

O ENSINO DA GRAMÁTICA NA EJA: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Daniela PORTE

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAP-UERJ)

danielaporte7@gmail.com

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar reflexões acerca do ensino da gramática normativa na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, primeiro propõe-se descrição e análise de atividade inspirada no livro *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*, de Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007). Em seguida, descreve-se nova atividade, criada a partir da experiência com a primeira, com o intuito de investigar possibilidades para o ensino produtivo da gramática normativa na EJA, que, de fato, contribua para a emancipação linguístico-discursiva dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: gramática; ensino de língua portuguesa; educação para jovens e adultos.

THE TEACHING OF GRAMMAR IN EJA: PATHS AND DESCAMINHOS

ABSTRACT: The present work aims to present reflections on the teaching of normative grammar in Youth and Adult Education. Therefore, in the first round, we propose a description and analysis of an activity inspired by the book, “*O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*”, by Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007). Next, a new activity is described, created from the experience with the first one, to investigate possibilities for the productive teaching of normative grammar in EJA, which, in fact, contributes to the linguistic-discursive emancipation of students.

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

1 INTRODUÇÃO

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

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

A primeira atividade descrita na obra foi baseada na crônica *Amor de passarinho*, de Fernando Sabino. As questões elaboradas são fundamentadas nas orientações de Uchôa (2007), especificadas na parte prática do livro, em que observações pormenorizadas sobre a crônica exemplificam a análise gramatical aplicada ao texto. Os comentários feitos pelo autor foram adaptados para a sequência de questões desenvolvidas com duas turmas da segunda fase do Ensino Médio Noturno do Colégio Santo Inácio (RJ) e o conteúdo gramatical enfatizado é, no campo da Morfologia, estruturação de palavras. Nessa segunda atividade, criada a partir da primeira, apresentam-se novos exercícios de análise gramatical aplicados a um novo texto, também do gênero crônica, intitulado *Os rivotrilinos*, de autoria do próprio Carlos Eduardo Falcão Uchôa.

2 OS TIPOS DE GRAMÁTICA E OS PLANOS DA LINGUAGEM

O professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), professor emérito da Universidade Federal Fluminense e pioneiro pesquisador nos estudos linguísticos voltados para o ensino de língua materna, chama-nos atenção para o fato de que definir “de que gramática falamos”, quando pesquisamos o ensino da língua materna, é o grande passo para se formar o quebra-cabeça de uma metodologia de ensino de língua. Nessas circunstâncias, hoje, 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, entre 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 empregados entre os falantes comuns.

Para a definição do termo e dos matizes de que a gramática se apropria, lançaremos mão da concepção coseriana (COSERIU, 1992), que define a linguagem como uma atividade humana universal realizada individualmente segundo técnicas historicamente determinadas. Para Coseriu (1992), 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. No que concerne ao domínio de cada um deles, estabelece um tipo de saber correspondente, assim como um conteúdo e um juízo.

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

Acompanham o plano universal da linguagem o *saber elocucional*, o *ser designado* (no nível do conteúdo) e o juízo *congruente ou incongruente*. O saber elocucional é o conhecimento de mundo e dos princípios que regem o pensar. A chamada *gramática geral* ou *teórica* está para este nível da linguagem, pressupondo-se a teoria da tríplice distinção de Coseriu: “cabe a uma gramática geral fundamentar uma teoria gramatical cujo propósito consiste em definir as chamadas partes do discurso, as categorias, as funções e os procedimentos gramaticais” (UCHÔA, 2007, p. 42). 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 determinada língua, “já que, ao falar, o homem o faz mediante uma língua determinada: falar português, falar espanhol, etc” (BECHARA, 2004, p. 32).

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. O saber idiomático é aquele que diz respeito ao conhecimento das normas de uma língua. Nele, estão reunidos os tipos de normas que estruturam as diferentes línguas funcionais conhecidas pelo falante. Constitui-se, portanto, desvio de saber idiomático tudo aquilo considerado fora das normas para qualquer língua funcional utilizada num ato de fala.

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 [...]”¹. 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.

Para o nível histórico da linguagem está a *gramática descritiva*², que se encarrega de mostrar como se manifestam as formas fônicas e significativas numa determinada língua funcional, como certa categoria se manifesta ou não em dada língua funcional e de que maneira e quais funções tal categoria pode representar. Em comparação com a gramática geral, Uchôa (2007, p. 30) oferece-nos elucidativo exemplo:

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

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

¹ 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.

² Vale lembrar que, para Coseriu (cf. COSERIU, 1978, p. 128), a gramática estudaria apenas as formas significativas, ou seja, aquilo que é tradicionalmente visto nos capítulos da morfologia e da sintaxe.

É 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/normativa é também descritiva, mas a descrição pode-se fazer sem a prescrição. A gramática normativa tem, em vista disso, caráter prescritivo, porque visa à descrição para efeitos de normatização, isto é, para especificar como ‘deve ser’ o uso da língua, diante de dadas circunstâncias de comunicação.

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

O *saber expressivo*, que acompanha o plano individual da linguagem, 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. Dele, depreendem-se três juízos diferentes: apropriado, adequado e conveniente. Assim, três fatores são determinantes para a construção desse juízo, no que concerne à expressão de um indivíduo: os interlocutores, o tema e as circunstâncias em que são proferidos os atos de fala. Qualquer mudança em um desses elementos pode desvirtuar a maneira de se interpretar um único ato de fala. Por isso, podemos afirmar que o conteúdo do nível individual do discurso é o sentido de um texto que, por seu turno, corresponde às intenções, às atitudes e às suposições dos falantes.

Para o nível individual da linguagem, está o que poderíamos chamar *gramática para análise do texto*, na qual se manifestam os empregos gramaticais escolhidos por cada

autor/falante. Trata-se, assim, mais do que focalizar as relações transfrásticas dos períodos, com seus elementos anafóricos e coesivos, de compreender as várias possibilidades de se dizerem ou de se comporem enunciados mais amplos em dada língua e observar como certos usos são produtores de sentidos específicos. É exatamente o nível individual da linguagem que permitirá a concretização da análise gramatical e, por isso, a ele o professor de língua portuguesa deverá dedicar especial atenção em suas aulas.

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.

3 A PRIMEIRA ATIVIDADE

A primeira atividade foi baseada na leitura da crônica *Amor de passarinho*, de Fernando Sabino (2001), publicada no livro *A volta por cima*, em 1990. Trata-se da singela história de um passarinho que visita o narrador todos os dias, depois de ele ter colocado vasos de gerânio em sua janela junto a um bebedouro para pássaros. A visita torna-se corriqueira e o narrador consegue, de fato, distingui-lo, pois o animalzinho tem sua marca particular, um “traço distintivo”: possui apenas uma perninha. Com o passar dos dias, animal e humano vão-se tornando amigos; o primeiro leva, então, o segundo a sutis reflexões sobre a vida, e, especialmente, sobre a morte.

A crônica, integralmente citada no livro de Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), é seguida pela análise do autor sobre quais fatos da língua o professor de português pode observar junto aos alunos. A partir de tal análise, subscrevemos a seguir 10 dos exercícios criados:

Quadro 1 - Exercícios 1

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?

3.1 Leitura e vocabulário

Antes propriamente da aplicação da atividade, fizemos longo percurso de exploração da leitura da crônica. Os parágrafos foram divididos entre os alunos, cada um treinava a leitura dele em casa, conforme orientações dadas em sala de aula sobre as características da leitura em voz alta. Na semana seguinte, líamos o texto numa dinâmica de apresentação

coletiva. Cada parágrafo era lido mais de uma vez, já que, pelo quantitativo de alunos das turmas, os parágrafos se repetiram. Assim, com dois ou três alunos lendo em sequência o mesmo parágrafo, podíamos discutir como a leitura auxilia (ou impede) a busca pelos sentidos do texto.

O momento deveu-se à comprovação, com base em vivências em turmas de jovens e adultos, de que o elemento inicial agravante para a compreensão dos textos escritos é a dificuldade na prática da leitura. Nessa 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 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 em relação 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, se o texto visual for apresentado antes do verbal. O aluno não será capaz de conceber por si próprio personagens, cenas, locais se, em vez da leitura do texto escrito, o professor apenas utilizar a exibição do filme.

3.2 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* (UCHÔA, 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 demonstravam acentuada dificuldade para recordar os usos linguísticos que já lhes haviam sido apresentados, dificilmente praticados em seus textos orais ou escritos.

As elucidações de Uchôa, não apenas no livro em questão, mas em todas as pesquisas sobre ensino de língua com que tivemos contato, esclareceu-nos o modo de praticar a análise gramatical em vez da simples prescrição. Mudar, entretanto, a realidade há muito 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, relembremos o que preconiza Uchôa (2007, p. 95): “no que concerne à nomenclatura, insistimos em que ela vá sendo apresentada gradativamente”. O autor também se vale de orientações de Othon Moacir Garcia, em *Comunicação em prosa moderna, aprenda a escrever aprendendo a pensar* (2017), para corroborar a ideia de que a nomenclatura não deve ultrapassar a função de instrumento, meio eficaz de aprendizagem para se tornar o próprio fim deste processo, “já que ninguém estuda língua para só saber nome, quase sempre rebarbativo, de todos os componentes da frase” (GARCIA, 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, na 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 um momento em que, apresentadas as palavras cognatas *pássaro*, *passarinho*, *passarinhice*, *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.

3.3 Outras observações sobre os saberes elocucional, idiomático e expressivo

De modo geral, as respostas da atividade *Amor de passarinho* apontam reiterada dificuldade com o saber idiomático. Em muitas respostas, percebemos a complexidade que se impõe para a estruturação do texto escrito formalmente. 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 também 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 referir-se: 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” (BORTONI-RICARDO, 2004. p. 28).

O aluno compreende que há um erro quanto ao uso 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.

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

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

4 A SEGUNDA ATIVIDADE

O texto *Os rivotrilinos* foi publicado no segundo livro de crônicas de Carlos Eduardo Falcão Uchôa, *Copacabana: uma sedução só!*, publicado pela Editora Odisseia em 2016. Trata-se de breve e entusiasmada narrativa sobre a observação do faturamento econômico das farmácias em Copacabana (RJ), que, cada vez mais, mostram-se como profícuo e inabalável investimento financeiro para seus donos, mesmo em meio a crises econômicas.

Observando o processo de popularização do uso do remédio ansiolítico Rivotril e de outros mais, o autor convida o leitor a imaginar, de forma muito divertida, um futuro próximo

em que a banalização dos cuidados psíquicos – tão caros em tempos de pandemia de Covid-19 - culminará em trocas desprezíveis de um “comprimidinho” do remédio em questão.

A escrita do texto conduz-nos à observação das potencialidades do sistema linguístico, desperta sentidos pelos jogos entre as palavras, além de 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 em estudo pela turma quanto por proporcionar reflexões contundentes acerca do comportamento emocional da sociedade contemporânea.

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 muito férteis nos terrenos da reflexão e do debate.

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 à sua função na vida das pessoas. Dentre aqueles que relataram conhecer o remédio Rivotril, o contato se deu por causa de seus patrões e alguns parentes que 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 da venda no Brasil.

Passamos, então, à leitura coletiva da crônica. Cada parágrafo era lido inicialmente pela professora e repetido por um aluno. Discutiui-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 irrompe a necessidade do trabalho com gêneros textuais variados em sala de aula, pelos quais se apresenta o registro informal, com o qual já estão acostumados, mas também o formal, ainda distante das situações de comunicação mais 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 contribuísse 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 Os novos exercícios

A seguir, subscrevem-se 10 dos exercícios aplicados:

Quadro 2 - Exercícios 2

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 “lembrancinha” 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”.

Em relação aos exercícios, destacamos, sobre as questões de número um, três, quatro e seis, 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 um 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 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 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. A questão 6, de cunho opinativo, seguiu característica idêntica às aquelas 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 desse teor.

Atividades dissertativas que desenvolvem, por meio da escrita, a opinião do aluno, são 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, 2005, 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, as redações se configuram como espécie de “*dom*” ou de habilidade, fantasiosamente, 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*”.

A produção textual de cunho dissertativo-argumentativo não se esgota na estruturação de sequências, de modo coeso e coerente. Paulo Freire (2005) tratou da relação intrínseca existente entre a linguagem e a 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.

Na questão de número dois, 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 na falta de conhecimento do significado do vocábulo “*erudito*”. Observamos o nível de formalidade expresso pelas variações do sufixo *-inho* a partir da questão.

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*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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 um texto, 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 seus textos escritos. O domínio de uma língua funcional está atrelado à sua prática, assim, se concordamos que é ponto fulcral da disciplina de Língua Portuguesa na EJA levar o aluno ao domínio da norma padrão, é necessário entender que se deve expor as mais variadas formas de contato com a variante, de forma aplicada: lendo, observando, ouvindo e, principalmente, produzindo gêneros textuais em que se exige a língua padrão.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2017.

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

SABINO, Fernando. **A volta por cima**. 8. ed. Rio de Janeiro, Record: 2001.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **O ensino da gramática: caminhos e descaminhos**. Série língua e ensino: reflexões e propostas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. **A linguagem**: teoria, ensino e historiografia. Série Dispersos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. 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.

RECEBIDO EM: 21 junho de 2022
APROVADO EM: 11 agosto de 2022
Publicado em setembro de 2022