

Gramática da Fantasia: a criatividade e a produção de textos na EJA

Daniela Porte*

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar os desdobramentos de uma experiência de produção de textos na aula de português para educação de jovens e adultos, analisando, especificamente, marcas de oralidade que, de modo comum, manifestam-se no texto escrito dos estudantes no nível básico. Trata-se de atividade retirada do livro *Gramática da Fantasia*, de Gianni Rodari (1982), obra que, ainda hoje, mostra-se bastante pertinente para o trabalho com língua materna centrado no exercício da linguagem e não apenas na prática metalinguística. O referencial teórico para análise dos resultados ancora-se nos estudos funcionalistas de Eugenio Coseriu (1980), mas também conta com as orientações da linguística aplicada ao ensino de língua materna de UCHÔA (2007), AZEREDO (2007) e BITTENCOURT (2010). Nesse sentido, a atividade propicia a reflexão sobre a importância da criatividade, tomada como propriedade essencial da própria linguagem, fundamental ao desenvolvimento da competência linguística discente.

Palavras-chave: linguagem e metalinguagem, produção de textos, EJA.

Fantasy Grammar: the creativity and the production of texts in the EJA

Abstract

This article aims to present the development of an experience of producing texts in the Portuguese class for the Youth and Adults Education, analyzing, specifically, orality marks that, in a common way, are manifested in written texts of students at the basic level. This is based in an activity proposed by Gianni Rodari's (1982) *Grammar of Fantasy*, which is still a very reliable work in Portuguese teaching work focused on the practice of language and not just on metalinguistic practice. The theoretical reference for the analysis of the results is anchored in the functionalist studies of Eugenio Coseriu (1980), but also counts on the Applied Linguistics basis to the teaching of mother tongue as appointed by UCHÔA (2007), AZEREDO (2007) and BITTENCOURT (2010). In this sense, the activity leads on reflection on the importance of creativity, taken as an essential property of language itself, and to the development of student's linguistic competence.

Keywords: language and metalanguage, written production, EJA.

1. Introdução

O papel da disciplina de língua portuguesa toma contornos ainda mais especiais e precisos, comparando a educação de jovens e adultos à educação regular, quando se trata do direito à formação básica escolar. Adultos e jovens alijados de oportunidades elementares, geralmente, voltam aos bancos escolares descrentes de si, sentindo-se incapazes de se expressarem, porque não dominam o modo de falar que consideram correto/adequado. Aprendem, com isso, a se calarem. Perdem a voz, passam a vez.

* Professora de Língua Portuguesa e Literatura e coordenadora da área do Curso Noturno do Colégio Santo Inácio (RJ). E-mail: danielaporte7@gmail.com.

Assim, abrem mão do desejo de sonhar, de inventar (se), de criar novos modos de viver e de manifestar aquilo que pensam ou sentem.

A escrita é percebida como espécie de atividade que não lhes é permitida, um “dom especial”, concedido a poucos privilegiados. Embora reconheçam, com base na própria vivência, a importância de dominar minimamente a linguagem informativa manifestada por meio de textos escritos, sentem-se profundamente perdidos, incapazes e acuados diante da exigência de escrever textos relativamente simples, cujos gêneros permeiam atividades banais do nosso dia a dia, tais como o registro de uma receita culinária, o preenchimento de um protocolo de solicitação de segunda vida de documentos ou mesmo um simples *e-mail* institucional. Nesse sentido, as aulas de português na EJA extrapolam - e muito - o trabalho de reflexão sobre a língua (metalinguagem), exigindo do professor cuidado especial para com um circuito de aprendizagem que parte da análise linguística, mas não se contenta em nela ter fim, uma vez que as aulas de língua materna na EJA revelam-se mais do que simples descobertas de novos conhecimentos, mas oportunidade única de apropriação do direito de se expressar de forma inédita para muitos: escrevendo.

Com o intuito de despertar nos alunos a percepção da escrita para além da sua função informativa, desenvolvemos a atividade que a seguir se descreve, retirada do livro *Gramática da Fantasia* (1982). Trata-se de uma produção de textos intitulada “O que aconteceria se...”, a partir da qual observamos conteúdos gramaticais e aspectos linguísticos ainda não alcançados pelos alunos. Dentre eles, o uso da correlação gramatical exigida entre as formas verbais futuro do pretérito do modo indicativo e pretérito imperfeito do modo subjuntivo, marca frequente da linguagem falada que se reproduz nas produções escritas. A atividade foi aplicada para turmas da 2ª fase do Ensino Médio do Curso Noturno do Colégio Santo Inácio/RJ. Para análise crítica dos resultados, fundamentamo-nos nas orientações teóricas do linguista romeno Eugenio Coseriu (1980), observadas à luz de contribuições de outros estudiosos contemporâneos da linguagem e do ensino de língua materna, sobretudo Uchôa (2007), Azeredo (2007) e Bittencourt (2010).

2. 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 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 metalinguístico 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 linguística, no âmbito da língua materna ou no das línguas estrangeiras. Portanto, contribui para o processo de construção dos estudos metalinguísticos não apenas a figura do linguista, mas também a dos gramáticos e dicionaristas.

Em estudo sobre semântica, lexicologia e gramática, Eugenio Coseriu (1978) apresenta importantes informações para o que tratamos aqui como saber metalinguístico. Descreve dois tipos de gramática designados de gramática¹ e gramática². O primeiro termo refere-se à técnica propriamente dita, o saber entrar em atividade linguística: “correspondiente a una lengua determinada, que se pone en obra al hablar sobre la ‘realidad’ ya organizada mediante las ‘palabras’ de la misma lengua (= gramática como dada en el lenguaje mismo: ‘gramática-objeto’ o 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 linguística 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, en el caso de palabras como: lengua, idioma, palabra, hablar, decir, etc.)

De modo geral, podemos afirmar que o saber linguístico é o nível mais elementar, conquistado pela constante exposição a uma técnica já dominada pela comunidade linguística da qual se faz parte. Já o saber metalinguístico é o nível de conhecimento mais aprofundado, visto que é somente com a aquisição deste grau de saber que se podem construir análises científicas para o fenômeno linguístico.

2.2. Os tipos de gramática e os planos da linguagem

A definição do termo “gramática” exige múltiplos olhares e udanças/acréscimos de conceituação. Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), pioneiro pesquisador da linguística aplicada na Universidade Federal Fluminense (RJ), 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.

Eugenio Coseriu (1992) define a linguagem como atividade humana universal realizada individualmente segundo técnicas historicamente determinadas. Para o autor, 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, Coseriu 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 das línguas particulares, pois pertence a um âmbito geral, imanente a todas elas. Coseriu (1992, p.95) 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’”.

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. Uchôa (2007) assevera que 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. 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 o linguista romeno Bechara (2004), 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.

Coseriu (1992, p. 95) orienta 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 idiomático tudo considerado fora das normas para qualquer que seja a língua funcional 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 percebermos que certos tipos de textos publicados nas redes sociais não correspondem ao estilo dos autores 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 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. Contextualização da atividade

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

Qualquer produção de textos em aula de língua materna deve contar com um processo de contextualização temática para que os alunos se sintam motivados a escrever. A ideia de apresentar o tema isolado de uma sequência de assuntos correlacionados, já há algum tempo é questionada e, mesmo em provas de caráter oficial, aplicadas a um amplo universo de candidatos, como a redação do ENEM, percebemos a iniciativa de contextualização do assunto com os chamados “textos motivadores”. Para aplicação da atividade, portanto, partimos de um acontecimento real: a trágica morte do ator Domingos Montagner, por afogamento, nas águas do rio São Francisco, no período das filmagens de uma telenovela da Rede Globo.

O assunto permeou as conversas dos alunos e dele nos servimos, durante as aulas de Literatura, para discutir o papel da Arte na vida das pessoas. A coincidência entre a trama da novela e a vida real, já que no enredo o personagem de Montagner desaparecera também no rio São Francisco, mas fora salvo por uma tribo indígena e retomara a vida em ritual de ressurreição, levou-nos a pontuar junto às turmas o papel criador da Arte de possibilitar a vivência em outros mundos, desafiar a morte e conduzir nossos desejos mais primitivos, sem nenhum tipo de prejuízo. Discutimos como a Arte funciona de modo proveitoso para lidarmos com nossas angústias, dentre elas a que costuma ser a maior de todas, a morte.

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

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

O terceiro momento foi, então, a proposta da produção textual, confeccionada a partir da seguinte hipótese: “o que aconteceria se a gente não morresse mais?”. Os alunos escreveriam sobre suas fantasias diante da situação de não morte e os resultados de tal façanha para a vida. Como nos orienta Rodari (1982), o uso da fantasia pode ser tomado especialmente para estabelecer relação com a realidade. *A priori*, nossa intenção foi levá-los a lidar com sentimentos manifestados pela vivência de perdas, de separação, de medo e de saudade tão frequentes nas histórias pessoais dos alunos da EJA, mas pouco discutidas; por isso, vividas sem nenhum tipo de reflexão ou estratégias de

elaboração. A escrita e a Arte foram nosso caminho para tanto, uma vez que, como predisse Ferreira Gullar (2010), “a arte existe, porque a vida só não basta”.

4. A criatividade e outros aspectos da produção de textos

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

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

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

Faz-se importante a desconstrução de tais crenças por parte do professor, atentando, sobretudo, para o fato de que a sociedade liberalista insiste em homogeneizar o pensamento coletivo, ditando padrões a serem repetidos, para que se contenha qualquer tentativa de transformação de um *status quo* em que a minoria detém o poder e

a maioria sofre com privações de toda sorte. A própria linguagem em si faz parte do repertório de criação do ser humano, tanto no que diz respeito aos princípios estruturadores quanto em sua manifestação como produto acabado da atividade verbal, o texto. O homem cria no processo de comunicação, na interpretação e na produção escrita e falada de modo infinito e constante. Não estamos nos restringindo ao processo de criação dos textos literários, mas tratamos da linguagem como a própria atividade criativa em si, por ser constante fazer e contínuo refazer (BARROS; BITTENCOURT, 2004). Assim, atividades que auxiliam no (re)encontro com a criatividade existente em cada um é também um modo de se exercitar a própria linguagem ou pelo menos uma de suas propriedades essenciais. É um jeito de exercitar o pensar, o pensamento criativo e crítico, de auxiliar na instrumentalização para a transformação do mundo e da emancipação social dos alunos.

5. Dificuldades com o uso padrão dos verbos

A atividade de produção de textos proporciona vasta gama de questões idiomáticas ainda não praticadas na escrita dos alunos. A dificuldade de uso que se evidenciou com mais frequência foi a falta de reconhecimento da correlação exigida, na variante padrão, para os tempos verbais futuro do pretérito (modo indicativo) e pretérito imperfeito (modo subjuntivo). A articulação verbal entre ambos os tempos proporciona a expressão das ideias com lógica e maior clareza, entretanto foi um dos usos reiteradamente equivocados nas produções textuais dos alunos.

Vejamos as ocorrências mais comuns:

- a) No meu pensamento é que **se nós não morrer ficava** muito difício porque o mundo **ficava** em uma quantidade que iria praticamente faltar lugar.
- b) **Se** isso **foi** possível mesmo, meu tio **estaria** aqui comigo e seria maravilhoso!
- c) **Eu seria** a pessoa mais feliz do mundo **se vivesse** eternamente. Com certeza **eu iria ser** muito culta, **fazeria** muitas faculdades, vários cursos, passaria minha sabedoria para outras pessoas...
- d) **Se agente não morrece não tem sentido**, porque Deus deichou para todos que busque a eternidade.
- e) Eu penso que seria bom se a gente vivesse para sempre, no mundo cheio de coisas lindas. **Se a gente vivesse** para sempre **não era para envelhecer**.
- f) Com a vida eterna **passaria** mais tempo com família e filha porque agora é eterno.
- g) No mundo que vivemos hoje e do jeito que vivemos não tenho certeza **se não morresemos fosse** uma boa.
- h) Porque **se não ter** o ciclo da vida, nascer, crescer, e amadurecer e morrer, isso será muito estranho.

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

Para Azeredo (2000, p. 203),

o estudo do tempo verbal nos livros didáticos tende a induzir o aluno a identificar os conceitos de presente, passado e futuro com noções do tempo cronológico expressas principalmente por advérbios como antes/ontem, agora/hoje e depois/amanhã, a despeito das lições da linguística que desautorizam tal correspondência.

As orientações do autor apontam para o fato de que no ensino de língua materna em geral o trabalho com verbos tende a repetir um padrão tradicional que exclui outras nuances da atividade discursiva, excluindo, por exemplo, reflexões sobre, ações hipotéticas ou imperativas. As atividades sobre o verbo não levam o aluno a considerar essas possibilidades de expressão na língua, mas apenas a memorizar os paradigmas de conjugação verbal.

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

Desvios da ordem de concordância verbal também foram verificados com frequência nas produções, especialmente no tocante à primeira pessoa do plural, uso que foi recorrente nos textos devido a estruturação da frase inicial utilizada como proposta da atividade. É interessante observar que, embora o comando da atividade tenha utilizado a forma mais espontânea e coloquial “a gente”, muitos alunos optaram pelo

uso da forma “nós” em seus textos, o que traria mais formalidade ao discurso, caso a concordância verbal prescrita pela gramática normativa também tivesse sido utilizada.

Em atividades de produção de textos, os saberes elocucional, idiomático e expressivo aparecem entrelaçados e, se bem desenvolvidos, serão indicadores da expressão clara, adequada e criativa. Nos textos analisados, questões de âmbito idiomático manifestaram-se nos aspectos linguísticos mais evidentes mencionados anteriormente, como o que diz respeito à ausência de correlação entre tempos verbais. A falta de conhecimento de regras da gramática normativa fez com que os alunos lançassem mão de recursos equivocados para a expressão de hipótese em seus textos, o que acarretou dificuldades na compreensão da escrita. Desse modo, saber idiomático, saber elocucional e expressivo estão interligados. A ausência do reconhecimento da prescrição gera a incongruência no texto, prejudica a expressão clara e adequada das ideias que o escritor intenciona manifestar.

Os desvios de concordância verbal revelam que regras prescritas pela gramática normativa não dominadas pelos alunos estão relacionadas ao modo como se expressam oralmente na maior parte do tempo. Neste aspecto, saber idiomático e saber expressivo se imbricam, pois não havendo o reconhecimento das regras que regem as normas de uma variante, impossibilita-se a adequação às suas exigências. Assim, o aluno da EJA, em situação de comunicação com maior exigência de formalidade (nível da expressão), fica prejudicado pelo não reconhecimento das regras da variante de maior prestígio (nível idiomático). O saber linguístico de nossos alunos lhes permite expressar suas reflexões sobre como seria o mundo sem a presença da morte na variante que eles já dominam, mas não em variantes reconhecidas como mais formais.

6. Considerações Finais

Por que ainda falhamos tanto e nos frustramos diante dos resultados finais da aula de português na EJA? Muitos são os fatores envolvidos na resposta para a pergunta. Sequer podemos entender que exista uma só forma de respondê-la porque fatores múltiplos, linguísticos e extralinguísticos, estão envolvidos. Entender, contudo, que o domínio mínimo da comunicação formal se atrela à prática e não apenas à reflexão e à memorização da língua é um bom caminho para compreender a falta de

resultados eficientes. É justamente isso que procuramos demonstrar com a análise da atividade anteriormente detalhada.

Nesse sentido, concluímos que o equívoco com o trabalho da metalinguagem está na compreensão desacertada e insistente do professorado de que ensinar a descrição da língua seja meio eficaz de ampliar a competência linguística do alunado. A crença equivocada de que observar junto à turma regras da gramática normativa, a partir de definições e exemplos, leva, automaticamente, o aluno a perceber os processos linguísticos presentes na construção da norma padrão é um dos maiores responsáveis pelo fracasso na tarefa primeira da disciplina de língua portuguesa de desenvolver a capacidade de ler, compreender e produzir textos. É preciso, pois, entrar em atividade linguística, resgatando com o aluno da EJA sua capacidade de criação e de imaginação, inerente a todo processo linguístico.

Referências

AZEREDO, José Carlos. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2007.

_____. Uma abordagem textual das categorias do verbo. AZEREDO, J.C. (Organizador). *Língua Portuguesa em debate, conhecimento e ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37ª edição, revista e ampliada. 14ª reimpressão. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. Oralidade, escrita e mídia: o meio e a mensagem. BITTENCOURT, T. CEZAR, M. BARROS, L.M. DE. (Orgs.). *In: Entre as fronteiras da Linguagem. Textos em Homenagem ao professor Carlos Eduardo Falcão Uchôa*. Rio de Janeiro: Lidador, 2006. p. 89-104.

_____. *Reflexões sobre Produção Textual*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xicnlf/4/16.htm>. (2010) (Acesso em: 22 de outubro de 2010)

BARROS, Luiz M. Martins de; BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. As propriedades essenciais da linguagem. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*. Rio de Janeiro: Lucerna, n. 25 e 26, 2004. p. 36-54.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Recebido em: 31 jul. 2018.

Aceito em: 31 ago. 2018.