

O ensino da Gramática na EJA SIELP

Doutoranda Daniela Porte¹ (UERJ)

Resumo:

Com o advento de distintas linhas do estudo da linguagem, o olhar do professor de português voltou-se, invariavelmente, para aspectos que, no passado, não eram relevantes ao seu fazer pedagógico. Questões como variação, oralidade e correção idiomática vêm sendo longamente debatidas nos espaços acadêmicos, nos livros didáticos e levadas à sala de aula. Tratando-se do ensino de língua materna para Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa discussão toma valor extremamente significativo. Isso porque o público representante deste segmento suscita especificidades de aprendizagem que exigem do professor um cuidado particular com os temas da variação linguística e do ensino da gramática normativa. A EJA, nos moldes das políticas educacionais atuais, identifica-se como um segmento destinado a estudantes que não concluíram a formação escolar em idade adequada. De acordo com a legislação vigente, deve ser oferecida pelos sistemas públicos de ensino gratuitamente, observadas as particularidades do alunado. Pode-se dizer que este alunado representa um grupo de falantes que, além do raro contato com gêneros textuais produzidos sob a égide da norma culta da língua, apresenta acentuada dificuldade com conteúdos de caráter prioritariamente abstrato. É nosso intuito expor algumas incipientes reflexões acerca do conteúdo de sintaxe, desenvolvido junto às turmas do Ensino Médio da EJA, a partir da nossa experiência como docente do Curso Noturno do Colégio Santo Inácio (RJ). Para tanto, tomaremos os ensinamentos de diferentes estudiosos do ensino de língua e de sintaxe, sobretudo José Carlos Azeredo (2007), Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), Irandé Antunes (2007) e Eugenio Coseriu (1980).

Palavras-chave: ensino de língua materna; gramática normativa; EJA.

1. Introdução

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

Medir a importância das coisas não é tarefa fácil. Convencer de que há grandeza no que é considerado ínfimo é difícil. A necessidade de revermos a posição do ensino de língua materna para educação de jovens e adultos é urgente. Se não por nossas idiossincrasias, pelo momento histórico que vivemos: até meados da década de oitenta do século passado, o país se mobilizou para luta contra o analfabetismo desse público; agora, no início do século XXI, temos um panorama sócio-educacional que exige, cada vez mais, pesquisas que norteiem as séries mais avançadas da EJA.

Não sabemos o quê ensinar. Nem o modo como construir novos conhecimentos junto aos

alunos. Montamos nossos currículos pautados, muitas vezes, em livros didáticos destinados à educação básica regular¹. Além disso, dividimo-nos entre a módica oferta de material específico de qualidade e as deficiências daqueles disponibilizados pelo governo. No último caso, quando os livros não estão envolvidos em polêmicas midiáticas que nos fazem questionar a profundidade teórica que os embasa, priorizam um tipo de aluno um tanto caricaturado (ou idealizado...) que, muitas vezes, não condiz com a grande diversidade do segmento.

Nesse sentido, este trabalho constitui o registro de nossas incipientes reflexões sobre a abordagem da leitura, da escrita e da gramática normativa nas aulas de língua materna do Ensino Médio (EM) da EJA. Na verdade, tomamos aqui essas três práticas como o modo mais adequado de se desenvolver a competência linguística de alunos que apresentam características tão específicas no processo de aprendizagem.

2. A relação entre leitura, escrita e gramática na busca da competência textual

Uma importante distinção para o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula são as diferenças entre o saber linguístico e o saber metalinguístico. O saber linguístico é um tipo de saber técnico, construído de modo prático. É o conhecimento das regras de uma língua, o que possibilita a comunicação entre falantes. Assim o define Herculano de Carvalho:

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). (CARVALHO, 1979. p.251)

A aquisição do saber linguístico é dada pela prática contínua da atividade linguística. Desse modo, trata-se de um saber adquirido mediante a interação entre sujeitos falantes, elaborado de maneira não-reflexiva. Já o saber metalinguístico constitui um tipo de saber embasado num corpo de doutrina ou num sistema cientificamente organizado, ou seja, um saber sobre o qual “procura-se justificar o próprio objeto do conhecimento, fundamentando-o com razões, teses, princípios, consistindo, por conseguinte, num conhecimento de caráter reflexivo, especulativo” (BITTENCOURT, 2002. p.5)².

Para o professor de língua materna, sobretudo da EJA, é importante a tomada de consciência do nível de desenvolvimento linguístico em que seu aluno se encontra. Grande parte deles chega ao Ensino Médio com profunda dificuldade de decodificação dos textos escritos, gaguejam no ato da leitura e se sentem exaustos quando se trata de gêneros como editoriais ou dissertações argumentativas, porque são textos de dimensões maiores. E ainda, nas ocasiões em que são trabalhados textos que misturam os tipos narrativos e dissertativos - como as crônicas modernas, por exemplo - retêm prioritariamente as nuances da história, do enredo e pouco alcançam das opiniões e/ou argumentos utilizados na construção do texto.

A exposição oral, a concretização dos pensamentos que formulou a partir de alguma leitura, é o que, normalmente, mais se destaca em uma parcela do aluno da EJA. A vivência como líderes comunitários, chefes de família ou ainda a experiência em certos tipos de emprego garante uma desenvoltura oral que em muito destoa do texto escrito. Pode-se dizer que a dificuldade central do aluno jovem e adulto do EM é transmitir ao papel, de forma coerente e lógica, as suas reflexões, as

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

² Porte, Daniela. *Ensino da linguagem no livro didático: tradição e novidade*. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal Fluminense. 2010.

suas opiniões e as conclusões a que chegam diante de um conjunto temático discutido.

O que se nota, na verdade, é que mesmo nas séries finais do ensino básico, os alunos ainda não dominam completamente a técnica da linguagem: muitos ainda se expressam oralmente de maneira confusa, contam com um restrito vocabulário, não compreendem o que leem e não apresentam autonomia para transpor para o papel os pensamentos que lhe vão à cabeça. A mera reflexão sobre a linguagem, nesse momento de aprendizagem, assim, configura-se um caminho frustrante para as aulas da língua materna.

Irané Antunes (2007) também pontua a importância da distinção entre língua e gramática, que é de certo modo o que colocamos aqui, quando tomamos a diferença entre saber linguístico e saber metalinguístico. A ideia de mera reflexão sobre a língua, executada a partir de exercícios que fixem as regras da gramática normativa, é condenada pela autora e apontada como um insuficiente para o alcance do que chamamos competência linguística:

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não é suficiente.

Uma boa analogia para os saberes linguístico e o metalinguístico está no processo de aprendizagem da direção de um carro. Um motorista não aprende a dirigir lendo todo o manual de seu novo carro, mas observando outra pessoa dirigindo e acatando as orientações dadas por ela. Aprendemos a dirigir, dirigindo. O instrutor executa as tarefas que devemos efetuar também e a partir da observação, e extenuantes tentativas, vamos, pouco a pouco, dominando a técnica com destreza. Até que em certo momento fazemos todo o ritual de modo automático, mecânico, sem que nenhum tipo de reflexão seja necessário, no entanto, é certo que, depois de apreendida a técnica da direção, com a leitura do manual do nosso carro podemos conhecê-lo melhor. Temos maiores chances de conservá-lo mais, entender suas potencialidades e suas restrições, usufruir de seus benefícios e desfrutar amplamente de seus serviços. Motorista e carro passam a se entender muito bem.

Assim também ocorre com os falantes de modo geral. A aquisição da linguagem não se dá na escola, pois os alunos já chegam até nós com a técnica aprendida. O problema é que esse domínio, normalmente, não lhe é suficiente, não garante a expressão plena nos distintos registros da língua, nem o permite se manifestar em qualquer situação de comunicação. Com o aluno da EJA essa perspectiva gera consequências sociais nefastas, porque muitos se percebem inferiores, uma vez que falam **diferente**. E por isso se calam. Deixam de se posicionar, de expressar suas emoções e opiniões, evitam situações que exijam a tomada de decisões e esclarecimentos que lhe são de direitos. Acabam, por fim, marginalizados.

A escola, na angústia de proporcionar essa liberdade linguística, precipita-se no ensino das normas gramaticais sem notar que assim afasta o aluno das situações reais de uso da língua. A exposição aos diversos gêneros textuais, as diversas formas de leitura (oral, silenciosa, compartilhada, dividida...), a análise detalhada desses textos sob a orientação do professor, constituem boa dinâmica para o domínio completo da linguagem. É necessário que, antes de apresentarmos as regras da gramática - mais uma vez, antes do saber metalinguístico -, desenvolva-se o saber linguístico. Reconhecer as diferentes características dos textos lidos, a estrutura formal que compete a cada um deles, observar as diferenças particulares ao discurso oral e ao discurso escrito e compreender com que intenção cada texto foi construído também são tarefas que devem ser levadas a cabo pelo professor de língua materna como forma de alcançar êxito orientações gramaticais.

É importante ressaltar que não se deve confundir a necessidade de ampliar o domínio da linguagem (para depois se refletir sobre linguagem) com o fato de não se ensinar gramática na escola. Já há algum tempo, estudiosos da área vêm-se debruçando em antigas querelas do ensino de língua materna que, vez ou outra, fazem pipocar entre professores das demais áreas, jornalistas e os

próprios falantes a ideia de que não se deve mais ensinar a gramática normativa em sala de aula. Mais uma vez, na angústia de resolver os problemas que vimos crescendo vertiginosamente nos textos de nossos alunos, levamos para aulas assuntos que deveriam ser discutidos e dominados pelos especialistas e não pelos docentes. Não é difícil encontrar livros didáticos que tratam inadequadamente de conceitos complexos da área da Letras como **signo linguístico, dialeto e variação linguística**.

Insistimos: o ensino da gramática deve ocorrer à medida que ele seja funcional e agregue valor à produção escrita do aluno. Aqui, voltamos à discussão inicial de que é, portanto, crucial a percepção, por parte do professor, do nível de competência linguística em que seus alunos se encontram. No caso da EJA, também cabe ressaltar a mal-fadada ideia de que o ensino da gramática é estéril e que a norma não padrão – a verdadeira expressão do aluno – seria sinônimo de liberdade e de manifestação cultural. Parece-nos que é mesmo nessa defesa que se esconde o verdadeiro preconceito, já que insistir na aceitação da expressão não padrão, sem levar em conta as questões da adequação discursiva, é uma forma de dizer que o aluno é incapaz de aprender quantas normas ele quiser e delas se servir nas diversas situações de comunicação de sua vida.

O problema não é a língua, fruto de uma abstração e parte do conjunto cultural de um povo; não é o aluno, que, ciente das sanções negativas sociais, sofre quando sua competência linguística não lhe permite usufruir daquilo que almeja profissional ou pessoalmente; ou ainda, o problema não é a gramática, que contém regras anacrônicas e subservientes ao pensamento colonialista. O problema é de fato o homem (na figura do professor, do diretor de escola, do secretário de educação, de governador, de presidente da república...) que usa suas próprias frustrações e limitações para negar o que não é capaz de fazer. Se o uso da norma não padrão fosse tão pacificamente aceito nos distintos meios de comunicação, os próprios defensores do seu emprego deveriam fazê-lo em seus textos acadêmicos. Mas, não é bem isso que notamos em artigos científicos, explanações em congressos ou em palestras. Nessas situações, aqueles que defendem para o aluno da EJA o emprego não padrão da língua sabem muito bem lançar mão das regras que conferem clareza aos seus textos.

Como dissemos anteriormente, são muitos alunos da EJA trabalhadores domésticos. As mulheres, em especial, dominam com muita destreza as técnicas da limpeza, organização e arrumação de uma casa assim como possuem vasta experiência na cozinha. Sabem produzir verdadeiros manás culinários e não dominam a estrutura do gênero “receita culinária”, por isso apresentam grande dificuldade de registrar os pratos que elas mesmas criam. É papel da escola fornecer às alunas condições de reconhecer, caracterizar e produzir este gênero textual tão corriqueiro. E, em um contexto específico, tal atividade contribui para ampliação da competência linguística e toma contornos práticos, isto é, a língua portuguesa passa a servir efetivamente como instrumento aplicado à vida cotidiana do alunado. Porém, pela própria singeleza da natureza do gênero em si, a receita culinária constituiria apenas o primeiro passo para o trabalho significativo com a língua portuguesa. O professor deve procurar criar novas estratégias que levem o aluno a avançar na escala de compreensão e produção dos diversos gêneros textuais.

Sob esse aspecto não podemos deixar de mencionar o gênero literário que, quando bem trabalhado em sala de aula, será o grande responsável pela relação de prazer com a leitura. A poesia, o conto, as crônicas e os romances são gêneros textuais, à primeira vista, distantes da realidade do aluno da EJA. Na verdade, às pessoas desse segmento o exercício da privação é bastante particular desde tenra idade, a exemplo da própria escolarização, um direito que lhes foi negado nas fases apropriadas. O texto literário – uma manifestação artística de extremo valor para a construção da criticidade, da apuração do vocabulário e para aquisição de conhecimento de mundo – também entra para o rol das restrições a que os alunos da EJA são submetidos. A escola é praticamente o único caminho de contato não só com a Literatura, mas com as Artes de modo geral, já que a sociedade e as forças políticas organizacionais do país não garantem às crianças, aos jovens e aos adultos o acesso ao patrimônio artístico.

Não se trata apenas da oferta acessível de espetáculos teatrais, exposições de artes visuais,

cinemas, shows musicais e recitais de poesia. Isso, para um morador de cidade grande, como o Rio de Janeiro, de certo modo não é o maior dos empecilhos. O grande problema é que as classes populares não são estimuladas a conhecer o prazer que as manifestações artísticas são capazes de causar, justamente porque a minoria que desfruta desse tipo de conhecimento - e, normalmente, detém o poder econômico e político - sabe que, além da fruição, a Arte proporcionará mudança de comportamento, o que pode ser muito perigoso para uma sociedade que vive o abismo social da nossa.

Nessa perspectiva, o texto literário na sala de aula transborda as proporções linguísticas e passa a ocupar um espaço de desenvolvimento integral do aluno, proporcionando-lhe um modo seguro de lidar com seus sentimentos e suas angústias. Ainda sobre o papel do texto literário no desenvolvimento da competência linguística, não podemos deixar de citar a tese pouco difundida, mas extremamente pertinente, do linguista romeno Eugenio Coseriu:

O emprego da linguagem na vida prática é, efetivamente, um uso. Também podemos dizer que o emprego da linguagem nas ciências é um uso. Porém, não o emprego da linguagem na literatura que não é um uso particular, mas sim representa a plena funcionalidade da linguagem ou realização de suas possibilidades, de suas virtualidades. Portanto, longe de ser a linguagem da literatura uma forma especial que se afasta de uma norma, coincide com estas possibilidades virtuais da linguagem, e qualquer outro uso, sendo precisamente uso, é uma redução das possibilidades da linguagem, é uma redução da linguagem como se apresenta na literatura com o desdobramento de suas possibilidades. (COSERIU, 1993. p. 39-40)

Consideramos, então, a leitura dos mais diversos gêneros textuais um eficaz instrumento para o desenvolvimento da competência linguística. Para tanto, o professor avaliará as nuances dos textos, já mencionadas aqui, como a estrutura, a adequação, o intertexto e o interdiscurso, de modo a produzir a autonomia de que o aluno necessita para trilhar seus próprios caminhos diante de qualquer manifestação textual.

O aluno deve ser capaz de ler e compreender qualquer texto que lhe caia em mãos. Assim, ele também estará pronto para o trabalho de reflexão sobre a linguagem, ou seja, para analisar os mecanismos linguísticos a serviço das distintas produções de sentido. A leitura é, portanto, uma atividade extremamente associada ao ensino da gramática normativa, uma vez que o aluno/falante autônomo está pronto para perceber as regras de organização de uma língua.

2. Os tipos de sujeito da EJA e da gramática: práticas da produção escrita e da reflexão metalinguística

A atividade que passamos a descrever foi elaborada com uma turma de 3ª fase do EM da EJA, no Curso Noturno do Colégio Santo Inácio (RJ). Nosso objetivo aqui é expor como o processo metalinguístico pode-se também associar ao conhecimento linguístico que o aluno traz à escola.

A atividade em si é uma produção de texto a partir das aulas em que tratávamos do conteúdo gramatical **tipos de sujeito**. Feitas as explanações, exemplificações e atividades de fixação sobre os tipos de sujeito da gramática normativa, surgiu um momento em que os próprios alunos começaram a brincar com o sentido dos termos gramaticais. Um se dizia, naquele dia, um **sujeito composto**; ao que o outro logo respondeu: **eu estou oculto, elíptico ou desinencial**. Diante do fato descompromissado e até banal, pudemos observar que o mecanismo utilizado pelo aluno da EJA (ou de qualquer segmento...) para reter as nomenclaturas gramaticais era associá-las ao seu próprio conhecimento de mundo.

Aqui, é interessante observar que as nomenclaturas gramaticais, no ensino de língua materna, compõem duas faces de uma só moeda: ao mesmo tempo que podem funcionar como

elemento facilitador nas orientações da produção textual podem também cair no campo estéril dos rótulos que povoam inutilmente a cabeça dos alunos. Dizendo de outro modo, o trabalho da correção textual é mais rápido e eficaz se o seu autor entende, por exemplo, que em determinada construção há certa incongruência justamente porque falta o sujeito da oração ou o complemento de um verbo. Ou ainda, se o aluno domina as regras de concordância verbal, notará alguma infração à norma padrão em casos de inversão sintática dos termos oracionais. Enfim, as nomenclaturas gramaticais são úteis nas aulas de língua materna se servem como facilitadores para a ampliação da competência linguística. Ao contrário, se funcionam apenas como mero conteúdo a ser ensinado, fica evidente a sua falta de serventia e a confusão que os alunos tratam logo de fazer, misturando alhos com bugalhos.

Pensando nessa funcionalidade das nomenclaturas gramaticais, a proposta de produção textual que fizemos à turma era de que cada aluno escrevesse um pouco sobre si, contando sua trajetória de vida. Inicialmente, conversamos sobre os múltiplos sentidos da palavra **sujeito**, demos exemplos como: um sujeito foi baleado lá no morro, o sujeito se acha melhor do que os outros, era um sujeitinho exibido e colhemos também outros exemplos que eles produziram. Em seguida, indagamos se esses sentidos eram parecidos e se representavam a mesma realidade de quando estudamos os tipos de sujeitos gramaticais. Por fim, veio a proposta de redação: **fale sobre você e sua personalidade, diga que tipo de sujeito você é na vida.**

Tomemos um exemplo do resultado obtido com a atividade:

Texto 1 – Aluna Lucileide

11

11/09/2011

Qual sujeito você é?

Meu nome é Lucileide, nasci em 24 de outubro de 1974, Mamanguape, PB. Vim para o Rio aos 13 anos, para de estudar aos 15 anos, para casar. Tive minha filha aos 18 anos, e hoje, ela é o que tenho de mais importante.

Me considero um sujeito simples, pois me dou bem com todos, faço o que posso para conviver em harmonia com meus amigos e familiares. Retornei aos estudos por incentivo da minha filha e também porque quis melhorar.

Meu sonho é terminar o ensino médio, fazer um técnico e um curso de gastronomia, e um concurso público.

Não me considero um sujeito indolente porque sou ao contrário na maioria das vezes, sou um sujeito simples, porque tenho que fazer o papel de mãe e pai, mesmo sendo casada. Meu marido não é de tomar decisões.

Mesmo sendo vários sujeitos em cada momento da minha vida, sou feliz.

Lucileide Maria de Moraes 11/9/2011

Como podemos observar diante da leitura dos textos confeccionados pelos alunos, a prioridade da atividade foi, de fato, o próprio exercício da linguagem. O que, a princípio, começou a partir da mera reflexão sobre a linguagem alcançou seu fim mais produtivo: a prática da escrita. É importante destacar que, nesse caso, tratamos de alunos com um nível linguístico mais avançado do

que o comum na EJA. É um grupo de alunos que iniciou a escolarização na infância, deu continuidade na adolescência e por razões variadas se afastou dos bancos escolares antes da conclusão do ensino básico. São alunos que trilharam caminhos diferentes e conseguiram alcançar uma boa bagagem de conhecimento de mundo.

No caso da atividade descrita aqui, a confusão entre o elemento metalinguístico (tipos de sujeito) com o extralinguístico (a pessoa ou coisa do real a que o sujeito se refere) foi proposital. Na verdade, a correlação foi levada à sala de aula pelos próprios alunos e passou a representar um singelo jogo entre a reflexão metalinguística e o exercício efetivo da linguagem. O que propusemos foi um modo mais criativo e prático de levar aos alunos da EJA um conteúdo que, à primeira vista, parece-lhes tão distante do uso efetivo da língua portuguesa.

Também é necessário mencionar que os conteúdos programáticos seguidos pelas escolas, com bases nas orientações oficiais, geralmente, exigem o ensino das regras da gramática normativa. Em se tratando da EJA, consideramos que a possibilidade mais profícua de trabalhar com esse conteúdo é a partir da seleção daquelas matérias que propiciem ao aluno o reconhecimento dos desvios mais estigmatizados. Nesse sentido, o reconhecimento do sujeito da oração tem o objetivo de nos levar à reflexão sobre os mecanismos de concordância verbal simples na nossa língua.

A ideia é que o aluno possa empregar com propriedade a norma padrão, reconhecendo a sua variante como o ponto de partida para ampliação do conhecimento linguístico. Para tanto, os exercícios de repetição das nomenclaturas gramaticais são estéreis e criam apenas nomes soltos sem nenhum sentido para a prática da compreensão e da produção textual. Entretanto, se o aluno já está em um nível mais aprofundado da competência linguística – isto é, decodifica e compreende o que lê com tranquilidade, interpreta bem as mensagens dos mais diversos gêneros textuais, escreve com o mínimo de clareza acerca de sua opinião sobre os fatos, etc. - as reflexões metalinguísticas funcionarão como uma ferramenta a mais para a percepção dos mecanismos utilizados para a elaboração de textos autorais ou não.

3. Conclusão

Nossa intenção neste trabalho foi refletir sobre o modo como podemos contribuir para emancipação linguística de nossos alunos. Especificamente, tratamos de alunos que representam uma parcela da população profundamente excluída, com grande parte de seus direitos negados e que contam praticamente apenas com a escola como instituição capaz de lhes fornecer subsídios para mudanças cognitivas e financeiras. Aí reside a grande responsabilidade que o segmento educacional para jovens e adultos exige daquele colégio que desejar oferecê-la.

Buscamos contemplar a prática do ensino de língua materna para as séries mais avançadas do ensino básico na EJA, sobretudo no que diz respeito ao modo de alcançar o reconhecimento e apropriação da norma padrão. Nessa perspectiva, acreditamos ser a exposição aos mais diversos gêneros textuais, especialmente o texto literário, o principal caminho a se percorrer. Ressaltamos a importância do texto literário, porque, como mencionamos, além dele despertar o gosto pela leitura - já que provoca imenso prazer, quando bem apresentado - será o meio mais eficaz de contribuir para o amplo desenvolvimento da competência linguística. E isso é condição *sine qua non* para o trabalho funcional com a gramática normativa. O texto literário é o gênero da excelência, como bem nos atesta Coseriu, porque proporciona ao aluno o exercício da busca infinita dos sentidos.

Por fim, com a descrição da atividade, tentamos exemplificar como a mera reflexão metalinguística não é suficiente para fornecer as condições necessárias da almejada emancipação linguística. Mas, reconhecendo os mecanismos de aprendizagem que seus alunos criam durante as aulas, o professor será sempre capaz de traçar novas estratégias. Nesse sentido, é extremamente necessário evidenciar que a turma em questão demonstrou maior habilidade para o reconhecimento e a compreensão da função do sujeito ao produzir seu próprio texto do que nos exercícios isolados de fixação do conteúdo.

4. Referências Bibliográficas

- 1] ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- 2] AZEREDO, José Carlos de. *Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos*. Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 2007.
- 3] BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. Teorias linguísticas aplicadas ao ensino do português. *Cadernos da Academia Brasileira de Filologia*, nº 01, 2002.
- 4] CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem, natureza do fenômeno lingüístico e a análise das línguas*. Tomo I. 4ª tiragem, Coimbra: Atlântida, 1979.
- 5] COSERIU, Eugenio. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.
- 6] COSERIU, Eugenio. 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.
- 7] PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves; PONCIANO, Marcos Rogério Ribeiro. A presença da Literatura Brasileira em contextos de inclusão social. *XI Congresso Internacional da ABRALIC*. USP: São Paulo, 2008.
- 8] UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Série língua e ensino: reflexões e propostas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

i Daniela Porte, Doutoranda

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras

danielaporte7@gmail.com