

PRODUÇÃO DE TEXTOS E GRAMÁTICA: PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS COM ESTUDANTES DE ENFERMAGEM

Silvio Nunes da SILVA JÚNIOR
Universidade de Pernambuco

Resumo: Situado na área da Linguística Aplicada, este artigo tem por objetivo investigar o papel da gramática em práticas linguístico-discursivas que focalizam a produção de textos em aulas de Língua Portuguesa no ensino superior. Para tanto, é alinhavada uma discussão acerca da reflexão gramatical em articulação com a leitura e a produção de textos numa perspectiva dialógica e processual. Na inter-relação estabelecida entre o construto teórico e os dados produzidos numa pesquisa de sala de aula em uma turma de Bacharelado em Enfermagem, o estudo evidenciou que as práticas linguístico-discursivas, que envolvem leitura, produção de textos e gramática, podem proporcionar momentos contínuos de aprendizagem sobre a Língua Portuguesa quando planejadas e efetuadas levando em conta o caráter dinâmico e social da linguagem.

Palavras-chave: Práticas linguístico-discursivas; Produção de Textos; Gramática; Ensino Superior.

PRODUCTION OF TEXTS AND GRAMMAR: LINGUISTIC- DISCURSIVE PRACTICES WITH NURSING STUDENTS

Abstract: *Situated in the area of Applied Linguistics, this article aims to investigate the role of grammar in linguistic-discursive practices that focus on the production of texts in Portuguese Language classes in higher education. To this end, a discussion about grammatical reflection in conjunction with reading and text production in a dialogical and procedural perspective is outlined. In the interrelation established between the theoretical construct and the data produced in a classroom survey in a Bachelor's Degree in Nursing class, the study showed that the linguistic-discursive practices, which involve reading, text production and grammar, can provide moments continuous learning about the Portuguese language when planned and carried out taking into account the dynamic and social character of the language.*

Keywords: *Linguistic-discursive Practices; Text Production; Grammar; University Education.*

PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y GRAMÁTICA: PRÁCTICAS LINGÜÍSTICA-DISCURSIVAS CON ESTUDIANTES DE ENFERMERÍA

Resumen: Situado en el área de Lingüística Aplicada, este artículo tiene como objetivo investigar el papel de la gramática en las prácticas lingüístico-discursivas que se centran en la producción de textos en las clases de Lengua Portuguesa en la enseñanza superior. Para ello, se esboza una discusión sobre la reflexión gramatical en conjunción con la lectura y la producción de textos en una perspectiva dialógica y procedimental. En la interrelación establecida entre el constructo teórico y los datos producidos en una encuesta de aula en una clase de Licenciatura en Enfermería, el estudio mostró que las prácticas lingüístico-discursivas, que involucran lectura, producción de textos y gramática, pueden proporcionar momentos de aprendizaje continuo sobre el portugués. lengua cuando se planifica y se lleva a cabo teniendo en cuenta el carácter dinámico y social de la lengua.

Palabras clave: Prácticas lingüístico-discursivas; Producción de textos; Gramática; Enseñanza superior.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando a visão freiriana de que o ato de ensinar só é válido se houver, de alguma parte, o desejo pelo aprender, este artigo põe em diálogo dois campos do conhecimento parcialmente distintos, mas que somados são imprescindíveis para o imbricamento do sujeito no mundo: a Educação e a Saúde. Em estudos recentes, tenho discutido a responsabilidade social do professor que lida com a produção de textos na universidade (Silva Junior, 2021a, 2021b). Essa responsabilidade, por muitas vezes, é desconsiderada por projetos pedagógicos e demais discursos oficiais que atravessam a vida social de diferentes maneiras, seja pelo apagamento de componentes curriculares que possam focalizar o amadurecimento do sujeito no que tange à produção textual e à gramática, bem como pela redução parcial da carga horária desses componentes, gerando a necessidade de tudo se partir do princípio da síntese e de momentos de exposição e conteúdo gramatical desconexo da realidade lingüístico-discursiva. Por essa razão, refletir sobre as relações entre produção de textos e gramática e, num plano mais amplo, sobre a linguagem nas práticas escolares e universitárias (Santos, 2007), vai ser sempre caro ao campo científico.

Tomo como base a posição de Geraldi (1984), para o qual é nítida a ausência de uma formação plural que estabeleça uma concepção de linguagem concreta para o embasamento das práticas do professor, das séries iniciais à universidade. Nessa perspectiva, o mesmo autor, ao defender que o professor precisa ter assinatura própria (Geraldi, 2016), compreende que o seguimento de receitas prontas ou a obediência total ao que determinam as vozes oficiais pode formar, na prática, não um professor, mas um mero repetidor de ações pedagógicas consideradas comuns. Acredito que as práticas

educativas precisam partir da premissa da construção dinâmica e coletiva de saberes dos estudantes, assim como dos saberes docentes do próprio professor (Tardif, 2005, 2014), visto que as experiências profissionais estarão sempre somando ou subtraindo da formação continuada do docente em sua trajetória.

No desenvolvimento de ações de ensino efetuadas por mim numa turma de Bacharelado em Enfermagem, no componente curricular Língua Portuguesa em uma instituição privada de ensino em Alagoas, identifiquei algumas lacunas no que se refere aos conhecimentos gramaticais necessários para as produções textuais dos estudantes. Diante disso, alguns processos foram realizados com a intenção de contribuir para uma formação linguístico-discursiva mais efetiva. Tal experiência me serve como base para a discussão aqui proposta. A partir destas considerações, o objetivo deste artigo é investigar o papel da gramática em práticas de ensino que focalizam a produção de textos em aulas de Língua Portuguesa no ensino superior. Mais especificamente, proponho refletir sobre como os estudos têm relacionado a produção de textos com a gramática; problematizar como a atitude sensível do professor pode favorecer a observação de lacunas acerca dos conhecimentos gramaticais em textos escritos; e observar as implicações da reflexão gramatical para o amadurecimento linguístico-discursivo dos estudantes do curso de Enfermagem. Para dar conta dessa proposta, o artigo comporta, além de considerações iniciais e finais, tópicos como: pressupostos metodológicos, reflexão gramatical, leitura e produção de textos, inadequações linguístico-discursivas nas produções escritas, e promovendo a reflexão gramatical. Cabe ressaltar que não há separação entre teoria e análise de dados, processo comum em pesquisas de Linguística Aplicada.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Tomo como princípio metodológico a abordagem qualitativa de pesquisa, que fundamenta as pesquisas de Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) desde quando o foco dessa área de conhecimento se voltou a elementos subjetivos revelados por meio dos usos sociais da linguagem em contextos específicos. Além disso, o estudo que dá corpo às análises desenvolvidas neste artigo seguiu a vertente de natureza etnográfica, a qual tem como foco a observação crítica de realidades (Paiva, 2019), e, como perspectiva focal, utilizou-se a auto-observação, que coloca o professor-pesquisador

como investigador de sua própria prática, dando à pesquisa o viés processual primado pela abordagem qualitativa.

A pesquisa foi desenvolvida numa turma de 1º (primeiro) período da graduação em Enfermagem presencial que possuía um total de 33 (trinta e três) estudantes em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada situada no município de Arapiraca/AL. Os estudantes residiam em Arapiraca e em municípios circunvizinhos, como Girau do Ponciano, Taquarana, Maravilha e Penedo. Durante o semestre 2019.2, período no qual os dados foram produzidos, não houve desistência de nenhum dos 33 (trinta e três) alunos colaboradores. A faixa etária dos alunos era diversificada, abarcando sujeitos dos 18 (dezoito) aos 50 (cinquenta) anos, aproximadamente. Todos os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL), pelo Parecer 3.566.674.

3 REFLEXÃO GRAMATICAL, LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Neste espaço, procuro, na perspectiva das práticas linguístico-discursivas, discutir sobre como a reflexão gramatical se articula com a leitura e a produção de textos no trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa no ensino superior.

Quando Bakhtin (2011) argumenta que a linguagem vai além das formas da língua, que são objeto de estudo da linguística, o autor já deixa implícito, em suas reflexões, que o ensino de uma determinada língua não pode partir apenas de sua forma sistêmica em que estão incluídos elementos gramaticais, no que concerne ao trabalho com a fonética, a fonologia, a sintaxe, a semântica etc., mas que questões discursivas, que englobam a leitura e a produção de textos, precisam ser também abordadas na busca pela construção de conhecimentos linguístico-discursivos. Essa preocupação se destaca nas opiniões dos estudantes Fabrício e Henrique, quando questionados sobre a necessidade de se trabalhar gramática em aulas de Língua Portuguesa, como se pode observar no Quadro 1.

Quadro 1: Resposta dos estudantes Fabrício e Henrique ao questionário.

- A gramática, na sua perspectiva, é algo necessário para ser abordado em sala de aula?

Fabício: Sim! Com certeza. Chega a ser absurda a quantidade de estudantes que não a dominam.

Henrique: Com certeza. Como profissional da saúde em enfermagem, devemos nos expressar de forma clara e sabermos escrever de forma correta. Eu acho que saber ler é o começo de tudo!

Fonte: Autor (2019).

A resposta de Henrique frisa a relevância de se pensar a produção de sentidos em articulação com a perspectiva formal da escrita, que retoma a gramática da língua. Ao destacar que a gramática é pertinente para o desenvolvimento da linguagem por profissionais da Enfermagem, o estudante entende que, ao se formar em nível superior, o enfermeiro precisa demonstrar, em suas atividades, que sua formação acadêmica não surtiu efeito somente no modo em como ele lida com os pacientes, mas nos prontuários que precisa preencher, em formulários etc. A leitura traz a necessidade de o sujeito ler textos de diferentes gêneros discursivos para, a partir da interligação entre os elementos linguísticos, compreender o funcionamento da gramática nessas materialidades, o que reverte para seus conhecimentos linguístico-discursivos.

Nesse sentido, a abordagem que se quer defender não parte do princípio de que o estudo gramatical não é relevante para contextos de ensino de Língua Portuguesa. Ao invés disso, quero enfatizar que ele não dá conta de tudo o que precisa ser aprendido sobre a língua no seio de uma instituição de ensino. Sobre isso, Zozzoli (1999), ao mencionar que a escola deve objetivar formar estudantes para agirem no mundo, problematiza a importância de se dar destaque à leitura e à produção, e que, ao mesmo tempo, a gramática perpassa essas atividades. Para argumentar sobre a busca pela autonomia do estudante leitor e produtor de textos, a autora acredita que:

Diante da carência de formação dos professores e da falta de estudos que incluam dentro do próprio processo de transformação das práticas escolares o trabalho executado com a gramática na sala de aula, desde a escola até a universidade, costuma ser considerado através de dois tipos básicos de conduta: ou rejeita-se qualquer trabalho mais sistemático ou reflexivo com a linguagem, sob a alegação de que a aprendizagem se dá unicamente através do contato contínuo com os

textos e da discussão que se instala em torno dos temas na sala de aula; ou então, apesar de experiências frustrantes com a aplicação de modelos e/ou manuais, parte-se para o recurso a alguma proposta teórico-metodológica pronta (Zozzoli, 1999, p. 8).

O embasamento das atividades de ensino de Língua Portuguesa em materiais didáticos prontos tornou-se uma “moda” entre professores, principalmente daqueles que, mediante condições histórico-sociais diversas, precisam seguir à risca essas diretrizes para permanecerem empregados. A proposta pronta está voltada à aplicação de uma determinada “fórmula” para medir os seus efeitos. Entretanto, essas iniciativas servem como uma medida desconexa da realidade linguística. Isso acarreta resultados ineficazes pela ausência de observação, ou, como destaca Lima (2019), da intermediação sensível que o professor precisa fazer dos acontecimentos que envolvem a sua prática pedagógica, o que, quando efetuado, conduz o ensino à relação da língua com as práticas sociais. No que diz respeito à resistência de professores para a condução de um trabalho com a reflexão gramatical, fica perceptível a ausência do preparo profissional para a construção de uma atuação docente relativamente autônoma (Zozzoli, 2006). Assim, essa resistência pode ser resultado da falta de conhecimento necessário para o estímulo à reflexão do estudante. Em outras palavras, professores que não se auto-observam, que não questionam suas próprias práticas, não têm subsídios para levar outros sujeitos à reflexão sobre a língua.

Nessa linha de pensamento, Geraldi (1995) pondera que o ensino da gramática pode ser equivocado quando o texto serve como um pretexto para análises puramente superficiais, como a identificação do verbo numa frase, por exemplo. Na mesma perspectiva, Zozzoli (1999) destaca que provocar reflexões gramaticais não significa ensinar as regras por meio de frases inventadas nem retirando orações de um determinado texto e analisando-as da mesma forma. A reflexão gramatical surge da observação que o professor faz das produções orais e escritas dos estudantes, passa pelos momentos de reflexão e planejamento pedagógico do professor, nos quais o docente identifica quais elementos da gramática são mais necessários para o trabalho naquela turma, e se finda na articulação da gramática com a leitura e a produção de textos durante a aula.

Nessa direção, Possenti (1996) afirma que o papel da escola é ensinar a norma padrão, porém os modos para se efetuar essas práticas devem ser variados. Em outro

viés, Freire (1989) destaca que é necessário criar condições para a construção de conhecimentos nas práticas educativas, a exemplo dos conhecimentos gramaticais que não podem ser apenas “transpostos” mecanicamente para os estudantes. No bojo dessas condições emerge a perspectiva reflexiva de trabalho com a linguagem em contextos de ensino e de aprendizagem na educação básica e no ensino superior. A significação do termo “condição” deixa clara a relevância da autonomia do professor para não reproduzir o que já vem sendo feito em outras salas de aula, mas criar seus próprios subsídios para desenvolver o ensino reflexivo da gramática, assim como dos demais eixos (leitura, escrita e oralidade).

Assim como diversos autores, Antunes (2007) comunga da ideia de que o foco de materiais didáticos, bem como de práticas reprodutivas de professores no ensino de gramática, advém de duas crenças primordiais que prevalecem no sistema de ensino há muitas décadas, a saber: a de que existem usos linguísticos melhores e mais certos que outros e a de que é preciso enfatizar os usos que foram mais privilegiados socialmente. Tais premissas são termos-chave para o desenvolvimento de práticas excludentes de preconceito linguístico nas salas de aula que não consideram as possibilidades de se discutir com os estudantes sobre os usos da linguagem nos contextos sociais, repassando a ideia de que o certo é falar e escrever de uma única forma, sem possibilidade de variação. Essa ótica de compreender a língua é, a meu ver, inadequada por não ter nenhuma articulação do discurso com a vida, pois conduz ao entendimento de que o que uma grande camada social fala e escreve é equivocado. Os estudantes, por mais maturidade social que tenham, podem carregar essa ideia e construir uma espécie de recusa para com o seu próprio uso social da Língua Portuguesa.

Acerca da atuação do professor para essa realidade, Zozzoli (2003) considera que muitos professores, em situações de ensino de gramática, na tentativa de seguir restritamente o discurso da Linguística¹, desconsideram a necessidade de se trabalhar com textos de diferentes gêneros para interligar os aspectos gramaticais à realidade linguística. É bem mais provável que o discurso da Linguística prevaleça em grande parte das situações, pois, para alguns professores, o discurso da Linguística é diferente

¹ A autora faz referência ao discurso da Linguística colocada no que se conhece como Núcleo Duro, no qual prevalece a concepção estruturalista de língua.

do discurso da gramática normativa. Nesse sentido, para alguns professores, seguir o que determina a Linguística, por mais que ela se detenha em questões formais, é pensar o ensino diferentemente do que determinam os gramáticos.

Diferente de tal crença, Perini (2010) critica o ensino de gramática descontextualizado assinalando que esse tipo de prática parece ter como objetivo a memorização e não a aprendizagem. É como se todas as horas que o professor passa explicando como conceitos gramaticais se aplicam a orações soltas e sem articulação com as práticas sociais de linguagem dos estudantes servisse apenas para que esses sujeitos “memorizem” esses conceitos. Além disso, o grande objetivo é que os sujeitos consigam aplicar o conteúdo decorado até o momento em que o docente faz uma avaliação, numa perspectiva somativa, e atribui nota aos estudantes que mais bem decoraram o que foi apresentado por diversas vezes no contexto da sala de aula. Após esse processo, que, no ensino superior, pode durar um semestre, o estudante está livre para esquecer tudo aquilo.

Ao tomar como base realidades semelhantes dentro de um quadro prático de pesquisas em salas de aula, Zozzoli (1999) desenvolveu a ideia de que “ao invés de o estudante receber explicações prontas, muitas vezes inadequadas por ultrapassarem o âmbito da dificuldade em si, procura-se propiciar oportunidades de reflexão, a partir das próprias dificuldades surgidas” (Zozzoli, 1999, p.3). As dificuldades, conforme a autora vem apresentando em algumas produções, pode ser identificada pelos professores em suas observações ou expressas pelos estudantes (Zozzoli, 1999). Alguns dos estudantes que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa apresentada neste trabalho fizeram pontuações relevantes que articulam a gramática com outros eixos do ensino de Língua Portuguesa, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2: Respostas das alunas Gabriela, Agatha e Maria ao questionário.

- A gramática, na sua perspectiva, é algo necessário para ser abordado em sala de aula?

Gabriela: Sim. Como vamos saber escrever adequadamente sem a gramática?

Agatha: Sim, tem grande importância na nossa vida acadêmica.

Maria: Ela é importante! Tem que ser abordada para nos ajudar a falar melhor e escrever também.

Fonte: Autor (2019).

Assim como a resposta de Henrique no Quadro 1, as considerações de Gabriela e Maria, no Quadro 2, são importantes para a afirmação de que os estudantes compreendem a necessária articulação da gramática com a leitura e a produção de textos. A realidade pontuada no Quadro 2 aponta que, mesmo mencionando as contribuições da gramática para a fala e a escrita, as alunas se prendem ao discurso normativo, visto que a gramática se sobressai frente às modalidades de linguagem (oral e escrita) na resposta dada pela aluna Maria. Isto é bastante preocupante, uma vez que a tradição do ensino de Língua Portuguesa na educação básica tem colocado o plano linguístico acima do discursivo.

Mesmo que os estudantes não precisem conhecer conceitos referentes ao tratamento da língua no campo linguístico ou fora dele, é necessário que o trabalho em sala de aula possa estimular os estudantes a falar e escrever a língua. Isso implica compreender seus aspectos formais, tendo que deixar claro que essa língua, que serve para diferentes práticas de sala de aula, deve ser observada em diversas possibilidades de realização nas atividades sociais. É estudando a língua/linguagem numa perspectiva mais ampla que a instituição de ensino forma sujeitos cientes do todo complexo que envolve as suas práticas sociais no dia a dia. Sobre isso, Nascimento e Santos (2005, p.5) pontuam que “as atividades de gramática reflexiva podem levar os alunos a explicitar fatos da estrutura e do funcionamento da língua através da observação dos efeitos de sentido que os elementos linguísticos produzem”, o que amplia até mesmo os objetivos de se abordar a linguagem no ensino.

Ensinar a língua pelo discurso e, também, pela sua materialidade, é necessário porque isso coloca o sujeito na posição de observador e investigador de suas próprias práticas. Poupar esses sujeitos de identificarem a pluralidade das suas práticas discursivas é distanciar a língua/linguagem da sua realização dialógica, concebendo a instituição de ensino como uma instância hierárquica e não como contexto em que ocorrem práticas sociais e educativas sempre inter-relacionadas. Proporcionar momentos de discussão sobre como a gramática é revelada nas práticas sociais em

sala de aula é um aspecto relevante para ser pensado, até porque muitos estudantes podem ter essa uma visão mais ampla de gramática, mas não chegam a discutir sobre isso com os professores e os outros estudantes. Com isso, é possível que se saia da tradição de sala de aula como local físico em que se ensina o objeto de ensino e que não se discute sobre ele e, assim, se possa defender com mais ênfase o papel ativo do estudante no desvelar de suas aprendizagens.

Em Silva Junior (2019), pude identificar que quando os estudantes percebem que as regras gramaticais podem ser encontradas e analisadas em enunciados que fazem parte dos seus próprios usos da Língua Portuguesa, o aprendizado da língua é mais significativo, uma vez que o funcionamento do ensino da gramática está em constante relação com o que ocorre ao redor. Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa, ao pensar o ensino pela reflexão gramatical, passa a ensinar *a língua dos estudantes* e não *a língua privilegiada/usada pelos discursos institucionais*. Mesmo que se entenda que existe essa dicotomia inadequada nas práticas escolares, alguns professores reproduzem essa língua privilegiada por achar que ela dá subsídios para um trabalho concreto. Entretanto, os prejuízos para as formações dos estudantes são diversos.

Para que se apresentem exemplos práticos da relação entre leitura, produção de textos e gramática no trabalho com a Língua Portuguesa, recorro a Zozzoli (1999, p. 20) quando a autora destaca que

Antes de se pensar em qualquer mudança nas ações pedagógicas, é preciso salientar que essas transformações não ocorrem sem que o próprio professor, revendo sua prática, aceite abrir mão de um poder antigo de transmitir conteúdos, para abrir espaço para o aluno na sua prática, não apenas lhe dando o direito de resposta, mas, para além dos atuais chavões que elegem a interação como palavra mágica, dando-lhe real direito à autonomia.

A questão da interação como palavra mágica nas práticas pedagógicas é, como explica a autora, problemática, uma vez que, em muitos contextos, o simples momento em que o estudante responde o questionamento “Qual o sujeito dessa frase?” é tido como uma interação. No entanto, tal prática não deixa de ser isolada pois a própria abordagem não é por si só interativa nem dialógica. Como instância social, a instituição de ensino precisa favorecer os movimentos de rever a prática pedagógica em busca de

um ensino que vise realmente a transformação social. Tomando estas afirmativas como base para o desenvolvimento de práticas linguístico-discursivas, buscarei refletir sobre como a reflexão gramatical ocorreu no quadro prático da pesquisa aqui apresentada. No tópico a seguir, observo algumas inadequações linguístico-discursivas em produções textuais escritas.

4 INADEQUAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

A partir de resenhas que os estudantes escreveram no dia 19 de setembro de 2019, comecei a identificar alguns elementos que, com um ensino dinâmico, eram possíveis de serem trabalhados sem que aquilo se assemelhasse a uma “gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade”, que “é muito mais ‘sobre a língua’, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua” (Antunes, 2003, p. 31). Percebo a pertinência dessa conduta para que abordar gramática não seja algo forçado tanto para mim como para os estudantes. Acredito que dentre os diferentes motivos de o ensino da forma da língua ser alvo de variados chavões negativos, um dos que mais alertam para uma mudança paradigmática é o da apresentação da gramática em manuais de ensino como algo extremamente complexo. Essa complexidade envolve exclusivamente a quantidade exaustiva de elementos gramaticais que são apresentados aos estudantes no decorrer da vida escolar. Dessa maneira, minha constatação, ao fazer a leitura das resenhas, foi de que os estudantes viam a necessidade de realizar intercalações² (para acrescentar informações sobre algum aspecto), mas não sabiam que precisavam isolar tais intercalações com vírgulas para uma melhor compreensão de quem lesse o texto:

Quadro 3: Trecho da resenha da aluna Raquel.

Conclui-se ser de fundamental importância que todo profissional **independente da área que ele venha assumir** procure ter capacitações, adquirir mais conhecimentos na área e ter limites e respeito com as outras pessoas.

Fonte: Autor (2019).

² De acordo com Piacentini (2009, negrito da autora), utilizam-se vírgulas para isolar locuções e orações intercaladas, independente da intercalação ser **aposto, adjunto adverbial, conjunção, oração reduzida etc.**

O trecho destacado em **negrito** apresenta a intercalação que a aluna tenta fazer em sua produção, porém não a coloca entre vírgulas, deixando a leitura dificultosa. Nesse sentido, ressalto a inter-relação que a prática de leitura tem com a questão da gramática. O mesmo ocorre com a produção de textos. De acordo com Barros (2012), a reflexão do sujeito sobre as condições de produção e as relações de sentido dos textos é relevante. No entanto, na escola e na universidade, ainda há a ausência de práticas pedagógicas que estimulem nos estudantes a compreensão de como se constrói formalmente um texto. Assim, vale lembrar que a amplitude do ensino de elementos formais na escola é bastante extensa e precisa se articular continuamente com a leitura e a produção de textos orais e escritos. É a partir desses eixos que a gramática produz sentido no que diz respeito à sua finalidade escolar/acadêmica, pois

A noção de gramática corresponde a uma acepção larga do termo, que não tem como ponto de partida nem de chegada a materialidade lingüística descontextualizada, mas que é entendida como a interligação entre fenômenos de língua, desde os menores, a fenômenos do discurso, que, por sua vez, estão relacionados com o uso social da língua, tanto num plano imediato como num plano mais amplo (Zozzoli, 2003, p. 29-30).

Dentre as particularidades que ocorrem no plano linguístico, o emprego da pontuação, principalmente da vírgula, precisa ser enfatizado, sempre em articulação com a perspectiva discursiva, ou seja, se realização viva dos discursos. Acerca da vírgula, Cristiano da Silva (2015), com seu estudo sobre os sinais de pontuação em manuais didáticos, compreende que, por suas implicações nas relações de sentido, ela é o sinal de pontuação mais enfatizado nas gramáticas normativas do português brasileiro. Uma das variadas implicações da vírgula em textos escritos pode ser estudada com base na produção da aluna Raquel. Na produção dessa aluna, a concordância apresentava problemas em boa parte das produções, dificultando, muitas vezes, a compreensão das ideias que a aluna gostaria de formular, principalmente na construção do ponto de vista (último parágrafo das resenhas).

Quadro 4: Trecho da resenha da aluna Luiza.

A fundamentação teórica é relevante e destaca os conceitos de ética e valor na área da saúde. A metodologia é qualitativa e descritiva, sendo considerada de adequada compreensão. Foram analisadas 10 pessoas sendo 5 coordenadores de curso, 4

professores e 1 estudante, entendendo assim que o número de pessoas **foram insuficiente** para o objetivo.

Fonte: Autor (2019).

Como se pode verificar nos dois destaques, as inadequações apresentadas pela aluna não são tão graves como se poderia esperar. A questão estaria mais voltada à atenção no momento de escrita para possíveis reescritas decididas pelos próprios estudantes do que mesmo a um trabalho específico, com uma atenção especial do professor com estudantes que possuem dificuldades na adequação da escrita aos aspectos gramaticais. Nessa linha de pensamento, ao tratar da constituição de uma gramática do aluno, Zozzoli (1997, 2003) destaca que é preciso que as práticas de ensino da gramática girem em torno das questões nas quais os estudantes mais apresentam dificuldades, para que os efeitos dessas abordagens passem a ser vistos em novas produções solicitadas. Nesse sentido, a condução de um ensino reflexivo de gramática depende tanto do professor que identifica e planeja atividades focalizadas nas inadequações encontradas, como dos estudantes que, a partir do que é trabalhado em sala de aula, precisam praticar a escrita na busca pela construção prática de conhecimentos linguístico-discursivos.

Diante disso, comecei a pensar em como realizar esse tipo de abordagem para desmistificar as tantas ideias que norteiam o tema “ensino de gramática” e decidi fazer a leitura de algumas produções em sala para que, na oralidade, os estudantes pudessem compreender o que eu realmente queria tratar, sem deixar de salientar que não se adequar aos padrões impostos pela gramática da língua não significa falar ou escrever errado, mas, sim, dentro de variações que a instituição de ensino não privilegia. Com isso, decidi promover uma atividade em que, pela leitura das resenhas, os estudantes poderiam identificar as inadequações na concordância (caso eles não identificassem, eu auxiliaria nesse processo) e pensar no emprego dos sinais de pontuação para a intercalação e outros elementos que a materialidade textual comporta. A seguir, ilustro como esse processo se deu no que, junto a Zozzoli (1997, 2003), denomino reflexão gramatical, que se diferencia do que comumente se chama de ensino de gramática.

5 PROMOVENDO A REFLEXÃO GRAMATICAL

As atividades de reflexão gramatical ocorreram no dia 31 de outubro de 2019. Inicialmente, a determinação de um dia específico para o trabalho com a gramática da língua pode parecer uma prática isolada em sala de aula. No entanto, a articulação de conhecimentos gramaticais com o diálogo entre os sujeitos já demonstra uma tentativa de sair de uma tradição de ensino de gramática com a qual os estudantes estavam acostumados. A gramática só é isolada em sala de aula quando outros conhecimentos e materialidades não são explorados para a observação de como os elementos gramaticais são revelados em textos orais e escritos. Como planejado, iniciei a aula explicando como estava planejada a abordagem do dia, como mostra a interação do Quadro 5.

Quadro 5: Interação em sala de aula no dia 31 de outubro de 2019.

Professor: Gente, hoje vamos trabalhar com gramática, certo?... Vejam:: eu identifiquei algumas coisas nas produções de vocês... Questões que podem ser melhoradas depois...

Gabriela: Já sei que na minha tinha um monte de coisa errada (risos)...

Professor: Nada disso... Lembram que eu já falei que não existe erro?... Erro dá ideia de que não pode ser resolvido... aff... gosto não (risos)...

Henrique: Professor, a (...) disse que tá chegando... o ônibus dela quebrou.

Professor: Certo!

Professor: Então, pessoal... eu quero que alguém se habilite para fazer uma leitura... não é muita coisa. É só pra gente observar essas questões que eu identifiquei enquanto alguém lê, entendem?

Ágatha: Eu posso ler se o senhor quiser!

Professor: Pronto! Venha!

Fonte: Autor (2019).

A interação apresenta a relação interpessoal entre os estudantes que, em comparação à realidade encarada no início do semestre, melhorou, pois a aluna não se omitiu a fazer a leitura diante dos colegas, o que não era a realidade de semanas

anteriores. A experiência de reflexão gramatical deixou claro, também, que pela leitura do outro constrói-se conhecimento.

Quadro 6: Interação em sala de aula no dia 31 de outubro de 2019.

Ágatha: // de fundamental importância que todo profissional independente da área... profissional... independente da área que ele venha assumir procure ter capacitações adquirir mais conhecimentos na área... e ter limites e respeito com outras pessoas.

Henrique: Pelo jeito que ela leu eu já sei que nesse final tem alguma coisa.

Professor: Mas por quê?

Henrique: Aí eu não sei (risos)... já ensinei a pescar ((risos de muitos estudantes))

Professor: Vocês percebem que quando ela lê o que vem depois de profissional tem uma trava porque o sentido fica comprometido?... Quando há uma vírgula entre as informações complementares fica melhor de entender.

Ágatha: pensei que era eu que tava lendo errado (risos)

Professor: Me dá aqui! (o professor escreve no texto que está com Ágatha)... Agora leia!

Ágatha: conclui-se ser de fundamental importância que todo profissional, independente da área que ele venha assumir, procure... ter capacitações... aqui seria um e, né?... adquirir mais conhecimentos na área e ter limites e respeito com as outras pessoas.

Fonte: Autor (2019).

Assim, os estudantes começam a problematizar as práticas de linguagem de modo a perceber como os seus discursos servem como objeto de investigação sobre a língua. A reflexão gramatical possibilita, sobretudo, um olhar para a língua que comumente não se tem em sala de aula: o olhar de estudante que procura aplicar os seus conhecimentos no cotidiano, seja na universidade ou fora dela. Percebo que ainda há uma ausência desse tipo de debate em contextos de formação docente quando muitas vezes o trabalho com a gramática é desvinculado das situações uso da língua viva (VOLÓCHINOV, 2017). Na leitura da resenha, que apresentou aspectos de

concordância, a identificação da inadequação apresentada foi feita somente pelos estudantes enquanto Pedro fez a leitura, como consta no Quadro 7.

Quadro 7: Interação em sala de aula no dia 31 de outubro de 2019.

Pedro: a... a fundamentação teórica é relevante... e destaca os conceitos de (ética)... ética e valor na área da saúde... A metodologia é qualitativa e descritiva... e... sendo considerada de adequada compreensão... Foram analisadas 10 pessoas... sendo 5 coordenadores de curso, 4 professores e 1 estudante... entendendo assim que o número de pessoas foi insuficientes... é insuficiente, né, professor?

Professor: Sim! Deu pra observar aí, num foi?

Gabriela: Uma no singular e a outra no plural... às vezes eu me perco nisso também.

Professor: Aí nós vemos a importância de escrever e depois revisar... É sempre bom para zelar pela qualidade do texto que estamos escrevendo.

Fonte: Autor (2019).

Os estudantes perceberam, na interação apresentada, que o trabalho com a gramática é sempre necessário para que fique perceptível a exigência de conhecimentos formais que o texto acadêmico é imerso. É um momento no qual o sujeito percebe que, para que a interlocução com os leitores seja mais proveitosa, a produção escrita precisa seguir os padrões colocados pelos aspectos gramaticais. A aprendizagem desses elementos em interações discursivas como a que foi mostrada se desenvolve processualmente e o ensino da gramática passa a ser efetuado como práticas de reflexão gramatical, como sugere Zozzoli (1999, 2003). O sujeito, dessa maneira, discute e aprende no diálogo particularidades dos “gêneros e das formas da língua a eles relacionadas através dos estilos” (Bakhtin, 2011, p. 296) que medeia suas diferentes interações sociais dentro de uma concepção de sala de aula como arena responsiva.

Na interação do Quadro 7, é possível destacar a naturalidade com a qual a aluna Gabriela conversa com o professor e estabelece uma relação dialógica numa reflexão sobre aspectos formais que compõem o texto produzido. Comumente, as aulas de gramática, principalmente na educação básica, são permeadas pelo silêncio, assim

como aponta Ferrarezi Jr. (2014). Diante dessa problemática ampla, na busca por correções formais e restritas aos aspectos gramaticais, é abandonada a tarefa de educar a individualidade discursiva dos estudantes (Bakhtin, 2013). Para Bakhtin (2013), os professores temem a audácia discursiva dos seus estudantes e às vezes simplesmente recomendam que não abandonem os lugares-comuns linguísticos para não cometer erros.

O receio de compactuar com o erro, ou até mesmo de errar, é um outro aspecto que impede o desenvolvimento da autonomia relativa (Zozzoli, 2006) do sujeito professor de Língua Portuguesa como língua materna. O mesmo receio se encontra na formação dos estudantes de modo ainda mais enfático. Pensando na avaliação do professor perante exercícios de gramática e de produção escrita numa perspectiva pura e rigidamente formal, Geraldi (2016) pontua que, quando a resposta não corresponde exatamente ao que o material didático espera, atribui-se uma falta de conhecimento gramatical sem considerar absolutamente nada das condições discursivas das respostas dadas. A sala de aula, para muitos estudantes, mediante situações como as que illustrei, acaba sendo visualizada como uma prisão na qual apenas uma voz tem razão. Para o estudante, essa voz é a do docente, quando na verdade, assim como o discente, o professor está sendo conduzido a reproduzir passivamente o que determinam níveis hierárquicos mais avançados que vêm de dentro e de fora da instituição de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações apresentadas ao longo deste artigo deixam em evidência que o ato político do professor de resistir a práticas de ensino reprodutivas e formalizantes pode acarretar um ensino em que o padrão não seja a regra, um ensino no qual “a imaginação pode orientar mais do que a prescrição, em que a centralidade do texto não produza a fixidez de seus sentidos, mas que mantenha seus perigos porque abre portas às compreensões” (Geraldi, 2015, p. 63). O trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa precisa ser tomado como um campo móvel e propício a diferentes construções de sentido, sem deixar de considerar elementos linguísticos. Os sujeitos precisam pensar por meio da língua e sobre a língua em suas práticas sociais. Assim, a instituição de ensino pode ser concebida como um real contexto formativo de professores e estudantes leitores, produtores de textos e com conhecimentos

gramaticais suficientes para criar espaços de reflexão sobre a forma da língua e sua reverberação discursiva.

Diante disso, as práticas linguístico-discursivas, que envolvem leitura, produção de textos e gramática, proporcionaram momentos contínuos de aprendizagem sobre a Língua Portuguesa na pesquisa que deu corpo às discussões deste artigo. Para que o professor possa provocar mudanças no seu contexto, é necessário que ele saia da zona de conforto que a formação acadêmica e a própria prática de ensino o colocam. Com base em tudo o que foi pontuado, percebo que não sou o mesmo professor de uma semana antes de a pesquisa se iniciar, bem como, agora, na reflexão a partir dos dados frutos de minhas experiências, já me constituo como um novo sujeito.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de gramática sem pedras no caminho. São Paulo. 3. ed. Parábola, 2007.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, L. F. P. **O professor e a produção de textos escritos**: O que se ensina quando se ensina a escrever? Por que se ensina o que se ensina? Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

CRISTIANO DA SILVA, A. **Ensino de pontuação em coleções didáticas de Português**: uma análise dialógica. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

FERRAREZI JR., C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H; PEREIRA, R. A. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016, p. 179-190.

GERALDI, J. W. Atividades epilinguísticas no ensino da língua materna. **Capoeira – Revista de Humanidades e Letras**, v. 2, n. 1, p. 55-64, 2015.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1984.

LIMA, A. C. S. **Da necessidade de uma mediação sensível**: reflexões sobre letramento acadêmico em um contexto de Educação a Distância do IFAL. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, J. F.; SANTOS, J. A. Caminhando entre desafios: a gramática sob uma nova perspectiva de ensino reflexivo. **Educação, Base Nacional Comum Curricular e Formação de Professor**, v. 8, n. 1, 2015.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PIACENTINI, M. T. Q. **Só vírgula**: método fácil em vinte lições. 3. ed. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SANTOS, L. F. **Produção de textos na universidade**: em busca de atitudes ativas e táticas. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2007.

SILVA JÚNIOR, S. N. Produção de textos e autonomia relativa de licenciandos em letras: a sala de aula como arena responsiva. In: BEZERRA, S. S.; SILVA JÚNIOR, S. N.; SILVA, G. A.. (Org.). **Produção de textos e ensino de línguas**: contribuições da linguística aplicada. Tutoia: Diálogos, 2021a. p. 16-36.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior**: a sala de aula como arena responsiva. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021b.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Produção oral sistematizada em atividades didáticas de Língua Portuguesa**: um trabalho colaborativo no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). **Pesquisa em linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 105-143.

ZOZZOLI, R. M. D. Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, V. J. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003, p. 25-46.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produzidor de textos: a busca de autonomia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP/Campinas, v. 33, p. 07-21, 1999.

ZOZZOLI, R. M. D. A constituição de uma gramática do aluno em leitura e produção de texto: em busca de autonomia. In: **XV Jornada de Estudos Lingüísticos do GELNE**, p. 1-20, 1997.

Silvio Nunes da SILVA JÚNIOR

Professor Adjunto, da graduação e da pós-graduação, da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Realizou pós-doutorado na Universidade de Pernambuco (UPE) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: silvio.nunesj@upe.br

Recebido em 05/julho/2023.

Aceito em 14/fevereiro/2024.