

Ensino de gramática: Entrevista com Silvia Rodrigues Vieira

Entrevistadores: Aline Menezes, Cristiane Barbalho e Dennis Castanheira

Data de submissão: 18/04/2023 | Data de aprovação: 07/07/2023

Silvia Rodrigues Vieira é Professora Associada (nível IV) do Departamento de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFRJ. Atua nos Programas de Pós-graduação em Letras Vernáculas/UFRJ e no Mestrado Profissional em Letras/UFRN - Polo UFRJ. Bolsista de produtividade 2 do CNPq (2015; 2018; 2021). Pesquisadora FAPERJ, contemplada nos Programas Jovem Cientista do Nosso Estado 2011 (2012-2015) e Cientista do Nosso Estado 2014 (2015-2018) e 2020 (2021-2024). Possui Doutorado (2002) e Mestrado (1995) em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), além de Graduação em Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992). Coordenadora de projetos de pesquisa nacional e de cooperação internacional (com destaque ao Projeto Pró-norma Plural e ao Projeto 21-ALFAL). Orientadora de graduação e pós-graduação. Organizadora, em equipe, de bancos de dados para análises linguísticas (Corpus Concordância; Moçambique-PORT; Moçambique-online, RJ rural-urbano; Estilo-PORT, Corpus Pró-norma plural, dentre outros), sua produção bibliográfica conta com organização de livros e periódicos, capítulos publicados em livros, artigos em periódicos e trabalhos em anais de congressos no âmbito nacional e internacional. Coordena a disciplina nacional do PROFLETRAS, intitulada Gramática, variação e ensino, desde 2013. Integra a Comissão Científica da Área de Sociolinguística da ABRALIN desde 2020 e o GT de Sociolinguística da ANPOLL, coordenando o Eixo Variação e Ensino. Membro suplente do Complexo de Formação de Professores da UFRJ. Principais áreas de interesse: Sociolinguística e Dialectologia, Variedades do Português, Morfossintaxe: descrição e ensino; Variação e ensino; Ensino de gramática.

1) Ao longo dos últimos anos, você tem desenvolvido e orientado dezenas de pesquisas sobre ensino de gramática, que têm sido grandes referências para o tema no Brasil. Como você observa a ampliação do tratamento dessa temática nos últimos anos no cenário científico brasileiro?

De fato, tenho vivido muitas experiências relacionadas ao ensino de gramática, sobretudo na orientação de pesquisas que têm por objetivo desenvolver, executar e avaliar atividades, estratégias, procedimentos para a construção do conhecimento gramatical em salas de aula da Educação Básica no Rio de Janeiro. Com base nos resultados dessas experiências, meu olhar sobre o cenário científico brasileiro no que se refere ao tratamento do ensino de gramática só pode ser otimista e, diria, até um pouco deslumbrado. Mesmo consciente dos inúmeros desafios a enfrentar, emociona ver o crescente número de professores-pesquisadores e alunos da Educação Básica (re)descobrimo a exuberância do trabalho com os expedientes linguísticos, seja pelo simples prazer da descoberta e do encantamento pela arquitetura da

gramática, seja pelo sonhado desenvolvimento de competências no plano textual-discursivo a partir desse trabalho.

Sintomático desses avanços é o nítido aumento de eventos e de publicações de professores-pesquisadores, da Universidade e da Educação Básica, acerca do ensino de gramática. A lista não para de crescer. Assim, fica nítido, para mim, que o fosso que separa o mundo acadêmico e o chão da escola tende a se dissipar, ainda que no ritmo próprio de todo processo histórico. E o que acho melhor é que o processo vem acontecendo em duas direções: da universidade para a escola, e da escola para a universidade. Não se trata de levar para a Educação Básica o conhecimento de “seres iluminados” do meio acadêmico; antes, é o professor que, imbuído de um olhar a um só tempo científico e pedagógico, é agente da produção de conhecimento, em parceria com programas de pesquisa e extensão acadêmicos. Boa parcela desse avanço advém da exitosa política pública nacional do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, mas acho importante destacar que não só dela. Em diversos programas de Pós-graduação acadêmicos no país, linhas de pesquisa voltadas ao ensino têm se dedicado com maestria ao ensino de gramática.

Dentre os fatores que justificam meu olhar positivo sobre esses avanços, destaco aqui a pluralidade teórica que se pode observar no conjunto de iniciativas em curso. Trata-se de trabalhos oriundos de diversas linhas de pesquisa, correntes ou subáreas teórico-metodológicas: abordagens tradicionais, tratamentos formalistas e funcionalistas diversos, abordagens mais específicas, como as da Sociolinguística, Psicolinguística, dentre muitas outras. Outro ponto a destacar é que esses trabalhos são aplicados a níveis gramaticais igualmente diversos (do fonético-fonológico ao textual-discursivo).

É exatamente essa pluralidade teórico-metodológica, muito presente na condução da disciplina nacional do PROLETRAS intitulada “Gramática, variação e ensino”, que buscamos agregar na proposta que fazemos para o ensino de gramática, proposta que foi intitulada “ensino de gramática em três eixos” (Cf. VIEIRA, 2017, 2018). Na próxima questão, vou falar um pouquinho mais dela.

Enfim, em meio a tantos desafios em nossa área, fico feliz que o do ensino de gramática esteja sendo bravamente enfrentado! Sigamos.

2) Apesar do avanço acadêmico no tratamento do ensino de gramática, certamente ainda há um longo caminho a ser percorrido. Em sua perspectiva, quais são os grandes desafios dos estudiosos do tema e dos docentes que estão na educação básica?

São tantos os desafios para a concretização de um ensino de gramática produtivo que não sei se é possível listar aqui. Na realidade, os desafios gerais da Educação Básica (que, em sua maioria, pertencem às esferas política, econômica, até humanitária, e que vão da condição socioemocional dos alunos às circunstâncias e aos perfis da formação inicial e continuada dos professores) acabam por incidir sobre o ensino de Língua Portuguesa, em geral, e de gramática, em particular. Esses desafios dizem respeito a muitos aspectos, que abrangem, por

exemplo, a obrigatoriedade de uso de determinados materiais didáticos, o cumprimento de carga horária, sistemas de avaliação geral do aprendizado das prefeituras, elaboração de currículos, salário dos professores, dentre outros. Vou-me ater, entretanto, por limites de espaço, ao campo particular e bem específico do ensino do componente gramatical como objeto desta pergunta.

Creio que o primeiro e mais importante desafio diga respeito a uma questão na esfera conceitual: com que concepção/concepções de gramática se opera na Educação Básica? E, em decorrência dessa questão, outra, de ordem mais metodológica, emerge naturalmente: qual o lugar da gramática nas aulas de Língua Portuguesa?

A esse respeito, reafirmo ser urgente **advogar em prol de uma pluralidade teórica nas concepções de gramática no ensino de Português**, de modo que a sala de aula não seja um espaço de restrição do olhar sobre a gramática, mas que, ao contrário, se constitua como o lugar da ampliação. Isto porque entendo que uma parte do conhecimento científico foi com força para os documentos oficiais do Ministério da Educação da área de Língua Portuguesa, para as formações dos professores e para os materiais didáticos; outras partes do conhecimento científico não receberam a mesma atenção em termos de transposição didática.

Em minha avaliação, o respeitável propósito de promover a autonomia e a consciência cidadã dos alunos nos fez, acertadamente, priorizar o necessário desenvolvimento das competências no campo da leitura e produção textuais. Ocorre que, para tanto, foi assumido no plano teórico – mais do que prioritariamente, quase exclusivamente – uma concepção de língua, a discursivo-interacional. Assim, embora em nenhum momento se proponha excluir ou não trabalhar “gramática” como um sistema (de regularidades e irregularidades), os aproveitamentos e desdobramentos de tudo que constitui esse componente gramatical não foram cobertos ou não receberam a atenção merecida. Assim, a chamada prática de análise linguística, que implica necessariamente manipular a materialidade gramatical, ficou sem delimitação clara do(s) quadro(s) teórico-metodológico(s) necessário(s) para o cumprimento do bom propósito. Em outras palavras, em português claro: “cada um se virou como pôde” na seleção e no tratamento de expedientes linguísticos, e, num país de dimensões continentais como o nosso, pouca generalização pode ser feita. Vou arriscar alguma a partir das pesquisas que eu e orientandos (cf. VIEIRA, 2018) já fizemos com base na realidade sobretudo do município do Rio de Janeiro.

Em nossa observação, a operacionalização do referido desenvolvimento de competências do plano textual, em diversas práticas pedagógicas, acabou por retirar o componente gramatical da cena (por não se reconhecer certa utilidade, por não se contar com um quadro distinto do oferecido pelas gramáticas tradicionais, tomadas como desatualizadas, por não se saber lidar mais com ele, dentre outras razões), ou, ainda, acabou por situá-lo em algumas posições igualmente indesejáveis, a meu ver. Derivado do primeiro, o segundo desafio é, então, de igual relevância, visto que põe em questão a **necessidade de avaliar os limites e as possibilidades do trabalho pedagógico que integre texto e gramática** (Cf. VIEIRA, 2019a, 2022a).

“Retirar o componente gramatical da cena” acontece, ao que parece, por meio de um variado espectro de conduções. Nelas, a motivação central é a de que a materialidade linguística seja manipulada tão-somente ou prioritariamente como elemento instrumental, absolutamente a serviço das práticas textuais. Excelentes e legítimas diretrizes metodológicas do tipo “trabalhe gramática a partir de textos e para chegar a textos”, “a gramática deve ser contextualizada”, “não use o texto como mero pretexto para identificação e classificação gramaticais” acabaram por acarretar, por vezes, o inverso do desejado: (i) a não abordagem do componente linguístico, em propostas que trabalham apenas a compreensão geral do texto no plano da progressão temática em questão, ou (ii) uma abordagem superficial e repetitiva dos elementos gramaticais.

No último caso, a exploração da materialidade linguística costuma acontecer apenas quando um recurso é muito evidente/saliente na construção do sentido de um texto particular (numa espécie de ensino de “gramática por acaso”), de tal modo que o chamado ensino fique reduzido, em muitos casos, a um conjunto de fenômenos bastante específicos, dentre os quais se destacam, além do trabalho com seleção vocabular, dois deles: o valor semântico de conectores e o reconhecimento de elementos de retomada anafórica. O problema é que muita “coisa” fica de fora, igualmente importante.

Não obstante os inúmeros recursos gramaticais oferecidos pela criatividade que o sistema nos oferece, essa abordagem superficial do ensino do componente gramatical pode, ainda, trazer um outro efeito, até mesmo contrário ao proposto na prática de análise linguística, qual seja o de dissociar gramática e texto, criando/reservando o momento específico de “ensinar gramática”, que ficaria fora do momento de trabalhar leitura e produção textual. Desse modo, algumas propostas acabam por conceber o ensino de gramática apenas como um objeto teórico, normalmente circunscrito à tradicional prática de “identifique e/ou classifique”, e, nesse caso, com o aporte exclusivo da Gramática Tradicional (a tal ponto de, em certo senso comum, ensinar gramática ser tomado como sinônimo de ensinar categorias descritivas da GT). Nesse caso, o desafio é grande: independentemente da adoção de uma prática descontextualizada ou contextualizada da gramática, também é **urgente refletir sobre o quadro teórico empregado em cada caso**, seja ele compatível ou não com o da descrição tradicional. Nesse caso, é bem-vindo reconhecer os avanços das diversas abordagens científicas, para a sistematização do conhecimento construído com o aluno a partir da observação dos dados.

Ainda no que se refere à utilização da descrição gramatical tradicional, mais um desafio se impõe também no que tange aos objetos linguísticos acerca dos quais se deve imprimir alguma orientação normativa (delimitando o que se poderia, deveria ou seria adequado empregar em cada situação sociocomunicativa). Lamentavelmente, esses objetos também costumam se tornar conteúdo da chamada aula de gramática, reduzindo o conhecimento linguístico a um tópico teórico (aula de variação linguística) ou a um sem-fim de regras prescritivas, sem qualquer atenção ao que é sistemático em meio às regras variáveis (Cf. MARTINS; VIEIRA; TAVARES, 2014). Faz-se necessário estabelecer diretrizes para que as chamadas orientações normativas, que se esperam da escola, sejam eivadas de cientificidade;

nesse sentido, há que se enfrentar também o **desafio da assunção de uma norma-padrão (ou norma de referência) que acomode flexibilidade e variação** (Cf. VIEIRA, 2019b, 2020).

Como se pode observar, são muitos os desafios de ordem conceitual (teórico-descritiva) na área específica do ensino de gramática, seja qual for a posição adotada aprioristicamente. A todos esses desafios, sobrevém, a meu ver, outro de ordem metodológica. Este diz respeito à **necessidade de adotar procedimentos, estratégias, atividades que, em vez de proporem transmitir conhecimento gramatical, partam do pressuposto de que todos os alunos já “sabem gramática”**, como conhecimento linguístico internalizado e adquirido naturalmente a partir da convivência social. Desse modo, o papel da escola será o de provocar, em uma abordagem que se pode considerar indutiva, a construção do conhecimento explícito (descrição dos objetos teóricos e de uso, de acordo com a necessária pluralidade teórica) a partir do conhecimento implícito – um exercício metacognitivo, por assim dizer (cf. FRANCHI, 2006; BASSO; OLIVEIRA, 2012; GERHARDT, 2016; OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016; PILATI, 2017; VIEIRA, 2017, 2018, 2019a, 2022a; MAIA, 2019; ROEPER; MAIA; PILATI, 2020; dentre outros).

A adoção dessa perspectiva – a de que se trata de construir conhecimento em um exercício metacognitivo – faz remodelar os próprios objetivos do ensino de gramática. Primeiro, ensina-se gramática porque, assim como em qualquer **disciplina científica**, dar a conhecer as coisas do mundo é propósito escolar por excelência, ainda que sem qualquer utilidade prática, mas pelo simples afã de se encantar com a profundidade e a exuberância da gramática – sistema complexo, a um só tempo regular e variável, que permite a criatividade e a diversidade de efeitos significativos. Segundo, ensina-se gramática porque é por meio dela que se implementam sentidos nas práticas comunicativas, materializadas nos diversos gêneros de circulação social; desse modo, ensinar gramática também se reveste de **finalidades práticas**, visto que possibilita aos alunos o reconhecimento dos expedientes linguísticos e seus efeitos de sentido nas atividades de leitura, bem como sua manipulação nas atividades de produção textual.

Para enfrentar tantos e variados desafios, elaboramos, com base na experiência de coordenação da disciplina nacional “Gramática, variação e ensino”, a proposta que foi intitulada “ensino de gramática em três eixos” (Cf. VIEIRA, 2017, 2018). Em poucas palavras, essa proposta assume que a abordagem de um fenômeno gramatical deve (i) ser reflexiva, de modo que o conhecimento explícito gramatical seja construído por meio de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, numa prática que se pode considerar metacognitiva (EIXO 1); com base nessa empreitada, (ii) permitir ao aluno reconhecer os expedientes gramaticais como recursos para a produção de sentidos no plano textual-discursivo, em uma diversidade de gêneros textuais (EIXO 2) e (iii) possibilitar compreender as regras gramaticais variáveis, sobretudo consoante os contínuos (cf. BORTONI-RICARDO, 2005) fala-escrita e de monitoração estilística (EIXO 3). Sem dúvida, aliar esses eixos na abordagem dos fenômenos gramaticais constitui estratégia que só é possível mediante a convivência de aportes teórico-metodológicos, segundo os quais três propriedades de toda língua sejam contempladas: a sistematicidade, a interatividade e a heterogeneidade.

Os desafios são muitos, mas a disposição em enfrentá-los é evidente em cada um desses eixos.

3) Uma das dificuldades encontradas no ensino de língua portuguesa é a associação entre o estudo de gramática, leitura e produção textual. A partir das pesquisas realizadas nesse campo desenvolvidas por você, juntamente com seus orientandos, e por outros pesquisadores, como seria possível atrelar essas três frentes, de maneira produtiva, em sala de aula na educação básica?

Esta questão remete a um dos desafios que busquei desenvolver na resposta à pergunta anterior. A associação entre gramática, leitura e produção textual evoca a necessidade de avaliar os limites e as possibilidades da integração gramática-texto no trabalho pedagógico.

Primeiramente, acho que, a esse respeito, precisamos questionar se é necessário fazer sempre essa associação e até se, a depender do fenômeno gramatical em questão, é mesmo possível fazê-la (para além de usar o texto como contexto para exploração do fenômeno). Assumir que nem sempre é necessário ou produtivo fazer essa associação (visto que se ensina gramática também sem finalidades práticas) é algo, embora óbvio, libertador. Isto porque percebo que o professor de Português carrega e desenvolve muitas culpas ao longo de sua prática profissional; uma delas decorre de uma espécie de “ditadura do método único”, da escolha única de estratégias (ficam vozes ecoando na mente do professor: “você tem sempre que partir de um texto ou de um gênero textual ou de um modo de organização discursiva”, “você não pode trabalhar frases soltas”, “você tem que achar um efeito expressivo do tema gramatical que você quer trabalhar”, dentre várias outras).

Feita essa reflexão preliminar, que deseja pôr em relevo a autonomia do professor em suas tomadas de decisão, podemos pensar na desejável associação entre gramática e texto nas práticas pedagógicas.

Sem dúvida, é muito produtivo e, na maioria das vezes, possível propor sequências de atividades que, integrada e articuladamente, desenvolvam os eixos de gramática, leitura e produção textual. É importante, entretanto, observar que o ponto de partida para criar essa integração tem consequências na ênfase que se dá a cada um desses componentes.

Me explico.

Se um professor elabora as tarefas partindo de um objetivo da esfera textual, como, por exemplo, ensinar o aluno a narrar em determinados gêneros ou ensinar o aluno a produzir um artigo de opinião (ou um anúncio, ou uma tirinha, ou qualquer gênero), ele terá de escolher textos para leitura compatíveis com o modo de organização discursiva e/ou o gênero que pretende trabalhar e, ainda, propor que o discente produza um texto com perfil semelhante. Onde fica o trabalho com a gramática nesse caso? Ela aparecerá no momento em que se estabelecem ou se identificam ou se descobrem, normalmente a partir da observação de um texto modelar, os expedientes linguísticos produtivos como índices prototípicos da composição estilística do gênero textual em questão. Ilustra essa conduta reconhecer, por

exemplo, que gêneros que estabelecem correspondência entre interlocutores costumam usar formas de segunda pessoa e expressões de imperatividade, ou reconhecer que gêneros narrativos podem alternar os tempos verbais para marcar a porção textual que funciona como figura (o momento da narração com pretérito perfeito) ou como fundo (o momento da descrição com o imperfeito), ou, ainda, que um gênero do tipo horóscopo/avisos emprega produtivamente expressões de futuridade. Essa é uma forma bastante possível de alcançar a almejada associação leitura-gramática-produção. Compatível com essa conduta é, por exemplo, o desenvolvimento de sequências didáticas tais como as propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Estratégias como a que acabo de sintetizar atribuem clara ênfase ao componente textual e, felizmente, não negligenciam o papel relevante da gramática. Nesse sentido, essa forma de integração dos componentes não se coaduna com o que identifiquei como “gramática por acaso” (que diria respeito apenas ao destaque aleatório a algum elemento linguístico que chamaria atenção em um texto particular), mas corresponderia a uma forma produtiva de desenvolver a chamada prática de análise linguística, no sentido de que propõe a exploração de recursos linguísticos expressivos – com destaque àqueles que compõem a macroestrutura textual atuando no plano da produção de sentidos. De todo modo, temos que reconhecer que o componente gramatical se submete ao plano textual na referida estratégia, no sentido de que seu lugar é o de servir como recurso para o trabalho com o texto, ora em destaque.

Uma reflexão que me parece fundamental na área do ensino de gramática, então, diz respeito à necessidade de que, ao longo dos cerca de 12 anos de Educação Básica, sejam oferecidas oportunidades de trabalhar produtivamente todos os temas dos diversos níveis gramaticais, do fonético-fonológico (imprescindível ao desenvolvimento das questões ortográficas, por exemplo, e ao domínio da modalidade escrita) ao semântico-discursivo (em suas mais variadas manifestações). Se adotarmos apenas a direção do gênero/modo de organização textual à gramática, todos os temas serão efetivamente trabalhados? Nesse sentido, é necessário que a associação gramática-leitura-produção também se realize a partir dos temas gramaticais. Caso contrário, corremos o risco de nem sequer abordarmos alguns fenômenos linguísticos ou até negligenciarmos tópicos relevantes a qualquer texto em prosa, por exemplo.

A esse respeito, tenho testemunhado um contrassenso na prática pedagógica. Tenho o costume de perguntar, em turmas/oficinas com professores da Educação Básica, quais seriam as dificuldades pedagógicas, os temas ou fenômenos que não se consegue ensinar ou que os alunos têm dificuldade em aprender. Um dos mais citados é a pontuação: “os alunos brasileiros não conseguem colocar pontos para delimitar períodos”. Pergunto, sempre, o que os professores fazem para resolver essa suposta deficiência, tão grave ao alcance dos objetivos de uma produção textual que ofereça clareza e coesão textual no nível sintático. É curioso que raramente haja respostas. O silêncio é absoluto. O que faz calar o professor de Português nesse caso? Ao que parece, o engessamento metodológico pode nos deixar cegos e mudos em relação às nossas próprias necessidades e urgências pedagógicas.

Ainda em relação ao trabalho com pontuação e a necessidade de usar pontos, é curioso observar que, embora o trabalho com a delimitação do período seja essencial nesse caso, os materiais didáticos observados praticamente não tratam do tema. Em vez de oferecerem estratégias para solucionar o problema da colocação de pontos, acabam por oferecer abundantes exercícios para identificação de efeitos de sentido de sinais de pontuação como reticências ou ponto de exclamação, mas nenhum que relacione a colocação de um ponto e o escopo sintático da predicação geradora de uma sentença.

Na contramão dessas tendências, então, vale a pena conhecer o trabalho desenvolvido por excelentes professores-pesquisadores que tive a grata oportunidade de orientar. Todos esses colegas, a partir de um tema gramatical, conseguem, a meu ver, associar o conhecimento linguístico às atividades de leitura e de produção (oral e/ou escrita). Dentro da perspectiva que intitulamos “ensino de gramática em três eixos”, esses profissionais experimentam orientar o planejamento de atividades consoante a seguinte direção: do tema gramatical para o plano textual-discursivo, da gramática para o texto.

Assim, experimenta-se pensar na relação que se pode estabelecer entre os temas linguísticos trabalhados e os efeitos de sentido alcançados no plano textual-discursivo. Nessa perspectiva, há espaço para o trabalho exclusivo com qualquer unidade (do fonema ao texto) e com qualquer nível da gramática. Com base nessas experiências, fica evidente que estabelecer com clareza o objetivo de uma atividade ou de uma sequência de atividades gramaticais pode ser determinante para as decisões metodológicas a serem tomadas. Nesse sentido, volto a dizer, é libertador admitir que, ao longo de cerca de doze anos da Educação Básica, há espaço para que se dê uma espécie de “zoom” em qualquer conhecimento gramatical (fonético-fonológico, morfológico e/ou sintático). É nessa perspectiva que, a partir de atividades linguísticas e epilinguísticas (cf. FRANCHI, 2006), é possível construir o “trabalho inteligente de sistematização gramatical” por meio de atividades metalinguísticas – em uma proposta de desenvolvimento metacognitivo.

Por todo o exposto, há que se admitir que a relação gramática-texto precisa ser pensada em consonância com a natureza do tema em observação. Recentemente (VIEIRA, 2022a), tive a oportunidade de refletir sobre temas gramaticais e sua inserção no plano textual-discursivo. Nesse sentido, pude elencar temas produtivos para o trabalho de conscientização morfossintática e seus efeitos de sentido no nível macrotextual (como, por exemplo, conectores, elementos de referência, tempos verbais e figura-fundo, dentre outros), diferenciando-os de outros cujo perfil permite o desenvolvimento da consciência morfossintática no plano microtextual – seja na relação interna ao período, seja na construção entre períodos –, fenômenos que se aplicam a qualquer texto em prosa, sendo fundamentais à coesão frásica e interfrásica.

Como se pode observar, a relação gramática-texto precisa ser pensada com atenção e cuidado, de modo a não se limitar a uma abordagem metodológica unidirecional, nem deixar de lado temas relevantes ao ensino de português, independentemente do nível gramatical em que se localiza.

4) O livro didático é objeto de muitas pesquisas desenvolvidas na Universidade e, em muitas realidades escolares, acaba sendo o único ou o principal instrumento de trabalho do professor, seja pela ausência de recursos na reprodução de um material autoral, seja por uma exigência da instituição de ensino. Qual o papel do livro didático na mediação do ensino? De que forma essa ferramenta pode ser utilizada de forma eficiente nas aulas de língua portuguesa?

Creio que a crítica ácida e generalizante aos livros didáticos não colabora com o êxito das práticas pedagógicas no contexto educacional brasileiro. Acho até que o livro didático pode ser visto como um aliado do professor. Em um contexto em que muitas escolas não oferecem, por vezes, condições para a reprodução de materiais (fotocópias, por exemplo), a diversidade de textos verbais e não verbais oferecida nos manuais didáticos não pode, de jeito algum, ser desprezada ou posta em segundo plano. Isso não significa adotar cegamente as propostas e as concepções do manual didático. O que é relevante nesse caso é definir quem conduz o processo pedagógico: não pode o livro conduzir o professor, mas deve o conteúdo disponibilizado no livro ser selecionado pelo docente e, assim, ser conduzido pelo profissional. Nesse sentido, na pior das hipóteses, explorar os textos apresentados no manual didático já se configura como recurso a ser aproveitado.

De todo modo, entendo que a temática relativa ao emprego de material didático para o ensino de gramática possa ser problematizada e mereça uma reflexão adicional. Em se tratando da concepção de que, a partir da gramática natural (implícita, internalizada) dos alunos, o conhecimento gramatical explícito pode ser construído, conforme discuti na segunda pergunta desta entrevista, uma nova perspectiva de práticas pedagógicas quanto ao uso de material didático também pode ser assumida. Nessa perspectiva, é possível e produtivo partir também da própria intuição linguística do aluno como uma espécie de “fonte material”, e não apenas da materialidade explicitamente disposta em enunciados/textos.

Quanto à análise de dados linguísticos a partir de enunciados/textos oferecidos como material didático para a construção do conhecimento gramatical, também acho relevante repensar a tendência massiva de usar textos em uma concepção mais tradicional, que abarcaria muitos textos em prosa e parágrafos. Se partirmos efetivamente de uma metodologia indutiva, que se vale de atividades linguísticas e epilinguísticas, para só ao fim chegar a uma sistematização metalinguística (conforme também orientam os PCN), as fontes para o trabalho podem ser bastante diversas: da intuição a qualquer enunciado linguístico. Nesse caso, vale usar unidades inventadas, ao lado de materiais diversos já produzidos. Vale usar fonemas, morfemas, palavras, sintagmas, sentenças, ao lado de todo tipo de gênero textual (que pode ser, inclusive, composto tão-somente de cada uma dessas unidades linguísticas, como ocorre, por exemplo, em manchetes, leads, memes, listas, verbetes, anúncios etc). Tudo vai depender do objetivo da atividade em questão. Não se trata de desprezar a contextualização sociodiscursiva dos textos; trata-se de manipular epilinguisticamente materiais diversos para que a sistematização gramatical possa ser

alcançada, o que contribuirá com o desenvolvimento das competências de leitura e produção textual, direta ou indiretamente.

Assim, com base no livro didático ou para além dele, o que é importante no ensino de gramática é que o aluno tenha oportunidade de visualizar a sistematicidade gramatical (seja em sua regularidade, seja em sua variabilidade). Nesse sentido, cabe destacar, ainda, a proposição de que se construam materiais concretos como estratégias pedagógicas para objetivar o conhecimento gramatical abstrato, conforme estabelece Eloisa Pilati (2017). As diversas experiências exitosas empreendidas em sua Gramaticoteca (cf. <https://www.gramaticoteca.com>; <https://www.instagram.com/gramaticoteca>) têm demonstrado como é possível e produtivo tornar o aluno consciente dos padrões gramaticais, e, em última instância, do impacto dessa consciência na compreensão e na elaboração de textos.

Experiências como as citadas, bem como a produção e utilização de jogos e atividades lúdicas para o desenvolvimento do conhecimento gramatical (apresentados em diversos trabalhos finais do Mestrado Profissional e de outros programas de pós-graduação) nos permitem reconfigurar o destaque e o espaço que dispensamos aos livros didáticos em nossas práticas pedagógicas – seja na apreciação crítica negativa, seja em sua apropriação e aproveitamento automáticos. Ao fim e ao cabo, o que importa destacar é que é a condução do professor, com sua formação e dedicação, que responde pelo aproveitamento dos diversos materiais de que o processo de ensino-aprendizagem pode se valer.

5) Nos anos de 2017 e 2018, ocorreu a homologação da Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a BNCC é, atualmente, o principal documento oficial no que diz respeito à normatização e à parametrização do trabalho docente na educação básica. Ao estabelecermos um paralelo entre a BNCC e os PCN's, é possível identificar algum avanço ou retrocesso no que se refere ao ensino de língua portuguesa? De que forma os documentos oficiais podem impactar as aulas de língua portuguesa na educação básica?

Vou tentar ser breve, visto que já me alonguei em artigo específico sobre o tema (VIEIRA, 2022b), verificando o encaminhamento dos temas gramaticais recomendados para cada série do ensino fundamental na BNCC.

Em poucas palavras, entendo que a concepção de “linguagem” em uma perspectiva interacional/discursiva se mantém em ambos os documentos oficiais. A diferença mais clara entre os dois documentos no que se refere ao componente gramatical está no fato de o conhecimento linguístico se configurar bem destacadamente como um eixo explicitamente delimitado na BNCC, possibilitando que propostas curriculares estabeleçam um compromisso maior com a abordagem da materialidade linguística. Ocorre que o impacto que essa medida pode causar nas aulas de língua portuguesa na educação básica em um país plural como o Brasil é, em certa medida, imprevisível, a meu ver. De todo modo, entendo que tudo vai

depende da leitura que se faça dos temas abordados e de sua relação com outros eixos do processo ensino-aprendizagem, leitura que pode representar um retrocesso ou um avanço na área.

Se a perspectiva for conteudista, a leitura dos temas dispostos série a série na BNCC pode gerar uma lista de tópicos/temas a serem configurados como “matéria da prova”, o que, sem dúvida, representa, a meu ver, manutenção do que já é feito em algumas realidades escolares ou até um retrocesso ao ensino de língua portuguesa que se quer produtivo e engajado nas práticas sociais da linguagem. Em outras palavras, o risco de se desenvolver um trabalho que parta da metalinguagem e que se encerre na metalinguagem é inegável, não por culpa do documento em si, mas em decorrência do processo histórico de conceptualização do lugar da gramática e das concepções de gramática, conforme já discuti anteriormente nesta entrevista.

Um outro problema relevante derivado da disposição dos temas gramaticais série a série na BNCC é que fica desfavorecida a percepção da sistematicidade e da interrelação entre esses temas gramaticais. A meu ver, não é possível trabalhar a gramática como um sistema (integrando os fenômenos dos campos morfológico e sintático, por exemplo) se levarmos a BNCC ao pé da letra. Há que se complementar e relacionar os temas gramaticais. Mais uma vez, é a condução do docente que tornará isso possível.

Não quero diminuir nem desmerecer o papel que, sem dúvida, um documento orientador ou normativo, como o são respectivamente os PCN e a BNCC, pode desempenhar. Ocorre que, na prática cotidiana, importa mesmo a adaptação que cada professor, mediante sua formação e vivência, consegue imprimir à realidade que cada sala de aula representa. Um documento não pode ser maior do que aquilo que representa o que somos como parte de uma complexa realidade, no estágio em que nos encontramos no processo histórico de construção do ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, do ensino de gramática.

6) Além dos documentos oficiais, um exame como o ENEM, de abrangência nacional, também apresenta grande influência na maneira com que certos conteúdos são trabalhados em sala de aula. Levando em consideração as provas de Linguagem e suas Tecnologias aplicadas desde 2009, momento no qual houve uma reformulação significativa do exame, de que maneira o ENEM contribuiu para mudanças no ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras?

Não sei aferir a efetiva contribuição do ENEM para o ensino. Creio que este tema deva ser objeto de pesquisa, mas nunca me dediquei a ele com a atenção que merece. Posso opinar em termos impressionísticos apenas, portanto.

A esse respeito, observo que, nas provas do ENEM, é evidente o privilégio ao componente textual, um jeito de olhar para a gramática em alguma medida secundária, com uso parcimonioso de nomenclatura, e um aproveitamento bastante engajado do componente gramatical no texto, conforme costuma ser a concepção mais geral da área. Assim, creio que teria impacto positivo no ensino se houvesse maior variabilidade de temas morfossintáticos

explorados nas questões do ENEM, sinalizando à Educação Básica a abrangência do eixo referente aos conhecimentos linguísticos.

Ainda no que se refere aos temas linguísticos explorados na prova, gostaria de destacar a abordagem que se faz da variação linguística, tema que integra o que tenho intitulado como um dos eixos do ensino de gramática. Em meio às diversas questões de linguagem do ENEM, costumam figurar algumas relacionadas a essa temática. Incomoda, entretanto, em particular, a abordagem que me parece demasiadamente teórica, conteudista, a esse respeito. É comum que se peça para identificar o tipo de variedade linguística, com generalizações, via de regra, indevidas. Creio que teria um impacto positivo se a prova se ocupasse efetivamente de fenômenos variáveis, mostrando a sistematicidade da heterogeneidade linguística, e não de questões que exigem do aluno do ensino médio concepções teóricas do campo sociolinguístico.

Por todo o exposto, considero que o espaço dedicado a tópicos gramaticais dos níveis morfológico e sintático (ao lado dos lexicais e semântico-discursivos), integrado sempre que possível às atividades de interpretação de texto como recursos significativos, poderia ser ampliado, sinalizando, para a Educação Básica, que os expedientes gramaticais são aliados da construção de sentidos em diversos níveis e medidas.

Por fim, acho importante destacar o impacto que julgo positivo da prova de redação sobre o desenvolvimento de estratégias que valorizem o ensino da macroestrutura textual, sobretudo do modo de organização discursiva dissertativa-argumentativa, e da diversidade de recursos para que se estabeleçam as desejáveis coesão e coerência textuais.

Acho oportuno, entretanto, destacar, quanto aos critérios de correção da redação do ENEM, a relevância, para a Educação Básica, da competência relacionada ao que se convencionou identificar como modalidade culta escrita. A esse respeito, O ENEM constitui uma excelente oportunidade para a reflexão acerca do que pode ser considerado prestigioso ou “adequado” em cada situação sociocomunicativa. Por ora, tenho desenvolvido, na pesquisa acadêmica, a descrição de fenômenos morfossintáticos diversos em um continuum de gêneros textuais, todos produzidos por indivíduos altamente escolarizados (cf. VIEIRA; LIMA, 2019), para colaborar com essa reflexão. A conclusão mais premente que essa experiência propicia é a de que, frente à extensão da variabilidade interna à chamada modalidade culta escrita, é necessário, de fato, conceber uma norma-padrão que admita flexibilidade e adaptabilidade (cf. VIEIRA, 2019b, 2020).

Embora não caiba nos limites desta entrevista o debate aprofundado dessa complexa questão, é mais do que urgente que se reconheça a necessidade de ampliação do repertório dos alunos no que se refere ao perfil das orientações normativas que se podem promover na educação básica. Esse propósito, entretanto, não pode significar a assunção de uma norma culta engessada (mas um conjunto de variedades cultas), nem a promoção de uma “norma curta” (como propõe FARACO, 2008, 2015), que acabe por desqualificar o falante brasileiro e o Português do Brasil.

7) De forma ampla, podemos dizer que há muitos temas já discutidos e sistematizados no tratamento da gramática na escola, inclusive pela imensa contribuição das pesquisas desenvolvidas no PROFLETRAS, por exemplo. Nesse sentido, quais são as perspectivas de trabalho que ainda devem ser seguidas? Quais são os grandes temas de investigação que ainda podemos explorar?

Para uma resposta mais objetiva a esta questão, entendo que seja necessário proceder a um levantamento das muitas dissertações já defendidas ao menos no conjunto dos 49 polos em que acontece o PROFLETRAS no país, desde 2013. No âmbito da coordenação da disciplina nacional “Gramática, variação e ensino”, iniciamos (Juliana Bertucci Barbosa, da UFTM-Uberaba, e eu) esse empreendimento a partir do repositório nacional do Programa (que pode ser consultado em <https://profletras.ufrn.br>). Também está em construção um site (<https://sites.google.com/view/gramaticavariacaoensino/>) para indicar toda essa produção voltada ao ensino de gramática

Embora os resultados desse levantamento ainda não tenham sido devidamente aquilatados, podemos perceber que, quantitativamente, há mais trabalhos finais no PROFLETRAS com temas de outras áreas (ensino de leitura, produção e literatura) do que de gramática, o que já parece ser consequência de uma concepção instrumental da gramática, a meu ver. De toda forma, há um avanço importante no tratamento de temas morfossintáticos.

Como não tenho dados suficientes para generalização, posso compartilhar, aqui, apenas minha experiência particular. Conforme afirmei anteriormente, tenho a alegria de, em parceria com pós-graduandos professores-pesquisadores, elaborar, experimentar e avaliar atividades para o desenvolvimento dos chamados três eixos do ensino de gramática. Parte desses trabalhos elabora sequências de atividades, tendo sido algumas experimentadas e avaliadas em sala de aula, a partir de alguns temas gramaticais, quais sejam:

- Indeterminação do sujeito – Souza (2015)
- Expressão de segunda pessoa discursiva – Gouvêa (2016)
- Concordância verbal de 3ª pessoa – Chagas (2016)
- Quadro pronominal – Lima (2017)
- Colocação pronominal – Almeida (2018)
- Imperatividade – Suarhz (2020)
- Pontuação – Durval (2021)
- Expressão de futuro – Silva (2021)
- Ordem SV-VS e concordância – Chalfun (2021)

O que essas experiências sinalizam é que não há temas esgotados. Tantos esses quanto muitos outros devem ser desenvolvidos sob diversas perspectivas e abordagens. Além disso, ainda constitui uma agenda promissora a replicabilidade das experiências feitas em outros contextos de ensino, outras escolas, outras regiões, de modo a também avaliar a adequação das propostas aos vários contextos sociais e culturais no país.

Por fim, acho que o que é importante é ter cada vez mais incentivo a que pesquisadores se unam, em uma espécie de força-tarefa agregadora, para que, unindo esforços de profissionais das várias linhas de investigação, possamos contribuir com um ensino de Língua Portuguesa que permita, de fato, a todo aluno brasileiro, a experiência de ler e produzir o que se deseja ler e produzir, com autonomia e versatilidade. Para tanto, o lugar da materialidade linguística e dos recursos gramaticais é, sem dúvida, central.

Sigamos. Com muita Esperança. Tudo a seu tempo. Tudo dentro do processo histórico. O caminho do ensino de gramática é longo, mas o que interessa mesmo é o próprio caminhar.

Agradecemos pela disponibilidade em participar da entrevista e pelas grandes contribuições, Silvia.

Eu é que agradeço. Foi uma honra e uma grande oportunidade de reflexão e sistematização de minhas experiências. Espero que as respostas possam contribuir com o trabalho dos eventuais leitores desta entrevista.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. C. M. de. *A ordem dos clíticos pronominais em turmas de 9º ano: diagnose, análise de dados e proposta pedagógica*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

BASSO, R. M.; OLIVEIRA, R. P. de. *Feynman, a Linguística e a curiosidade revisitado*. Matraga, v.19, n.30, p. 13-40, 2012.

CHAGAS, D. S. *Concordância verbal de terceira pessoa: descrição sociolinguística e proposta pedagógica em turmas do ensino fundamental*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

CHALFUN, Stephanie Valle de Souza. *“Dá aula junto com a prof de português”, “A gente aprende em dobro” – Do conhecimento implícito ao explícito: uma abordagem acerca da ordem do sujeito e da concordância verbal no contexto escolar*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DURVAL, L. F. da S. *A abordagem dos sinais de pontuação pelo viés sintático: diagnose e contribuições para o ensino*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILLES; A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.) *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 19-30.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GERHARDT, A. F. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

GOUVÊA, I. P. *Variação das formas interlocutivas de segunda pessoa: estratégias pedagógicas*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

LIMA, M. D. A. de O. *Quadro de pronomes pessoais na escola: diagnose e proposta pedagógica* 2017. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

MAIA, M. A. R. *Psicolinguística e metacognição na escola*. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2019.

MARTINS, M. A.; VIEIRA, S. R; TAVARES, M. A. (Org.) *Ensino de Português e Sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2014.

OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. *Gramáticas na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ROEPER, T.; MAIA, M.; PILATI, E. *Conhecimento gramatical, leitura e escrita*. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

SILVA, L. F. A. da. *Expressões de futuridade em Língua Portuguesa: descrição e ensino*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, D. da S. *Estratégias de indeterminação do sujeito: uma proposta pedagógica para o ensino de gramática*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2015.

SUAHRZ, J. G. *A expressão variável do imperativo no contexto de sala de aula: reflexões sobre o ensino*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2020.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) *Escola, ensino e linguagem* [recurso eletrônico]. Natal-RN: EDUFRRN, 2017. <<http://repositorio.ufrn.br>>

VIEIRA, S. R. (Org.) Gramática, variação e ensino: diagnose & propostas pedagógicas. 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Blucher, 2018.

VIEIRA, S. R. Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (Orgs.) *Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores*. Campinas-SP: Pontes, 2019a. p. 67-92.

VIEIRA, S. R. Para uma norma-padrão flexível no contexto escolar. In: MACHADO-VIEIRA, M. dos S.; WIEDEMER, M. L. (Orgs.). *Dimensões e pesquisas sociolinguísticas*. São Paulo: Blucher, 2019b. p. 243-264.

VIEIRA, S. R. Por uma norma de referência plural no ensino: limites e possibilidades de padronização para os gêneros textuais da escrita brasileira. In: Anais do XXXV ENANPOLL, online, 2020.

VIEIRA, S. R. O lugar da(s) gramática(s) nas aulas de Língua Portuguesa: tradição, norma, variedade e descrição In: *Ensino de Língua Portuguesa no século XXI: pesquisa, teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022a. p. 155-184.

VIEIRA, S. R. Gramática na Base Nacional Comum Curricular: desafios e encaminhamentos. In: WIEDEMER, M.; OLIVEIRA, M. R. de; (Orgs.). *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de português na Educação Básica*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2022b. p. 33-66.

VIEIRA, S. R.; LIMA, M. D. A. de O. (Orgs.) *Variação, gêneros textuais e ensino de Português: da norma culta à norma-padrão*. Rio de Janeiro: Letras UFRJ, 2019.