

# O ensino da gramática através da seleção de atividades escolares desenvolvidas em sala de aula no quarto ciclo da EJA

The grammar teaching through the selection of school activities developed in the classroom in the fourth cycle of EJA

---

Carla Avena Camilotto\*  
Verônica Gesser\*\*

**RESUMO:** Tendo em vista a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa atrelado às reais necessidades dos educandos, objetivamos, neste ensaio, refletir sobre como as atividades de ensino de gramática são desenvolvidas no contexto sala de aula, no quarto ciclo da modalidade de educação para jovens e adultos (EJA). Acreditamos que essas reflexões nos auxiliarão a repensar nossas práticas de ensino, tendo em mente que a gramática de uso da língua (gramática funcional) é a mais apropriada para que o aluno perceba os expedientes linguísticos sendo utilizados adequadamente pelos "usuários" da língua. Assim sendo, lançamos mão, como referencial teórico nesse estudo, de autores que, ao abordarem a linguagem, a concebem como algo vivo e dinâmico, conseqüentemente, em constante transformação. São eles: Marcuschi (2004), (2008); Antunes (2003), (2009); Ilari (2004); Neves (2010), (2011); Geraldi (1997); Travaglia (2004), dentre outros. Através da observação sistemática de sala de aula, coletamos nosso *corpus* representado por transcrições de áudio de gravações das atividades de língua materna desenvolvidas pela docente junto à turma. Os resultados evidenciaram que o caráter predominantemente normativista que permeia o ensino dessas atividades, pouco auxilia os estudantes a compreenderem o caráter pragmático da língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA. Gramática funcional. Ensino de linguagem.

**ABSTRACT:** Considering the need for teaching Portuguese related to the real needs of learners, this essay proposes to reflect on how the activities of teaching grammar are developed in the context of the classroom, in the fourth cycle in the modality of education for young and adults (EJA). We believe that these reflections will help us to rethink our teaching practices, keeping in mind that the grammar of language use (functional grammar) is the most appropriate for the student to realize the linguistic expedients being used properly by the "users" of the language. Thus, we utilized, as theoretical reference in this study, authors that, through approaching the language, conceive it as something alive and dynamic, consequently, in constant transformation.

---

\* Mestrado Acadêmico em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí /UNIVALI.

\*\* Pós-Doutorado em Educação pela Barry University (USA). Doutora em Educação pela Florida International University (USA). Mestre em Educação pela PUC/SP. Atualmente é vice-coordenadora, professora e pesquisadora da Universidade do Vale do Itajaí no Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação (Mestrado e Doutorado).

They are: Marcuschi, 2004, 2008; Antunes, 2003, 2009; Ilari, 2004; Neves, 2010, 2011; Geraldi, 1997; Travaglia, 2004, among others. Through systematic observation of classroom, we have collected our "corpus" represented by transcripts of audio recordings of native speakers activities developed by the teacher with the class. The results showed that the predominantly normative character that pervades the teaching of these activities barely helps students to understand the pragmatic character of the language.

**KEYWORDS:** EJA. Functional grammar. Language teaching.

## Introdução

Este artigo é um recorte de nossa dissertação de mestrado, cuja temática consideramos muito útil ao estabelecimento de um ensino de língua materna que contempla a pragmaticidade na utilização da língua. Esse tema é atual, uma vez que a proficiência linguística é premissa ao bom desempenho linguístico nas inúmeras situações interativas das quais participamos, enquanto falantes da língua materna.

Levando em consideração a importância do processo dialógico, no exercício pleno de direitos e deveres, isto é, da cidadania, voltamo-nos para a Educação de Jovens e Adultos desejando entender como a Língua Portuguesa é ensinada em uma escola da rede municipal de Itapema/ Santa Catarina, para o quarto ciclo da E.J.A., abordando, para tal, as atividades desenvolvidas pela docente. Desejamos averiguar se a professora trabalha essa disciplina dentro de uma visão funcional da língua, a fim de priorizar a formação de sujeitos críticos e autônomos, no exercício de suas cidadanias.

Para Oliveira (1999), não se pode perder de vista o exercício simplificado da metacognição<sup>1</sup> por parte daqueles que pouco frequentaram a escola, uma vez que terão certa dificuldade e pouca desenvoltura sobre as estruturas que permeiam o conhecimento em si. Sendo assim, respeitar essa característica representa um grande avanço pedagógico em que se reconhecem as possibilidades intelectuais dos cidadãos que não tiveram oportunidade de

---

<sup>1</sup> Consciência do que sabe e do que faz, autorregulação sobre esse saber, saber fazer e ser ativo.

exercitar a compreensão dos objetos de conhecimento descontextualizada de suas ligações com a vida imediata. Portanto, respeitando a pluralidade das realidades brasileiras e a diversidade daqueles que buscam, além da certificação nesse nível de ensino, a melhoria de suas autoestimas e maiores oportunidades sociais e profissionais no exercício de suas cidadanias, confiamos numa prática pedagógica que apresente temáticas atualizadas e contextualizadas, em nível pertinente aos jovens e adultos. Nesse contexto, acreditamos que o uso proficiente da língua é condição *sine qua non*.

Este ensaio está assim dividido: no Capítulo 2, abordaremos o referencial teórico desse estudo; na sequência, isto é, no Capítulo 3, exporemos ao leitor a metodologia norteadora do trabalho, trazendo os dados e discutindo-os à luz de referencial teórico adequado à nossa proposta de pesquisa e, no Capítulo 4, traçaremos nossas considerações finais, sem a pretensão de esgotarmos esse tema muito complexo e abrangente.

## **Referencial Teórico**

Defenderemos neste ensaio o uso da gramática funcional nas aulas de Língua Portuguesa, isso porque acreditamos que é a partir de atividades que permitam reflexões sobre o uso da linguagem, que o aluno conseguirá “manobrar” a língua de maneira proficiente, adequando-a de acordo com seus interesses. Para tanto, valer-nos-emos de autores que, ao discutirem o ensino da língua, a concebem como dialógica, intencional e “ajustável” ao contexto enunciativo.

## **A gramática funcional**

É muito comum que professores, pais, alunos, a sociedade como um todo esperem das aulas de Língua Portuguesa na escola que os educandos adquiram um padrão de oralidade e escrita satisfatório, ou seja, que todos possuam uma adequação de linguagem. Adequar a linguagem, em outras palavras, significa

dizer que o falante da língua consegue ajustar sua fala e sua escrita às diversas situações sociocomunicativas.

Para Coseriu (1992[1988]), falar e escrever bem têm um significado triplo, isto é, o falante da língua possui uma capacidade de falar e escrever bem sem bloqueios, tem o domínio de sua língua (historicamente situada) e atua linguisticamente de maneira eficiente. Atuar linguisticamente de maneira eficiente é o mesmo que dizer que durante a interação verbal o falante realiza seus intentos comunicativos com êxito; faz-se entender pelo(s) seu(s) interlocutor(es).

A proposta deste ensaio junto à Educação de Jovens e Adultos é abordar a linguagem sob um olhar reflexivo, que abarque a língua em ação. Dessa forma, este trabalho defenderá o ensino funcional da língua na escola (gramática funcional) junto aos jovens e adultos, pois nesse ensino há enfoque da língua nos contextos de interação verbal, em que ela passa a ser concebida como algo vivo, dinâmico, criativo e dialógico.

Corroborando com nossas reflexões Neves (2010, p. 9), quando postula que a forma mais adequada para se trabalhar a linguagem em sala de aula é sob um enfoque funcional da língua. Sendo assim:

Entendo que, se em sala de aula se coloca institucionalmente o aluno em situação de estudar a gramática de sua língua, há de ser necessário que sejam dadas a ele condições de reconhecer, nesta tarefa, de fato, aquela língua que ele fala, que ele lê, que ele escreve. Essa visão representa olhar reflexivamente a língua que se manifesta pela ativação da linguagem. Representa olhar a língua em uso, em contexto de situação e em contexto de cultura, em inter-relações e em interfaciamentos.

Com relação ao uso funcional da língua, temos a opinião de Freire (2007) que argumenta:

O estudo da gramática deixou de ser um desgosto, um obstáculo à convivência com os professores da linguagem. Em lugar de termos nela a prisão da criatividade, do risco, o espantoso à aventura intelectual, passamos a ter nela uma ferramenta a serviço de nossa expressão. Os estudos gramaticais deixaram de ser um instrumento repressivo com que a cultura dominante inibe os intelectuais populares e passaram a ser vistos como algo necessário, incorporado

à própria dinâmica da linguagem. Por isso mesmo tais estudos só se justificam na medida em que nos ajudam a libertar a nossa criatividade e não enquanto impedidores dela. (FREIRE, 2007, p. 84).

Portanto, com base na fala de Neves (2010) e Freire (2007), reforçamos a necessidade de um ensino funcional da língua materna, junto aos jovens e adultos.

Nossa preocupação maior, quando nos referimos à educação de jovens e adultos, é que os alunos possam desenvolver competência comunicativa, a fim de participarem ativamente nos processos interlocutivos travados em seus cotidianos. Para isso, acreditamos que o estudo da linguagem, numa perspectiva funcional, é uma excelente alternativa. Geraldi (1997, p. 120), ratifica nosso ponto de vista ao declarar: “É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis”.

O enfoque funcional da língua possibilita que alunos reflitam sobre o uso linguístico, pois tudo que falamos ou escrevemos faz parte de nossa atividade linguística, portanto, é produto de nossas interações verbais; que a linguagem não é neutra e, sim, recheada de significações, ideologias, intenções. Assim sendo, aquele que fala (locutor) tem sempre uma intenção em seu discurso e pretende que o sujeito que o ouve (receptor) compartilhe de seus propósitos, de suas intenções.

Essa concepção de linguagem está bem evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, pois o conceito de linguagem que se manifesta nele é o de atividade discursiva que se condiciona ao contexto histórico-social e às circunstâncias enunciativas: “[...] interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva; dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.” (PCNs, 1998 p. 10) Observamos, portanto, que os PCNs enfocam o conceito de linguagem atrelado à dimensão dialógica, interacional, social e criativa da língua. Quanto a isso, Guimarães (2011) argumenta:

No que concerne, de modo mais específico, às discussões em torno da função da linguagem como instrumento de interação e de desenvolvimento das capacidades cognitivas, os PCNs trazem uma contribuição importante para uma mudança de paradigma no estudo de língua materna, *assumindo uma perspectiva de linguagem que não se restringe apenas aos aspectos material e pragmático do discurso, mas valoriza e prioriza as facetas sociointerativa, cultural e histórica que lhe são inerentes.* (GUIMARÃES, 2011, p. 18, grifo nosso).

Guimarães (2011), em outras palavras, atrela os conceitos sobre linguagem postulados nos PCNs ao caráter dialógico da língua presente na concepção bakhtiniana de linguagem, colocando-a em um lugar especial nas interações humanas, ou seja, defende que somente *na/pelo/com* o uso da língua, o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala.

Em nossas vivências como “usuários” da língua observamos que ela possui um padrão contínuo de uso, uma vez que o uso está atrelado ao ser humano, que, por sua vez, também é mutável. Resumindo, a língua e o ser humano estão em constante processo evolutivo. É nesse contexto que o docente pode trabalhar as gírias, os provérbios, os clichês como fazendo parte do arsenal linguístico e cultural de um povo, em uma determinada época. Sendo assim:

O conhecimento do universo vocabular, todo marcado por gírias e adolescentes dos grandes centros urbanos é, portanto, o ponto de partida para o início do trabalho. No entanto, não é somente conhecer esse vocabulário. Acima de tudo, esse conhecimento deverá estar isento de preconceito, para se evitar a discriminação dessa linguagem. Esse universo vocabular não pode ser desprezado, sob a alegação de que expressões populares ou gírias, por não fazerem parte da norma culta, [...]. Pelo contrário, elas podem e devem ser exploradas tanto do ponto de vista linguístico como do histórico, social e cultural. (FEITOSA; 2008, p. 93).

Precisamos acompanhar as diversas mudanças que acontecem em nossas vidas, incluindo as mudanças linguísticas. Isso porque sendo a língua viva, essa é “operada” diariamente por nós falantes, que damos a ela o “formato” que desejamos imprimir. Essa “elasticidade” da língua favorece a sua apreensão sob uma perspectiva funcional.

## **Metodologia da Pesquisa**

Este estudo classifica-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, pois:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEIN, p. 49, 1994).

Isto é, procuramos, durante o período de coleta de dados para dissertação, gravar e transcrever as aulas de Língua Portuguesa, desejando refletir sobre a pragmaticidade das atividades de língua materna desenvolvidas pela docente no contexto sala de aula.

## **Dos Sujeitos**

Turma predominante jovem, conta com quarenta e dois (42) alunos que possuem idade entre 18 a 45 anos.

## **Da coleta dos dados**

Os dados foram coletados através de áudio gravação de doze (12) aulas observadas por nós, no período de junho a outubro de 2013, em que pudemos compreender a postura epistemológica da docente no processo de ensino da língua materna.

## **Análise e Discussão dos dados**

A maioria de nós tem uma concepção, no mínimo equivocada, com relação ao *como estudar gramática*, ou melhor, uma visão distorcida, que

percebe apenas o ensino da gramática atrelado ao livro de gramática ou gramática normativa. Essa falsa ideia de que se estuda gramática apenas através da gramática de normas é bastante comum e ainda vigora em grande parte das nossas escolas.

Muito embora parte dos professores de Língua Portuguesa já tenha uma visão mais crítica em relação ao ensino de língua materna, ainda assim não consegue assumir uma postura epistemológica mais pragmática, aliando ensino da língua a questões relacionadas ao contexto dos alunos. A fala de Antunes (2003, p. 146) resume bem esse nosso raciocínio:

É curioso observar que os professores (e também os pais dos alunos!) não se interessam pelo estudo da “gramática” e pelo estudo do vocabulário na mesma medida. Quase nunca se vê uma reclamação em torno do pouco esforço que se faz nas aulas de português para que os alunos ampliem seu vocabulário, ampliem suas opções de dizer as coisas, saibam dizer o mesmo de outro jeito. A obsessão pela gramática tem funcionado como uma espécie de “viseira”, que deixa pais e professores enxergarem apenas numa única direção. O que está bem ali do lado ninguém vê. A gramática (mais especificamente, a nomenclatura gramatical) é esse ponto central, ou seja, a única coisa que tem visibilidade na escola.

Tomamos de empréstimo o enunciado de Antunes (2003) para introduzirmos as diversas falas da professora, pois o pensamento desse estudioso evidenciou, em certa medida, a postura **epistemológica** de gramática embutida nos dizeres da docente, pois sua concepção de gramática está enraizada nas suas falas, bem como no seu fazer pedagógico e nos recursos didáticos por ela utilizados, como podemos observar no trecho a seguir:

“Quando vocês terminarem de:::copiar, *eu gostaria que vocês pegassem um lápis e fossem circulando todos os verbos que tem nessa música*”. (Fragmento da fala da professora gravada em aula realizada no dia 10.06.2013).

O poema “VERBOS DO AMOR”, de autoria de Vinicius de Moraes, foi escrito no quadro, para que os alunos circulassem os verbos contidos nele. Pensamos que não haveria problema algum se a professora tivesse utilizado o poema para evidenciar os tempos verbais nele presentes, os objetivos de tais



utilizações por seu autor, o contexto de uso, enfim, uma atividade não somente para circular os verbos encontrados, mas, sim, para enfatizar que toda escolha por um modo verbal tem objetivos definidos pelo autor do texto.

Para enriquecermos as análises, abordaremos, na íntegra, algumas atividades trabalhadas em sala de aula pela professora. Essas serão destacadas em fonte 10 e espaçamento simples, a fim de diferenciá-las do restante do texto.

#### Verbos do Amor (Vinícius de Moraes)

E se eu te telefonar  
Se mandar te buscar  
Der o braço a torcer  
Sei que irias ganhar  
Eu não iria perder  
Da outra vez eu sofri  
Te magoei, me ferí  
Foi difícil aprender  
Que quando chega a paixão  
Justamente a razão  
É a primeira a ceder  
Mas as palavras vazias  
Rolaram na mesa  
Pesaram o ar  
Eu não sabia pedir  
Tu não sabias perdoar  
Mulher nascida para amar  
Tenho que obedecer  
Ao que o destino quis  
E satisfeita dizer  
Que sofrer de amor  
Só me deixa feliz.

Logo após a professora ter escrito o poema no quadro, ela esperou uns dez minutos, aproximadamente, e indagou:

Professora: Prontinho, *já sublinharam os verbos?*

Alunos: Já/

Professora: Então vamos lá. (...) *Vão falando pra mim.*

Como já evidenciamos anteriormente, o poema de autoria de Vinicius de Moraes não foi trabalhado em todo o seu potencial, qual seja, por pertencer ao

gênero textual (poema), tem características específicas desse gênero. Seus recursos de rima, estruturação, fonética, riqueza de vocábulos, a temática “amor”, enfim, um material linguístico precioso, para, além de alargar o conteúdo verbal, expandi-lo sensivelmente.

Por acreditarmos que uma atividade que não expressa toda a potencialidade que a linguagem tem a oferecer é infrutífera, tomamos a fala de Antunes (2003, p. 130), para nós muito significativa, em se tratando da importância de se aprimorar o ensino de verbos em sala de aula:

O que quero deixar claro é que devemos alargar nossas opções de estudo do verbo e de suas funções sintático-semânticas. Normalmente, pouco mais fazemos além de percorrer seus paradigmas de conjugação ou suas possibilidades de complementação, atendendo puramente a critérios sintáticos. Se pelos substantivos se expressam “as coisas de que se fala”, pela predicação se expressa “o que delas se diz”, completando-se, assim, o esquema básico dos enunciados coerentes. A função dos verbos vai, pois, muito além das regras de concordância com o sujeito e expressa muito mais do que indicam suas flexões de número e pessoas.

Essa postura de Antunes (2003) é ratificada por nós, pois trabalhar com verbos, numa concepção sintático-semântica, é possibilitar ao aluno visualizar e entender o funcionamento do verbo, numa perspectiva dinâmica, intencional e significativa. O autor Travaglia (2004) reforça que precisamos ir além da tradição, ao trabalharmos com verbos em sala de aula. Para ele, tratar o verbo, abordando aspectos que estão mais intrinsecamente relacionados ao desenvolvimento da competência comunicativa mais efetiva, é tarefa crucial.

Contudo, uma atividade, que será relatada por nós agora, acreditamos que tenha possibilitado aos alunos um olhar mais ampliado em relação aos verbos. O livro didático trazia um exercício que continha algumas manchetes de jornal (gênero jornalístico), a fim de que os alunos identificassem se essas manchetes se configuram em frases ou orações e, num segundo momento, propiciou uma reflexão semântica e contextual dessas manchetes. Esse tipo de atividade, a nosso ver, foi interessante, na medida em que extrapolou o reconhecimento dos verbos presentes nas manchetes e procurou instigar o

aluno a refletir e compreender o significado e o contexto viável de circulação das frases e orações. Eis a questão realizada em aula do dia 21.08.2013:

MANCHETES:

Robinho melhor do que nunca.  
Enchentes em quatro Estados.  
Exército de Israel invade o Líbano.  
Aumento nas tarifas de telefonia.  
Técnico do Fortaleza revela escalação.  
Aprovação do novo salário-mínimo.

- a) "Identifique os verbos das manchetes" /
- b) "Você conseguiu compreender o significado e identificar o possível contexto das frases das manchetes?" Justifique sua resposta.<sup>2</sup>

Essa atividade acreditamos ser importante, pois permitiu que o aluno percebesse que nem sempre há necessidade de verbo para que o enunciado tenha sentido. São as escolhas de vocábulos feitas pelo enunciador/locutor que fazem com que "seu dizer" seja significativo ao seu leitor/ouvinte. As manchetes de jornais se prestaram bem para que os alunos visualizassem esses aspectos peculiares concernentes às frases e orações.

Outro exercício presente no mesmo livro didático citado anteriormente trazia uma tirinha da personagem Mafalda, criada pelo artista argentino Quino:



Essa atividade tinha por objetivo o reconhecimento pelos alunos, do sentido veiculado por frases nominais presentes no texto, através dos seguintes comandos:

<sup>2</sup> Atividade retirada do Livro Didático "Educação de Jovens e Adultos", Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 3 - 8º ano.

- a) A tira de Mafalda apresenta apenas frases nominais. Explique o que você compreendeu do sentido do texto.
- b) Em seu caderno, transforme a frase nominal do primeiro quadrinho em oração sem modificar o sentido do texto.

Observamos, pelos comandos da questão, que essa atividade ficou muito limitada, quando exigiu que o aluno entendesse, apenas através das frases nominais, o que os personagens desejavam transmitir. Percebeu-se que a tira foi usada como pretexto para o estudo de frases nominais, de maneira a não permitir que o aluno compreendesse o contexto de fala dos personagens, através dos muitos expedientes não verbais utilizados nela. Em nenhum momento a professora enfatizou esse gênero, salientando suas características, o tom de humor sempre presente nas tirinhas, e os recursos linguísticos empregados para tanto. O recurso não verbal, isto é, a imagem da tirinha também não foi explorada na construção de sentidos juntamente com as frases nominais, pois através dessas imagens, são repassados conteúdos riquíssimos que são captados pelo leitor por meio da expressão fisionômica da personagem, cenário, cores etc. Ao apegar-se aos comandos do livro didático, que por sinal ficaram bem aquém de uma exploração mais satisfatória de recursos de linguagem, a professora perdeu importante oportunidade de ampliá-los, a fim de enriquecer suas aulas.

Assim sendo, Neves (2011, p. 131), em relação aos recursos de tiras e quadrinhos presentes nos livros didáticos, explicita:

Contemplo particularmente a utilização que vem sendo feita de tiras e quadrinhos humorísticos como suporte para transmissão de lições nas aulas de Língua Portuguesa, e especialmente porque esse tipo de material aparentemente caracterizaria modernidade de proposta, e, então, tínhamos o direito de esperar que incorporasse a modernidade das reflexões da Linguística. (...). Antes de tratar os temas que constituem declaradamente "lições de gramática" nesses livros, vou voltar à questão (...) da natureza da interação verbal, apontando a importância de que a escola leve o aluno à compreensão da natureza do estabelecimento do circuito de comunicação, até para que ele aprenda a refletir sobre a própria atividade de compor enunciados, e, assim, se aproprie das "regras" da gramática de sua língua. Também farei isso inspirada no material gráfico "moderno" e sugestivo, as tiras e as histórias em quadrinhos, que os livros oferecem, especialmente

para mostrar que, representativas de atividades de interlocução, e em geral muito inteligentes, essas peças poderiam ser a porta de entrada para riquíssimas reflexões sobre a atividade de linguagem e para introdução do aluno na observação dos processos de constituição do enunciado, e, no entanto, na maior parte das vezes, aparecem nos livros como curiosidade, ou apenas para garantir ao livro um atestado de engajamento com o mundo em que os alunos vivem.

Neves (2011) aborda com clareza a importância que existe no aproveitamento desses recursos (histórias em quadrinhos e tiras) que os livros didáticos oferecem.

Desejamos comentar, por acreditarmos relevante, mais uma atividade do livro didático utilizado pela professora em aula do dia 28.08.2013. Depois de os alunos lerem uma entrevista concedida por Elizabeth, mulher de um “sem-terra” à jornalista, a proposta da atividade era de que eles compreendessem que a linguagem oral (gênero entrevista) é mais informal e, por isso, a fala pode ser explorada em outros gêneros textuais que se prestem a tal intento, além da entrevista. Para tanto, os alunos precisavam responder o seguinte comando:

Assinale as respostas que você considera corretas. O tema da entrevista lida também poderia ser tratado: a) em gibis; b) em revistas para público adulto; c) em um livro de receitas; d) em jornais impressos; e) em dicionários; f) em documentários; g) em telejornais; h) em guias turísticos; i) em um *site* de uma ONG.<sup>3</sup>

Interessante essa questão trazendo diversos gêneros textuais nas atividades desenvolvidas através do livro didático. Por ter se mantido fiel ao comando da atividade presente no livro, a professora talvez não tenha percebido a importância de fornecer explicações mais abrangentes e complexas sobre cada um dos gêneros textuais presentes na questão, pois essa atividade permitiria uma abordagem mais motivadora e criativa para o trabalho voltado à competência linguística, com a exploração dos elementos linguísticos utilizados em cada um deles.

---

<sup>3</sup> Atividade retirada do livro didático “Educação de Jovens e Adultos”, Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 4, 9º ano, p.13.

Para Marcuschi (2008), não existem gêneros específicos a serem trabalhados em sala de aula; para ele, o estudo sócio-histórico dos gêneros textuais, isto é, o estudo dos gêneros que circulam em diferentes tempos, situações e espaços, é uma das formas de entendermos o funcionamento social da língua. Isso nos leva a compreender que, quanto mais gêneros o aluno conhecer e souber utilizar, maiores serão suas chances de ampliar recursos expressivos no uso da linguagem.

O exercício desenvolvido em sala de aula no dia 28.08.2013 pensamos ser esclarecedor e interessante, no sentido de explicitar ao aluno a distância ou aproximação que há, em determinadas ocasiões interacionais, entre a oralidade e a escrita. Abordaremos, na sequência, essa atividade contida no livro didático "Educação de Jovens e Adultos", Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 4, 9º ano, que julgamos merecer destaque:

ATIVIDADE (página 14): Quando escrevemos o que alguém fala, o texto fica da mesma maneira? O que há, na fala, que não há no texto escrito? Assinale as alternativas corretas e justifique sua resposta. (Comando da questão)

a) o sotaque; b) os símbolos gráficos; c) as letras; d) a entonação; e) os sinais de pontuação; f) o som, a voz.

\*Se você fosse escrever a resposta dessa entrevistada numa revista, como faria para que o texto ficasse adequado a esse meio de comunicação?

\*Você acha que o texto escrito das respostas de Elizabeth é exatamente igual ao jeito que ela falou na entrevista?

Reproduziremos a fala da professora na explicação dessa atividade:

Com certeza não. Porque o que que acontece? Tem risadinha, tem repetição de palavra, a mulher não tem muita instrução acadêmica, então com certeza muitas palavras fora da norma culta da Língua Portuguesa, né? Então realmente não. É esses exemplos que eu dei pro pessoal aqui. (Fragmento de fala transcrita através de gravação realizada de aula assistida no dia 28.08.2013)

Com essa explicação, a professora evidencia a seus alunos que existem momentos que a fala se distancia da escrita, ou seja, na fala informal, na entrevista, que é o exemplo usado na atividade, a fala da entrevistada tende a apresentar pausas, risadas, truncamentos, interrupções, repetições, marcadores

linguísticos da oralidade, linguagem coloquial, enfim, uma série de elementos que também estão presentes na escrita, mas são sinalizados de uma forma diferenciada da fala. No entanto, não podemos deixar de evidenciar aos alunos que a fala, em determinadas ocasiões, em muito se aproxima da escrita. Em situações de formalidade, por exemplo, na realização de um seminário, o palestrante deve monitorar a sua fala, de modo a mantê-la em um padrão de compatibilidade que a situação requer.

Essas reflexões que abordam associações e distanciamentos entre oralidade e escrita realizadas em sala de aula são imprescindíveis, pois permitem que o aluno compreenda que não existe uma dicotomia perene e intransponível entre elas. Quanto a isso, Marcuschi (2004, p. 34) assevera:

As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques.

Como podemos perceber, a relação entre oralidade e escrita é bastante complexa e rica, e esse conteúdo pode servir como uma fonte fecunda no trabalho com gêneros textuais próprios da oralidade, bem como aos restritos à escrita.

A professora, discutindo a entonação como elemento presente na oralidade, nessa mesma aula (dia 28.08.2013), dialoga com um de seus alunos:

Aluno: "O som e voz também é entonação né professora?"

Professora: "Não. Entonação não. Entonação é a maneira que eu "tô" falando. Eu posso dar mais ênfase. Eu falo alguma coisa usando as mesmas palavras que outra pessoa usa, usando um tom diferente".

Desejamos expor e comentar esse diálogo, pois consideramos que a explicação da professora não abordou mais elementos que evidenciassem ao aluno o quão importante é a entonação na oralidade. É através da entonação de sua voz que o falante dá vida a sua leitura. Por meio dela, o ouvinte

consegue perceber se o locutor está asseverando, intuindo, negando, interrogando; se está ironizando, exclamando, enfim, é um recurso valiosíssimo, ao qual deveria ter sido dado maior destaque. A entonação é tão importante, que o locutor, ao se utilizar do texto escrito, precisa suprir a sua ausência, recorrendo a outros expedientes para tal. Quanto a isso, Antunes (2009, p.198) nos explica:

Os sinais de pontuação, e certos recursos gráficos (negrito, itálico, sublinhado, aspas, letras em caixa alta, entre outros) são outros recursos que tendem a suprir a falta daqueles elementos contextualizadores, sobretudo aqueles que expressam as particularidades da entonação, por exemplo.

São tantas as atividades realizadas em sala de aula que consideramos úteis de serem aqui comentadas, que procuramos destacar aquelas que suscitam reflexões, por serem atividades que podem contribuir para que o aluno compreenda como a linguagem é “operada” pelo falante. Abordaremos, então, mais uma dessas atividades.

O trecho, a seguir, apresenta um número excessivo de sujeitos explícitos na frase. Alguns deles podem ser eliminados. Reescreva o trecho, retirando aqueles que podem ser dispensados sem comprometer a compreensão do texto. (Comando da questão)

*"Maria era uma mulher trabalhadora. Maria tinha quatro filhos e ela cuidava muito bem deles. Eu era muito amiga dela. Eu conheci Maria num momento muito difícil de sua vida. Eu tenho saudades dela."*<sup>4</sup>

De acordo com esse comando da questão, pensamos que a professora perdeu a oportunidade de explicar aos alunos que os elementos de retomada (anáforas) evitam que um mesmo termo se repita de forma exaustiva em um texto. Percebeu-se que o aluno fez as devidas substituições, mas de uma maneira mecanizada, repetitiva, não entendendo, pragmaticamente falando, o uso funcional desses anafóricos. A função desempenhada pelos elementos anafóricos é tão significativa, pois eles retomam pessoas, objetos, fatos, lugares, enfim, sem esses recursos, o texto seria composto por um amontoado

---

<sup>4</sup> Atividade retirada do livro didático “Educação de Jovens e Adultos”, Coleção Tempo de Aprender – Multidisciplinar, Volume 4, 9º ano, p. 20.



de vocábulos repetidos. Ilari (2004, p. 56) evidencia-nos a importância da anáfora, como elemento de grande valor coesivo:

A anáfora diz respeito a pessoas e objetos, tempos, lugares, fatos etc. mencionados em outros pontos do mesmo texto: também na função anafórica são úteis os pronomes, o artigo definido, os tempos verbais (particularmente aqueles que indicam tempo relativo), e os advérbios. Na opinião de muitos estudiosos, a anáfora não é apenas um fenômeno entre outros que acontecem nos textos: é o fenômeno que constitui<sup>5</sup> os textos, garantindo sua coesão. Todo texto seria, nesse sentido, uma espécie de grande “tecido anafórico”.

Como percebemos, através do posicionamento de Ilari (2004), a anáfora desempenha função preciosa dentro de um texto e, o aluno, arriscamos afirmar que, na maioria das vezes, utiliza-se dela sem saber que se trata de um recurso linguístico responsável pela coesão textual. O professor, ao esclarecer quais elementos gramaticais se prestam a tal intento, deve mostrar, de preferência no texto do próprio aluno, esse recurso sendo utilizado na prática. Deve-se evitar o trabalho com anáforas em orações soltas, que não oferecem nenhum sentido pragmático ao leitor.

O aluno precisa ser orientado, no estudo da gramática, para desenvolver essa percepção aguçada sobre o potencial discursivo que a língua oferece. Sobre isso Neves (2010, p.172-173) argumenta com propriedade:

[...] as aulas de Língua Portuguesa têm de satisfazer aquelas necessidades do educando que, em geral, as aulas de outras disciplinas satisfazem, necessidades como: a de agir refletidamente; a de enfrentar desafios e discutir questões; a de aperceber-se da funcionalidade das escolhas; a de subtrair-se a atividades mecânicas; a de subtrair-se a bloqueios de usos; e, afinal, no caso específico de estudos da linguagem, a de manter contato consentido com os grandes criadores da palavra.

Nós, por sermos falantes de uma língua, possuímos o domínio internalizado dela; sabemos, muitas vezes de forma inconsciente, produzir diferentes enunciados, adaptando-os às diversas situações interativas e, para tal intento, valemo-nos de substantivos, adjetivos, pronomes, advérbios, conjunções, enfim, de uma série de elementos linguísticos. É essa noção que

---

<sup>5</sup> Grifo do autor.

devemos reforçar no aluno, ou seja, que todos esses elementos gramaticais, que, num primeiro momento, parecem estar tão distantes de sua realidade, na verdade são “manipulados” diariamente por ele em seu contexto de “usuário” da língua.

O que desejamos comentar por acreditamos pertinente às nossas reflexões, diz respeito a algumas falas da professora que consideramos coerentes para o encerramento desse debate. (Fragmentos de transcrições da fala da professora, resultados de áudio gravação realizada na aula do dia 03.10.2013)

“Na aula passada esse assunto foi TÃO *repetido* que é impossível não ter *decorado* o assunto” (Referindo-se ao tema da aula “tipos de predicado”)

“Quem não conseguir fazer os exercícios, tente separar pelo menos o sujeito e o predicado. Isola o verbo, separa o sujeito, o que restar é o predicado.”

Decidimos encerrar esse debate através de duas falas da professora, a fim de, respeitando as nossas limitações, tentarmos analisar as ideias inseridas nesse trecho, que evidenciam uma visão de currículo alinhada a uma postura tradicional no ensino da gramática.

Na primeira fala da professora, isto é, “*Na aula passada esse assunto foi TÃO repetido que é impossível não ter decorado o assunto*”, percebemos o valor da repetição como forma de memorização, evidenciando um ensino embasado em processos mecanizados através da repetição para memorização.

O segundo enunciado: “*Quem não conseguir fazer os exercícios, tente separar pelo menos o sujeito e o predicado. Isola o verbo, separa o sujeito, o que restar é o predicado*”, carrega uma concepção gramatical atrelada a regras e fórmulas, bem típica de uma visão normatizada.

Concluimos nossas reflexões acerca das muitas atividades realizadas no contexto sala de aula, citando um diálogo entre um aluno e a professora (aula do dia 03.10.2013). A fim de contextualizar o leitor, explicaremos a situação de fala do aluno.

O aluno não havia levado o caderno para a aula e, portanto, estava copiando o assunto em folhas avulsas. Sendo assim, a professora questionou-o

em relação a tal atitude dizendo que se ela fizesse uma prova surpresa naquele dia, o aluno não teria a matéria dada e, portanto, não teria como consultá-la.

No que o aluno de pronto respondeu:

Aluno: Matéria no papel não adianta de nada, eu tenho que saber.

Não podíamos deixar de citar tão relevante diálogo, pois ele reforça toda a abordagem de ensino de gramática que aqui tentamos evidenciar, qual seja, que não cabe mais um ensino pautado na memorização de conteúdos, desarticulado da realidade imediata do educando.

### **Considerações Finais**

Chegando ao final desse estudo, pudemos compreender que muitos professores ainda concebem o ensino da língua materna embasado em moldes tradicionais, em que a gramática normativa é trabalhada em sala de aula de maneira desarticulada à realidade linguística do sujeito aprendiz.

Partindo desse raciocínio, deduzimos que a grande dificuldade no aprendizado da língua materna existe porque alguns docentes, ao trabalharem com a modalidade de ensino para jovens e adultos (EJA), ainda idealizam o ensino da linguagem como simples sistema de normas ou conjunto de regras gramaticais. Dessa forma, esses educadores utilizam-se de uma concepção de linguagem em que a *repetição* e o *estudo mecânico do livro gramática* são partes integrantes de suas metodologias.

Observamos que as aulas de Língua Portuguesa são predominantemente normativistas, inibindo significativamente a apreensão, pelos alunos, dos conteúdos ministrados. Ficou evidenciado que os estudantes não conseguem reconhecer o caráter dialógico da língua, uma vez que a concebem como um conjunto de normas ou regras que precisam ser assimiladas. As atividades desenvolvidas em sala de aula que trouxemos à pesquisa e expusemos ao leitor, evidenciaram, em certa medida<sup>6</sup>, o caráter (a)pragmático e disfuncional contido nas abordagens de linguagem realizadas pela docente. Sendo assim,

---

<sup>6</sup> Nesse contexto de fala nos utilizamos da expressão "em certa medida", pois observamos somente doze aulas (12), o que representa apenas um pequeno recorte das aulas de Língua Portuguesa ministradas pela docente.

após as análises aqui realizadas compreendemos que faltou contextualização à realidade do aluno nas atividades de língua materna desenvolvidas em sala de aula.

Outro aspecto que merece ser enfatizado diz respeito à falta de um docente com formação especializada em educação de jovens e adultos. Averiguamos que a escola não disponibiliza professores com essa formação, utilizando-se, no seu quadro de docentes, professores que se dizem “simpatizantes” a essa modalidade de ensino.

Portanto, concluímos que precisamos lançar um olhar mais ampliado à educação de jovens e adultos. Olhar esse que contemple uma educação mais desafiadora<sup>7</sup> e problematizadora. Educação à vida, à realização pessoal, educação para o trabalho e à cidadania.

## Referências

- ANTUNES. Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES. Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In:\_\_\_\_\_. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSERIU, Eugenio. *Competência Linguística*. Elementos de la teoría del hablar. Tradução espanhola. Madrid: Gredos, 1992 [1988].
- FEITOSA, Sônia Couto Souza. *Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

---

<sup>7</sup> Desafiadora no sentido de questionar e problematizar não somente o ensino de língua materna, mas todas as disciplinas e conteúdos desenvolvidos.

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

GUIMARÃES, Nilma. Da tradição gramatical à perspectiva dialógica: a linguagem como centro da prática educativa. In: COLELLO, Silvia M. G. (Org.). *Textos em contextos - Reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. *Informática educativa: dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas: Papyrus, 1999.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática - Ensino Plural*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.