

A GRAMÁTICA NA EJA: O QUÊ, QUANDO E COMO TRABALHAR?

Daniela Porte (UERJ)
danielaporte7@gmail.com

RESUMO

É antiga a discussão a respeito do trabalho com a gramática normativa nas aulas de língua materna. Desde o advento da linguística, como disciplina obrigatória nos cursos de letras e, mais tarde, como responsável pela abordagem da língua aplicada ao ensino, muitos foram os debates acerca da normatização e da correção em sala de aula. Trata-se de questão polêmica para o ensino regular, que, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), toma contornos ainda mais produtivos, porque envolve aspectos relevantes do preconceito linguístico e da prática do ensino da língua portuguesa em outras perspectivas. Nossa intenção é, portanto, contribuir para tais discussões, a partir da análise de uma atividade administrada em turmas do ensino médio do curso noturno do Colégio Santo Inácio (RJ), cujo conteúdo baseou-se em tópicos da gramática normativa. À luz de antigos e novos teóricos da linguística (COSERIU, 1980; CARVALHO, 1979; AZEREDO, 2007; UCHÔA, 2008; NEVES, 2014), refletiremos sobre o quê, quando e como trabalhar (da) a gramática em prol da emancipação linguística e social dos alunos.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. EJA. Metalinguagem. Norma padrão.

1. Introdução

O trabalho a seguir aborda o ensino da metalinguagem, sob a perspectiva da gramática normativa, na Educação para Jovens e Adultos. Visa à reflexão acerca de alguns aspectos envolvidos na ampla questão de o quê, quando e como trabalhar conteúdos metalinguísticos, de modo que não se configurem como caminho árido ou sem funcionalidade para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Nesse sentido, apresentamos a análise da aplicação de uma atividade para o Ensino Médio do Curso Noturno do Colégio Santo Inácio (RJ), durante as aulas de língua portuguesa. O conteúdo abordado foi “estrutura e formação de palavras” e os exercícios foram estruturados de acordo com as orientações de Carlos Eduardo Falcão Uchôa, na obra *O Ensino da Gramática: Caminhos e Descaminhos* (2007). O objetivo principal do artigo é fomentar as discussões acerca da construção de exercícios para as aulas de língua materna que contribuam para emancipação linguística dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, unindo o emprego do texto ao conteúdo gramatical.

2. Conceitos e fundamentação teórica

2.1. Saber linguístico e saber metalinguístico

Dos conceitos 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 abrir mão, sobretudo, quando se pensa em Educação de Jovens e Adultos. Reconhecer o nível de competência linguística com que seu aluno chega à escola é extremamente importante para que o docente entenda qual o ponto de partida do trabalho na ampliação desse conhecimento.

A apropriação das diferenças entre tais saberes permite o investimento na autoestima do aluno - que verá sua experiência com a língua valorizada e não subestimada - além de trazer garantia de segurança ao professor para exercer práticas em que o estudo da língua 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, adquirida, modificada e transmitida com o passar do tempo. O professor reconhece a evidência de um ponto de partida e o que deseja alcançar.

Nessa perspectiva, é importante compreender que o saber linguístico é um tipo de saber técnico, construído de modo prático, 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. Assim, 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 observações anteriores à prática, mas se comporta como alguém que recebe dos seus interlocutores um “saber aprendido”, que é, ainda segundo Herculano de 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.

O saber metalingüístico é um tipo de saber embasado num corpo de doutrina ou em sistema cientificamente organizado; 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 lingüística, no âmbito da língua materna ou no das línguas estrangeiras. Portanto, contribui para o processo de construção dos estudos metalingüísticos não apenas a figura do lingüista, 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 metalingüístico. Descreve dois tipos de gramática designados de gramática¹ e gramática². O primeiro termo refere-se à técnica propriamente dita, o saber entrar em atividade lingüística: “*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 GRAMÁTICA¹)*” (COSERIU, 1978, p. 130). É o conjunto de toda engrenagem que move os mecanismos necessários para a comunicação entre indivíduos. Já o segundo, a gramática², define como o saber descrever e investigar a técnica lingüística propriamente dita:

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.)

De modo geral, podemos afirmar que o saber lingüístico é o nível mais elementar, conquistado pela constante exposição a uma técnica já dominada pela comunidade lingüística da qual se faz parte. Já o saber metalingüístico 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 lingüístico. Para que continuemos nossa discussão a respeito do ensino de língua materna e a parte em que nele é cabível o trabalho com a gramática normativa, especificamente com o público da Educação de Jovens e Adultos, é necessário explicitarmos também o conceito de gramática (ou os conceitos de gramáticas) e sua vinculação com as faces do saber lingüístico especificadas até aqui.

2.2. Os tipos de gramática e os planos da linguagem

A definição do termo “gramática” envolve múltiplos olhares e mudanças/acréscimos de conceituação. O professor, pioneiro pesquisador da linguística aplicada, Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), chama-nos atenção para o fato de que definir ‘de que gramática falamos’, sobretudo quando pesquisamos o ensino da língua materna, garante grande avanço no quebra-cabeça do pensar a pedagogia da língua. Atualmente, 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 delas, refere-se a um modo de pensar a linguagem, pautado nas distintas teorias linguísticas ou modelos teóricos. Portanto, conferem ao termo “gramática” sentidos muitas vezes bem distantes daquele mais habitualmente empregado pelos falantes comuns. Para tal definição, lançaremos mão da concepção coseriana de linguagem.

O linguista romeno Eugenio Coseriu (1992) define a linguagem como atividade humana universal realizada individualmente segundo técnicas historicamente determinadas. Para Coseriu, a linguagem é uma atividade primariamente individual – não realizada em coral – que exige técnica histórica, ou seja, uma língua que possibilite o alcance do nível coletivo, a comunhão dos atos de fala produzidos pelos falantes. A partir da 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, assim 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 do nível geral, por exemplo, em situações 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. Assim se faz 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). Acompanham o plano universal da linguagem o saber elocucional, o ser designado (no nível do conteúdo) e o juízo congruente ou incongruente.

A chamada gramática geral ou teórica está para este nível da linguagem, o universal, pressupondo-se a teoria da tríplice distinção da linguagem feita por 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, então, 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.

Segundo Coseriu, 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 que 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 configuram-se 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, na 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.

Eugenio Coseriu (1992) explica que o saber idiomático “viene de la palabra idioma, que designa la lengua histórica particular”. Trata-se, portanto, do saber que diz respeito ao conhecimento das regras, formas e conteúdos de uma língua determinada. O saber idiomático é aquele que diz respeito ao conhecimento das normas de uma língua. Nesse saber, estão reunidos os tipos de normas que estruturam as diferentes línguas funcionais conhecidas pelo falante, constitui-se, então, desvio de saber idio-

mático tudo considerado fora das normas para qualquer que seja a língua funcional²²⁶ utilizada num ato de fala. Para o nível histórico da linguagem está a gramática descritiva, que se encarrega de mostrar como se manifestam as formas fônicas e significativas numa determinada língua funcional.

Ainda de acordo com a tríplice distinção da 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 este nos 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 percebemos que certos tipos de textos publicados nas redes sociais não correspondem ao estilo do autor que lhes são conferidos. São comuns textos poéticos, dos mais variados tipos de conteúdo, por exemplo, serem atribuídos sempre a Fernando Pessoa, como também textos de humor, a Millôr Fernandes ou a Luís Fernando Veríssimo, quando, na verdade, rápida busca biobibliográfica não comprova a autoria.

O saber expressivo, que acompanha o plano individual da linguagem, é aquele relativo ao nível do texto, próprio para determinada situação de enunciação. Dessa forma, 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. Acompanham o saber expressivo os juízos de apropriado ou inapropriado, porque tal saber diz respeito ao modo de falar em determinada situação. Reflete o tratamento dado pelo falante a determinado tema, de acordo com o interlocutor que se lhe apresenta e as circunstâncias que envolvem todo ato de fala. Dele, depreendem-se três juízos diferentes: apropriado, adequado e conveniente. Assim, três fatores são determinantes para a construção do juízo, no que concerne à expressão de um indivíduo: os interlocutores, o tema e as

²²⁶ A língua funcional, por sua vez, é aquela que efetivamente aparece nos discursos. Para Eugenio 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 sínfásica (...)". 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.

circunstâncias em que são proferidos os atos de fala. Qualquer mudança desses elementos pode desvirtuar a maneira de se interpretar um único ato de fala. Por isso, podemos afirmar que o conteúdo do nível individual do discurso é o sentido de um texto que, por seu turno, corresponde às intenções, às atitudes e às suposições dos falantes.

Para o nível individual da linguagem está o que poderíamos chamar “gramática para análise do texto”, no qual se manifestam os empregos gramaticais escolhidos por cada autor/falante. Trata-se, assim, mais do que focalizar as relações transfrásticas dos períodos, com seus elementos anafóricos e coesivos, mas 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.

3. Descrição da atividade

A atividade aplicada do livro *O Ensino da Gramática: Caminhos e Descaminhos* (2007) é baseada na crônica *Amor de Passarinho*, de Fernando Sabino (Anexo 1). As questões elaboradas são fundamentadas nas orientações do autor, especificadas na parte prática do livro, em que há observações pormenorizadas sobre a crônica para exemplificar a análise gramatical aplicada ao texto. Os comentários e análises feitos por Uchôa (2007) foram adaptados para a sequência de questões (Anexo 2) desenvolvidas com duas turmas da 2ª fase do ensino médio²²⁷ do curso noturno do Colégio Santo Inácio/RJ.

3.1. Leitura e vocabulário

Antes da execução propriamente da atividade, fizemos um longo

²²⁷ A partir da resolução CNE CEB 2010 infere-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 Curso Noturno do Colégio Santo Inácio optou por dividir as 1200 horas obrigatórias em 4 fases, sendo 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 contribuiu para a evasão escolar.

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 pronunciado 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 agravante inicial para a compreensão dos textos escritos é a dificuldade na prática da leitura. Nesta primeira etapa, o termo foi compreendido no sentido exclusivo de atividade 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 a importância da dinâmica envolvida na atividade, uma vez que na Educação de Jovens e Adultos, sobretudo 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 a leitura, que tanto despertem o prazer quanto proporcionem inferências sobre as ideias do texto.

A complexidade existente no ato de dar vida às palavras embaladas no papel, materializando-as sonoramente, conferindo-lhes ritmo adequado e empregando, quando necessário, recursos enfáticos, leva parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos à exaustão e, consequentemente, ao medo da leitura. Muitos sentem-se 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 Educação de Jovens e Adultos.

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 maiores extensões, 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 Educação de Jovens e Adultos. Mesmo considerando as crônicas “textos grandes”, a narrativa, unida à língua literária, provoca prazer e aguça curiosidade. Depois da dinâmica de leitura, as turmas mostraram-se familiarizadas com o enredo e conseguiram falar sobre ele, sem esquecer detalhes, durante todo 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 assunto de cunho metalingüístico 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 com 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 no texto.

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 que cada aluno trazia consigo. Igualmente, a fotografia do autor e dos outros escritores mencionados na crônica foram mostradas em sala.

No caso da crônica *Amor de Passarinho*, as figuras descritas são reais, fazem parte da existência. Alguns alunos 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 quadrinho que recontam enredos desses clássicos suprimem sobremaneira o trabalho criativo da arte. O aluno jamais será capaz de imaginar 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 das histórias em quadrinho inibirá o fruir estético despertado pelo jogo de sentidos da língua literária. A título de ilustração, cite-mos 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 chegou primeiro a eles pelas cenas das novelas exibidas pela Rede Globo.

Terminado o trabalho com a leitura das palavras e das imagens passamos às discussões sobre a o enredo da crônica e as 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 sobre e a compartilhar os sentimentos que o texto despertara. Em seguida, passamos às atividades metalinguísticas descritas a seguir.

3.2. 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 desses 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).

A reflexão sobre os modos de ampliação do vocabulário do aluno, sem, ao mesmo tempo, confundi-lo, a partir de comandos que induzam ao erro ou prejudiquem a compreensão da questão, é primordial para turmas da Educação de Jovens e Adultos. Percebemos que, para reapresentação da atividade em aulas futuras, serão necessárias reformulações de cunho vocabular, sempre com vistas a limitar as possibilidades de sentido despertada 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 ações que o aluno deverá executar em um exercício de língua materna. 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 Educação de Jovens e Adultos, 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.

O 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 Educação de Jovens e Adultos. 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. Já que o texto, na maioria das vezes, chega para eles apenas como pretexto para a explicação do conteúdo. Reflexões, inferências, estruturação e composição é um caminho novo para os alunos, difícil de ser trilhado sozinho.

3.3. 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 fun-

cional 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 momento do 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 Curso Noturno do Colégio Santo Inácio tratavam de repetir desde a primeira fase 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 pedagógicas 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 convencionada não é fácil. A primeira dúvida diante da aplicação da atividade foi se o melhor era familiarizarmos os alunos às 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 orienta-

ções de Othon Moacir Garcia, em *Comunicação em prosa moderna* (1967), 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” (1967, p. 5).

A questão do uso da nomenclatura gramatical toma matizes ainda mais específicos na Educação de Jovens e Adultos. Tratamos de alunos trabalhadores que, via de regra, chegam cansados à escola, depois de extenuante 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, em forma de grandes listagens, serve apenas como atividade de memorização, sem função na emancipação linguística dos alunos.

Em uma de suas muitas entrevistas sobre Educação, Rubem Alves mencionou que, ao ver o esforço da filha para memorizar fórmulas da Física e aplicá-las em suas atividades escolares, ele a tranquilizou diante da sensação de cansaço e frustração, dizendo que o cérebro se encarregaria

de apagar aquelas frivolidades já no próximo ano e trataria logo de abrir “espaço” para o que se lhe apresentasse funcional.

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 nomes técnicos não é o suficiente para mudar a prática linguística. Tal crença se estabeleceu no cotidiano escolar brasileiro, porque todas as disciplinas reforçam a valorização do trabalho com nomenclaturas e definições em vez do conhecimento e da autonomia. É preciso que os termos gramaticais sejam apresentados paulatinamente e com vistas a funcionar como facilitadores da aprendizagem e não apenas como um fim em si mesmo.

3.4. Saber elocucional, saber idiomático e saber expressivo

Eugenio Coseriu estabeleceu a divisão entre planos e níveis da linguagem, correspondentes aos saberes elocucional, idiomático e expressivo. Ao nível da linguagem, enquanto conhecimento universal, corresponde o saber elocucional; ao nível da língua, enquanto técnica histórica, corresponde o saber idiomático; ao nível do texto, enquanto construção individual, corresponde o saber expressivo. Tratamos de tais conceituações de modo pormenorizado e exemplificado na parte teórica do trabalho e também dela nos valeremos em grande parte das análises de atividades. A trilogia coseriana é de grande importância para o trabalho com a língua materna, sobretudo, quando a correlacionamos à ideia de valorização das vivências do aluno.

Já salientadas as dificuldades com os enunciados das questões - que mereceram, inclusive, atenção à parte em nossa análise -, 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 Educação de Jovens e Adultos 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 chegam a lembrar um trabalho de transcrição da fala espontânea. 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”²²⁸.

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

²²⁸ Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 28.

professores de língua materna que o uso correto do ponto de vista da gramática normativa ainda não foi apreendido e que ainda 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 a partir da 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 duplica-o como pressuposto de garantia de correção. Quando interpelado por que repetiu o termo, a resposta é que assim o fez “tentando de acertar, escrever corretamente”. Os alunos veem o uso do *se* em textos escritos, mas faltam-lhes o conhecimento das regras de uso do pronome apassivador em português.

O modo de grafar os vocábulos *opinião* e *morrera* também atesta 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 meramente 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 nos casos supracitados. Os erros no âmbito idiomático estão imbricados ao domínio da própria linguagem e à maneira de se manifestar em situações de formalidade.

Em passagens como “Gostei porque *mesmo com a morte do animal* o autor fez *um final feliz*”, manifesta-se bem a estranheza tipicamente causada por falhas no *saber elocucional*. O aluno que considerou o final da crônica *Amor de Passarinho* “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 que passa despercebida a necessidade de maior grau formalidade.

4. Considerações finais

No universo da Educação de Jovens e Adultos, a valorização do conhecimento prévio do aluno é decisiva, uma vez que lidamos com séries multifatoriais de dificuldades determinantes 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 jovens e adultos representem um público de grande exigência quanto à seleção de conteúdos e à prática pedagógica. Observar as diferenças entre o saber linguístico e o saber metalinguístico e os níveis de dificuldade manifestados na língua empregada pelos alunos, auxilia o professor quanto às estratégias para desenvolvimento de atividades que propiciem a emancipação linguística deles. Espera-se, então, que o trabalho apresentado tenha contribuído para o despertar de novas possibilidades do ensino de língua materna que, de fato, propiciem aprendizado significativo para os alunos. Afinal, tratar da emancipação linguística na Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, buscar a emancipação social do público.

5. Anexos

5.1. Anexo 1

Amor de Passarinho

Desde que mandei colocar na minha janela uns vasos de gerânio, eles começaram a aparecer. Dependerei 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 pernetá.

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 chocantes, 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 arripiadas. 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 perminha.

Compungido, seu Lourival preferiu não me contar nada porque me viu triste com a morte do poeta, também meu amigo. Naquele mesmo dia.

(Fernando Sabino)

5.2. Anexo 2

Exercícios Aplicados

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 encontrado no 5º parágrafo?

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?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Entre o ser, o dever ser e o poder ser na linguagem: tarefas e dilemas do professor de português*. Palestra. XII FELIN – Língua Portuguesa: tradições e modernidades. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed., rev. e ampl. 14ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2014.

BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. Teorias linguísticas aplicadas ao ensino do português. *Cadernos da Academia Brasileira de Filologia*, nº 01, 2002. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/abf/volume1/numero1/10.htm>>

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem, natureza do fenômeno linguístico e a análise das línguas*, tomo I. 4ª tiragem. Coimbra: Atlântida, 1979.

CEZAR, Marina; BITTENCOURT, Terezinha; BARROS, Luiz Martins M. de (Orgs.). *Entre as fronteiras da linguagem*. Textos em homenagem ao professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa. Rio de Janeiro: Lidador, 2006.

COSERIU, Eugenio. *A língua literária*. Mimeografado, [s/d.].

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

_____. *Gramática, semântica, 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*, n. 5, Rio de Janeiro, 1993, p. 29-47. Disponível em:

<<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/edpdf/05.pdf>>.

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*. Porto: Porto Editora, 2004, p. 117-131.

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

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

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. A Educação de Jovens e Adultos (EJA): reflexões sobre uma proposta de ensino da língua portuguesa. In:

Org. VALENTE, André Crim; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. *Língua portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola: repensando a língua portuguesa*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SABINO, Fernando. Amor de passarinho. In: _____. *A volta por cima*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 16-19.

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

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