

“A LINGUAGEM É CARACTERIZADA COMO
SOCIOINTERACIONAL E É, MUITO CLARAMENTE,
PARTE DO CONCEITO DE DIALOGISMO”:
ENTREVISTA COM LEONOR WERNECK DOS SANTOS¹

LANGUAGE IS CHARACTERIZED AS SOCIO-
INTERATIONAL, AND IT IS PART OF THE
CONCEPT OF DIALOGISM:
INTERVIEW WITH LEONOR WERNECK DOS SANTOS

Ana Paula dos Quadros Gomes²

Isabella Lopes Pederneira³

LEONOR WERNECK DOS SANTOS

Professora Titular de Língua Portuguesa da UFRJ, onde atua desde 1995. Graduação em Português-Literaturas (UFRJ-1989), Mestrado (UFRJ-1994) e Doutorado (UFRJ-2001) em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa). Pós-Doutorado: em Linguística, sob a supervisão da Professora Doutora Isabel Roboredo Seara/Universidade Aberta-Portugal (janeiro-dezembro/2018); em Linguística, sob a supervisão da Profa. Dra. Mônica Cavalcante/UFC (abril/2013-janeiro/2014), com Bolsa Pós-Doutorado Sênior do CNPq. Ex-professora de Ensino Fundamental e Médio (Colégio Pedro II, rede municipal e particular do Rio de Janeiro). Atua na graduação em Letras, Mestrado e Doutorado em Letras Vernáculas e é

¹ Esta entrevista foi realizada por videoconferência e transcrita posteriormente, razão pela qual seu tom é coloquial.

² Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: anpola@gmail.com.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: spederneira@hotmail.com.



ex-professora do ProfLetras, da disciplina “Texto e ensino”. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Linguística de Texto, gêneros textuais, referência, articulação textual, literatura infantil e juvenil e ensino de leitura. Presidente da Assel-Rio, no biênio 2008-2009. Membro do Júri da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), desde 2012. Membro do GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL. E-mail: leonorwerneck@gmail.com. Site pessoal: <https://leonorwerneck.wixsite.com/leonor>. Instagram: <https://www.instagram.com/gplint.ufrj/>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8415-3535>.

Maycon Silva Aguiar (MSA) — *Professora Leonor, é um prazer receber você aqui, neste espaço; e gostaria de agradecer, em nome dos demais editores, do nosso corpo editorial e da nossa comissão editorial, o seu aceite e a sua participação. Muito obrigado!*

Leonor Werneck dos Santos (LWS) — *Eu que agradeço o convite! É um grande prazer estar aqui com vocês.*

MSA — *Obrigado. Para poder entrevistar a professora Leonor Werneck dos Santos, convidamos as professoras Isabella Lopes Pederneira e Ana Paula Quadros Gomes. A professora Isabella Lopes Pederneira é professora do departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro e é doutora em Linguística pela UFRJ. A professora Ana Paula Quadros é doutora em Linguística, mas pela USP; e, também, é professora do departamento de Letras Vernáculas da UFRJ. Ambas são pesquisadoras interessadas em temas relacionados ao ensino de língua materna, ao ensino de língua portuguesa e à Base Nacional Comum Curricular, que são os temas da entrevista. Então, sejam bem-vindas e muito obrigado por terem aceitado o nosso convite.*



Ana Paula Quadros Gomes (APQG) — *Bom, é um prazer estar aqui com essa companhia. A nossa primeira pergunta, Leonor, é a seguinte: como você vê as acepções de língua e de linguagem da BNCC? Deveriam ser diferentes? Como é sua avaliação das noções adotadas? Você acha que, com a BNCC, o ensino de língua portuguesa mudou para melhor? Ou houve uma mudança para pior? Dentro desse quadro, como você vê o papel das TICs?*

LWS — Então, vamos por partes. Ainda não dá para avaliar se o ensino melhorou ou piorou devido à BNCC, porque, na verdade, está muito recente. Em relação à aplicação, digamos assim, ainda está sendo estudada; está sendo mais debatida do que implementada propriamente, apesar de, obviamente, as escolas a terem implementado. As escolas a implementam fundamentadas não apenas na Base como documento nacional, mas, também, nos seus próprios documentos de projeto pedagógico e nas orientações regionais, estaduais e municipais. Aí, depende de cada lugar. Então, quando a gente fala de BNCC, falamos de um documento geral, de âmbito nacional, mas que, na verdade, para ser implementado, pressupõe diretrizes de outros níveis, de outras escalas, provenientes do estado e do município e, até mesmo, de escolas específicas. Por exemplo, dei aula no Pedro II, que tem um documento norteador, uma diretriz com conteúdos que é atualmente é baseada nos Parâmetros e na BNCC.

Quando falamos em implementação da Base Nacional Comum Curricular, precisamos ter em mente que falamos desse processo aplicado ou adaptado em outras documentações, embora a gente saiba que, às vezes, essas documentações não existem, ainda estão sendo elaboradas, ou ninguém



sabe quais são, enfim. Mas o certo é isto: a BNCC dá uma ideia geral de um todo, e os outros lugares, um olhar mais específico.

Em relação às concepções de língua e de linguagem, não há muita novidade. Aliás, eu diria que, praticamente, não há novidade nenhuma na BNCC em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Quando falo de PCN, estou falando de um combo de Parâmetros – das Orientações Curriculares Nacionais, dos PCN em ação e dos PCN +, ou seja, de todos aqueles documentos que, desde o final da década de 90, começaram a circular e foram elaborados e adaptados pelas secretarias municipais e estaduais de educação e pelas escolas.

Na BNCC, a linguagem é caracterizada como sociointeracional e é, muito claramente, parte do conceito de dialogismo. Nos Parâmetros, onde a gente não encontra muito essa noção de dialogismo tão explícita, os próprios conceitos “gênero textual” e “gênero discursivo” parecem meio confusos, meio embolados. A impressão é que os PCN foram elaborados, mas acabou o prazo, “tem que entregar amanhã”. Assim, alguns tópicos ficaram com lacunas, e a gente percebe isso. Mas são muito nítidas as concepções de língua e de linguagem como uma percepção sociointeracional, e eu diria sociocognitiva-interacional, que é uma concepção que vem sendo defendida nas faculdades de Letras desde a década de 1970 e de 1980, de maneiras diferentes.

Vimos, na década de 1970 e, também, na década de 1980, um peso muito grande dos estudos gerativistas e, também, dos estudos da Sociolinguística. Depois, fomos vendo os estudos textuais-discursivos tomando forma, tomando corpo. E estou falando de Brasil, gente! Porque, lá fora, as coisas funcionaram de outro jeito, inclusive em relação ao estudo, ao ensino. Lá fora, não necessariamente funciona como aqui. Nesse contexto, mais



recentemente, apareceram, na área nacional, grandes grupos teóricos — sem querer excluir outros, a gente sabe que há vários — com estudos que partem do pressuposto de analisar a língua na perspectiva de deixar de lado o preconceito linguístico, de respeitar as variações de uma forma geral, de trabalhar o texto; não apenas o texto escrito, mas o texto em suas múltiplas concepções. Isso já aparece desde os Parâmetros e é reforçado na Base. Uma grande diferença é que, até pela questão do lapso temporal — são 20 anos de diferença entre a publicação dos PNC e a publicação da BNCC —, a gente viu o *boom* dos gêneros digitais, do acesso às tecnologias e dos textos multimodais, que sempre existiram, mas que são cada vez mais presentes.

Outro dia, eu estava conversando a respeito disto: se você não assiste, minimamente, ao BBB, perde a metade dos memes da internet. Tem que assistir ao BBB para acompanhar os memes, não é mesmo? Quem, ontem, não sabia o que estava acontecendo no Brasil, também perdeu boa parte dos memes. Então, tudo é muito rápido! As notícias circulam tão rápido. E mesclando as linguagens. É natural que se pense em levar reflexão a respeito dessas múltiplas linguagens para a sala de aula, e isso é muito explícito na Base. Enfim, acho que eu respondi à primeira pergunta.

Agora, é lógico que estou fazendo quase uma descrição do que está na Base e nos outros documentos. Os problemas decorrentes disso são inúmeros: acesso à internet, acesso aos aparatos tecnológicos e acesso aos materiais, algo que a gente sabe que, no Brasil, principalmente em alguns lugares, saindo dos grandes centros, é muito difícil conseguir acessar essa tecnologia. Na época em que eu dava aula na escola, era complicado ter um mimeógrafo elétrico. Sou da época do mimeógrafo! Hoje em dia, é difícil ter outras tecnologias, mas, por outro lado, é possível fazer uma série de



adaptações. Então, acho que a BNCC, ao apresentar gêneros que, geralmente, não eram levados para a escola — até porque alguns são muito recentes —, também abre espaço para certa liberdade criativa do professor no trabalho com determinados textos. Se ele não encontra texto de um jeito, ele pode encontrar de outro, e assim vai.

APQG — *É muito bom ouvir a especialista, não é? Pelo que entendi da sua resposta, a BNCC não é uma ruptura muito grande em relação aos PCN, principalmente quanto às ideias de língua e linguagem, certo? Temos uns problemas que são os normais de teoria e prática, a sensibilidade de como os professores vão tornar isso uma prática de sala de aula e tudo isso. Mas, dentro dessa visão, que é uma continuidade da noção sociointerativa, consta a posição da linguagem como comunicação e como constituição das relações sociais. Então, como ficou o espaço dado para a diversidade linguística na Base Nacional Comum Curricular? Você falou alguma coisa sobre isso, mas, já que a gente vai tratar de gêneros de oralidade — você mencionou as notícias pela televisão, pelo rádio —, como fica a variação? Será que, agora, teremos mais possibilidade de, realmente, fazer aquilo que, de certa forma, também constava nos PCN, porém não estava em prática, que é perceber a variedade da língua portuguesa?*

LWS — Antes de responder, eu queria convidar as pessoas que estão assistindo ou lendo a entrevista a procurar na internet, no site da Abralin ou da [editora] Parábola, uma palestra do Clecio Bunzen⁴ em que

⁴ O vídeo a que se faz referência está disponível neste endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=dp5NmZSxLyg>.

ele vai analisando, item por item, a diferença dos Parâmetros para BNCC e até questões estruturais. Vale a pena, porque é um vídeo supersimples e superdidático do Clecio Bunzen.

Para responder à sua pergunta, Ana, a gente tem que entender que os Parâmetros e a BNCC têm uma estrutura textual e linguística diferente. Então, quando a gente lê os Parâmetros, tem um monte de problemas ali. Tem umas coisas que parece que foram puladas, que houve algum “recorte e cole” que não funcionou. Tem umas horas em que você pensa “Faltou uma informação aqui”. Tem muita referência a teóricos e a teorias que nós conhecemos, mas não são citados esses teóricos e essas teorias. Então, é um texto muito polifônico. A gente vai lendo o texto, e “isso está no Ataliba de Castilho”, “isso está na Maria Helena Moura Neves”, “isso está no Travaglia”, “isso está na Ingedore Koch”. A gente que conhece vai ouvindo as vozes, mas, para a gente constatar mesmo, só olhando a bibliografia. A bibliografia está toda lá, mas os autores não são citados. Os Parâmetros são estruturados mais em formato de parágrafo, eu diria, do que em um tom mais didático. Eu gosto muito de pensar nesses documentos juntos; eu não gosto de pensar na Base eliminando os Parâmetros. Acho que os dois conversam, sabe? Os Parâmetros têm um ar mais explicativo. A gente encontra mais detalhes sobre preconceito linguístico ali. Claro, você não vai encontrar teoria *hard* ali. Mas os Parâmetros têm um pouquinho mais de explicação, têm um pouquinho mais de informação sobre preconceito linguístico, variação linguística, ainda que superficial, mas têm. A Base tem outro objetivo. Os Parâmetros são diretrizes; a Base, um documento normativo.

O objetivo da Base é mostrar o que deve ser feito no primeiro ano, no segundo, no terceiro, até o Ensino Médio, tanto que, se você folhear



rapidamente, vai ver que a maior parte das páginas é de quadros separados por séries. Então, a parte destinada a alguma explicação, aqueles parágrafos mais detalhados, é muito sintética e, também, repetitiva. Você encontra, no início do Ensino Fundamental, um trecho que se repete nos anos finais do segmento e que se repete no Ensino Médio. Tem algumas palavras-chave, umas frases que são parafraseadas ali. Então, você não vê muito aprofundamento. O objetivo desses textos introdutórios é muito mais apresentar o pressuposto da Base do que apresentar o que precisa ser trabalhado em sala de aula. Nesse ponto, os PCN são um pouco mais interessantes, porque fazem o oposto: não apresentam o que é para ser feito por série — como diz a garotada, “a gente que lute” para adivinhar o que é para fazer por série —; por outro lado, eles vão dando algumas explicações, parecem dar alguma sistematizada em certas partes, o que eu acho muito bom. Diante disso, com relação à diversidade linguística, à variação linguística, ao preconceito linguístico, você encontra isso na Base, só que está diluído.

Vou falar um aspecto positivo e um aspecto negativo. O aspecto que eu acho positivo na Base é que destaca a oralidade em relação aos eixos de prática de trabalho com a linguagem. Isso não quer dizer que a diversidade aconteça só com a oralidade, não é isso; a gente sabe disso de trás para frente. Mas, quando olhamos para os PCN e vê leitura, produção e análise linguística, percebemos que esses conceitos não estão tão enfatizados, mesmo que se fale ali de textos variados, orais e escritos; mesmo que se fale de histórias em quadrinhos, sem falar muito da questão das multissêmioses. Se nós percebermos, nesses últimos anos, o trabalho com a oralidade e com os gêneros orais melhorou muito nos livros didáticos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Contudo, eu



avaliao que é, ainda, uma mudança muito lenta. Acho que é muito difícil mudar os livros de Ensino Médio, por causa do ENEM e dos concursos de vestibular. A articulação com a literatura parece muito amarrada nos livros do Ensino Médio; já os do Fundamental começaram a apresentar questões sobre oralidade, mas ainda de maneira bem superficial.

No que tange ao trabalho com a variação linguística e com o preconceito linguístico, independentemente de o texto ser oral, escrito, multimodal, seja lá o que for, a gente percebeu que é preciso cumprir tabela. O livro didático vai ser aprovado se houver um capítulo sobre variação linguística. Com isso, as editoras elaboram um capítulo, às vezes até bonitinho, bacana, com uns exemplos legais, às vezes marcando um pouquinho o preconceito linguístico. Só que o capítulo seguinte vai falar de concordância verbal. E cadê a variação linguística? Acabou. Estava no capítulo um; o dois não tem nada a ver com o anterior, e isso acontece, também, com o preconceito linguístico. Mas, pelo menos aparecendo nos livros, pressupõe-se que aparecerá nas escolas. Todavia, isso não quer dizer que, de fato, foi internalizado no trabalho com a língua portuguesa.

De maneira semelhante, isso vem acontecendo com conceitos que, cada vez mais, vêm sendo defendidos na academia e que aparecem na Base, como é o caso do gênero textual e da modalização, que aparecem, às vezes, em algum livro didático, em algumas apostilas e nas salas de aula, mas como conteúdo extra. Tem um capítulo de gênero textual, às vezes até com a foto do Bakhtin lá, bonitinha. E o aluno tem que definir o que é gênero textual. Não é para isso que o gênero textual tem que entrar na escola, não é esse o objetivo. Mas parece que é assim: “tickei”, falei de gênero textual, falei de variação linguística.



Então, na verdade, o trabalho com a variação linguística e com o respeito às diversidades linguísticas ainda está muito lento, assim como o trabalho com gênero textual. Fala-se muito de gênero textual, mas se explora pouco. E, por isso, a gente tem que pensar em vários outros desdobramentos. Por isso, falo que a Base não é a solução, mas, também, não é o problema. Nem é o problema, nem é a solução da educação. Para discutir educação, a gente tem que ir muito além disso.

APQG — *Fantástico. Acho que você pontuou muito que falta integração, não foi? Tenho ouvido muita gente falar que os PCN não interessam mais, porque a novidade é a BNCC, não vendo os dois como documentos integrados. Veio essa ideia, também, de que os livros didáticos e, às vezes, os programas das séries vão indicando assuntos que não conversam um com o outro; de que falta uma organicidade, uma visão mais de conjunto, não é? Fantástico. Agora, acho que eu passo a bola para o Maycon.*

MSA — *Leonor, você poderia apresentar um pouco da teoria com a qual trabalha e um pouco da concepção de ensino que é adotada por vocês nos seus trabalhos?*

LWS — Eu venho trabalhando com a Linguística de Texto (LT) já há muito tempo. Comecei no Mestrado, na década de 1990. Às vezes, eu olho para trás e vejo que tive sorte de cruzar com muitas pessoas na minha vida e tive a sorte de ter acesso a textos que, na época, eram desconhecidos — às vezes, até hoje em dia, são desconhecidos. Então, lembro de ter lido textos da Ingedore Koch, do Luiz Carlos Travaglia e do Ataliba de Castilho ainda no



fim da década de 1980, no início da década de 1990, quando as publicações estavam sendo lançadas. Eu acho isso um privilégio. Então, isso foi meio que moldando — meio não, moldou totalmente — meu trabalho em sala de aula como professora da Educação Básica. Também dei muita aula particular, como explicadora, e tinha que ser uma coisa totalmente diferente daquilo em que eu acreditava. Mas isso moldou muito a minha visão e moldou muito, também, a minha pesquisa, a minha trajetória como pesquisadora e professora desde aquela época até o dia de hoje. Eu acho que todos os professores têm que ser pesquisadores; é nisso que eu acredito. A minha linha de pesquisa é voltada para a Linguística de Texto; então, eu sou coordenadora do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto da UFRJ. Quem quiser, pode ter mais informações a respeito no Instagram: @gplint.ufrj.

Venho pesquisando Linguística de Texto nessa perspectiva e na questão contemporânea. Isso também é uma coisa que as pessoas não entendem. A Ana Paula estava falando que tem gente que acha que a BNCC veio para se opor aos PCN; a pessoa que diz isso não leu nenhum dos dois, porque não é possível que tenha lido e não tenha percebido o nítido diálogo entre esses documentos. Do mesmo jeito, ainda ouvimos indivíduos falando absurdos sobre a LT, e, quando você vai ver o referencial teórico, é o texto da década de 1980. A Ingedore, que foi minha orientadora de Doutorado e faleceu há poucos anos, conversava muito comigo. Lembro que dizia o seguinte: “Eu nem queria que esses livros continuassem a ser vendidos, porque eles falam de uma Linguística de Texto que a gente não faz mais, eles fazem parte da história dessa teoria”.

Então, alguém pega o livro da década de 1980, que fala de uma Linguística de Texto numa perspectiva que não é mais utilizada, e não tem ideia do



que está sendo trabalhado hoje. A LT passou por vários momentos, como qualquer linha teórica. A Sociolinguística mudou. O Funcionalismo mudou. Tem vários Funcionalismos; tem várias perspectivas de Sociolinguística; tem várias perspectivas de Análise do Discurso. A Linguística de Texto também foi mudando. Ela partiu, realmente, de uma visão de texto como produto; de considerar o texto como uma ampliação da frase. Hoje em dia — e eu falo “hoje em dia” situando desde a década de 1990; quem não sabe disso está desatualizado —, a perspectiva da Linguística de Texto é sociointeracional e cognitiva; sociocognitiva-interacional, é melhor falar assim. Tem a ótica da construção de sentidos, da observação de conhecimentos que são acionados, de conhecimentos partilhados na hora da leitura e da produção, das escolhas linguísticas do usuário de uma língua, da análise e das estratégias linguísticas utilizadas nos textos, das estruturas usadas e dos conceitos de coesão e coerência, que não são exclusivos da Linguística de Texto, mas que são muito caros a ela.

De uns vinte anos para cá, principalmente, já na virada do século XXI, a Linguística de Texto — em especial, a brasileira — vem se preocupando, cada vez mais, com o ensino, respondendo à sua pergunta. Não quer dizer que seja a linha teórica da BNCC e dos Parâmetros; não é. Os Parâmetros e a BNCC, inclusive, têm um norte, mas passeiam por várias perspectivas teóricas. Agora, a Linguística de Texto, até pelo próprio viés sociocognitivo-interacional que está presente em ambos os documentos, busca defender o trabalho com os textos, e, por isso, é muito natural que quem pesquisa nessa perspectiva acabe se voltando para o ensino, mas não é algo exclusivo. Eu tenho orientandos, por exemplo, pesquisas minhas e alguns artigos meus que não têm nada a ver com ensino da Educação Básica. Quando a gente fala em



ensino, às vezes a gente esquece do Ensino Superior, não é? Eu tenho vários orientandos que fazem análise na linha da LT e não pesquisam voltados para o ensino. Mas é muito natural essa ideia, porque a gente trabalha muito com o texto, com as reflexões comuns de serem feitas em sala de aula, na escola. Então, não digo que essa concepção de ensino é a que eu utilizo, mas com a qual eu me identifico e que sempre me identifiquei; é a concepção da valorização do trabalho construído em conjunto com o aluno, principalmente por meio de textos, o que nem sempre é possível.

Também já dei várias aulas de “divida e classifique as orações”, “use a crase”, “aula de mesóclise”; tinha que cumprir o programa. Mesmo antes dos Parâmetros — fui professora da Educação Básica antes de serem publicados e, quando foram, eu já estava na UFRJ —, eu já acreditava nesse trabalho com base no texto, estimulando a leitura e a produção textual em um trabalho com a gramática, com aspectos gramaticais que não excluíssem a nomenclatura — isso também é importante de falar. Ninguém defende a exclusão de nomenclatura, ninguém defende a exclusão de teorias linguísticas na sala de aula, mas que não se parta dos nomes; eles são um ponto de chegada, não um ponto de partida. É algo que eu ouvi na minha graduação por vários professores e pesquisadores e que eu percebi, em sala de aula, que era o que realmente funcionava. Ficar ali falando que “hoje a aula é de oração subordinada adverbial” e dar a lista de orações subordinadas adverbiais e um exercício “divida e classifique”, eu sabia que isso era muito chato por experiência própria, porque eu detestava fazer isso quando era aluna: eu odiava as aulas de português. Fui fazer Letras por outros motivos e acabei me apaixonando pela língua portuguesa, porque vi que havia outra maneira de aprender a língua, e é isso que eu acho mais interessante. Então, quando



you shows this other way of working with the linguistic aspects, it is much more interesting to teach, both for the professor and for the student; this is my conception. I don't know if I answered, but I tried, also, to articulate with this question of documents.

MSA — *Sim, sim. Respondeu muito bem, obrigado. A minha próxima pergunta é a seguinte: considerando o que você conhece de literatura; considerando as suas concepções; considerando o que você mesma já publicou, você acredita que é possível ensinar a escrever ou que isso depende de criatividade? Até que ponto seria possível propiciar que um aluno consiga aprender a escrever; e, a partir de que ponto, isso dependeria de esforço e de criatividade?*

LWS — O que se discute, hoje, não é apenas a leitura e a produção de textos escritos, não é mesmo? A gente sabe que, na verdade, temos que enfatizar textos que trabalham as multissemióticas. Mas também sabemos que a escola acaba privilegiando a escrita por uma série de motivos: avaliações, ENEM e vestibulares em geral, até pela própria característica dessas instituições. Não quer dizer que eu defenda isso, mas, realmente, é isso o que acontece. Agora, se a gente não acreditar que é possível ensinar a escrever, se achar que escrever depende, simplesmente, de criatividade, o trabalho do professor se esvazia. O que significa ser criativo? Eu, por exemplo, sou incapaz de fazer um poema, totalmente incapaz; se eu fizer um, vai ficar a coisa mais brega, mais sem pé nem cabeça do mundo. Eu não tenho essa capacidade, já até experimentei fazer. Às vezes, a gente faz uns exercícios, participa de cursos, de oficinas de poesia; acredito que eu seja uma ótima leitora de poesia, mas eu não consigo fazer um poema.



O fato de você poder trabalhar, em sala de aula, com a leitura de determinados gêneros não implica, necessariamente, que o aluno precise aprender todos aqueles gêneros. Isso não quer dizer que o professor não possa proporcionar isso ao aluno. A gente tem algumas surpresas, viu? Inclusive, eu já tive surpresas incríveis; às vezes, dos alunos que menos participam. Quando eu dava aula em escolas, no Ensino Fundamental principalmente, os poucos ativos na aula eram os que faziam os poemas mais criativos e interessantes. Mas o trabalho com a criatividade não aparece só no texto literário; aparece, também, em outros textos: a pessoa tem aquela “sacada”, faz uma associação de ideias e tal. Todavia, isso não é uma característica determinante e essencial a todos os textos; nem é algo que não possa ser ensinado. O trabalho com a produção textual tem que ser ensinado, e é perfeitamente possível ensinar; se não, a gente não teria tantos alunos fazendo Mestrado e Doutorado que, às vezes, foram nossos alunos na graduação e tinham uma dificuldade incrível. Às vezes, no primeiro período da faculdade, você pega um aluno com muita dificuldade e, no fim do semestre, percebe que virou a chave. Isso acontece com muita frequência. Se a gente consegue fazer isso em um semestre, que dirá a escola em doze anos; é perfeitamente possível.

O problema do trabalho com a produção escrita nas escolas é que parece que continuam fazendo o que se fazia nas décadas de 1970 e de 1980, que é pedir redação, não trabalhar o texto, não fazer uma proposta de produção textual. Chega e passa uma redação sobre tema tal; o professor fica lá, corrigindo os textos de outra turma ou fazendo outra coisa, e o aluno, escrevendo o que quiser; ou, se for esperto, vai teclar no celular um *site* e vai copiar. Muitas vezes, o professor nem percebe. Para que é isso? Para que serve? Qual é a utilidade disso?



O grande problema é o mito que ainda se cria em torno da produção de texto. Em primeiro lugar, produzir texto não é só fazer algo escrito. Em segundo lugar, de que texto escrito nós estamos falando? Estamos falando da redação do ENEM? Estamos falando de uma notícia? Estamos falando de um bilhete para colar na porta da geladeira? Estamos falando da descrição de um *crush*? A pessoa tem um *crush* e o descreve tal qual ele é? Ou, então, é um resumo do que aconteceu, ontem, no BBB? De que texto você está falando? Escrito, oral, multimodal/multissemiótico? Agora, realmente, existe esse mito de que escrever é uma questão de criatividade. Uma vez, assisti a uma palestra do cronista Carlos Eduardo Novaes em que ele falou assim: “Escrever é um ato de transpiração, não é um ato de inspiração”.

MSA — *Obrigado! Agora, vou passar a palavra para Isabella.*

Isabella Lopes Pederneira (ILP) — *Ah, sim, sou eu agora. Leonor, gostaria de dar continuidade à entrevista, dando mais espaço para os seus estudos mais específicos, e quero saber o seguinte: como os estudos sobre referenciação podem contribuir para o ensino de língua materna?*

LWS — Especificamente no caso da referenciação, o seu conceito vai além do conceito de coesão referencial. O conceito de coesão referencial estava muito preso àquela visão de texto em que “a informação está no texto; se você não achou, é problema seu; está tudo lá”. Por isso, eu costumo brincar que é como se a gente tivesse que pegar uma vara de pesca e pescar o sentido. Não achou, o problema é seu; a isca está ruim. Nessa perspectiva, a coesão referencial tinha muito aquilo de puxar a setinha. Não quer dizer



que isso seja ruim; nem que isso não possa ser feito. Mas, conforme os estudos foram avançando, percebeu-se que, em primeiro lugar, ensinava-se que a coesão é linguística e que a coerência é semântica, como se semântica não fizesse parte de Linguística. O ensino começava errado lá atrás, na explicação da diferença. Começou-se a perceber o seguinte: ao usar uma estratégia coesiva, seja qual for – conectivo, pronome ou sinônimo –, você não está apenas estabelecendo relação entre as partes do texto, mas está construindo o sentido do texto. Ao estabelecer essas relações, você cria o efeito de sentido. Então, se estou me referindo a um menino, contando uma narrativa sobre ele, e, no decorrer da história, chamo o menino de “pivete”, eu crio uma imagem. Pelo menos no Rio de Janeiro, a palavra “pivete” tem uma conotação bastante negativa; estou associando esse menino ao crime. É diferente de eu chamar de garoto. Então, “pivete”, “garoto” e “menino” atuam como sinônimos no texto. Mas você não pode usar “Ah, hoje acordei com vontade de trocar menino por garoto”; não é esse o efeito. Você não acorda com vontade. Eu costumo até dizer que é aquela história da Bela Adormecida. Bela e bonita não são sinônimos? Não existe a história “A Bonita Adormecida”; a história é “A Bela Adormecida”. Então, você não pode pegar e substituir uma palavra pela outra. Mas a ideia que se criava era essa. O aluno tem muito isso de “Ah, eu tenho que achar um sinônimo”; aí, ele vai, pega o sinônimo, joga no texto e não percebe que aquela palavra precisa de um complemento nominal, de um complemento verbal, de uma preposição diferente da anterior... que muda o sentido, que tem uma conotação negativa, que não combina com aquele texto, né? “Por obséquio”: como assim, “por obséquio”, gente? Tem que ter 90 anos de idade para usar isso. “Outrossim”: essa mania que o pessoal tem de jogar “outrossim” na redação do ENEM.



Quando a gente fala de estratégias de referência ↓ e isso que eu vou falar agora não é unanimidade entre os meus colegas de pesquisa, ok? ↓, sou completamente contra levar nomenclatura de referência para a sala de aula, da mesma forma que sou completamente contra levar qualquer outra nomenclatura em excesso para a sala de aula. O aluno não tem que saber o que é anáfora direta; não precisa nem saber o que é referência. Não precisa saber da nomenclatura das estratégias de referência e do processo de referência. Mas o que o professor pode mostrar para ele? “Olha, está vendo isso daqui? Esse texto aqui está descrevendo um restaurante. Como é que eu sei que esse restaurante é chique? Quais são as pistas que aparecem no texto e que mostram que esse restaurante é chique?”. Aparece o garçom, o maitre. “Professora, eu nem sei o que é isso, o que é maitre?”. O maitre, a adega de vinhos, tudo isso faz parte da construção do objeto de discurso “restaurante”. Então, você não fala só do restaurante; você fala do que tem dentro, de quem trabalha, de como são as mesas e as cadeiras, de como é o ambiente, de como é a vista, de que tem uma música ao fundo etc. São pistas, são informações que colaboram para criar uma imagem *x* ou *y* daquele restaurante. Isso é perfeitamente possível de ser feito em sala de aula sem usar nomenclatura. Então, não é para falar da classificação. Porém, tem colegas meus que defendem que se deve falar. Eu sou totalmente contra, eu acho que não tem que falar nada; você deve mostrar. E, aí, se for o caso, eu remeto à nomenclatura.

Tem vários alunos meus que fizeram pesquisa sobre isso. A Cristiane Barbalho, por exemplo, no ProfLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), levou o artigo de opinião para sala de aula. Os alunos perceberam. Ela falou assim: “como é que os moradores de rua estão sendo apresentados nesse artigo



de opinião”? E os alunos começaram: “olha aqui, ‘crackudo’”. Os moradores de rua estavam sendo tratados como se fizessem parte de um grupo de criminosos. Mas isso não é verdade, não necessariamente. Pode até ser que tenha morador de rua que seja criminoso, mas não necessariamente. O texto criava essa imagem, e os alunos perceberam isso. Ela não precisou trabalhar com os conceitos de estratégias de referenciação. Você vai, trabalha uma notícia, trabalha uma manifestação, aproveita uma que esteja acontecendo, e, aí, vem a manchete: “A confusão começou”, mas no outro jornal está “A manifestação começou”. Gente, eu monto várias aulas só com essas duas notícias. Agora, não precisa falar da classificação. Mais do que as estratégias, o processo de referenciação é o pulo do gato para fazer a articulação do que a gente chama de Análise Linguística na sala de aula, porque você vai trabalhar com substantivos abstratos, com pronomes, com substantivos concretos; também com verbos, com concordância. Enfim, você vai articular vários aspectos dos conteúdos gramaticais, trabalhando com a referenciação em sala de aula. Ficou claro?

ILP — *Ficou super claro, até eu aprendi (risos). Bem, a princípio, esta daqui seria a última pergunta, não sei se mais alguém vai querer fazer mais alguma intervenção, porque, realmente, você dá respostas muito claras, muito organizadas. Então, acho que está tudo muito claro para todo mundo. Quais conhecimentos, tanto em termos de teorias linguísticas, em termos de partes da gramática ou, para além disso, de ensino e de prática de ensino, deveriam estar presentes no currículo mínimo de nossos cursos? Mas vamos falar a partir somente dos nossos cursos de Licenciatura em Letras, para darmos conta de todos esses pontos sobre os quais você chamou bastante*



atenção ao longo de toda a entrevista, porque seria amplo demais comentar dos outros. Se a gente, por exemplo, na UFRJ, estivesse contemplando isso — ou outros cursos que você conhece —, como se poderia articular isso?

LWS — Eu acho que, em matéria de educação, as coisas acontecem de maneira muito lenta; na nossa área de Letras, especialmente. A gente reclama muito quando o governo — e até os outros colegas da Academia — não valoriza os estudos da área de Humanas; vamos nos colocar na área de Humanas. Tem até aquele “Ajudar o pessoal de Humanas a fazer miçangas”, porque o pessoal não trata a gente como cientista. Mas nós, às vezes, nos comportamos pouco como cientistas. É inadmissível pensar em um professor de Física, hoje, que continue dizendo que o átomo é indivisível. Isso é inadmissível. Qualquer adolescente, quando entra na escola e começa a aprender física, já aprende que isso não é mais verdade. Não me perguntem o porquê; já ouvi falar que não é indivisível (risos). Só sei essa parte, viu, gente? Parei aí (risos). Mas é inadmissível. É inadmissível que, por exemplo, um professor de Geografia continue dizendo que Plutão é um planeta. Eu não sei exatamente o que Plutão é, mas eu sei que planeta não é. Mas, enfim, as nomenclaturas mudam. É inadmissível que um professor de Biologia exclua os fungos dos reinos. Tem o reino animal, o mineral, o vegetal; e tem os fungos; acho que é isso. Na minha época, eram só três. Hoje em dia, os fungos são apresentados como mais um reino. Então, vejam, em todas as áreas do conhecimento, os estudos vão mudando. Na nossa área, apesar do muito que a gente vem pesquisando, parece que a coisa ainda está muito lenta. Eu não sei se todos vocês têm contato com o que acontece na sala de aula real



atualmente, tanto pública quanto particular. O que existe atualmente, em grande parte do Brasil, ainda é o ensino da metalinguagem puro, simples e desorganizado. Se ainda fosse organizado, tudo bem, mas é aquela ação desorganizada. Eu sempre falo de uma amiga da minha filha que uma vez me pediu ajuda. “Eu não sei nada, me ajuda, me salva da prova.” Eu falei: “Qual é a sua dúvida?”. “Olha, eu tenho que estudar sujeito, verbo, objeto direto e indireto, complemento verbal, regência verbal e nominal, complemento nominal, sintagma nominal”. Pensei assim: “coitada da criatura, não soube nem organizar o que não sabe”. Não sabe que objeto direto e indireto estão na categoria de complemento verbal; não sabe que isso tem a ver com a regência; não sabe que o sintagma nominal é outro nível de análise. Não sabia nada. Achava que sintagma nominal ou é sujeito ou é sintagma nominal.

ILP — *Eu não sabia nem que sintagma nominal estava sendo dado na escola.*

LWS — Pois é! É mais um nome, mais uma terminologia que entrou na escola, mas entrou pela janela, sabe? Desse jeito, nem o professor, às vezes, sabe explicar. Sempre cito o exemplo da minha filha, que teve que fazer prova sobre modalização ontológica e deôntica. Gente, não é para isso que é para entrar modalização na escola. Ela ficou desesperada, e, ainda por cima, estava mal ensinado. Então, quando essa nomenclatura entra na escola, entra muito mal organizada na nossa área. Eu tenho falado disso já há muitos anos. Estou um pouco cansada de falar disso. Mas, batendo na mesma tecla, tem vários outros pesquisadores que tratam do tema.



A gente precisa falar da política de educação linguística. Se a gente não fala — na academia e nas associações de pesquisa, Anpoll e Abralin — de política de educação linguística, vai vir mais um documento lá de cima que vai querer falar disso, e não necessariamente da maneira que a gente quer que fale. A gente, agora, na universidade, está sendo atropelado pela BNCC da universidade, que é mais um angu de caroço que a gente vai ter que resolver. Então, em resposta à sua pergunta, estou fazendo todo esse preâmbulo para dizer o seguinte: o que precisa não é só chegar uma variedade de perspectivas teóricas e metodológicas na universidade, na formação do professor. Isso, às vezes, até tem. O que precisa é, primeiramente, os colegas fazerem isso que a gente faz aqui, nesta entrevista. Nós somos de áreas diferentes, somos de quatro áreas diferentes aqui. Estamos juntos, conversando sobre a mesma coisa, e ninguém está se matando. A gente está se entendendo; todo mundo pensa de maneira muito semelhante, com olhares diferentes. É como aquela metáfora do Saussure, dos óculos; é como se a gente colocasse óculos diferentes, mas olhasse para o mesmo problema e tentasse encontrar a mesma solução.

Não é a teoria do fulano ou a do beltrano que vai resolver a educação. O que vai resolver a educação é levar teorias variadas para a formação do professor, mas falar para o professor que ele não tem que levar essas teorias para a sala de aula, como se fosse um espelho. O professor não vai conseguir fazer isso. O professor tem que se basear na teoria para mudar a prática. Então, é preciso, sim, que os estudos textuais discursivos, de uma maneira geral, entrem na universidade. Na nossa UFRJ, por exemplo, não tem. A gente encaixa nas matérias, mas não tem. É muito importante que os estudos variacionistas continuem. Estou falando de áreas separadas,



não que eu as veja como separadas, tudo bem? Mas estudos da área da Pragmática, da Semântica, da Análise do Discurso, da História da Língua, dos aspectos morfossintáticos, morfológicos, fonéticos e fonológicos, sintáticos: tudo isso tem que ser trabalhado. Gerativismo, Funcionalismo, todas as perspectivas podem ser, mais ou menos, trabalhadas no curso de formação de professores. Então, a gente tem que ter bem claro que está formando professor. Se estamos fazendo isso, a gente tem que, também, refletir sobre o que está acontecendo na sala de aula em relação àquilo que estamos ensinando. Se eu estou ensinando fonética e fonologia e estou dando aquela aula teórica, como é que posso discutir com meus alunos que vão ser professores a importância de trabalhar isso e como trabalhar isso na sala de aula? O professor não vai ficar dando aula de fricativa e uvular. Não é isso. Eu tive aula disso, gente. Eu tive aula de alfabeto fonético na oitava série.

Por isso, digo que fui fazer Letras apesar do que eu aprendi na escola, porque eu lembro o desespero. A gente não podia colar. Se pelo menos pudesse colar daquele quadrinho do alfabeto fonológico (risos)... Aquilo era um desespero, e tinha que saber fricativa, uvular, bilabial, nasal. Nasal era fácil, mas e o resto? O quadro das vogais, meu Deus. É claro que isso aconteceu na década de 1980, em outra perspectiva; hoje em dia, a gente já pensa isso, até na faculdade, de uma maneira diferente. Mas para que isso? Por que isso foi feito? Era para cumprir tabela; estava ali, era conteúdo; “tem que ensinar, se vira”. Decora, sobrevive. E você vai sobrevivendo na matéria. Será que é para isso? O que a gente tem que discutir na faculdade sobre morfologia e o que a gente precisa articular com a prática de sala de aula, com a leitura e a produção, para o aluno



ler e produzir textos na universidade e para pensar na hora em que for para sala de aula trabalhar isso? E assim vai.

Eu acho que, mais importante do que o que está sendo trabalhado na formação dos professores, é o como isso está sendo feito e com vistas a quê. E a gente sabe que tem colegas que ainda não se tocaram que estamos formando professores. É lógico que nem todos os nossos alunos vão ser professores. Eu espero, inclusive, que muitos consigam futuro de outra forma, sem ser professores. Mas, em sua maioria, não vai estar escrito no diploma deles se não quiserem ser professores ou se fizeram licenciatura só porque já estavam inscritos na licenciatura. O aluno vai estar com o diploma de licenciatura, vai se candidatar a um emprego e vai entrar numa sala de aula. Então, tem que saber o mínimo ou, pelo menos, tem que estar sensível para perceber isso.

Agora, outra coisa, também, Isabella, que eu acredito ser importante é que, mais do que pensarmos no que a gente aprendeu na faculdade, é a gente ter consciência de que a gente está em formação a vida inteira. O professor está se formando a vida inteira. Eu aprendo com todo mundo, todo dia. A gente tem que ler; a gente tem que estudar, preparar aula, se atualizar; a gente tem que aprender a usar as tecnologias também, a não clicar no sinal do microfone na hora errada; a gente tem que aprender a fazer isso. A gente tem que aprender o tempo inteiro. Então, eu também vejo, às vezes, da parte dos professores, “Ah, eu não aprendi isso na faculdade”. Quem disse que eu aprendi? Muita coisa eu aprendi depois. Uma vez eu fui fazer um curso com Travaglia na PUC de São Paulo sobre verbo. Eu lembro de uma amiga que estava lá comigo falar assim: “Ah, Leonor, fala sério! O que você tem que aprender tanto sobre verbo? O que



a gente já não sabe sobre verbo?” Gente, era tanta coisa que eu não sabia ou que, às vezes, eu sabia, mas não tinha linkado! De entender até como chamar a atenção do aluno para alguns problemas no uso dos verbos e tal. Esse curso, inclusive, gerou o livro do Travaglia *Gramática: ensino plural*, da editora Cortes, em que o Travaglia tem quase 60 páginas ou mais só discutindo atividades com verbo em sala de aula. Nem eu sabia que tinha tanta coisa para fazer com verbo em sala de aula.

APQG — *E as coisas mudam, não é mesmo? Eu me lembro que, antigamente, a gente falava assim: “Ah, eu vou fazer mestrado e doutorado”, porque, há muito tempo, doutorado era o trabalho de coroação de uma vida, como hoje tem o titular. A pessoa que tinha doutorado não era qualquer um. E as pessoas falavam “Ah, você vai ser estudante profissional?”. Mas, na verdade, um professor é um estudante profissional, porque tem que estar sempre se atualizando mesmo. Não pode parar.*

LWS — E em várias áreas! Eu não sou especialista em Gerativa, mas eu tenho que saber o mínimo de Gerativismo. Eu tenho que saber um pouquinho de cada área. Eu tenho que saber. Porque preciso desse conhecimento, inclusive, para entender melhor a minha linha de pesquisa, porque, na faculdade, a gente fica se especializando muito e, às vezes, esquece das outras coisas. Obviamente, ninguém consegue se atualizar em tudo. Isso é óbvio, não tem espaço no “HD” do cérebro para a gente colocar tanta informação. Mas o mínimo: “poxa, eu não sei isso, não estou sabendo disso, vou assistir à palestra da Ana Paula; eu vou assistir a uma mesa redonda com a Isabella, eu vou participar de um curso com o Maycon para



aprender”. Então, a gente vai aprendendo. Eu acho que as lacunas, Isabella, na formação, têm que ser preenchidas. Senão, nunca o curso vai ser completo; também tem que ter o ano letivo de Júpiter para dar conta de tudo. Agora, é muito importante que as faculdades de Letras se conscientizem de que estão formando professores para o século XXI e se atualizem. Também é muito cômodo a gente falar assim: “Um professor da Educação Básica tem que usar tecnologia em sala de aula”. Na nossa faculdade de Letras, não tem um Wi-Fi decente que funcione! Se isso não é de um surrealismo ímpar, eu não sei mais o que é o surrealismo.

ILP — *Acho que a polarização chegou ao mundo acadêmico, sabe? Então, se você é de texto, você tem que defender só texto. Se você é de gramática, tem que defender só gramática. Então, se eu sou gerativista, tenho que fechar meus ouvidos para qualquer ideia de texto. E eu dou aula de Produção Textual, por exemplo, com vontade; eu gosto dessa disciplina. Fica todo mundo fugindo de Produção Textual (risos). Para mim, quando não tem Morfologia e Morfosintaxe, eu prefiro Produção. Tenho nada contra essa disciplina e, obviamente, não dou Gerativismo (risos).*

LWS — Vamos fazer uma árvore (risos)!

ILP — *Não tem o menor sentido! Eu acho que fica uma polarização desnecessária e que só piora o que a gente poderia estar, agora, melhorando. E a gente entra nessa mesma briga que tem no Brasil mais do que o Brasil, obviamente. Então, ou eu sou isso ou sou aquilo. Ai, eu fico “Ah, meu Deus” (risos)!*



LWS — E, assim, a gente não vai chegar a lugar nenhum. Bom, acho que todas as perguntas foram respondidas, não?

MSA — *Foram, sim. Muito obrigado, Leonor. Também gostaria de agradecer à Isabella e à Ana Paula. Foi um bate-papo muito proveitoso. Acredito que todos nós aprendemos bastante coisa com a sua fala e, também, tenho certeza de que os nossos leitores vão ficar muito satisfeitos de poder assisti-la. Aqueles que estiverem interessados ainda podem ler a entrevista com você. Muito obrigado e uma boa tarde! Espero que a gente continue se encontrando pelo mundo da Linguística.*

LWS — Eu que agradeço, gente! Obrigada mesmo, foi ótimo, adorei!