a injustiça, atravessou o terreiro, escondeu-se debaixo das catingueiras murchas, à beira da lagoa vazia.” (RAMOS, 1969. p. 30)

Propôs-se a releitura do capítulo, já bastante discutido e com pesquisa vocabular finalizada, para observação dos usos das conjunções. Solicitou-se aos alunos que circulassem todas aquelas que reconhecessem empregadas no texto. As observações foram imediatas. Comentaram a repetição das mesmas conjunções e indagaram por que o autor não as alternava, já que em todo percurso de estudo sobre coesão textual reiteramos a concepção de que o reconhecimento das famílias de conjunções trazia o benefício de um texto mais bem elaborado e menos repetitivo.

Devolvemos a pergunta aos alunos e eles mesmos propuseram possibilidades para a repetição das mesmas conjunções coordenativas. Poucos sugeriram que o autor pudesse não saber da existência de outras conjunções. Alguns entendiam que o texto foi escrito para pessoas “simples” lerem; houve aqueles que cogitaram a hipótese de que, à época da confecção do romance, não era comum o uso de todas as conjunções, se não as empregadas no texto. Por fim, um aluno, músico e também compositor, argumentou que Graciliano Ramos procedera como os cordelistas, imprimindo no texto a linguagem do povo que retratava. A turma aceitou bem a proposição do colega, concordou com ele e apresentou novos exemplos em que a linguagem cumpria função evocativa.

O momento serviu para discussão sobre o estilo do autor Graciliano Ramos e da geração de 30. O trabalho sobre ausência/presença da linguagem tecido no romance *Vidas Secas*, o binarismo dos personagens com os animais e os elementos do sertão e a forma de expressão dos personagens foram mencionados com os alunos para que compreendessem a opção pela construção de um texto enxuto, de períodos curtos, “pobre” no uso de conjunções e de outros recursos conectivos.

Os alunos sentiram-se próximos do texto tanto pelo seu conteúdo narrativo quanto pelo estilo linguístico. Não demonstraram dificuldade em mergulhar no universo nordestino traçado na obra e foram capazes de reconhecer as conjunções estudadas nos exercícios estruturais e de apontar as relações de sentido entre as ideias conectadas nas estruturas sintáticas mais simples.

Atividades centradas no texto literário, a maioria das vezes, mostram-se muito mais produtivas do que aquelas com outros gêneros, pois a participação intensa dos alunos na tarefa os estimula e os ajuda a compreender melhor os conteúdos. Nesse sentido, privilegiar o trabalho com o a literatura nas aulas garante benefícios não apenas para o ensino de língua materna mas para o processo de aprendizagem geral, uma vez que possibilita o respeito aos

saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural deles, práticas sempre reiteradas pela pedagogia freiriana.

#### **4.4 Atividade inspirada em Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**

##### 4.4.1 O vocabulário nos tempos atuais

Para a confecção das atividades inspiradas no trabalho de Othon Moacyr Garcia (2007), observou-se aspecto essencial, após a aplicação das atividades originais: a necessidade de adequação dos vocábulos à atual sincronia da língua. A época de publicação da obra exigiu tal adaptação, para que os exercícios não se esgotassem apenas na tarefa da pesquisa. Apesar de adquirir novos conhecimentos acerca do vocabulário formal de outros períodos, os alunos perderiam o objetivo essencial da proposta de Garcia, de refletir sobre a importância do vocabulário para as produções textuais escritas e para a compreensão dos textos lidos, caso não observássemos as mudanças linguísticas admitidas pelo tempo.

##### 4.4.2 A aplicação e as análises das atividades

A **questão um** (Anexo O) estruturou-se a partir da oposição entre pares de palavras parônimas. No laboratório de informática, a turma, em duplas, utilizou dicionários virtuais na busca pelos significados dos vocábulos para a construção das próprias frases. A tarefa exigia dos alunos habilidades de leitura e de compreensão, de seleção de um dos significados (caso o dicionário apresentasse vários) e da criação de enunciado curto e simples.

Novamente, configurou-se panorama determinado pelos perfis majoritários da turma: um grupo de alunos mais velhos, alfabetizados adultos, com acentuado nível de dificuldade tanto para compreender o comando da questão quanto para executar o exercício com mais rapidez. Outro grupo, mais jovem e mais rápido na execução das tarefas, porém com

dificuldade para trabalhar criativamente as produções dos enunciados solicitados, a maioria das vezes presos ao lugar-comum.

Alguns alunos do primeiro grupo, em vez de criarem as próprias frases, copiavam o significado do vocábulo pesquisado no dicionário *online*, demonstrando dificuldade na compreensão do comando da questão. No segundo grupo, prevaleceu a dificuldade em fugir do modelo de exemplificação da definição do vocábulo pesquisado e, se não copiavam as frases-exemplo, construíam outras bem parecidas. Com as orientações da professora, durante o processo de execução da atividade, a dinâmica, aos poucos, configurou-se de forma mais autônoma e o grande número de pares de palavras que, à primeira vista pareceu-nos em excesso, funcionou como “algumas tentativas a mais”, importantes para a compreensão do que de fato o exercício propunha.

Os binômios vocabulares de verbos no infinitivo dificilmente apareciam sem flexão de tempo e de pessoa nos enunciados criados. Os alunos tinham dificuldade de empregar *aferir* ou *auferir* na forma infinita e até mesmo com perífrases verbais temporais, tão comuns no português brasileiro coloquial, como “vai aferir ou vai auferir”. Frases com o verbo no passado eram predominantes, tais quais “O fiscal auferiu a medida dos alimentos” e “A enfermeira aferiu a pressão da senhora idosa”. Em alguns casos, os alunos substituíam a nova palavra “apresentada” pela atividade por sinônimos comuns ao seu vocabulário: “O fiscal verificou a medida dos alimentos”.

O quantitativo de criações com sentido truncado ou equivocado, em que os vocábulos eram antes desconhecidos, manifestava-se de forma regular: “No mundo que estamos vivendo não dar para auferir”, “Vamos arrear o salão para festa” e “Comprei uma bala de um real, vende por dois reais e tive um bom auferir”. A questão foi frequente nas frases construídas com a palavra *caução*, nas quais aparecia a leitura dos alunos, a palavra como uma espécie de abreviação de *precaução*: “Vou ter caução no trânsito”. Em termos ortográficos, também foi recorrente a troca de letras entre os pares de palavras cujos significados, até então, desconheciam. Os novos vocábulos acabavam grafados da forma já memorizada, por exemplo: “Eu paguei com cheque calção” e “A calda do jacaré está machucada”.

As questões **de número dois e três** são muito parecidas com os exercícios elaborados por Othon Moacyr Garcia. Houve, entretanto, a atualização dos símbolos elencados, pois o principal objetivo foi torná-los mais próximos da realidade dos alunos, de modo a resgatar o caminho proposto pelo autor mas também ampliá-lo para os dias atuais. Percebemos tal necessidade quando da aplicação da primeira versão das atividades, que tomaram viés de

pesquisa (ou de conhecimento geral) maior do que a observação do vocábulo em si. Por isso, times de futebol, datas festivas e feriados celebrados atualmente na cultura brasileira, hábitos mais particulares ao grupo social da EJA e atividades estatais diretamente ligadas à realidade deles foram o ponto de partida para a tarefa de praticar a correlação entre imagem (símbolo não verbal) e palavra (símbolo verbal).

É necessário considerar que a maior parte dos alunos é habituada ao uso da televisão tanto como fonte de entretenimento quanto de informação. Com exceção dos poucos casos de pessoas mais velhas, oriundas dos interiores do Brasil, pode-se afirmar que observamos, em sala de aula, “a geração TV” - expressão cunhada pelo sociólogo italiano Giovanni Sartori (2001, p.23) para se referir aos que tiveram o processo de construção de conhecimento marcado pelo advento da televisão, em meados do século XX. A respeito da verdadeira revolução nas estruturas da comunicação sofrida por adultos expostos a longo tempo em frente à televisão no período da infância, o estudioso pontua:

É justamente a televisão que antes de mais nada, vai modificar, e essencialmente, a própria natureza da comunicação, deslocando-a do contexto da palavra (seja impressa ou transmitida pelo rádio) para o contexto da imagem. A diferença é radical. A palavra é um “símbolo” totalmente resolvido naquilo que significa, naquilo que se faz entender. E a palavra leva alguém a compreender somente quando for entendida, quer dizer, quando conhecemos a língua a que pertence; caso contrário é letra morta, um sinal ou um som qualquer. Ao contrário, a imagem é pura e simples representação visual. Assim, para entender uma imagem, é suficiente vê-la; e basta a visão, é suficiente não ser cego. De fato, não se vê a imagem em chinês, árabe ou inglês. Repito: é só vê-la e basta. Enquanto a palavra é parte integrante e constitutiva de um universo simbólico, a imagem não é nada disso.

A leitura isolada do trecho citado talvez desperte, à primeira vista, certo grau de questionamento diante de afirmações que mereceriam maiores reflexões, caso tomadas sob o viés de estudos linguísticos, como a ideia de que “a palavra é um símbolo totalmente resolvido naquilo que significa” ou de que “para entender uma imagem seja suficiente vê-la”. Em estudo mais específico, como em pesquisas da área da Semiótica ou sobre a estrutura do signo linguístico, se necessitaria examinar com mais profundidade os desdobramentos de tais afirmativas. Para nós, entretanto, é importante focar na tese ou hipótese desenvolvida por Sartori a respeito dos efeitos da exposição às imagens de televisão e das mudanças que o tipo de comunicação trouxe à natureza humana e ao modo de apreender as informações.

Para o sociólogo italiano, “a geração TV” teve o processo de conhecimento moldado pelo mundo das imagens, totalmente centralizado no “ver” (SARTORI, 2001. p.24). Por isso, a televisão criou um homem que não lê textos escritos, com a capacidade de concentração aprisionada pelas telas, passando longos períodos em estado de absoluta inércia, não apenas

física mas também mental, o que o leva a uma espécie de quase entorpecimento e total empobrecimento criativo.

A demora para o reconhecimento dos símbolos e para correlação com as palavras era bem maior enquanto a atividade se centrava apenas na leitura. Descrições, por exemplo, como “crânio de esqueleto com punhal que atravessa de cima abaixo com duas pistolas douradas nas laterais ou do círculo com seta lateral virada para a direita” não foram decifradas pelos alunos até o momento de projeção das imagens na TV. Revelou-se bastante positivo o momento da aula porque os alunos mostraram-se reflexivos quanto ao símbolo escolhido para representar a polícia de inteligência do Rio de Janeiro, o BOPE. Ao que parece, a imagem, tão frequente em suas realidades, não fora antes “lida”, no sentido de se observar cada um dos elementos que a compõem.

Notou-se, então, a preponderância da imagem sobre a palavra escrita como processo contínuo de interpretação e de aprendizagem dos alunos. Eles eram muito mais rápidos na associação vendo a imagem do que lendo sua descrição. Tal característica, deve ser respeitada e utilizada como estratégia pedagógica produtiva, porém, é necessário também ajudar a desenvolver o outro lado, ainda menos amadurecido: conquistar as habilidades do “ler”. A capacidade de “ver” dos alunos está moldada pelo aparelho de TV: olham sem indagar, sem refletir, sem abstrair, associar ou sugestionar. Comportam-se, em aulas expositivas, como se estivessem em frente à televisão. Nesse sentido, a conquista do “ler”, com apropriação dos desdobramentos de sentido das palavras, corrobora igualmente para leitura crítica da linguagem não verbal, da imagem.

A **questão quatro** seguiu o padrão de proposta sobre o uso vocabular e a ampliação do repertório dos alunos. Não houve maior grau de dificuldade na confecção, considerando-se apenas a consulta aos dicionários virtuais como apoio prático e necessário para que eles mesmos trabalhassem individualmente ou em grupos. A única ressalva é que se trata de exercício eficiente para mudança no padrão linguístico do alunado. Não basta refletir sobre as diferenças de significado ou reconhecer a relação de sentido entre as locuções adjetivas e seu correspondente vocabular. É necessário o trabalho com atividades que possibilitem o uso aplicado de tais palavras, a partir de produções textuais, como veremos na análise da atividade cinco, descrita a seguir.

A **questão de número cinco** está associada à **questão um** e alcançou bastante êxito. A maioria dos alunos empregou bem os pares de palavras em seus textos, com ideias criativas,

quase sempre sobre assuntos voltados para as vivências do dia a dia na cidade do Rio de Janeiro:

#### O mundo atual

No mundo atual onde a **inflação** está muito elevada, grande parte da população está desempregada, sem saber o que fazer com dívidas e muitos com as **despesas** vazias. Enquanto isso os governantes não estão nem um pouco preocupado com a população.

Por isso já teve casos de políticos com o **mandato** cassado, por falta de honestidade e caráter, por não ter nenhum sentimento com o povo. A falta de emprego é grande, as pessoas pegam filas enormes para se **inscrever** e não são chamadas para trabalhar.

Porque não há vagas no mercado de trabalho e muitas pessoas se **emigram** para outro país, em busca de uma vida melhor.

Na rua do Catete, tem uma **auto escola** que da aula para as pessoas tirarem há sua habilitação. Las as pessoas tem um percentual mais alto de conseguir tirar a carteira de motorista porque o condutor é muito bom. Um dia um jove que tinha acabado de tira a sua licença, pegou seu carro e saiu para comprar um **fusível** para o microonda, só que antes de ele chegar na loja ele avistou um homem com um **fuzil** na mão, quando ele vio aquela sena o moço fez amanobra no carro e foi até a delegacia falar com o Delegado. A autoridade mandou um policial fazer um **mandado** de prisão para o individuo que estava armado no meio da rua.

Houve também, em quantitativo menor, produções em que se verificava a dificuldade para confeccionar texto completo, estruturado de forma adequada, com relação lógica entre as ideias e as palavras escolhidas do exercício. Nesses casos, a atividade se configurava como uma enumeração de ideias soltas, sem propriamente correlação de sentido, o que transparecia a dificuldade em criar a narrativa, mas não em reconhecer os significados pesquisados na atividade:

Passando pela feira eu e João vimos vários fiscais que diziam vamos **auferir** a balança de todos os feirantes, andamos mais um poco na feira e ouvimos alguns ambulantes dizendo que o prefeito vai **auferir** recursos para a escola.

João era muito alto e bateu com a cabeça na barraca da feira, comprei alguns legumes para fazer a ceia do **auto** de natal. Não sei como fazer as contas do quanto tenho pois não sei matemática mas vou **aprender**. Os anbulantes estava com drogas e a policia vai **aprender**. Quando estava acabando a feira João me disse que o peão iria **arriar** do cavalo mas antes o homem branco vai **arrear** o cavalo pra andar. Levei um susto quando o jovem alto disse pra João tirar o **calção**. O transito vai ter uma **caução**. Cheguei em casa fiz um pudim e coloquei a **calda**, enquanto João puxava a **cauda** do bixo.

A partir da atividade um, constatou-se a necessidade de associar os treinos vocabulares com palavras/frases isoladas à produção textual, uma vez que o uso, ou a aplicação do conteúdo trabalhado, é a técnica mais eficaz para a mudança do padrão linguístico



consolidado pelos alunos. De acordo com as particularidades de aprendizagem do público da EJA, a estratégia didática de maior contribuição para mudanças na escrita, promovendo de fato a ampliação do saber linguístico, é a associação de atividades que partam do conteúdo da aula de modo isolado, em análises de frases ou de palavras, com outras que levem ao uso espontâneo em textos autorais.

É pertinente também a retomada contínua do assunto, com apontamentos em textos dos mais diversos gêneros, para observação do conteúdo linguístico estudado em contextos específicos. Desse modo, observar, analisar, refletir e aplicar são práticas que auxiliam na fixação de manifestações linguísticas distantes daquelas já dominadas.

Para o trabalho vocabular, o professor deverá insistir nas novas palavras paulatinamente, levando os alunos ao exercício da sequência de ações elencadas anteriormente. O trabalho com palavra/frase isolada (s) de um contexto enunciativo mais complexo, em termos de estrutura e conteúdo, é insuficiente para a mudança do padrão linguístico, mas não deixa de ser a porta de entrada para o reconhecimento do novo, daquilo distante do mundo de cada aluno. Na EJA, é comum percebermos alunos escrevendo corretamente as palavras em treinos ortográficos (os chamados “ditados”), mas errando as mesmas palavras em situações de comunicação espontânea, tal como em conversas escritas nas redes sociais, redações de opinião ou respostas de provas.

Se, por um lado, as atividades baseadas apenas em análises e reflexões metalinguísticas são insuficientes para o alcance do saber linguístico competente, por outro, reconhecemos constituírem possível ponto de partida para percepção de usos diferentes. A dificuldade de concentração, o cansaço proporcionado por rotinas de trabalho extenuantes e o raro contato com textos escritos em suas rotinas são fortes complicadores para o aluno da EJA no processo de memorização visual exigido para o domínio da ortografia, conseqüentemente, para a distinção de significados com escrita próxima.

Por fim, retomamos a ideia já esboçada inicialmente sobre a importância do trabalho vocabular, tarefa tão pouco explorada nas áreas como um todo. Do ponto de vista do aluno, a aquisição de novos vocábulos, transparece o aumento da confiança para a expressão, abre possibilidades de escolha e auxilia na emancipação social. Percebemos clara adesão às atividades de cunho vocabular, interesse e preocupação em apreender novas maneiras de dizer. O domínio do nível mais formal da linguagem perpassa pela riqueza do vocabulário. O assunto traz crescimento intelectual e auxilia no resgate da autoestima dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não gosto de conclusões. Conclusões são chaves que fecham. Quando o pensamento aparece assassinado, pode-se ter a certeza de que o criminoso foi uma conclusão.”

Rubem Alves

O fim já esteve presente em algumas passagens desta tese. Tratamos do fim do projeto de Paulo Freire para a alfabetização de adultos em Angicos (PE), com a chegada da ditadura militar. Do fim do texto literário como modelo da norma linguística de maior prestígio e do quase-fim da sua presença nas salas de aula contemporâneas. Do fim do ator Domingos Montagner e de outras celebridades; lembramos o fim de vidas anônimas na cidade do Rio de Janeiro, pela presença incessante da violência. Defendemos o fim de certas práticas no ensino de língua materna para jovens e adultos, enquanto incentivamos o nascimento de outras. Buscamos o fim, porque o sabíamos como reverso do início. É certo que nem todo fim traz recomeços bons, idealizados, mas sempre implica mudança. E as mudanças são imprescindíveis.

A partir da construção do panorama histórico da educação para jovens e adultos no Brasil, observamos o quanto a ausência de mudanças reais, necessárias e efetivamente funcionais nos faltaram e ainda nos faltam. Se até o golpe militar a causa maior da EJA era a alfabetização, atualmente somos carentes de iniciativas que garantam a continuidade e a qualidade dos estudos pós-alfabetização e, principalmente, que combatam o analfabetismo funcional. Além da evidente e fundamental continuidade de investimento nas séries finais da educação básica e no profissionalizante.

A grande crítica ao sistema de iniciativas públicas e privadas que se perpetuaram, ao longo dos tempos no país, para a educação de jovens e adultos é a perspectiva de exclusão, que deixa uma parte de lado para investir em outra. Passamos, de governo a governo, de gestão a gestão, sem continuidade dos projetos, o que possibilitaria o aprimoramento da oferta. Repentinamente, prioriza-se o ensino técnico como se vivêssemos o melhor dos panoramas em relação às séries iniciais, em prol de anseios políticos, permeados de interesses pelo poder e pelo dinheiro sem nenhuma preocupação com a população.

Outras questões se deflagram no decorrer do processo histórico da formação da EJA no Brasil. A valorização do profissional, os investimentos na formação continuada, a metodologia aplicada em sala de aula e a infraestrutura da escola são aspectos inegáveis para

qualquer percurso educacional de sucesso. Ressaltamos, no entanto, que, se é verdade que o melhor caminho para a EJA seria o seu fim, a partir de verdadeiros e adequados investimentos nos aspectos anteriormente citados, também não deixa de ser menos verdade que, enquanto não houver políticas educacionais de qualidade para o segmento, não contornaremos uma série de problemas da educação regular.

Deve-se reconhecer que investir na EJA, com ensino de qualidade, é atingir diretamente os responsáveis pelos alunos da escola diurna. Deixar de tratar a EJA como um segmento de manobra, “adequável” às situações político-econômicas do país, para se preocupar com a verdadeira formação de cidadãos conscientes do papel do conhecimento em suas vidas é, inclusive, caminho necessário para solução de muitos problemas da educação regular. Esta, porém, não é tarefa de fácil expediente. Certamente, o primeiro passo seria dado, se as instituições públicas que oferecem educação para jovens e adultos incluíssem verdadeiramente o segmento na rotina escolar e compreendessem que a solução para muitos problemas de disciplina e da desvalorização da educação formal, entre crianças e jovens, poderiam ser repensados junto aos pais dos alunos, caso eles também frequentassem as mesmas salas de aula.

Na EJA da iniciativa privada, como a do Colégio Santo Inácio, a verdadeira inclusão do Noturno na logística escolar traria benesses aos pais dos alunos, aos professores e aos funcionários do diurno, pois teriam a oportunidade de compreender que os investimentos na escolarização de jovens e adultos provocam mudanças para a sociedade à qual todos nós pertencemos. Evitaríamos, por exemplo, que os patrões das empregadas domésticas cogitassem demiti-las para adequação dos horários de suas famílias, já que muitos consideram o tempo “gasto” com as aulas elemento atravancador do trabalho e chegam a não contratar funcionários que frequentam escolas à noite.

Se a sociedade realmente almejasse mudanças para o país deveria compreender que há muito a se fazer no âmbito microestrutural - nas relações patrão/funcionário, de gerenciamento escolar e na valorização dos profissionais de modo geral - antes de exigir transformações no contexto político macroestrutural da nação. O reconhecimento do trabalho desenvolvido na educação de jovens e adultos da iniciativa privada é excelente oportunidade para observação de tais necessidades.

É fácil, certamente, perceber, nas reflexões anteriores, a influência da pedagogia freiriana. Difícil, entretanto, foi aprofundar-nos nos ideais de Paulo Freire, com as leituras teóricas para a confecção da pesquisa. A angústia gerada pela constatação de que, há tempos,

se buscam soluções, apontam-se caminhos, iniciam-se projetos sem nenhum tipo de resultado mais abrangente que se configurem em políticas nacionais capazes realmente de acolher todo o público carente de educação formal com qualidade, fez-nos, em muitas passagens das obras de Freire, interromper a leitura, tamanha a sensação de desesperança. Vivíamos, em alguns momentos, a “Pedagogia da Desesperança”.

Em *Cartas a Cristina* (2003, p.158), Paulo Freire escreveu, a pedido da sobrinha, a respeito de sua vida e as influências de sua história pessoal sobre sua *práxis* educativa. O livro é uma compilação de missivas autobiográficas em que encontramos comentários acerca do cenário político da década de noventa no Brasil:

Paulo Farias foragido e o estrategista de sua fuga dando entrevista e dizendo quão fácil foi tirá-lo do Brasil. Fernando Collor ameaçando-nos com uma possível eleição a deputado! Milhares de toneladas de alimentos sendo enterradas ou queimadas por se terem deteriorado pela irresponsabilidade ou pela incompetência de funcionários que por isso nada pagam. As multinacionais mandando em nós como se fôssemos seus objetos. Juízes envolvidos em corrupção. Deputados federais trocando de partido a troco de dólares. Governador de Estado suspeito de haver mandado assassinar senador que, por sua vez, consta que se envolvia no tráfico de drogas. Escândalos no Congresso. Deputados, senadores, ministros, governadores envolvidos na corrupção em torno da distribuição das verbas do orçamento da República. Deputado falando manso com ares quase de santo e explicando que ganhara em curto prazo de tempo duzentas vezes na loteria porque é afilhado de Cristo, que lhe quer muito e não se cansa de ajudá-lo.

É evidente que as observações de Freire se aplicariam aos dias de hoje. Troquem-se nomes, estratégias de corrupção... Acrescente-se mais um toque ridiculamente pitoresco no comportamento estapafúrdio e perverso dos nossos políticos e o dissabor onírico de que ainda vivemos na década de noventa é alcançada.

A despeito da inércia observada no panorama político brasileiro, afetando, durante longo período de tempo, na área da educação, em especial na voltada para jovens e adultos, o trabalho dos pesquisadores não cessa. Nele encontramos profícuas análises e práticas para a pedagogia da língua materna. Por isso, nossa fundamentação teórica reforçou a necessidade da contínua formação do professorado, que deve estar aberto aos estudos acadêmicos sobre a linguagem, independente da linha teórica com que mais se afine. Houve a intenção de que diferentes estudiosos convivessem em nossas análises, para que a reflexão sobre a aceitação dos distintos pontos de vista evite celeumas ideológicas, que mais confundem do que auxiliam a prática dos professores. Não temos mais tempo a perder na busca pelas mudanças que ainda devem chegar à sala de aula.

Paulatinamente, estamos desviando nosso olhar de abordagens conflituosas sobre o ensino da língua materna, centradas em preocupações como a existência de norma mais

prestigiada pela comunidade linguística ou o questionamento da importância do trabalho com a gramática normativa em sala de aula. Para o professor do ensino básico, em especial da educação para jovens e adultos, guiar-se pela preocupação de como deve levar a metalinguagem à sala de aula, de modo que seus alunos se beneficiem dela para escrever/ler e falar/compreender melhor, é a grande questão.

O papel do texto literário, e da Arte de modo geral, foi retomado em diferentes passagens do estudo a fim de reafirmar a importância que atribuímos a tal aspecto do ensino de língua materna, principalmente, na EJA. A língua, enquanto manifestação literária, ocupa lugar privilegiado na teoria da linguagem de Eugenio Coseriu, porque representa a atualização daquilo que é dado apenas como possibilidade no sistema linguístico. Nos textos literários, verificam-se múltiplas estruturas, uma vez que os artistas da palavra costumam usar diferentes formas de dizer. Ao contrário, os textos de caráter meramente informativo, em virtude da finalidade a que se destinam, tendem a neutralizar as possibilidades criativas.

Na EJA, o trabalho com textos literários desperta as nuances de criatividade da linguagem, proporcionando abertura de vários caminhos importantes para o desenvolvimento do ensino de língua materna eficiente e emancipador. Auxilia na atividade de compreensão de textos, porque o aluno que é capaz de observar os desdobramentos de sentido, certamente terá menor dificuldade para apreender dados de gêneros textuais cuja função primeira seja a informação, o relato da realidade. Desperta para processo de reflexão sobre o mundo e a cultura a que pertencemos, porque ajuda a desconstruir crenças equivocadas sobre o comportamento passivo do leitor, mero espectador do outro, que deve “desvendar o que o autor quis dizer”, sem estabelecer diálogo necessário para a construção de múltiplos sentidos de um texto. Nesse sentido, auxilia na autonomia dos alunos e ajuda a desenvolver a segurança em si próprio, pois os leva a lidar com a capacidade pessoal de construir suas próprias inferências e a valorizar suas ideias.

Muitas reflexões desencadeadas quando da aplicação das atividades foram, de certa forma, antecipadas na descrição e nas análises de tais aplicações, porque, se apartadas do momento, correríamos o risco de não apontar, com propriedade e clareza, as necessidades de mudança, os aspectos positivos e negativos da *práxis* adotada ou ainda as novas possibilidades de contribuir com o pensar do ensino de língua materna na EJA.

A parte prática de nosso estudo mostra que o equívoco com o trabalho da metalinguagem está na compreensão desacertada e insistente do professorado de que ensinar a descrição da língua seja meio eficaz de ampliar a competência linguística. A crença

equivocada de que observar junto à turma regras da gramática normativa, a partir de definições e exemplos, leva, automaticamente, o aluno a perceber os processos linguísticos presentes na construção da norma padrão é o grande responsável pelo fracasso na tarefa primeira da disciplina de língua portuguesa de desenvolver a capacidade de ler, compreender e produzir textos.

Por que ainda falhamos tanto e nos frustramos diante dos resultados finais 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 respondê-la 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 deve-se 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.

Não queremos, com isso, negligenciar a relevância de atividades como os *exercícios estruturais* que, pela repetição e pela valorização do saber linguístico dos alunos, muito auxiliam na consolidação de reflexões metalinguísticas. O importante é que o professor permaneça atento à necessidade de ir além, trabalhando com a análise gramatical aplicada aos textos, para que possa efetivamente criar condições de ampliar a competência linguística dos alunos. Nesse sentido, estaremos comprometidos com aulas que não apenas visem ao alcance da língua padrão, mas que busquem o exercício global da linguagem para emancipação pessoal e social dos alunos.

Os desafios para a construção da pedagogia da língua com que sonhamos são muitos. Esperamos que nossa pesquisa, em alguma instância, contribua para tanto, pois cada vez mais torna-se difícil pensar em práticas educativas no Brasil diante do panorama político que se

instaurou nos últimos anos. Pesquisar EJA, trabalhar com EJA é um ato político, não se pode negar. E, se em muitos momentos da pesquisa a esperança nos foi tomada, ao término dela, a utopia de Paulo Freire (2003, p. 160) nos recompôs:

Se, porém, você que me lê agora, me perguntar se tenho receita para a solução, lhe direi que não a tenho, que ninguém a tem. Uma coisa, contudo, eu sei e digo porque a história nos tem ensinado, a história dos outros e a nossa, *que o caminho não é o do fechamento antidemocrático*, dos regimes de exceção, de governos sectários, intolerantes e messiânicos, de direita ou de esquerda. O caminho é a luta democrática pelo sonho possível de uma sociedade mais justa, mais humana, mais decente, mais bonita, por tudo isso.

E nós acrescentamos, com Manoel de Barros, o caminho é continuar tentando inverter *a ordem das importâncias*.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma Poesia*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1930, 2013.
- \_\_\_\_\_. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Nova Reunião: 23 livros de poesia*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2015.
- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001/2009: questões para reflexão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 jun. 2015.
- ALVES, Rubem. *Essencial: 300 pílulas de sabedoria*. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Perguntaram-me se acredito em Deus*. São Paulo: Planeta Brasil, 2007.
- ASSIS, Machado de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. II.
- AZEREDO, José Carlos. Entre o ser, o dever ser e o poder ser na linguagem: tarefas e dilemas do professor de português. Palestra. In: FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 12., 2015, Rio de Janeiro. *Língua Portuguesa: tradições e modernidade*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentos de Gramática do Português*. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- \_\_\_\_\_. Uma abordagem textual das categorias do verbo. AZEREDO, J. C. (Org.). *Língua portuguesa em debate, conhecimento e ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARROS, Luiz M. Martins de; BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. As propriedades essenciais da linguagem. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, Rio de Janeiro, n. 25, 26, p. 36-54, 2003.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. Tratado geral das grandezas do ínfimo [2001]. São Paulo: Leya, 2010.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática*. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimp. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- BEZERRA, José Enildo Elias. *A questão da oralidade na educação de jovens e adultos: um estudo de caso*. Olinda, PE: Livro Rápido, 2009.



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.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre Produção Textual*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xicnlf/4/16.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Oralidade, escrita e mídia: o meio e a mensagem. In: BITTENCOURT, T.; CEZAR, M.; BARROS, L.M. de. (Org.). *Entre as fronteiras da Linguagem: textos em homenagem ao professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa*. Rio de Janeiro: Lidador, 2006. p. 89-104.

\_\_\_\_\_. A criação Linguística no Português. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p.11- 25, 2004.

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125)

\_\_\_\_\_. *Plano de Desenvolvimento da Educação*, 2007. Lei 10.793 / 2003. [S.l.: s.n., 2003?]

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Proposta Curricular para Jovens e Adultos*. Segundo Segmento do Ensino Fundamental. Brasília: [s.n.], 2002. v. 1.

CARA, Daniel. *A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tratada de maneira míope e desumana*. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/columnas/daniel-cara/2014/08/26/o-maior-desafio-do-pne-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos.htm>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

CALHAU, Maria do Socorro Martins. *Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na Alfabetização de Jovens e Adultos ou Como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem, natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas*. Coimbra: Atlântida, 1979. t.1.

CATÁLOGO do Programa Nacional do Livro Didático para o ensino médio: PNLEM/2009: Língua Portuguesa. [Coordenação Egon de Oliveira Rangel]. Brasília: MEC, SEMTEC, FNDE, 2008.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. *As políticas para a educação de jovens e adultos nos governos Lula (2003-2010)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CEZAR, Marina Coelho Moreira. *Do ensino da língua literária e do sentido: reflexões, buscas e caminhos*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

CEZAR, M. Variação Linguística e ensino de língua. In: CESAR, M.; BITTENCOURT, T.; BARROS, L.M.M. (Org.). *Entre as fronteiras da linguagem: textos em homenagem ao Prof. Carlos Eduardo Falcão Uchôa*. Rio de Janeiro: Lidador, 2006. p.137-138.

\_\_\_\_\_.; BITTENCOURT, Terezinha; BARROS, Luiz Martins M. de (Org.). *Entre as fronteiras da linguagem: textos em homenagem ao professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa*. Rio de Janeiro: Lidador, 2006.

COSERIU, Eugenio; LAMAS, Óscar Loureda. *Lenguaje y Discurso*. V. 4 De Linguística: Nueva Serie, Universidad de Navarra, 2006.

COSERIU, Eugenio. *A língua literária*. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

\_\_\_\_\_. *Gramática, semántica, universales: estudios de linguística funcional*. Madrid: Gredos, 1978.

\_\_\_\_\_. *Competência linguística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.

\_\_\_\_\_. Do sentido do ensino da língua literária. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, Rio de Janeiro, n. 5, 1993.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. *O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em belo horizonte*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FONSECA, Irene Fernanda. Ensino da língua materna: do objeto aos objetivos. In: \_\_\_\_\_. *Gramática e pragmática: estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Lisboa: Porto Editora, 2004. p.117 -131.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 21. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Org. e notas. Ana Maria Araújo Freire. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (Série Paulo Freire)

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez. Revisão Técnica Lólio Lourenço de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 1930; 2011.

GARCIA, Othon M. Garcia. *Comunicação em prosa moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos (2000)*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

KLEIMAN, Ângela. Introdução: o que é letramento? In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 34.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LOPES, Luiz Paulo Moita. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 110, n. 2, 1994.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 17.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. Defino minha obra gramatical como. In: NEVES, Maria Helena de Moura et al (Org.). *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p. 68.

\_\_\_\_\_. *Gramática de usos do português*. 2. ed. atual. conforme o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

\_\_\_\_\_. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gramática na escola: repensando a língua portuguesa*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. O ensino de concordância: algumas sugestões. *Revista da Academia Brasileira de Filologia*, Rio de Janeiro, v. 8, p. 63-75, [ago.] 2011.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Fernando Pessoa e o mal-estar na civilização. In: SANTOS, Gilda (Org.). *Colóquio Fernando Pessoa outra vez te revejo*. Rio de Janeiro: Lacerda, 2006.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da língua portuguesa para a educação de jovens e adultos (EJA)*. Projeto de pesquisa - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005 – 2012.

\_\_\_\_\_. O professor de EJA: aspectos relevantes. *Revista Philologia*. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, ano 18, n. 52, jan./abr. 2012.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos (EJA): reflexões sobre uma proposta de ensino da língua portuguesa. In: VALENTE, André C.; PEREIRA, Maria Teresa G. (Org.). *Língua Portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 240.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; PONCIANO, Marcos Rogério Ribeiro. A presença da Literatura Brasileira em contextos de inclusão social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 11., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 2008.

\_\_\_\_\_. A relevância da pesquisa-ação como metodologia adequada para o ensino de língua materna na EJA. In: RIBEIRO, Ana de Almeida (Org.). *Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares*. Rio de Janeiro: Caetés, 2016. p. 83–90.

PESSOA, Fernando. *O livro do desassossego por Bernardo Soares*. Seleção e Introdução Leyla Perrone-Moisés. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1913; 1984.

PORTE, Daniela. *Ensino de linguagem no livro didático: tradição e novidade*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 23. ed. São Paulo: Martins, 1938;1969.

RAMOS, Jânia M. Ramos. *O espaço da oralidade na sala de aula: texto e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*. Tradução de Antônio Negrini; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus, 1982.

SILVA, Raquel Padilha. *A instrução no Império e no Rio Grande do Sul (2006)*. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/index.php/biblos/article/view/256/69>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 14. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2011.

TODOROV, Tzvetan. *A beleza salvará o mundo: Wide, Rilke e Tsvetaeva, os aventureiros do absoluto*. Tradução de Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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.

\_\_\_\_\_. A Narrativa Literária nas Aulas de Português: o Estudo da variação linguística. In: SAVELLI, I.M.; CARMO, L. *Miscelânea: 80 anos de Adriano da Gama Kury*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2005.

SARTORI, Giovanni. *Homo videns: televisão e pós pensamento*. São Paulo: Edusc, 2001.

SOUZA, Marcelo Luiz de. *Reflexões, desafios e propostas para educação física na Educação de jovens e adultos: como garantir o acesso de Irenes, Franciscos, Marias e Severinos aos conteúdos da cultura corporal de movimentos*. Projeto desenvolvido como pesquisa do Noturno do Colégio Santo Inácio. Rio de Janeiro, 2015. (prelo).

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 45. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1938;1980.

VARGAS LLOSA, Mario. *A verdade das mentiras*. São Paulo: Editora Arx, 2004.

WOUK, Maria das Dores. Os exercícios estruturais no ensino de uma língua. *Revista Letras*, Universidade Federal do Paraná, v. 19, 1971. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/letras/issue/view/1098>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

## ANEXOS do Capítulo 3 - Aplicação e análise das atividades

### ANEXO A – Atividade 1 - Texto “Amor de Passarinho”

(Atividade 1 - *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*, Carlos Eduardo Falcão Uchôa)

#### Amor de Passarinho

Desde que mandei colocar na minha janela uns vasos de gerânio, eles começaram a aparecer. Dependurei ali um bebedouro, desses para beija-flor, mas são de outra espécie os que aparecem todas as manhãs e se fartam de água açucarada, na maior algazarra. Pude observar então que um deles só vem quando os demais já se foram.

Vem todas as manhãs. Sei que é ele e não outro por um pormenor que o distingue dos demais: só tem uma perna. Não é todo dia que costuma aparecer mais de um passarinho com uma perna só.

Este é de uma família designada pelo vulgo, por um nome chulo que não lhe faz justiça: caga-sebinho. Segundo o dicionário, trata-se de uma “ave passeriforme de coloração verde-azeitonada em cima e amarela embaixo”. Na realidade, é uma graça, o meu passarinho perneteta.

Ao pousar, equilibra-se sem dificuldade na única perna, batendo asas e deixando à mostra, em lugar da outra, apenas um cotozinho. É de se ver as suas passarinhices no peitoril da janela, ou a saltitar de galho em galho, entre os gerânios, como se estivesse fazendo bonito para mim. Às vezes se atreve a passar voando pelo meu nariz e vai-se embora pela outra janela.

Outro dia mencionei numa conversa com Otto Lara Resende, pelo telefone, justamente no instante do seu show matinal. Apesar de ter alma de passarinho, o Otto não acreditou em sua existência, preferindo concluir que eu já estivesse bebendo àquela hora da manhã. E passou a formular sugestões chocarreiras, com a de fazermos para ele uma muletinha de pau de fósforo.

Enquanto escrevo, ele acaba de chegar. Paro um pouco e fico a olhá-lo. Acostumado a ser observado por mim, já está perdendo a cerimônia. Finge que não me vê, beberica um

pouco a sua aguinha, dá um pulo para lá, outro para cá, esvoaça sobre um gerânio, volta ao bebedouro apoiando-se num galho.

Mas agora acaba de chegar outro que, prevalecendo-se da superioridade que lhe conferem as duas pernas, em vez de confraternizar, expulsa o pernetinha a bicadas, e passa a beber da sua água. A um canto da janela, meio jururu, ele fica aguardando os acontecimentos, enquanto eu enxoto o seu atrevido semelhante. Quer dizer que até entre eles predomina a lei do mais forte! De novo senhor absoluto da janela, meu amiguinho volta a bebericar e depois vai embora, não sem me fazer uma reverência de agradecimento.

Não tenho a pretensão de entender de passarinhos – assunto de competência de Rubem Braga, o sabiá da crônica. Não me arrisco a dedicar uma nem mesmo a este que me aparece a cada manhã, com seu casaquinho verde e colete amarelo, passarinhando no parapeito. Às vezes tenho a impressão de que tudo que ele faz é para atrair minha atenção e me distrair do trabalho, a dizer que deixe de me afligir com palavras e de me sentir incompleto como se me faltasse uma perna: passe a viver como ele, é tão fácil, basta sacudir as asas e sair voando pela janela. Chamei-o de amiguinho, e entendo agora por que Jayme Ovalle, que chegou a ficar noivo de uma pomba, dizia que Deus era Poeta, sendo o passarinho o mais perfeito soneto de Sua criação. Com sua única perninha, este é o meu pequenino e sofrido companheiro, a me ensinar que a vida é boa e vale a pena, é possível ser feliz.

Desde então muita coisa aconteceu. Para começar, a comprovação de que não era amiguinho e sim amiguinha – segundo me informou o jardineiro: responsável pelos gerânios e pelo bebedouro, seu Lorival entende de muitas coisas, e também do sexo dos passarinhos. A prova de que era fêmea estava no companheiro que arranjou e com quem logo começou a aparecer. Este, um pouco maior e mais empombadinho, tomava conta dela, afastando os concorrentes. E os dois ficavam de brincadeira um com o outro, de cá pra lá, ou mesmo de namoro, esfregando as cabecinhas. Às vezes ela se afastava desses afagos, voava em minha direção e se detinha no ar a um metro de minha cabeça, agitando as asas, para em seguida partir feito uma seta janela afora. Não sei o que procurava exprimir com o ritual dessa proeza de colibri. Alguma mensagem de amor em código de passarinho? Talvez não mais que um recado prosaico, vou ali e volto já.

E assim a Pernetinha, como se tornou conhecida entre os meus amigos – alguns chegaram a conhecê-la pessoalmente –, não passou mais um só dia sem aparecer. Mesmo durante minhas viagens continuou vindo, segundo seu Lourival, que se encarregara de manter cheio o bebedouro na minha ausência.

Só de uns dias para cá deixou de vir. Fiquei apreensivo, pois a última vez que veio foi num dia de chuva, estava toda molhada, as peninhas do peito arrepiadas. Talvez tivesse adoecido. Não sei se passarinho pega gripe ou pneumonia. Segundo me esclareceu Rubem Braga, o sádico, costuma morrer de gato. Ainda mais sendo perneta.

Hoje pela manhã conversei com o jardineiro sobre a minha apreensão: vários dias sem aparecer! Ele tirou o boné, coçou a cabeça, e acabou contando o que vinha escondendo de mim, uma pequena tragédia.

Debaixo do bebedouro fica um prato fundo, de plástico, para aparar a água que os passarinhos deixam respingar – mesmo os bem-educados como a Pernetinha. Numa dessas manhãs, ele a encontrou caída no fundo do prato, as penas presas num resto pegajoso de água com açúcar. Provavelmente perdeu o equilíbrio, tombou ali dentro e não conseguiu mais se desprender com a única perninha. Compungido, seu Lourival preferiu não me contar nada porque me viu triste com a morte do poeta, também meu amigo. Naquele mesmo dia.

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



**ANEXO B** - Atividade 1 – Exercícios

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?

**ANEXO C – Atividade 2 – Proposta de Redação**  
(Atividade 2 - *Gramática da Fantasia*, Gianni Rodari)

Questão Única - Após as reflexões sobre o texto anterior, pensando em seu conhecimento de mundo e em sua percepção de vida a respeito da morte, escreva um texto, imaginando a seguinte situação... O QUE ACONTECERIA SE A GENTE NÃO MORRESSE?

**ANEXO D - Atividade 2 - Texto: “Domingos não Morreu”**

Domingos Não Morreu

- Acharam! Está vivo!

Gritei eu, histérica, batendo palmas de alegria. Cheia de esperança quando tocou a musiquinha do plantão da Globo. Grande engano. Acharam, sim. Mas, morto. Meu Deus, como assim morto? Ele estava aqui ainda agora? Não pode ser engano? Não pode ainda mudar? Aturdida esperava que alguém tocasse a musiquinha de novo. Que o jornalista me pedisse desculpa pelo erro e corrigisse aquele absurdo. Mas assim é a morte. Sem consertos. Só absurdos.

Aquele homem todo. Maravilhoso. O Santo que eu pedi a Deus. Como assim estava morto? E os índios que salvaram da outra vez? Que vacilada que deram! Ele não! Tanta gente para ir na frente! Assim a gente faz. Finge que manda na morte. Faz que controla a vida. Tem lista de desejos e prioridades. Como se fosse ser atendido. Não é. Perdemos Domingos. Um pedaço da gente foi meio junto. Mesmo só conhecendo de longe.

Domingos Montagner era verdadeiro em seus personagens. Era terno. Certo. Charmoso de qualquer jeito. Envolvente e palpável. E o olhar? Gente, aquele olhar! Um olhar daqueles olhando para mim, eu pulava no pescoço dele. Ele ultrapassava a tela e abraçava o espectador com sua doçura. Atingia a gente no sofá em cheio. Despertava suspiros. Um Santo daqueles, você não queria na sua casa?

O lugar se chama Prainha. A água parece uma piscina. Você entra, crente que domina a situação. De repente tudo muda. Aparece correnteza para a direita, para a esquerda e redemoinhos no meio. Não é assim também a vida?

As pessoas que se vão. A gente tenta segurar, pega na mão. A mão escapa e a pessoa se vai. A gente urra de dor. Geme. Chora. Se descabela. Se desespera. Ai a vida, essa caprichosa. Não tem pena do que faz com a gente?

Domingos se foi no susto. Como no susto se foram tantos que já perdemos antes. O telefone que toca. O mundo que desmorona. A falta de quem sempre esteve. E o vazio indefinido por dentro. Uma mistura de tristeza, de luto, de “e agora quem mais”? O próximo? E eu, quando?

A gente boia em incertezas. Como se alguém, sem dó, puxasse todo o tapete. Tombo sem chão, sem parede, sem teto. Nada me protege de coisa nenhuma. Sou carne viva. Tudo me dói.

Como lidar com um barulho desses? Talvez o grande segredo seja exatamente esse. Percebo que ninguém é para sempre. Nada é meu. Não há seguro, cofre, nem garantias que me protejam das perdas. Qualquer correnteza me leva. O futuro é nesse momento.

Então não poupe. Nem se poupe. Não colecion. Se emocione. Se envolva. Viva, abrace, diga que ama. Gaste afetos. Ouse. Se divirta. Fique perto. A vida é agora. Depois, não se sabe. Nunca se sabe.

Mas a morte não vem de castigo. Acho que a morte só vem. Está aí. Faz parte do combo. Entre a porta de entrada e a de saída, aproveite! Seja bom. Faça amigos. Deixe marcas. Borda almas.

Domingos era de circo. Palhaço. Fazia rir. Levava alegria. Domingos caprichava. Dava seu melhor. Foi amigo, homem, parceiro, pai. Viveu intensamente. É o que importa. No resultado geral, é o que conta. O que eu fui. O que aproveitei. O que deixei no outro.

Domingos se foi e não foi. Leio e escuto os depoimentos. Vejo que grande homem. Que plenitude de afetos. Que intensidade amorosa ele semeou entre todos. Essa é a vida que fica. A que a gente borda na alma dos outros. E Domingos deu certo. Domingos Montagner viverá em nós para sempre porque nos bordou com linhas de amor.

(Bayeh, Mônica Raouf El. *Um dedo de prosa*, do Jornal Extra, em 16/09/2016)

**ANEXO E – Atividade 2 – Produções Textuais dos Alunos**

Redação 1 - O que aconteceria se a gente não morresse?

(Adelina Gomes Mendonça)

Se as pessoas parassem de morrer no mundo ao meu ver seria de uma ótima notícia, porque eu acho uma dor muito grande você ficar sem aquele que você ama, ninguém merece sentir essa dor horrível, parece que não acaba nunca, que estamos sempre tentando tapar um buraco que não tem fim, por outro lado se ficarmos vivos para sempre, não sei como ficaria o mundo, super populoso? Onde tudo seria escassez? Talvez?

Não sei mais se pudesse escolher, escolheria vivermos todos para sempre, bem juntinhos e nunca nos separarmos.

Redação 2 - O que aconteceria se a gente não morresse?

(Geralda Aparecida Almeida de Souza)

Seria tudo maravilhoso se não morrêssemos assim não sofreríamos de saudade doida que dói na alma no coração.

Como é triste perder pra morte alguém tão querido, se não morrêssemos não iríamos temer a tal morte que mesmo depois anos doi muito e como uma cicatriz que só de lembrar abre como ferida difíci de cicatrizar.

Como seria bom se não morrêssemos mas pensando bem não podemos ser egoísta pois seria triste ver as pessoas vivas, com dores, sem saúde, sem cuidados e não sabendo lidar com a terrível velhice.

Redação 3 - O que aconteceria se a gente não morresse?

(Carlos Alberto do Nascimento)

Se eu não morresse eu faria muitas coisas que tenho vontade de fazer, por exemplo realizar o sonho da minha esposa de comprar uma bela casa na praia.

As vezes eu peso a Deus que me dê mais uns anos de vida para poder ajudar mais os meus filhos e netos poder realizar os sonhos deles, por que para mim eles são muito importantes.

Nós não sabemos o dia que vamos, por isso eu peço muito a Deus que enquanto eu estiver aqui que ele me dê a oportunidade de eu realizar os meus sonhos.

Redação 4 - O que aconteceria se a gente não morresse?

(Leonel Arias Assumpção – 2ª fase B – Curso Noturno do Colégio Santo Inácio)

A vida seria muito ruim sem a morte, por que nunca saber o que vai acontecer. Aproveite bem as suas companhias, sua família, e seus colegas de trabalhos que seja onde for.

Abraçe bem a quem te ama, que vive junto a tanto tempo desde seu nascimento até a vida adulta, não faça inimigo, não mata, não prejudica a quem faz mal.

Pense bem antes de falar qualquer coisa que cause dor, premonição que chama a morte e pode acontecer e pode deixar saudade.

As pessoas não aceita a morte por que não crê na encarnação.

Redação 5 - O que aconteceria se a gente não morresse?

(Milena Teixeira)

A morte é um assunto bastante desagradável, isso é inegável, um fato. A morte é chata. Nos dilacera. É pungente, toca lá no fundo. Vivenciar a morte de alguém que a gente tanto ama, então, é tenebroso. E se vivêssemos em um mundo paralelo, onde não houvesse mortes? Primeiramente, o mundo seria superpovoado e superpopuloso, não haveria espaço para tantas pessoas. Muitos nascendo, nenhum morrendo. Um tanto quanto absurdo, inimaginável.

O mundo seria agradável em alguns aspectos, como não ficar se preocupando com a morte de pessoas queridas, mas, por outro lado, teríamos que conviver com inúmeros crápulas, pessoas desagradáveis, intolerantes. Todos vomitando seus respectivos preconceitos a torto e a direito. Sim, também conviveríamos com pessoas amáveis, maleáveis, bondosas, mas nos atentariamos bem mais aos maldosos. Seria barra. Viver eternamente, seria, acima de tudo, deveras enfadonho.

Então, por mais pesado que possa soar, a morte é um aspecto crucial da nossa vivência enquanto seres humanos. A morte é tão importante quanto a vida.

Redação 6 - O que aconteceria se a gente não morresse?

(Lêda Maria Alves Viana Gregório)

Como lidar ou falar de uma única situação real da qual não podemos fugir de jeito algum na vida?

Se não morresse mais ninguém o mundo seria muito louco. Creio que não haveria lugar no planeta para tantos seres, e nem a natureza teria como sustentar à todos.

Se a gente não morresse, seria muito bom, pois eu teria meu pai querido, seus carinhos, poderia contar com seus conselhos, sua sabedoria... meus tios amados e o meu amigo Suamir dos quais sinto tanta a falta, eles estariam aqui partilhando tantos acontecimentos maravilhosos!

Se a gente não morresse, não teríamos tanto medo da violência das pessoas violentas, pois elas nada poderiam contra nós.

Sei que ninguém gostaria de morrer e nem faz planos para quando a morte chegar, mas, ficar muito idoso, doente, ou dependente, não deve ser nada bom.

Por outro lado, uma morte repentina, inesperada, abrupta, dói demais.... Seria bom se ninguém morresse dessa maneira, mas não seria bom se a gente não morresse.

Redação 7 - O que aconteceria se a gente não morresse?

(Maria Albuquerque Dias Ferreiras)

Se a gente não morresse seria bom, muito bom poderíamos viver eternamente com nossos familiares como: pai, mãe, irmãos, filhos e esposo.

Mas para isso acontecer não poderíamos envelhecer, porque a velhice é muito difícil! Quem tem paciência com velho? Idoso sofre muito, sempre está com dor, gasta muito dinheiro com remédios e agora é moda, os velhinhos tem um lugar especial para morar, “a casa de repouso” o antigo asilo.

Se não houvesse morte eu seria pessoa mais feliz do mundo se vivesse eternamente com certeza eu iria ser muito culta faria muitas faculdades, vários cursos, passaria minha sabedoria para outras pessoas.

Depois, como seria um país que ninguém morre só crece? Com certeza surgiriam muitos problemas como a superlotação seria dificio uma vida eterna, nesse caso haveria superpopulação e faltaria espaço para acomodar tanta gente, além de moradia, alimentação, e trabalho.

Sem contar com as filas nos mercados, hospitais, multiplicariam e teríamos uma vida bem mais difícil, por conta da aglomeração de pessoas em massa. E o céu como ficaria? E o inferno? Ficariam todos vazios? Com certeza não seria, não iria ser muito bom! Só algumas coisas, outras não.



**ANEXO F** – Atividade 3 - Exercícios estruturais

(Atividade 3 - *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*, de Luiz Carlos Travaglia)

Todos os exemplos abaixo apresentam a relação de sentido expressa pela ideia de CAUSA e CONSEQUÊNCIA. Vários tipos de conectivos (causal, consecutivo, explicativo, conclusivo, condicional, final) estão ligados à expressão de causa e consequência, que podem ser estabelecidas com o uso dos diferentes CONECTORES (conjunções). Vamos observar:

Eu não fiz os exercícios porque estava doente.

Eu não fiz os exercícios mas estava doente.

A água ferveu porque atingiu a temperatura de 100°C.

Ele não veio porque morreu.

Ele não veio porque choveu.

Eu estava tão doente que não fiz os exercícios.

Eu estava tão doente, logo não fiz os exercícios.

Eu não fiz os exercícios porque estava doente.

João não está em casa porque não atende o telefone.

João não está em casa pois não atende o telefone.

Choveu porque o chão está molhado.

Choveu pois o chão está molhado.

Não faça os exercícios, pois está doente.

Se eu estou doente, não faço os exercícios.

Se eu estiver doente, não farei os exercícios.

Ele veio para falar comigo.

Eu não fiz os exercícios porque estava doente.

Como eu estava doente, não fiz os exercícios.

Já que eu estava doente, não fiz os exercícios.

Uma vez que estava doente, não fiz os exercícios.

Eu não fiz os exercícios, porquanto estava doente.

Eu não fiz os exercícios, pois estava doente.

Visto que estava doente, não fiz os exercícios.

Ele não fez os exercícios porque estava doente.

Ele não fez os exercícios por estar doente.

Questão 1 - Discuta com seus amigos e com a professora, as diferenças de sentido que você observou nos grupos de frases anteriores.

## ANEXO G – Atividade 4 – Exercícios vocabulares

(Atividade 4 - *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar* – Othon Moacyr Garcia)

Questão 1 - Redistribua as seguintes palavras, partindo do mais geral para o mais específico:

- a) Mecânico, operário, trabalhador, torneiro
- b) gado, animal, vaca, Mimosa, quadrúpede, mamífero
- c) casa, cidade, continente, bairro, rua, estado, país
- d) Chevrolet, veículo, carro, Opala
- e) navio de guerra, embarcação, Humaitá, submarino
- f) Raça, povo, humanidade, multidão, indivíduo
- g) seção, departamento, divisão, serviço, ministério
- h) poesia, literatura, lirismo, poema, soneto
- i) árvore, planta, pinho-de-riça, madeira para a construção
- j) geografia, potamografia, geografia física, afluentes do Amazonas, rio Negro
- l) Homem, ser vivo, mamífero, jovem, adolescente, Joaquim

Questão 2 - O seguinte trecho carece de originalidade e expressividade, dada a feição generalizadora da sua linguagem. Substitua as palavras DESTACADAS por outras de sentido mais específico ou lhes acrescente, através de adjuntos, pormenores caracterizadores, servindo-se inclusive do discurso direto, para reproduzir a conversa sobre o assunto (in fine):

Era uma sala muito **AMPLA**, onde **VÁRIAS PESSOAS CONVERSavam**. Quando entrei **APROXIMOU-SE** de mim um **INDIVÍDUO** que me perguntou o que eu desejava. Respondi-lhe que procurava **UM AMIGO**. O **ESTRANHO** mandou-me sentar e afastou-se. Enquanto esperava, corri os olhos pela sala **RICAMENTE MOBILIADA**. **VIAM-SE** pelas paredes **ALGUNS QUADROS**. Sobre uma das mesas **VIA-SE** um jarro com **FLORES**. Ao meu lado, **ENCONTRAVA-SE** uma estante **DE LIVROS**. Mais adiante, um **SOFÁ** onde estavam sentados dois **CAVALHEIROS** e uma **SENHORA**. Naquele ambiente **ESTRANHO**, sentia-me **CONSTRANGIDO**. Afinal, chegou **MEU AMIGO**, com quem conversei sobre o **ASSUNTO QUE ALI ME LEVARA**.

Questão 3 - A relação abaixo inclui nomes de coisas, plantas e seres empregados geralmente como símbolos das ideias arroladas a seguir; numere convenientemente:

1. Paz, 2. Vitória, 3. Pureza de sentimentos, 4. Modéstia, 5. Luto e morte, 6. Amizade fiel, 7. Egoísmo, 8. Inconstância nas opiniões, 9. Fidelidade conjugal, 10. Trabalho e perseverança, 11. Abundância, 12. Concórdia e aliança, 13. Comércio, 14. Prudência, 15. Eternidade

( ) camaleão, ( ) caduceu, ( ) duas mãos enlaçadas, ( ) cornucópia cheia de frutos,  
 ( ) abelhas e formiga, ( ) pomba, ( ) narciso, ( ) ramo de oliveira, ( ) cipreste, ( ) lírio,  
 ( ) violeta, ( ) hera, ( ) as serpentes do caduceu, ( ) serpente mordendo a própria cauda,  
 ( ) coroa de louro.

Questão 4 - Escolha na segunda coluna o adjetivo que melhor caracterize a cor, a forma, a aparência ou a natureza das coisas designadas pelos substantivos ou expressões arroladas na primeira:

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| ( ) palidez (muito acentuada)               | 1. Níveos                |
| ( ) teclas brancas de piano                 | 2. líriais               |
| ( ) neve                                    | 3. cristalina            |
| ( ) pombos brancos                          | 4. sombrio               |
| ( ) dentes                                  | 5. carmesim              |
| ( ) mãos alvas e delicadas                  | 6. marmóreo              |
| ( ) luar                                    | 7. alabastrino           |
| ( ) cabelos de pessoa idosa                 | 8. alvinitente           |
| ( ) água de fonte ou cascata                | 9. ebúrneo               |
| ( ) juba de leão                            | 10. alvo                 |
| ( ) sol de verão                            | 11. Opalino, opalescente |
| ( ) céu onde se reflete clarão de incêndio  | 12. lactescente          |
| ( ) lábios pintados                         | 13. fulvo                |
| ( ) colo ou fronte de mulher branca e jovem | 14. esbraseado, rubro    |
| ( ) céu em dia de chuva                     | 15. purpurino            |
|   | 16. prateado             |
|   | 17. acinzentado          |

Questão 5 - Os verbos que se seguem exprimem a ideia geral de afirmação: reagrupe-os de acordo com as especificações abaixo:

afirmar, assegurar, garantir, asseverar, ratificar, validar, comprovar, confirmar, testemunhar

Sentido específico de:

- a) Afirmar simplesmente
- b) Afirmar com convicção
- c) Afirmar com provas ou testemunho
- d) Reforçar uma afirmação

## ANEXOS do Capítulo 4 - Aplicação e análise das atividades criadas

### ANEXO H – Atividade 4.1 – Texto “Os Rivotrilinos”

(Atividade 4.1, inspirada em *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*, Carlos Eduardo Falcão Uchôa)

#### Os Rivotrilinos

Saí para umas comprinhas pelas ruas de Copacabana, minha terra e minha praia. Fui olhando as vitrines, atrás da beleza que me tocasse (aquela camisa, aquele tênis...), além de observar algumas pessoas com que cruzava, que me chamavam a atenção pelas suas posturas, indumentárias... Gosto destes passeios descompromissados, afinal, a gente tem sempre o que registrar para a nossa vivência. Minhas comprinhas? – Fazia-se sem dificuldades. Comprinhas mesmo, geralmente para saciar a minha gulodice. Não sou um consumidor engajado. Pude constatar o que tanto vem se comentando nos dias atuais: lojas, mesmo com atrativas liquidações, quase às moscas, poucas com um ou outro cliente mais abonado, menos atingido talvez pela já tão decantada crise econômica. Mesmo com o dia dos pais bem próximo, a impressão que ficou é que os pais tratem de não ficar em maiores expectativas quanto à “lembrancinha” que vierem a receber. Aqui em casa, já deixei claro: uma rosa é uma rosa. Lojas com artigos bem variados tinham em comum a ausência de clientes. Apenas uma delas fugia desta situação: as drogarias. Aqui em Copacabana elas se enfileiram nas avenidas e nas ruas de maior movimento. No início do mês então, parecem acolher uma galera bem maior. Uma ou outra tem como vizinha uma agência bancária: é um tal de pessoas saindo do banco para deixarem na loja ao lado parte do seu desvalorizado dinheirinho.

As drogarias tinham de se multiplicar, ainda mais no bairro dos velinhos. Mas há muito jovem precoce em patologias, já frequentando as casas dos remédios. Vida dura, de pouca grana, de muitos encargos e impostos, quem há de manter a tranquilidade? Muitos já se veem acometidos particularmente de mazelas psíquicas. A chamada síndrome do pânico, pouco confessada ainda, por ser identificada como distúrbio de pessoas fracas ou muito problemáticas, só vê aumentando o número de seus portadores. Difícil atualmente fugir das receitas controladas. Já são numerosos os casos que se julgam dependentes delas. Venho observando que não são poucos os mais jovens que sentem certo mal-estar ao exibirem tais

receitas ao atendente das drogarias, esclarecendo então a este tratar-se de uma receita para o pai. Um conhecido meu, na flor da idade, numa conversa meio confusa, acabou por me pedir o favor de lhe comprar um comprimido de Viagra, com outra finalidade terapêutica, sabemos. Afinal o que o vendedor iria dele pensar? Comigo não haveria problema, não pairaria qualquer estranheza. Era o esperado.

Não é por nada não, mas já antevejo passageiros do metrô em vez de pedirem uma ajudinha para comprar seu bilhete ou para tomar um café, se dirigirem a um desconhecido (em geral, de mais idade), em voz baixa: tem Rivotril aí? Metade já está bom. Nada estranho! O Rivotril deve ser uma das medicações mais prescritas. Apenas uma prática que passará a ser estendida a desconhecidos, pois entre conhecidos, os rivotrilinos, em número crescente, já fazem trocas costumeiras. Um amigo para o outro: - Não se esqueça de que adiantei uma cartela de Rivotril, não deixa de pedir receita ao seu médico. Sabe como é, se fico sem nenhum comprimido, a ansiedade não perdoa, passa logo a me castigar. Tranquilinho, livre de mim, hein? A noite te aguarda, me ameaça. É, pensei em voz alta, parece que uma vez rivotrilino sempre rivotrilino.

(Carlos Eduardo Falcão Uchôa. Copacabana: uma sedução só! – crônicas. Rio de Janeiro: Odisseia, 2016.)

#### Vocabulário:

Indumentárias – roupas, trajes

Engajado - envolvido, participante

Constatar – confirmar

Decantada – famosa, notável

Precoce – prematuro, que amadurece antes do tempo

Patologias – doenças

Encargos – taxas, impostos

Acometidos – Alguém que apresenta os sintomas de alguma doença, abalado

Mazelas – aborrecimento

Antevejo- prevejo, prever

Costumeiras – coisas comuns, habituais, cotidianas

**ANEXO I** – Atividade 4.1 - Exercícios

Questão 1 – Explique, com suas palavras, o significado do termo “rivotrilinos”, presente no título do texto.

Questão 2 – O sufixo -ino (que provém, tal como o sufixo -inho, do latim -inus) é a variante erudita e, talvez por essa razão, “só aparece com valor diminutivo em um número restrito de palavras” (Cunha e Cintra, Nova Gramática do Português Contemporâneo. Lisboa, Sá da Costa, 2002, p. 93), como é o caso de:

- a) Avelino
- b) Fino
- c) Destino
- d) Pequenino

Questão 3 – Releia:

Mesmo com o dia dos pais bem próximo, a impressão que ficou é que os pais tratem de não ficar em maiores expectativas quanto à “lebrancinha” que vierem a receber. Qual o significado do prefixo -inha na palavra em destaque acima? Explique.

Questão 4 – Explique, com suas palavras, o que compreendeu da passagem “Aqui em casa, já deixei claro: uma rosa é uma rosa”.

Questão 5 – No segundo parágrafo do texto, o autor usa OUTRA expressão para substituir a palavra FARMÁCIA. Qual é?

Questão 6 – Dê sua opinião sobre o uso de tranquilizantes na sociedade brasileira contemporânea.

Questão 7 – As palavras DESCOMPROMISSADOS e DESCONHECIDOS apresentam um morfema idêntico. Este morfema é:

- a) Prefixo
- b) Sufixo
- c) Radical



d) Vogal temática

Questão 8 – O sufixo –ice pode significar:

- Qualidade ou estado de algo
- O modo de agir como
- Propriedades negativas do tipo moral ou mental

Marque acima qual o significado de –ice melhor se aplica à palavra GORDICE.

Questão 9 - Escreva outra palavra, usada em nosso dia a dia, com o sufixo –ice significando o mesmo que na palavra “gordice”.

Questão 10 - Escreva outra palavra com o sufixo –ice significando algo diferente do que na palavra “gordice”.

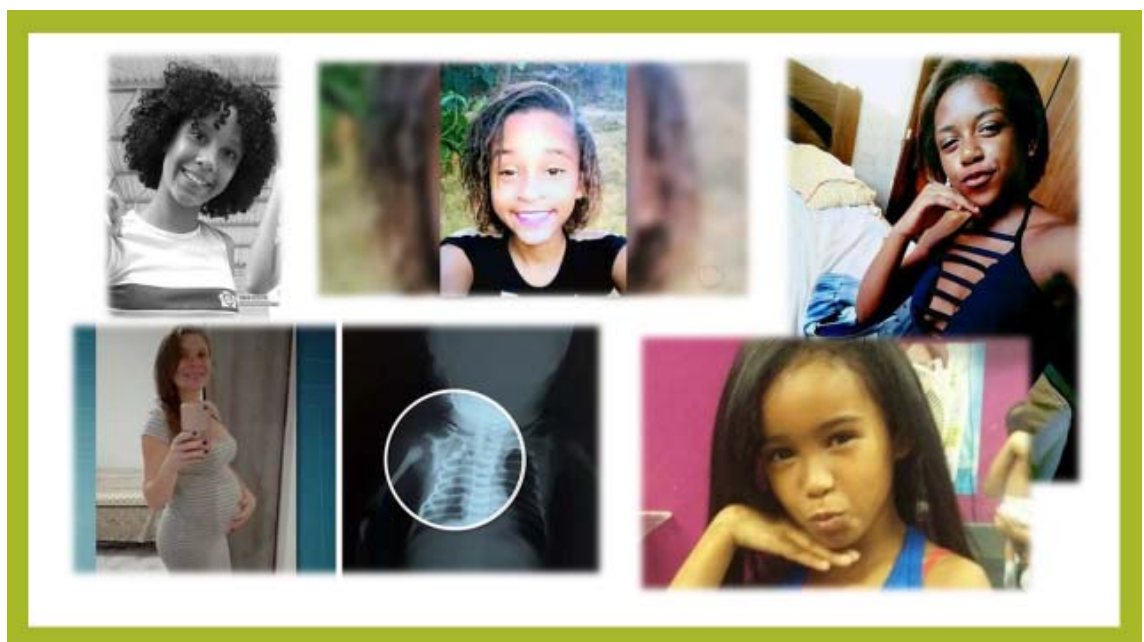
Questão 11 – Qual das palavras abaixo apresenta o sufixo –inho (a) sem valor diminutivo ou de redução?

- a) Dinheirinho
- b) Vizinha
- c) Comprinha
- d) Ajudinha

Questão 12 – A crônica trata de questão bastante comum para os cariocas: a quantidade de farmácias que se encontra pela cidade. Também no texto 1, podemos compreender algumas razões levantadas pelo autor para tal crescimento. E para você, qual a razão de tantas, gigantescas e multitarefadas, farmácias?

**ANEXO J – Atividade 4.2 - Slides**

(Atividade 4.3, inspirada em *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari)



## ANEXO K – Atividade 4.2 - Texto “A alma”

### A alma

No dia seguinte, todos reunidos na tenda do Mestre Benjamin, quem fez a primeira pergunta foi uma mulher de rosto triste, amargo, sulcado por rugas, seu vestido era preto e tinha na mão esquerda um colar de contas que marcavam rezas que ela fazia diariamente:

“Mestre Benjamin”, disse ela numa voz própria, “e a alma? O senhor falou sobre o corpo. Mas a juventude se vai. O amor se vai. O corpo é coisa efêmera. Volta ao pó. O senhor ama os poetas. Eu também. E foi um poeta que escreveu: ‘Os dias de nossa vida são 70. E se alguns, pela sua robustez, chegam aos 80, o melhor e nós levantamos voo...’ (Salmo 90.10). O que levanta voo? Não será porventura a alma?

Mestre Benjamin compreendeu o medo que morava naquele corpo. Ela tinha medo da Morte. Procurava pela alma, o pássaro que voa. E não sabia onde encontrá-la. Ele não respondeu. Tomou o livro de poesias e sem nenhuma explicação começou a ler:

Alguém pedindo para ver a alma?  
 Veja sua própria forma e seu semblante,  
 Pessoas, bichos, plantas,  
 Os rios de águas correntes, as pedras e as areias,  
 Tudo retém os júbilos do espírito  
 E os libera a seguir...  
 Quero fazer poemas das coisas materiais  
 Pois imagino que esses não de ser  
 Os poemas de mais espiritualidade,  
 E farei poemas do meu corpo e do que há de  
 [mortal,  
 Pois acredito que eles trarão os poemas  
 Da alma e da imortalidade.  
 (Walt Whitman)

Depois foi o silêncio.

A mulher de rosto triste abriu a mão e deixou cair no chão o colar de rezas que segurava. Voltou-se para o homem que se assentava ao seu lado, seugoru sua mão carinhosamente e sorriu. O homem, olhando para o seu rosto, disse: “A sua aparece no seu sorriso. Ela é muito bonita. Eu a amo...”.

Mestre Benjamim era sábio. Ele sabia que há palavras depois das quais nenhuma outra palavra deve ser dita. Começou então a cantarolar baixinho uma velha canção de amor que as mocinhas adolescentes gostavam de cantar. Todos se juntaram a ele no seu canto. E continuaram a cantá-la no caminho para suas casas e no quentinho das suas camas até o sono chegar...

(Rubem Alves. Perguntaram-me se acredito em Deus. SP: editora Planeta do Brasil, 2007. P.39 – 41)

**ANEXO L – Atividade 4.2 - Texto “O último dia” (música)**

Meu amor

O que você faria se só te restasse um dia?

Se o mundo fosse acabar

Me diz, o que você faria?

Ia manter sua agenda

De almoço, hora, apatia?

Ou esperar os seus amigos

Na sua sala vazia?

Meu amor

O que você faria se só te restasse esse dia?

Se o mundo fosse acabar

Me diz, o que você faria?

Corria pr'um shopping center

Ou para uma academia?

Pra se esquecer que não dá tempo

Pro tempo que já se perdia?

Meu amor

O que você faria se só te restasse esse dia?

Se o mundo fosse acabar

Me diz, o que você faria?

Andava pelado na chuva?

Corria no meio da rua?

Entrava de roupa no mar?

Trepava sem camisinha?

Meu amor

O que você faria, hein?

O que você faria?

Abria a porta do hospício?

Trancava a da delegacia?

Dinamitava o meu carro?

Parava o tráfego e ria?

Meu amor

O que você faria se só te restasse esse dia?

Se o mundo fosse acabar

Me diz, o que você faria?

Meu amor

O que você faria?

O que você faria?

Se o mundo fosse acabar

Me diz o que você faria

Me diz o que você faria

**ANEXO M** – Atividade 4.2 - Proposta de redação 2

Questão Única - Após leitura do texto 1 e do debate em sala de aula, use sua imaginação para escrever um texto em que você responda à pergunta feita na canção “Último dia”, de Paulinho Moska: O que você faria se só lhe restasse um dia?

**ANEXO N – Atividade 4.3 - Exercícios estruturais 2**

(Atividade 4.2 de Sintaxe, inspirada em *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*, de Luiz Carlos Travaglia)

Questão 2 – Complete as frases abaixo com conectivos que expressem o valor “causa e consequência”. Caso sinta necessidade, utilize a tabela colocada na apostila.

1 - Está chovendo \_\_\_\_\_ vou levar meu guarda-chuva.

\_\_\_\_\_ está chovendo, levarei meu guarda-chuva.

\_\_\_\_\_ está chovendo, levarei meu guarda-chuva.

\_\_\_\_\_ chovia, levei meu guarda-chuva.

2 - Não haverá aula hoje à noite \_\_\_\_\_ determinação da polícia militar do Rio.

\_\_\_\_\_ a polícia militar do Rio determinou, não haverá aula hoje.

\_\_\_\_\_ a polícia militar do Rio determinou, não haverá aula hoje.

\_\_\_\_\_ a polícia militar do Rio determinou, não há aula hoje.

3 - Minha irmã veio do Nordeste de avião \_\_\_\_\_ chegou antes de nós.

\_\_\_\_\_ minha irmã veio do Nordeste de avião, chegará antes de nós.

\_\_\_\_\_ minha irmã vier do Nordeste de avião, chegará antes de nós.

\_\_\_\_\_ minha irmã vem do Nordeste de avião, chegou antes de nós.

4 - As empresas de construção estão preocupadas \_\_\_\_\_ há grande carência de mão-de-obra.

\_\_\_\_\_ há grande carência de mão-de-obra, as empresas de construção estão preocupadas.

\_\_\_\_\_ há grande carência de mão-de-obra, as empresas de construção estão preocupadas.

As empresas de construção estão preocupadas \_\_\_\_\_ há grande carência de mão-de-obra.

5 – Não há água na casa \_\_\_\_\_ esqueceram de ligar a bomba.



\_\_\_\_\_ esqueceram de ligar a bom, não há água na casa.

\_\_\_\_\_ esqueceram de ligar a bom, não há água na casa.

Não há água na casa \_\_\_\_\_ esqueceram de ligar a bomba.

6 – O projeto não foi aprovado \_\_\_\_\_ a maioria dos deputados o julgou inconsistente.

\_\_\_\_\_ a maioria dos deputados o julgou inconsistente, o projeto não foi aprovado.

\_\_\_\_\_ a maioria dos deputados o julgou inconsistente, o projeto não foi aprovado.

O projeto não foi aprovado \_\_\_\_\_ a maioria dos deputados o julgou inconsistente.

Questão 3 – Reescreva os dois trechos abaixo acrescentando as conjunções que você considerar necessárias.

Perto da minha casa, moravam um menino e uma menina.

A menina e o menino brigavam como cão e gato.

O cachorro deles queria comer.

A menina não dava comida para o cachorro.

O cachorro estava magrinho.

O cachorro morreu de fome.

A dona de casa foi ao supermercado.

Ela precisava comprar material de limpeza e comida.

Os filhos queriam comer.

A roupa estava suja.

Os preços estavam altos.

Ela comprou só comida.

**ANEXO O** – Atividade 4.4 - Exercícios vocabulares 2

(Atividade 4.3, inspirada em *Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever aprendendo a pensar*)

Questão 1 - Observe os pares de palavras abaixo e, com ajuda de um dicionário, forme duas frases, uma para cada palavra, depois de identificar a diferença de significado entre elas.

- a) aferir – auferir
- b) alto – auto
- c) aprender – apreender
- d) arriar – arrear
- e) calção – caução
- f) calda – cauda
- g) concerto – conserto
- h) cumprimento – comprimento
- i) descrição – discrição
- j) despensa – dispensa
- k) discente – docente
- l) escrever – inscrever
- m) emigrar – imigrar
- n) fuzil – fusível
- o) infringir – infligir
- p) inflação – infração
- q) maisena – Maizena
- r) Mandado – mandato
- s) retificar – ratificar
- t) seção – sessão
- u) soar – suar
- v) tráfego – tráfico

Questão 2 - Os nomes de coisas, seres, objetos e animais abaixo representam alguns símbolos em nossa cultura. Numere corretamente as palavras e seus símbolos, de acordo com o seu conhecimento.

1. Urubu 2. Rosas Vermelhas 3. Dedos indicador e anular afastados em V 4. Coelho branco de olhos vermelhos 5. Coroa de flores e cipreste 6. Velhinho de barbas brancas vestido de vermelho 7. Bandeirinhas Coloridas 8. Clave de Sol 9. Martelo e Foice 10. Duas letras ésses entrelaçadas 11. Dois ou mais riscos raspados na sobrancelha 12. Crânio de esqueleto com punhal que atravessa de cima abaixo com duas pistolas douradas nas laterais 13. Cores do arco-íris 14. Círculo com seta lateral virada para esquerda 15. Círculo com cruz na parte central inferior

Amor e Paixão  Música  Moda bastante cultuada no mundo do hap e do funk (  
 Homenagem sepultamentos  Festa Junina  BOPE  Natal  Parágrafo

Flamengo  Páscoa  Classe Trabalhadora  Masculino  Grupo GLBTS   
 Paz e Amor  Feminino

Questão 3 - Escolha na segunda coluna o adjetivo que melhor caracterize a cor, a forma, a aparência ou a natureza das coisas designadas pelos substantivos ou expressões listadas na primeira:

<input type="checkbox"/> Tônico	1. Cristalino
<input type="checkbox"/> Pessoa clara envergonhada	2. Angelical
<input type="checkbox"/> Túnel	3. Plúmbeo
<input type="checkbox"/> Maquiagem	4. Pueril
<input type="checkbox"/> Brincadeira	5. Bélico
<input type="checkbox"/> Temperamento	6. Celíaco
<input type="checkbox"/> Bebês e filhotes	7. Capilar
<input type="checkbox"/> Constipação	8. Digital
<input type="checkbox"/> Água da fonte	9. Estomacal
<input type="checkbox"/> Acidez	10. Sombrio
<input type="checkbox"/> Placar	11. Alvo
<input type="checkbox"/> Vestido de noiva	12. Prateado
<input type="checkbox"/> Céu em dia de chuva	13. Acinzentado

- ( ) Luar
- ( ) Inverno

- 14. Glacial
- 15. Rubro

Questão 4 - Faça a correspondência entre as expressões (locuções adjetivas) e seus significados:

- (1) de gato           ( ) materno
- (2) de cavalo       ( ) fraterno
- (3) de coelho       ( ) férreo
- (4) de criança      ( ) pueril
- (5) de abdômen     ( ) felino
- (6) de mãe          ( ) cavalariço
- (7) de irmão       ( ) cunicular
- (8) de farinha      ( ) hepático
- (9) de ferro         ( ) abdominal
- (10) de fígado      ( ) farináceo

Questão 5 - Construa um texto sobre o assunto que lhe interessar, empregando o maior número possível de palavras arroladas no exercício 1. Procure utilizar os pares de palavras em contextos em que se encaixem os dois significados delas. Se preferir, use alguma frase criada por você no exercício 1 para iniciar as ideias do seu texto. Fazer em folha separada.