

ITINERÁRIOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA: NO BRASIL E EM PORTUGAL

MOTHER LANGUAGE TEACHING ITINERARIES: IN BRAZIL AND IN PORTUGAL

Isabel Sebastião¹, Cristiane Dall' Cortivo Lebler², Dennis da Silva Castanheira³, Leonor Werneck dos Santos⁴, Sónia Valente Rodrigues⁵

¹Universidade do Porto (U. do Porto), Porto, PT, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-0896-4384>
isabel.sebastiao@hotmail.com

²Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-3389-1850>
cristiane.lebler@gmail.com

³Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9092-5936>
denniscastanheira@gmail.com

⁴Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-8415-3535>
leonorwerneck@letras.ufrj.br

⁵Universidade do Porto (U. do Porto), Porto, PT, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-0571-024X>
svrodrigues@clix.pt

Entrevista concedida em nov. 2022

Resumo: Entrevista realizada por Isabel Sebastião (Portugal – Universidade do Porto), Cristiane Lebler (Brasil – Universidade Federal de Santa Catarina) e Dennis Castanheira (Brasil – Universidade Federal Fluminense) com as professoras Leonor Werneck dos Santos (Brasil – Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Sónia Valente Rodrigues (Portugal – Universidade do Porto). A entrevista abordou as decisões curriculares em Portugal e no Brasil, ações para que o ensino de língua portuguesa amplie mais efetivamente a competência linguística dos estudantes, impactos da pesquisa em ensino da língua portuguesa no desenvolvimento profissional de professores; a perspectiva do ensino centrado em gêneros textuais em livros didáticos de português; a visão instrumental do conhecimento gramatical no processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, os maiores desafios da pesquisa linguística na formação de professores, o tratamento dos materiais didáticos em relação ao ensino de português como língua materna e não materna.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Currículo. Formação de professores. Pesquisa linguística.

Entrevistadores - Desenhar um currículo requer decisões básicas sobre o que deve ser aprendido, que moldará a aprendizagem específica de uma determinada disciplina. As decisões curriculares em Portugal/no Brasil, nos últimos anos, sofreram mudanças ideológicas. Como essas mudanças refletem o caminho do ensino de línguas e contribuem para o desenvolvimento do ensino da língua materna?

Leonor Werneck dos Santos: Não tenho informações específicas sobre as mudanças curriculares de Portugal. Porém, no caso do Brasil, o que temos visto desde a década de 1960, principalmente com as publicações de Paulo Freire, foi uma ênfase na formação crítica do aluno, além da defesa de um ensino pautado numa perspectiva crítica de construção do conhecimento. Nesse contexto, as ideias do construtivismo têm sido muito importantes, especificamente no caso de Língua Portuguesa. Além disso, da década de 1980 para cá e, sobretudo, a partir do final da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, em 2018, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temos visto uma ênfase na formação mais completa do aluno, pautada principalmente em uma abordagem de textos variados e reais, que circulam em situações concretas de comunicação.

Essa mudança de perspectiva nem sempre é implementada nas escolas, nem sempre é compreendida pelos professores e nem sempre é abordada na formação desses profissionais, infelizmente. Porém, o objetivo dessas propostas presentes nos PCN e na BNCC é muito claro: a formação de um leitor crítico, que tenha uma competência discursiva tanto para ler quanto para produzir textos variados na sua língua, e que tenha um posicionamento crítico a respeito das escolhas linguísticas que ele tem que utilizar.

Por esse motivo, temos um olhar para o ensino de Língua Portuguesa apoiado em um viés que não é tão conteudista quanto era antigamente. Entretanto, temos que chamar atenção para um detalhe: quando falamos que não é um viés tão conteudista, mas pautado em textos, não significa de maneira nenhuma desconsiderar o ensino da gramática, da nomenclatura e das normas. Esse equívoco de considerar que, ao fazer uma coisa, deixa de fazer outra, vem sendo repetido por algumas pessoas, mas é um grande erro, pois isso não está escrito em lugar nenhum. Dessa forma, o que vem sendo defendido nos últimos anos no Brasil em matéria de ensino de língua é uma formação mais completa desse aprendiz: ele vai aprender conteúdo gramatical e questões normativas, mas vai entender como pode colocar em prática o que está aprendendo, na leitura e na produção de textos variados.

Com isso, percebemos claramente que os documentos oficiais que norteiam o ensino da Língua Portuguesa estão se baseando em pesquisas de Sociolinguística, Linguística de Texto, Análise do Discurso e, mais recentemente, em Semiótica e Funcionalismo, além de alguns aspectos geralmente associados ao Gerativismo. Por isso, temos visto a entrada de algumas nomenclaturas que eram restritas à Universidade, mas que já vêm aparecendo desde os PCN, como, por exemplo, sintagma e, mais recentemente, modalização. Essas nomenclaturas, no entanto, não devem ser levadas para o aluno como uma teoria linguística, mas devem servir para nortear o trabalho do professor, no intuito de poder selecionar o que vai ser apresentado para os alunos. Além disso, é importante que o professor possa encontrar caminhos metodológicos e didático-pedagógicos para trabalhar os conceitos que fazem parte do conteúdo programático da disciplina.

Sónia Valente Rodrigues: Sabemos que desenhar um currículo depende da resposta a uma questão matricial: o que é que vale a pena aprender na escola? Ou, noutros termos, como se seleciona o conhecimento (na sua aceção mais ampla) considerado relevante como aprendizagem escolar? Na verdade, não há tema mais fecundo e mais controverso do que o dos objetivos educativos. Nenhuma teoria, proposta curricular ou taxonomia de objetivos educativos obteve até agora unanimidade, apesar de todas as investigações, teorias, modelos, debates científicos, controvérsias políticas ou polémicas mediáticas. As decisões subjacentes ao desenho curricular estão sempre historicamente situadas, pois tendem a traduzir aquilo que é o conhecimento consensual numa determinada sincronia. E, como a ciência evolui, com base em novas ideias, novas provas científicas, novos meios de obtenção de conhecimento, aquilo que é objeto de uma aceitação consensual numa determinada época vai sofrendo alterações. Daí que ocorram também mudanças curriculares. Aquilo que se espera que as crianças e jovens aprendam e desenvolvam na escola não é estático, acompanha naturalmente essa evolução do conhecimento que obtém amplo consenso num determinado momento histórico.

As mudanças curriculares mais recentes estão plasmadas em dois documentos complementares: *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* – PASEO (ME/DEB, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* – AE (ME/DEB, 2018). De um modo sintético, podemos dizer que o ensino é orientado para o desenvolvimento de

competências que responderão às necessidades que os jovens enfrentarão nas próximas décadas, num mundo de grande transformação, evolução tecnológica e imprevisibilidade. São valorizadas áreas de competências como: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo. As AE constituem o corpo disciplinar de cada ramo do saber que permite operacionalizar o desenvolvimento das competências enunciadas. Estão formuladas de modo a não só explicitarem os objetivos de aprendizagem específicos de cada disciplina curricular, mas também a indicarem ações estratégicas de ensino que permitirão por parte dos alunos a aquisição e desenvolvimento das aprendizagens desejadas. Em Português, por exemplo, não será possível conceber um currículo que não seja centrado em competências, se tivermos em mente que são objetivos específicos dessa disciplina levar o aluno a aprender a ler, escrever, intervir oralmente com segurança e fluência em contextos variados de comunicação (dos menos aos mais formais), conhecer e apreciar obras literárias, conhecer e refletir sobre a língua que usa. Todas são competências de relevância indiscutível, através das quais os alunos se assumem como cidadãos de pleno direito ao chegarem à maioridade, que é o termo da obrigatoriedade escolar; todas são de aprendizagem morosa; todas estão direta e indiretamente relacionadas com outras competências subjacentes.

No caso da disciplina de Português, as AE modificaram significativamente o currículo anterior, que estava construído com base em *standards* ou metas mensuráveis, excessivamente centrado em listas de objetivos comportamentais ou indicadores de desempenho que lhe eram atribuídos, com base na crença de que é possível garantir que um aluno atingiu um objetivo de aprendizagem quando evidencia um número determinado de comportamentos. Acontece isto quando, por exemplo, se desdobra um objetivo como “Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX.” (ME/DGE, 2018, p.7) numa sequência de indicadores de desempenho ou objetivos comportamentais (‘identifica o tema’, ‘refere o assunto’, ‘divide o texto em partes’, ‘reconhece recursos expressivos’, por exemplo). Os riscos desta especificação são

bem conhecidos: a dissecação em micro-objetivos de um processo como o da interpretação de texto literário transfere para a sequência de comportamentos a atenção de professores e alunos, automatiza procedimentos baseados na crença de que se repetir, a cada obra lida, a mesma sequência dos mesmos comportamentos, a competência de interpretação ocorre. No fundo, é a ideia de que a soma das partes de aprendizagens de nível inferior (identificar, reconhecer, memorizar) equivale à realização do objetivo geral (interpretar, avaliar, criar).

Nas AE, o mesmo objetivo educativo “Interpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas entre os séculos XVII e XIX.” (ME/DGE, , 2018, p.7) é acompanhado não de indicadores de desempenho de natureza comportamental, mas de ações estratégicas de ensino, isto é, sugestões de atividades ou experiências de aprendizagem que o professor proporcionará aos alunos de modo a desenvolver o processo efetivo de leitura integral de obras inquestionáveis na educação literária. Neste sentido, o professor não se limita a cumprir um protocolo de uniforme previamente definido para toda e qualquer obra literária, mas pode convocar todo o seu conhecimento profissional de modo a criar percursos de aprendizagem adequados aos diversos perfis das turmas garantindo que os alunos leem na íntegra uma dada obra e desenvolvem as capacidades de compreensão e interpretação literárias. Se a formulação do objetivo é acompanhada de uma sequência linear de micro-objetivos comportamentais que o dissecam e o desdobram em múltiplos indicadores de desempenho, o objetivo geral fica diluído porque a atenção de professores e alunos se fixa nos comportamentos visíveis e mensuráveis, que, por si só, não garantem a aprendizagem desejada. É o caso, por exemplo, da leitura d’ *Os Maias*, de Eça de Queirós (1888), no 11.º ano. A situação atual (não abrir o livro e decorar sebatas com as listas das categorias da narrativa referentes ao romance queirosiano para debitar no teste) é deplorável, porque o essencial não é garantido. Faz-se de conta que “Ler *Os Maias*, de Eça de Queirós” é um objetivo cumprido: esta aprendizagem fica sumariada garantindo que o programa foi cumprido; os alunos riem-se porque pensam ter ‘enganado’ o professor ao tirar positiva no teste sem sequer terem aberto o livro.

Entrevistadores - Que ações, seja no âmbito acadêmico ou político, você consideraria estratégicas para que o ensino de língua portuguesa no ensino obrigatório se tornasse mais efetivo, em termos de ampliação da competência linguística dos estudantes?

SVR: A competência linguística, no sentido mais amplo do termo, indissociável de outras competências como a textual, a comunicativa e a discursiva, pode ser desenvolvida tendo como estratégia global a familiarização dos alunos, quer na ótica da produção como da recepção, com textos e discursos diversificados, nos contextos mais variados possível, por um lado, e o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua assente numa lógica de resolução de problemas e de pensamento científico.

Assim, era necessário:

- fortalecer a formação de professores para mudanças de estratégias de ensino;
- inserir questões de diversidade e variação nos currículos;
- ampliar contextos comunicativos que integrem a comunicação em ambiente digital (com graus de formalidade mais exigentes) nos currículos,
- introduzir medidas para uma estratégia nacional de desenvolvimento da expressão escrita dos alunos (que está sempre secundarizada),
- interdisciplinaridade – o uso da língua portuguesa num conjunto vasto de contextos de atuação;
- tecnologia e abertura ao mundo.

LWS: Sem dúvida nenhuma, enquanto não investirmos em formação continuada dos professores e em salários dignos para que esses profissionais sintam-se motivados a se dedicar à pesquisa na sua própria sala de aula, assim como a se atualizar em relação ao que vem sendo feito academicamente sobre as suas aulas, será muito difícil, de fato, mudarmos o ensino no Brasil. Isso não pode se restringir à Língua Portuguesa, deve ser para todas as áreas, para que os professores se sintam valorizados na sua profissão.

É importante, também, que haja um projeto político-pedagógico, no nível das escolas, das secretarias e do Ministério da Educação, que valorize o professor e que

repense as práticas didáticas e pedagógicas que estão sendo implementadas nos últimos anos. Aqui no Brasil, discute-se de forma constante, especificamente na realidade do Rio de Janeiro, a respeito da chamada “aprovação automática”. Nessa ocasião, pensou-se em uma estratégia para fazer com que a formação do aluno não fosse limitada a apenas um ano letivo da sua escolaridade, isto é, refletiu-se sobre um método para que esse aluno continuasse no seu processo de aprendizagem e para que a sua formação fosse em ciclos. Entretanto, na prática, o que aconteceu foi, realmente, uma aprovação automática dos alunos, e, embora a reprovação não seja nem de longe algo desejável que resolva problemas de aprendizado, a prática da “aprovação automática” tem feito com que os adolescentes terminem o Ensino Fundamental desestimulados, sem compreender textos básicos e/ou sem efetuar operações matemáticas básicas, por exemplo. Como consequência, esses alunos chegam ao Ensino Médio com problemas de formação.

Mas esse não é o único problema. Temos visto um crescimento, no Brasil, dos sistemas de ensino em formato de cursinho, que utilizam apostilas, fazem atividades e avaliações no formato múltipla escolha e investem em um adestramento dos estudantes para as provas – no caso do Ensino Médio, especialmente para o ENEM. Essa atitude faz com que os alunos desaprendam a produção do texto e faz com que, também, em sala de aula, não haja o investimento na leitura crítica, em textos que exijam um pouco mais de fôlego. Assim, a escola, de uns tempos para cá, principalmente no Ensino Médio, tem desestimulado o aluno a ler e a escrever textos variados, o que é um problema muito sério. Às vezes, no Ensino Fundamental, até se faz um trabalho interessante de leitura e de produção de textos e de uso das estratégias linguísticas com posicionamento crítico, mas, quando chega ao Ensino Médio, o aluno desaprende esses processos.

Ministrando aulas na universidade, para turmas de alunos ingressantes, é muito comum eu ouvir relatos de calouros que ratificam essa afirmação, declarando que passaram três anos do Ensino Médio apenas escrevendo redações para o ENEM e realizando provas múltipla escolha, desaprendendo a estudar, a refletir. Quando se chega à faculdade, não há provas múltipla escolha, tampouco redações modelo ENEM para esses alunos fazerem, e o foco é no debate, no posicionamento crítico, não em reprodução de conteúdo – aí, os alunos ficam perdidos, têm muita

difficuldade. A BNCC e os PCN incentivam esse tipo de trabalho com a leitura e com a produção de textos de maneira reflexiva e crítica, mas, na prática, as escolas estão adestrando para concursos, especialmente para o ENEM, o que é um desserviço à formação desses estudantes e reitera a importância de haver uma ação político-pedagógica.

No âmbito acadêmico, nas universidades, é urgente que os docentes se conscientizem sobre o seu papel importantíssimo na formação dos futuros professores – afinal, nós formamos professores, logo temos que encampar essa formação não apenas nas disciplinas pedagógicas, mas em todas as disciplinas no decorrer do curso de Letras. Precisamos entender, também, o que está acontecendo nas escolas e trazer essa realidade para a sala de aula. Nesse viés, por exemplo, iniciativas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) são essenciais, pois levam os licenciandos à sala de aula, com a orientação de professores que estão na educação básica, e, simultaneamente, esses licenciandos trazem de volta para a universidade o que os discentes estão vivenciando nas escolas – diferentemente do que acontece, às vezes, nos estágios, em que nem sempre há esse retorno, pelo menos não para as disciplinas da faculdade como um todo.

Desse modo, é imprescindível que todos tenhamos essa consciência em mente: a importância de um projeto político-pedagógico, que seja institucional, mas que também seja feito no âmbito das secretarias e do Ministério da Educação, a fim de valorizar o trabalho do professor de educação básica. Além disso, precisamos de uma política de educação linguística que pense, de fato, sobre o que queremos para a educação linguística, pois essa reflexão só tem sido feita por meio dos documentos oficiais. Entretanto, muitas vezes, os professores de educação básica, como também os professores das universidades, não se reconhecem nesses documentos. Portanto, precisamos refletir: o que nós queremos, afinal, quando estamos falando em “ensinar línguas”? Há um texto do Egon Rangel e do Marcos Bagno (2005) muito interessante sobre política de educação linguística e que considero que deve ser lido por todos os professores tanto da educação básica quanto da universidade. O que pensamos quando falamos de ensino de línguas? –

devemos refletir um pouco mais a respeito disso se queremos, realmente, melhorar a competência linguística dos alunos na educação básica.

Entrevistadores - Não há dúvida de que os avanços da pesquisa em ensino da língua portuguesa no desenvolvimento profissional de professores são importantes. Como é que esta pesquisa se tem refletido na prática docente? Como é que esse conhecimento é (com)partilhado com os professores e quais são seus efeitos no currículo dos cursos de formação de professores? Como vê a atuação dos professores em sala de aula em relação às pesquisas realizadas?

SVR: A pesquisa em ensino da língua portuguesa tem avançado muitos contributos relevantes, quer quanto a conhecimento pedagógico de conteúdo, quer quanto a estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem para desenvolvimento das diversas competências que são objeto específico da disciplina de Português (ler, escrever, ouvir, falar, possuir conhecimento explícito da língua e refletir sobre os seus usos, ser leitor, conhecer obras literárias marcantes da produção literária do país). Esses contributos são difundidos através de publicações, em repositórios abertos, de eventos científicos e de materiais pedagógicos que os mobilizam.

A sua incorporação na prática pedagógica diária das escolas constitui um desafio constante, dada a resistência e a impermeabilidade que existem face à sua absorção generalizada pelos docentes. Um estudo de 2017, conduzido por Costa, Rodrigues e Sebastião, sobre a conceção de Didática em professores da escolaridade obrigatória (desde o 1.º até ao 12.º ano), revelou claramente o distanciamento em que é colocada a didática investigacional face a uma didática da sala de aula, considerada mais prática e de resposta ou reação específica a casos ou episódios particulares.

Relativamente a esta didática quotidiana de sala de aula, infelizmente não existem estudos científicos que nos facultem dados para uma caracterização abrangente da prática docente no ensino de Português. A sala de aula continua a ser um reduto a que outros elementos para além do professor e dos alunos muito dificilmente têm acesso. São aliás conhecidas entre os professores as resistências

em relação a práticas supervisivas que integrem observação de aulas por pares, nas escolas em que houve iniciativas para a sua introdução.

A informação disponível, através, por exemplo, de relatórios de investigação-ação realizada por estudantes em cursos de formação inicial, não pode ser generalizada, uma vez que representa casos específicos. No entanto, existe uma tendência nessa informação, dando conta de um padrão de atuação pedagógico-didática definido por características como:

- aula centrada na leitura de texto literário;
- análise de texto literário através de questionário pedagógico oral e/ou escrito do professor orientando as respostas dos alunos para tópicos de leitura literária como: tema, assunto, partes em que se divide o texto, recursos expressivos.

O desenvolvimento profissional dos professores é encorajado constantemente, de modo direto, através da obrigatoriedade de um número específico de horas de formação para a carreira docente, e de modo indireto, através da consciencialização da importância desse desenvolvimento para fazer face aos permanentes desafios educativos que as escolas enfrentam.

- os professores fazem formação contínua, estando estipulado um conjunto de horas que têm de completar anualmente
- os professores fazem cursos de mestrado e de doutoramento – há cada vez mais professores dos ensinos básico e secundário doutorados, bastantes deles fazendo simultaneamente investigação em centros científicos
- os cursos de formação inicial de professores assentam num modelo de formação reflexivo, operacionalizado através da realização de projetos de investigação-ação centrada na sala de aula, tendo por objeto o ato pedagógico-didático e como campo de investigação a didática específica
- as associações de professores de Português (por exemplo, a APP) desenvolvem uma intensa atividade formativa especificamente dirigida para o desenvolvimento profissional dos professores.

Apesar disso, há modificações que foram sendo conseguidas: por exemplo, a atualização da terminologia linguística, a valorização da competência oral (compreensão e expressão, quer por via dos exames nacionais, quer por via do decreto-lei sobre avaliação da oralidade).

O que falta?

É generalizar determinadas práticas: ensino processual da escrita, ensino laboratorial da gramática, consciencialização da língua mediante atividade metalinguística, diversificação das estratégias para desenvolvimento da leitura integral de obras literárias, familiarização dos alunos com usos orais da língua em contextos progressivamente mais formais e exigentes como, por exemplo, num debate, defender uma posição não majoritária.

LWS: Com frequência, sou chamada para dar cursos e oficinas para professores da educação básica – principalmente no Rio de Janeiro, mas já fiz isso também em instituições pelo Brasil afora –, às vezes on-line, às vezes presencialmente. Nesses cursos e oficinas, converso com os professores, frequentemente recebo-os, como orientandos no Mestrado e no Doutorado. Então, além de ter trabalhado no ensino fundamental e médio, antes de entrar na UFRJ como professora, continuo mantendo este contato com a educação básica, e o que tenho visto é uma confusão muito grande, pois há uma série de falhas que a Universidade, as Secretarias de Educação, o Ministério da Educação e os professores da educação básica precisam enfrentar.

Por um lado, já se avançou muito na pesquisa linguística e acho impensável, atualmente, ensinar língua portuguesa como se ensinava há vinte, trinta, quarenta, cinquenta anos. No entanto, ainda se reproduz um ensino desatualizado, pois, por mais que tenhamos documentos que incentivem um trabalho com o texto e com uma abordagem mais produtiva em sala de aula, o que se vê são professores muito perdidos. Às vezes, os docentes acessam esses documentos e concluem que não é mais para ensinar gramática ou outro conteúdo teórico em sala de aula, mas não é verdade, pois nenhum documento e nenhum pesquisador sério defende isso. Muito pelo contrário, o que se critica, na verdade, é o ensino apenas de nomenclatura gramatical.

No ensino médio, especialmente nos colégios que usam materiais de sistema de ensino, como as apostilas de cursinho, basta abrir uma delas e você verá teoria gramatical pura, simples, isolada, como se fazia na década de 1970, sem nenhuma reflexão, apenas com decoreba de nomenclatura e com questões de múltipla escolha que não levam o aluno sequer a refletir sobre o que ele tá aprendendo.

Então, o ensino de língua ainda está focado na gramática isolada, sem reflexão, sem valorizar a variação linguística, os diversos usos da língua, e sem incorporar o que vem sendo feito academicamente há quarenta anos, ou seja, temos materiais didáticos, principalmente essas apostilas, totalmente dissociados do que se faz na academia. Além disso, há os professores bastante perdidos, muitas vezes porque não têm tempo de se atualizarem, ou até se atualizam, mas não conseguem assimilar o que está sendo dito.

Porém, também há materiais didáticos bons, livros didáticos interessantíssimos circulando no mercado, tanto de ensino fundamental, quanto do médio, propondo uma reflexão para os alunos e com referencial teórico no final para o professor se atualizar – não são perfeitos, mas há qualidade em alguns desses materiais. No entanto, esses materiais não chegam às mãos dos professores, ou pior, quando chegam não são usados; às vezes, o professor até tem esse material, ou na escola pública, ou na escola particular em que dá aula, mas ele não o usa, ou porque não sabe usar, ou porque fica repetindo aquele discurso de que “livro didático não é bom”, ou porque acha que o aluno não vai entender o que está naquele material – enfim, por uma série de motivos.

Então, muita coisa é feita de maneira correta, ou seja, temos materiais didáticos que estão tentando acompanhar os avanços na pesquisa em língua portuguesa, temos professores que estão na educação básica tentando se atualizar, professores na academia também se atualizando e voltando seu olhar à prática docente na educação básica, escolas com projetos políticos pedagógicos interessantíssimos, documentos oficiais que propõem algumas reflexões bastante interessantes à sala de aula. Porém, há muitas lacunas ainda, temos uma série de buracos atrapalhando os atores que estão envolvidos no ensino de língua portuguesa. Portanto, temos que tentar tapar esses buracos e fazer os links que estão faltando, porque, de fato, há atualmente uma série de avanços em relação ao que não havia há 40 anos, por exemplo, mas esses avanços não estão se refletindo na sala de aula.

Algumas propostas também, como o uso das tecnologias, são bastante difíceis de serem implementadas, porque muitas escolas não têm internet, muitos professores não sabem usá-la e temos um lapso geracional: alguns alunos

praticamente nasceram segurando um celular; em contrapartida, há professores que não têm redes sociais e não se sentem confortáveis em usar as tecnologias. Lógico que passamos por um período de transição que traz uma série de falhas, uma série de lapsos, nesses itens que precisam ser relacionados e que não são, mas vamos precisar encarar isso e tentar resolver esses problemas de alguma forma.

Portanto, é essencial um projeto político-pedagógico eficaz em âmbito regional e nacional, que inclua tanto o olhar da academia quanto um posicionamento por parte dos professores de educação básica, em busca dessa atualização constante – também pressionando os órgãos públicos e as associações de pesquisa (ABRALIN¹, ANPOLL², ABRALIC³, SPBC⁴ etc.) – para termos todos envolvidos nesse processo de mudança tão desejado na educação básica.

Entrevistadores - As aulas de língua materna são abertas a múltiplos gêneros e discursos. Ao longo das últimas décadas, os gêneros mais enfatizados na escola envolvem explicação e argumentação. Mas essa nem sempre foi a visão do ensino da língua materna. Considera que os livros didáticos de português, em geral, romperam com a perspectiva do ensino centrado na estrutura da língua e levaram em consideração essa pluralidade de gêneros e discursos?

LWS: Antes de mais nada, é importante a gente lembrar que os diversos gêneros e as diversas tipologias estão presentes em todas as disciplinas, tanto na leitura quanto na produção. Por exemplo, os textos injuntivos estão nas regras de jogo das aulas de Educação Física, nos procedimentos das experiências das aulas de Física e Química, e, também, nos enunciados, em todas as disciplinas. Existem textos descritivos nas aulas de Geografia e Biologia, narrativos em aulas de Literatura e História e expositivos com caráter explicativo nas diversas disciplinas. Temos, também, textos argumentativos.

¹ Associação Brasileira de Linguística

² Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística

³ Associação Brasileira de Literatura Comparada

⁴ Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

Em matéria de leitura e produção, acredito que tenhamos poucos textos argumentativos na escola. Eu discordo que a escola os privilegie. Na verdade, o texto argumentativo é privilegiado apenas no ensino médio e, infelizmente, apenas na produção, geralmente seguindo o “modelo Enem”. Na escola, se lê e se produz muito pouco texto argumentativo nas diversas modalidades, ou seja, além dos textos escritos.

Isso faz com que a escola tenha cada vez mais um aspecto conteudista, de reprodução de conhecimento. Eu sempre me lembro do livro *A casa da madrinha*, da Lygia Bojunga Nunes (2015), no qual o personagem Pavão vai parar em uma escola chamada “Osarta” – que é “atraso” ao contrário – do pensamento, e lá tem o cérebro costurado, para não pensar e fazer só aquilo que a escola quer. E a escola ainda tem feito muito isso, por incrível que pareça: condicionar o aluno a decorar e reproduzir conhecimento, sem uma reflexão crítica, sem discordar e sem discutir, ou seja, sem argumentar. Faz-se pouca argumentação, de fato, na sala de aula.

E aí, quando entra no conteúdo programático a argumentação, vem como um padrão a ser seguido para fazer provas de ingresso na faculdade, e isso tem consequências extremamente negativas. Por exemplo, quando dou aula para os meus alunos na faculdade, no primeiro período, eles ficam muito impressionados quando explico que não quero que eles repitam o que os textos teóricos dizem, mas que reflitam sobre e produzam um texto próprio. E é uma tragédia, eles têm uma dificuldade incrível, porque, como já falei, passaram pelo menos os três últimos anos do ensino médio fazendo provas de múltipla escolha e sendo adestrados para fazer um único modelo de texto: a redação argumentativa do Enem. Acontece que eles nunca mais vão usar esse modelo Enem e nunca mais vão fazer provas de múltipla escolha. Eles desaprendem a argumentar e continuam reproduzindo conteúdo, porque esse modelo é ensinado com os chamados “caveirões”, como se o texto fosse um padrão a ser seguido, sem reflexão de fato sobre aquilo que estão escrevendo.

No ensino fundamental, apesar de a escola apresentar aos alunos tanto a compreensão quanto a produção de textos organizados com tipologias variadas, na hora da produção de texto – isto é, quando há uma produção de texto que não é no modelo Enem – o predomínio ainda é da tipologia narrativa e, depois, da tipologia

argumentativa. Por isso, o aluno não tem oportunidade de produzir textos descritivos, injuntivos e expositivos, a não ser quando são respostas para as poucas provas dissertativas que faz. Então, os alunos acabam não produzindo textos mais autorais – o que é um problema muito grande em relação à questão do trabalho com os gêneros e com as tipologias na escola.

Porém, os livros didáticos no Brasil vêm tentando romper com esses padrões, exatamente pelo fato de serem avaliados e terem que cumprir determinados padrões dentro de editais, seguindo os PCN e BNCC. Não estou aqui elogiando os processos de avaliação desses livros, mas é inquestionável que eles mudaram muito depois que começaram a ser avaliados conforme as diretrizes educacionais nacionais. Como eu falei antes, existem livros didáticos muito bons, principalmente de ensino fundamental, no mercado, que são extremamente úteis nas mãos de um professor que é protagonista e que sabe utilizá-los aproveitando o que há de melhor neles, sem seguir à risca o material. Esses livros, por vezes, trazem autores que geralmente não são trabalhados na escola, além de textos em língua portuguesa de diversas regiões dentro e fora do Brasil – como de escritores portugueses e africanos. Além disso, são inseridos gêneros textuais que habitualmente não aparecem nas aulas.

Porém, há livros didáticos, também, que estão em um nível de mediocridade – sobretudo as apostilas de cursinho, que são bastante ruins. Essas apostilas não costumam apresentar textos autênticos ou que exigem maior fôlego de leitura, pegam textos adaptados e recortam trechos de alguns – até mesmo de poemas! Isso é um problema muito sério quando o professor não tem um olhar crítico sobre o material, ou quando é obrigado a usá-lo seguidamente, como se o material didático fosse mais importante que a atuação de um professor.

SVR: Em 1986, Joaquim Fonseca afirmava num artigo muito importante para a didática do Português: “É bem sabido que, na aula de língua materna, todas as atividades giram à roda do texto. Na verdade, de um modo ou de outro, todas elas partem de um texto ou a ele conduzem. A análise e a produção de textos constituem, sem dúvida, momento central, regularmente presente, no ensino da língua materna.” (FONSECA, 1986, p. 11).

Afirmava ainda como traço caracterizador da prática regular de ensino da língua materna, à época, a abertura da aula de Português à pluralidade dos discursos.

Desde, pelo menos, o programa de 1991 (ME/DEB, 1991) que estão contemplados objetivos educativos relacionados com a pluralidade de discursos e com textos com finalidades para argumentação e explicação. Veja-se, a este propósito, por exemplo, o que estava previsto para o 1.º ciclo do ensino básico (“Praticar o aperfeiçoamento de textos escritos (...), questionando o autor do texto, emitindo opiniões e apresentando críticas e sugestões para o melhorar.”; “Confrontar opiniões próprias com as de outros.”; “Manifestar preferência por personagens e situações da história.”), para o 2.º ciclo (“Produzir discursos variados, tendo em conta a situação concreta e os participantes: Informar; Pedir esclarecimentos; Expor e justificar opiniões; Apresentar sugestões e propostas; Comunicar a experiência e o conhecimento do mundo (...).”), para o 3.º ciclo (“Realizar diferentes tipos de escrita (...): texto de opinião [8.º ano], crítica [9.º ano]”) e para o ensino secundário (“Reclamação/Protesto” [11.º ano]; “Textos de apreciação crítica” [11.º ano]; “Textos argumentativos/expositivo-argumentativos” [11.º ano e 12.º ano]; “Dissertação” [12.º ano]). (ME/DGE,

Simultaneamente, foi-se inscrevendo nos textos programáticos uma outra linha de trabalho também orientada para a competência metalinguística dos alunos, mediante o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua nos seus diversos planos (fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico, pragmático, sociolinguístico).

Estas duas linhas de trabalho, operacionalizadas em paralelo ou de modo articulado ou integrado, vão contribuindo para a aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências essenciais para o uso pleno da palavra num exercício consciente de cidadania ativa.

Entrevistadores - Algumas perspectivas relativas ao processo de ensino e de aprendizagem de língua materna consideram que o conhecimento sobre uma língua deve ser adquirido por meio de usos verbais, numa visão instrumental do conhecimento gramatical. Considera que esta relação é óbvia e fácil de alcançar/implementar na prática docente?

SVR: Os textos/discursos têm uma presença central regular na aula de língua materna. É em torno de textos/discursos que se desenvolve a maior parte das aprendizagens previstas no currículo, com vista ao desenvolvimento de competências de leitura, de escrita, de compreensão e produção oral, entre outras. Isto significa que a compreensão, a observação, a análise, a reflexão sobre modos de organização, recursos, princípios relacionados com a língua e os seus usos são incontornáveis, sobretudo se a perspetiva adotada for a da análise predominantemente linguística dos textos/discursos, num quadro global de interação verbal. Além disso, há lugar a atividades didáticas conducentes a uma reflexão metalinguística potenciadora do desenvolvimento de conhecimento específico sobre a língua.

Como sabemos, o desenho de atividades de aprendizagem resulta de uma ação intencional orientada por uma dada estratégia do professor. Na didática da língua materna, uma das estratégias usadas para o desenvolvimento do conhecimento da língua assenta na reflexão que parte de usos verbais (seja de compreensão oral e/ou escrita, seja de produção oral e/ou escrita). Para ser eficaz, esta estratégia, como outras com as quais se pode complementar, depende do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico de conteúdo do professor. Uma planificação didática consequente obrigará a uma escolha estratégica de atividades comunicativas e de textos/discursos relevantes para o conhecimento da língua que se pretende que os alunos desenvolvam ou adquiram.

Para que o desenho de percursos didáticos assentes nesta estratégia responda aos objetivos de aprendizagem desejados, é necessário fazer convergir, pelo menos, três dimensões: em primeiro lugar, a investigação linguística centrada no texto/discurso, com enfoque no funcionamento nos textos/discursos de elementos e/ou estruturas da língua em situações diversificadas de interação comunicativa; em segundo lugar, a formação linguística do professor de língua materna, que lhe permitirá não só estabelecer nexos entre o conhecimento implícito, intuitivo, verbalizado da língua que os alunos manifestam e o conhecimento sistematizado da língua, produzido pela linguística descritiva; em terceiro lugar, a programação didática estrategicamente orientada para a aprendizagem de conhecimento

sistematizado sobre a língua coerente com os usos verbais a que estão associados, evitando em absoluto atividades erráticas através de práticas assistemáticas e irregulares de ensino da gramática, introduzida em aula como elemento subsidiário e instrumental das competências comunicativas.

Em suma, a articulação entre uma pedagogia dos discursos e o conhecimento explícito da língua (SILVANO e RODRIGUES, 2010) é desejável, possível e significativo em termos de aprendizagem. Os usos verbais e o espaço de reflexão sobre a língua para um conhecimento sistematizado interrelacionam-se. Cabe ao professor desenhar percursos de ensino e de aprendizagem que levem os alunos ao desenvolvimento da capacidade metalinguística e a um uso reflexivo da língua.

LWS: Temos que ter muito cuidado na hora de defender uma abordagem, em sala de aula, que parta da prática, exatamente para não criar uma imagem de ensino instrumental da língua – não é isso que se pretende. O que se pretende é, assim como propõem a BNCC e os parâmetros, que são os documentos norteadores aqui no Brasil, que se meschem as práticas de linguagem (segundo os PCN, leitura, análise linguística e produção textual), ou os eixos (segundo a BNCC, leitura, análise linguística semiótica, produção textual e oralidade), para que o aluno consiga entender o funcionamento da sua língua, a nomenclatura e as mais diversas regras de uso em situações concretas, por meio de textos variados, que sejam multimodais – ou multissemióticos – porque é o que realmente circula na nossa vida.

O objetivo é que o aluno consiga fazer essa aplicação, mas não em um sentido instrumental; num sentido de posicionamento crítico de uso da sua linguagem, valorizando as variações linguísticas, observando quais estratégias funcionam, qual a melhor maneira de se posicionar argumentativamente, de que maneira a estratégia descritiva, narrativa, injuntiva, expositiva, argumentativa vai ser utilizada em um determinado texto. Então, não é uma perspectiva instrumental, mas é um posicionamento crítico em relação à sua língua.

E, dessa maneira, temos tentado mudar muito a questão do ensino da língua, fazendo com que ele se torne mais prático, interessante e contextualizado. No entanto, certamente, não é uma proposta fácil de alcançar e implementar, porque precisa de professores protagonistas, motivados, com uma boa formação continuada. Além disso, precisamos de uma escola com projeto político- pedagógico

que de fato funcione e consiga estimular os alunos para esse aprendizado crítico, o que dá muito trabalho, não apenas para o professor como para o aluno. Apesar de não ser agradável, é mais fácil ficar sentado ouvindo o professor falar do que ter que se posicionar criticamente e trazer a sua contribuição para a sala de aula. A gente percebe isso, inclusive, na faculdade: os alunos reclamam muito de como eram as aulas na escola, mas querem o mesmo tipo de aula na faculdade. É muito difícil sair dessa zona de conforto, na qual se é um receptáculo do que o professor passa, e se sentir como um agente transformador do seu aprendizado.

Então, por exemplo, temos a discussão em torno das metodologias ativas, e uma delas é a sala de aula invertida, em que a leitura é feita em casa pelo aluno, seja de um material que o professor mandou ou que ele buscou, e a sala de aula vai ser o local do debate, da construção conjunta de conhecimento, da discussão, da elaboração de atividades e de projetos. A gente tenta fazer isso com frequência, mesmo no nível superior, e é muito difícil, porque os alunos precisam estar engajados nessa proposta mais produtiva e ativa de aprendizado – o que, obviamente, também dá mais trabalho para o professor, uma vez que ele precisa elaborar materiais variados, tem que estar sempre atualizado, ligado ao que está acontecendo na Internet, trazer um meme diferente, uma proposta diferente, estar sempre lendo para encontrar materiais novos e não ficar reproduzindo a mesma aula durante décadas.

Logo, não é fácil de alcançar e implementar, mas não consigo ver um caminho diferente para conseguirmos mudar o ensino e fazer com que os alunos saiam da educação básica e do nível superior com uma formação mais crítica a respeito do ensino da língua. Às vezes, o que a gente vê é que, mesmo na faculdade, essa formação crítica fica deficiente, mas nós temos que continuar lutando por isso.

Entrevistadores - A formação de professores é um assunto que passou a ter maior protagonismo acadêmico ao longo dos últimos anos por questões diversas. Diante disso, quais são os maiores desafios da pesquisa linguística a fim de contribuir para tal tema?

SVR: A formação de professores é um processo longo, para que são convocados conhecimentos de diversas áreas de especialidade. No caso dos professores de língua materna, uma dessas áreas é a linguística, logo toda a pesquisa linguística contribui direta e indiretamente para formação destes profissionais.

De um modo mais concreto e no que à didática da gramática diz respeito, são relevantes os estudos sobre aquisição e desenvolvimento linguístico. Por exemplo, a identificação de áreas de desenvolvimento tardio pode contribuir para a definição de intervenção pedagógico-didática prioritária, nos diferentes ciclos de ensino, para desenvolver a consciência linguística e/ou para construir com os alunos uma reflexão metalinguística, como referem Costa e Batalha (2019).

São também cruciais os estudos científicos com foco na sala de aula, centrados no ato pedagógico realizado em torno do ensino e aprendizagem do conhecimento sobre a língua. Estes estudos, necessariamente qualitativos e interpretativos, são fecundos para a compreensão das diferentes questões geradas pela prática, dos níveis de desenvolvimento da capacidade metalinguística em que os alunos se encontram e da atividade metalinguística e reflexão sobre a língua que são capazes de realizar, entre outras.

Todas estas questões são um contributo crucial para a formação de professores, tendo em conta o conhecimento profissional implicado no ensino entendido como “acção estratégica, finalizada, orientada e regulada face ao desiderato da consecução da aprendizagem pretendida no outro” (ROLDÃO, 2013, p. 136). Uma investigação didática baseada na sala de aula facultará o conhecimento necessário para rejeitar lógicas aplicacionistas de modelos de ensino gramatical construídos fora da escola, que se pretende validar, em favor de uma planificação didática em que o professor parte da pergunta “Como é que vou conceber e realizar uma linha de actuação (que pode incluir a apresentação do conteúdo, estrategicamente organizada e articulada com outros dispositivos), com que tarefas, com que recursos, com que passos, para conseguir que estes alunos em concreto aprendam o conteúdo que pretendo ensinar? (...)» (ROLDÃO, 2013, p. 136).

LWS: Acredito que o maior desafio da pesquisa linguística é se fazer ouvir. Em relação ao público em geral, não vemos, com frequência, linguistas sendo chamados para programas de televisão a fim de dar entrevistas, nem publicando matérias em jornal para falar sobre questões associadas à língua e ao ensino. Já em relação à formação de professores, nem sempre vemos na academia uma consciência da importância do papel da universidade na formação desse professor. Por exemplo, o curso de Letras é, por definição, um curso de formação de professor. É claro que existe habilitação de bacharelado, mas, na prática, muitos desses bacharéis vão acabar fazendo disciplinas pedagógicas e estágio em faculdades particulares ou on-line, em cursos de curta duração, e vão entrar em sala de aula. Vão dar aula, porque não tem mercado de trabalho para o profissional de Letras fora da sala de aula. O mercado é extremamente restrito. Então, as faculdades de Letras são faculdades de formação de professores, e isso tem que ser considerado na organização curricular dos cursos de Letras de todas as disciplinas, não apenas Língua Portuguesa, mas literatura também.

O que quero dizer é que, nas universidades, temos que nos perceber como professores que formam futuros professores de Educação Básica. E, com base nisso, o próprio curso de graduação e os de pós-graduação têm que ter essa ênfase. Além disso, a universidade tem que se voltar para a prática de sala de aula. Mas, o que vemos, às vezes, são colegas discutindo se a sua teoria é melhor que a do outro, se a teoria do outro tem utilidade ou não para a sala de aula, ou que é melhor que a minha teoria vá para a sala de aula. E não é isso que interessa. Precisamos unir forças para melhorar o ensino, e não ficar discutindo qual teoria é melhor, porque nenhuma teoria é melhor. Nenhuma teoria tem que ser levada para a sala de aula, para os alunos. As teorias têm que servir para formar o professor, a fim de que ele tenha um olhar crítico sobre a sua disciplina e consiga agir como protagonista na organização do seu conteúdo programático. Obviamente, respeitando as especificidades da escola, do conteúdo programático da escola e do nível dos alunos. Mas o professor tem que ter protagonismo para organizar a disciplina e para entender que aquilo que ele aprendeu, que todas as teorias linguísticas que ele aprendeu servem para que ele compreenda o que acontece na cabeça do aluno, porque os erros dos alunos acontecem ou não em determinados textos, e, também,

para que o professor crie estratégias diferentes para trabalhar determinados conteúdos em sala de aula, independentemente de que conteúdo seja esse. Posso ser da área de Linguística de Texto, mas eu não posso dar aula só com base na Linguística de Texto; tenho que mesclar os conhecimentos linguísticos, tanto na minha formação, quanto na formação dos estudantes de Educação Básica.

Então, há um grande desafio em entender o que se passa na escola, até porque a universidade está muito afastada da sala de aula. Eu costumo dizer isto: a dedicação exclusiva é muito importante para o professor universitário, porque nos permite desenvolver pesquisa com mais tranquilidade, mas, com isso, ficamos afastados da educação básica. Isso é prejudicial demais, pois, se não temos a iniciativa de buscar saber o que acontece nas escolas ou se não temos contato com professores que estão na Educação Básica e que voltam para a universidade para fazer um Mestrado, por exemplo, nós perdemos a mão na hora de repensar de que maneira estamos contribuindo para a formação desse professor de Educação Básica. Então, a grande questão é esta: parar de brigar academicamente, discutindo qual é a melhor a teoria, e entender que todas as teorias têm que trabalhar juntas.

É importante que haja iniciativas de trabalho conjunto para repensar a formação continuada dos professores e investir nisso. A universidade não pode voltar as costas para a Educação Básica. E isso em todas as perspectivas. No caso de Língua Portuguesa, temos que continuar repensando de que maneira estamos formando os professores, na graduação e na pós-graduação, e de que maneira podemos continuar essa formação por meio de cursos de extensão, de palestras, minicursos, oficinas, materiais online etc.

Entrevistadores - Uma das questões que mais gera controvérsias e dúvidas nos docentes do ensino básico é o tratamento dos materiais didáticos em relação ao ensino de português como língua materna e não materna. Apesar das investigações já existentes, novos desafios têm surgido como, por exemplo, as novas tecnologias. Como lidar com um cenário em que, ao mesmo tempo, é preciso lidar com materiais não necessariamente adequados para o momento atual, e com um mundo cada vez mais tecnológico?

SVR: Os materiais ou recursos didáticos são um suporte desenvolvido pelo professor com uma finalidade educativa definida, tendo em conta o processo de aprendizagem, servem para apoiar e potenciar a aprendizagem, assumem configurações muito diversas.

A relação entre materiais didáticos e prática é sempre mediada pela intervenção ativa dos professores e dos alunos, que os interpretam cada vez que os utilizam, sendo certo que a aprendizagem que cada tipo de material poderá potenciar dependerá da forma como é explorado em aula.

Tendo em mente este papel de suporte a um processo de ensino e de aprendizagem, na ponderação em torno dos materiais didáticos, importa equacionar sobretudo as inovações pedagógicas, que não equivalem automaticamente a evolução tecnológica. Ao longo da história, fomos usando na sala de aula objetos tecnológicos diferentes (quadro preto e giz, quadro branco e marcador, retroprojeto, *slides*, computador e *PowerPoint/Prezi*, videoconferência, vídeos educativos), embora todos eles sejam predominantemente suporte do método expositivo, ou seja, houve evolução tecnológica, mas não houve mudança pedagógica. Claro que há casos de relação positiva de tecnologia e pedagogia ao serviço da inovação nos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, a questão em torno dos materiais didáticos deve ser sempre enquadrada no âmbito de processos pedagógico-didáticos de ensino e aprendizagem.

Atualmente, dispomos de uma profusão de materiais didáticos, quer impressos, quer digitais, que beneficiam naturalmente da evolução das novas tecnologias e contribuem para o conjunto de meios de que o professor pode dispor para a sua principal função: o desenvolvimento do currículo no contexto real da sala de aula, como resultado de uma ação didática programada, intencional e estratégica, das aprendizagens a realizar pelos alunos num determinado período escolar. Esse processo é construído pelo professor em interação com os alunos com base em decisões multifatoriais tendo por finalidade um conjunto de competências a desenvolver, de conhecimentos a aprender e de resultados de aprendizagem a obter. Os meios que o professor mobiliza para o efeito incluem também materiais didáticos, que pode produzir ou adaptar. Quanto maior a diversidade de meios e de materiais, maior a possibilidade de adequação aos contextos educativos específicos.

O mais importante será sempre a competência do professor para analisar, selecionar, adaptar, produzir, utilizar com adequação pedagógica relevante e avaliar os materiais didáticos que vão servir de suporte aos ambientes de aprendizagem que concebe, define e implementa para que os alunos desenvolvam as aprendizagens desejadas.

LWS: Como eu falei anteriormente, eu até acho que há materiais didáticos muito bons no mercado, inclusive, propondo o trabalho com novas tecnologias. Isso já existe há algum tempo, como o trabalho com gêneros digitais, fazendo proposta de projetos integradores de maneira bem interessante. Porém, volto a dizer que isso acontece, principalmente, com livros de ensino fundamental; os livros de ensino médio estão um pouco oscilantes na hora de abordar as novas tecnologias, ainda mais agora com a proposta do novo ensino médio, ficou tudo confuso em relação a esses livros. Há livros de ensino fundamental com materiais muito interessantes no mercado, com propostas que, se o professor quiser colocar em prática, vão proporcionar experiências bastante inovadoras aos alunos.

O problema maior é a falta de acesso e o mau uso da tecnologia, tanto por parte dos alunos como dos professores. Além disso, falta uma cultura de uso das tecnologias com fins pedagógicos. A gente costuma pensar que, pelo fato de o aluno usar as tecnologias, será fácil para ele, afinal é um nativo digital. Porém, o aluno faz uso quase exclusivo apenas das redes sociais, como o Whatsapp, Instagram, TikTok, e é surpreendente a quantidade de alunos que chegam à faculdade sem saber fazer uma busca no Google. Eu descobri isso há um tempo, quando estava fazendo uma busca no Google junto com a turma, e os alunos falaram: “a gente busca, mas não encontra nada disso que você fala”. Eles não sabiam, por exemplo, que tinham que fazer busca com as palavras-chave entre aspas, aí, quando mostrei isso para eles, foi uma revelação, pois eles nunca tinham ouvido falar disso. Ou seja, a gente acha que eles sabem, mas eles não sabem fazer um uso produtivo e crítico da tecnologia, eles não conseguem perceber a tecnologia como uma possibilidade de material de trabalho na escola/universidade.

Além disso, às vezes, a tecnologia costuma entrar na escola como uma tarefa a mais para o aluno. Por exemplo, há escolas que usam o Moodle, mas apenas para anexar o mesmo material que o professor usa em sala de aula, como os exercícios e

gabaritos. No entanto, não é para isso que o Moodle existe. Toda a interação proporcionada por esse ambiente virtual se perde, quando ele é usado apenas como uma pasta virtual de acesso a materiais.

Vídeos e podcasts também não são utilizados, ou são utilizados de maneira equivocada. É possível trabalhar com os alunos, fazendo mapas mentais ou nuvens de palavras on-line, ou seja, existe uma série de estratégias interessantíssimas que não são utilizadas em sala de aula. E, volto a dizer, que não são utilizadas em sala de aula, porque o professor não faz parte de uma geração que usou essas tecnologias, e ele não se interessa, não se motiva e não sabe usar essas tecnologias. Por exemplo, eu tive que aprender muitas delas, também não sei usar todas, e ainda cometo erros. Mas nós aprendemos cometendo erros, só não podemos é parar no tempo.

O que eu vejo muitas vezes, então, é que os professores se fecham para essas novas tecnologias por diversos motivos – e os alunos também se fecham para essas novas tecnologias, porque eles querem a tecnologia como lazer e não como um instrumento a mais de aprendizado. É surpreendente a quantidade de alunos que entram na faculdade sem saber usar o Word, Power Point e elaborar um slide. São coisas tão básicas que já poderiam ter sido trabalhadas na escola, e a gente tem que trabalhar na faculdade como se fosse “a novidade”.

Isso é decorrente de uma série de fatores. Às vezes, a escola tem instrumental para isso, tecnologia, a sala de aula está bem equipada com internet, mas o professor não quer ou não sabe utilizar esses materiais. Por outro lado, em muitas escolas no Brasil, não há acesso à tecnologia nem material para os alunos. Esses alunos podem ou não ter celular e, quando têm, não conseguem acessar a internet muito bem, ou não têm computador em casa. Enfim, são muitos fatores que acabam prejudicando e dificultando o acesso às tecnologias.

Mas é um caminho sem volta, a gente precisa entender que o mundo mudou, e a pandemia veio jogar isso na nossa cara. Não há mais volta, a gente precisa encarar a tecnologia. As *lives* e os eventos *on-line* vieram proporcionar a possibilidade de estar em vários lugares, de ter contato com pessoas que nunca veríamos, de ir para congressos no exterior sem precisar sair de casa ou usar o passaporte. Se houve algo que a pandemia trouxe de positivo – porque, na verdade,

não houve muita coisa –, foi essa lufada de ar fresco, exigindo que realmente nos voltemos para a tecnologia na nossa vida. Mas tem que ser um uso crítico, consciente, atento.

As escolas, as Secretarias de Educação e o Ministério da Educação vão ter que encarar isso, fornecendo internet, materiais, *gadgets* para que os alunos tenham essa tecnologia na escola, além de fornecer treinamento para os professores passarem a utilizar essa tecnologia nas escolas e nas faculdades. A UFRJ, por exemplo, não conta com *wi-fi* em todos os prédios, inclusive, no prédio da Letras. Então, como fazer um trabalho com tecnologia na sala de aula se a gente depende do acesso ao *wi-fi* dos alunos e dos professores, pois não tem na própria instituição? Isso é um elemento complicador e tem que ser encarado com muita seriedade por todos os atores envolvidos na educação.

REFERÊNCIAS

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. **Tarefas da educação lingüística no Brasil**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, p. 63-82, 2005.

BOJUNGA, Lygia. **A Casa da Madrinha**. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

COSTA, A.; BATALHA, J. - **Para um mapa das fronteiras e das pontes na investigação em didática da gramática**. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Letras, 2019. p. 61-80. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17946.pdf> Acesso em 19 dez. 2022. Acesso em 19 dez. 2022.

COSTA, A., RODRIGUES, S. V., SEBASTIÃO, I. Para que serve a didática?: Um estudo no âmbito da didática do português. In: L. G. Correia, R. C. Leão & S. Poças, (Org.). **O tempo dos professores**. Porto: CIE, 2017. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/otempodosprofessores/O_Tempo_dos_Professores_monografia_LGC_RL_SP_CIE_2017.pdf Acesso em 19 dez. 2022.

FONSECA, J. A frase no texto. Algumas propostas de trabalho para a aula de língua materna. **Palavras**. N. 5, Lisboa: Associação de Professores de Português, 1986. P. 11-14

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA [ME/DEB]. **Organização Curricular e Programas - Ensino Básico**. Lisboa: ME/DEB, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DIRETORIA GERAL DE EDUCAÇÃO [ME/DEB]. **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**, Lisboa, Portugal: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ DIRETORIA GERAL DE EDUCAÇÃO [ME/DEB]. **Aprendizagens Essenciais – Português – 11º ano**. Lisboa - Portugal, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf. Acesso em: 19 dez. 2022.

QUEIRÓS, E. **Os Maíais**. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron, 1888.

ROLDÃO, M. C. Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In: MACHADO, J.; Alves, J. M. **Melhorar a escola**; sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa / Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH); Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME), 2013. p. 131-140.

RODRIGUES, S. V.; SILVANO, P. A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In: BRITO, A. M. (Org.) **Gramática**: História, Teorias, Aplicações. Porto: Fundação Universidade do Porto, 2010. P. 275-286. Disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8300.pdf> Acesso em: 19 dez. 2022.

Sobre os autores

Isabel Sebastião

Concluiu o(a) Doutoramento em Curso de Doutoramento em Linguística - Especialidade Linguística do Texto e do Discurso em 2013 pelo(a) Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Mestrado em Mestrado em Literatura Portuguesa - especialização em Literatura Medieval em 2005 pelo(a) Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e Licenciatura em Curso de Estudos Portugueses - Ramo Educacional em 2000 pelo(a) Universidade do Algarve Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. É Investigador Contratado no(a) Universidade do Porto.

Cristiane Dall' Cortivo Lebler

Possui graduação em Letras/Português pela Universidade Federal do Rio Grande (2006). É Mestre (2009) e Doutora (2013) em Letras - área de concentração Linguística - pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com dissertação e tese na linha de pesquisa Texto, Enunciação, Discurso: teoria e prática. Em 2020, realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente, atua como professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. É vice-líder do grupo de pesquisa Linguagem e Cognição (UNISC) e integrante do Grupo de Pesquisa em Linguística do Texto (GPLINT - UFRJ) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP - UFSC). Também integra o Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa em Linguística e Literatura Linguística do Texto e Análise da Conversação. Áreas de interesse: Ensino de língua materna; Semântica; Argumentação; Enunciação.

Dennis Castanheira

Graduado em Licenciatura em Letras (Português e Literaturas), com dignidade acadêmica Magna Cum Laude, Mestre em Linguística e Doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professor Adjunto de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense, onde lidera projetos de pesquisa e extensão e atua na Graduação e na Pós-Graduação Lato Sensu. É pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto e do Grupo de Estudos Discurso & Gramática. Lidera a iniciativa didático-científica Educação ao rés do chão, em parceria com Aline Menezes, do Colégio Pedro II. Publica suas investigações em revistas científicas e livros. É membro do corpo editorial e parecerista de periódicos especializados. Atuou no ensino básico nos níveis fundamental e médio. Áreas de atuação: Linguística de Texto; Funcionalismo; Ensino de língua portuguesa.

Leonor Werneck dos Santos

Professora Titular de Língua Portuguesa da UFRJ, onde atua desde 1995. Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa). Ex-professora de Ensino Fundamental e Médio. Professora de Língua Portuguesa da UFRJ (Faculdade de Letras), desde 1995. Leitora votante do Prêmio anual da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), desde 2013. Autora de diversos artigos e livros sobre ensino de língua portuguesa, referência, gêneros textuais, leitura e literatura infantil e juvenil. Ministra cursos e oficinas para professores de ensino fundamental e médio. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto (GPLINT): <https://gplintufrj.wixsite.com/gplint>

Sónia Valente Rodrigues

Sónia Valente Rodrigues é Professora Auxiliar na Faculdade de Letras da Universidade do Porto e investigadora no Centro de Linguística da Universidade do Porto. Os seus interesses de investigação incluem Pragmática, Linguística textual, Análise do Discurso, Linguística Educacional e Didática. Tem

colaborado em projetos de investigação nestas áreas. Tem publicado vários artigos em textos selecionados e em revistas nacionais e internacionais, atas de encontros científicos, capítulos de livros e livros.