
O ALUNO, O PROFESSOR E O TEXTO NO NOVO CONTEXTO EDUCACIONAL: ENTREVISTA COM MARINA CÉLIA MENDONÇA

1

STUDENT, TEACHER, AND TEXT IN A NEW EDUCATIONAL CONTEXT: INTERVIEWING MARINA CÉLIA MENDONÇA

MENDONÇA, Marina Célia

Doutora em Linguística pela Unicamp

Professora Titular do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da UNESP (FCL- Araraquara)

E-mail: marina.mendonca@unesp.br

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5712-2346>

CRISTOVÃO, Assunção Aparecida Laia

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp - Araraquara

Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca - Unifran

E-mail: assuncao.cristovao@unifran.edu.br

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1304-1106>

BORGES, Marilurdes Cruz

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp - Araraquara

Professora Permanente do PPG Linguística da Universidade de Franca

E-mail: marilurdescruz@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0602-9838>

LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp - Araraquara

Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Linguística

E-mail: camilaludovice@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5998-7597>

RESUMO

Em 16 de junho de 2020, o Programa de Pós-Graduação em Linguística recebeu a Profa. Dra. Marina Célia Mendonça, docente da Universidade Estadual Paulista, UNESP, para uma entrevista intitulada O aluno, o professor e o texto no novo contexto educacional, transmitida sincronicamente pelo ambiente Blackboard Collaborate Ultra. Publicamos, nas páginas que se seguem, a versão impressa da entrevista. A Profa. Dra. Marina Célia Mendonça atua na graduação e na pós-

graduação da Unesp de Araraquara na área da Análise do Discurso, com ênfase nos estudos bakhtinianos do discurso. É vice-líder do grupo de pesquisa SLOVO - Grupo de Estudos do Discurso, cadastrado no CNPq. Tem interesse nos estudos sobre letramentos, autoria, subjetividade/ intersubjetividade, com enfoque nas relações entre as ciências da linguagem e o ensino/aprendizagem de língua. A proposta da entrevista levou em conta o atual cenário de pandemia no país e as consequentes abordagens no ensino de língua portuguesa em ambientes virtuais, uma vez que o aprendizado da leitura e dos fatores de textualidade encontram desafios mesmo em situações “normais”, nas quais aluno e professor interagem presencialmente. Durante o evento, a professora convidada falou de abordagens significantes no ensino da língua, dentro da perspectiva do ensino a partir de textos que fazem parte do cotidiano do aluno; abordou também o momento atípico pelo qual passa o país e, em especial, a Educação; e trouxe elementos para demonstrar que os resultados do PISA, exame internacional de Educação, se vistos em detalhes, podem apontar que o país evoluiu positivamente nos índices de leitura, se for levado em conta o aumento quantitativo das escolas no país.

Palavras-chave: Novo contexto educacional. Pandemia. Ensino de língua portuguesa. Leitura. Textualidade.

ABSTRACT

On July 16, 2020, the Postgraduate Linguistics Program interviewed Dr. Marina Célia Mendonça, professor at Universidade Estadual Paulista, UNESP. The interview, broadcast live on the Blackboard Collaborate Ultra, was entitled “O aluno, o professor e o texto no novo contexto educacional”. On the following pages, a printed version of such an interview can be read. Professor Marina Célia Mendonça teaches in both under and graduate programs at UNESP-Araraquara. In those programs, she teaches Discourse Analysis, from the Bakhtinian studies perspective. She is the vice-leader of the SLOVO research group – Grupo de Estudos do Discurso, certified by CNPq. Professor Mendonça specializes in literacy, authorship, and subjectivity/intersubjectivity, mainly in the correlation between Language Sciences and teaching/learning language processes. In the interview, the current pandemic situation in Brazil was discussed, as well as the new approaches to teaching the Portuguese language through digital platforms, once the teaching process faces challenges even under “normal” circumstances – when teacher and students

interact face-to-face. During the event, the interviewee talked about the signifying approaches when teaching a language, mainly in a common context to the students. She also discussed the atypical phenomena that Brazil currently finds itself in, moreover when it comes to education. Concluding, she brought arguments that demonstrate, according to the PISA –

Program for International Student Assessment, significant growth in the Brazilian reading index, if the quantitative increase in schools in the country is taken into account.

Keywords: New educational context. Pandemic. Portuguese language teaching. Literacy. Textuality.

Assunção Aparecida Laia Cristóvão – Só para que a gente se organize, a entrevista vai ser conduzida por mim, pela professora Camila Ludovice e pela professora Marilurdes Cruz Borges. E nós três temos uma coisa em comum, todas nós somos filhas da UNESP de Araraquara. E temos a Marina como uma referência da UNESP de Araraquara. Só que eu não vou apresentar a Marina, não, vou pedir que ela mesma se apresente e comece falando da trajetória dela, como foi esse percurso como bakhtiniana e como professora. É isso, Marina, fique à vontade, que agora a gente quer te ouvir.

Marina Célia Mendonça – Boa noite! Quero agradecer e dizer que fiquei bastante feliz quando recebi o convite de vocês. Tenho um carinho muito grande pela Assunção, Marilurdes, Camila e pela UNIFRAN, onde trabalhei por quinze anos; foi na UNIFRAN que me constituí como professora universitária e ingressei na formação de professores. Então, sou muito grata e fico muito satisfeita por estar aqui com vocês hoje. Fiz Letras na UNICAMP. A minha graduação foi muito importante pra mim, também me constituiu como pessoa. E uma coisa que queria comentar aqui, hoje, é a importância de a formação do professor e do pesquisador se darem juntas, acho que essa relação entre pesquisa e ensino deveria existir sempre nos cursos de licenciatura e isso eu aprendi na minha graduação, na década de 1980, na UNICAMP. Já professora, dei aulas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; depois trabalhei na UNIFRAN por quinze anos, como já disse, nos cursos de Letras e Comunicação Social. Dei aulas no UNIFACEF também. Somente depois é que eu vim para a UNESP. Tive a oportunidade de ser professora em diferentes níveis,

de estar no chão da sala de aula. Lógico que eu sempre fui pesquisadora também, mesmo enquanto professora. Sempre me interessei pelas questões de ensino em minhas pesquisas. No mestrado, já trabalhava com leitura e análise de material didático, no meu doutorado estava preocupada com o purismo linguístico. Então, acho que essa relação entre o ensino e a pesquisa sempre foi constitutiva da minha atuação, da minha vida. Tive um curso de Redação em Franca chamado “Ponto e Vírgula”, por quinze anos. Ficava muito envolvida com as questões de leitura e, quando fui fazer o mestrado, eu tinha uma necessidade de aprofundar essa questão, como professora. Foi por isso que fui fazer o mestrado no início da década de 1990. E quando fui fazer o doutorado, também fui levada a pesquisar algo que tivesse relação com a sala de aula. Eu estava incomodada pelo fato de os meus alunos do curso de Letras não entenderem o discurso da Sociolinguística, da variação linguística. Então, no doutorado fui trabalhar com o purismo linguístico. Na minha formação, na minha vida, pesquisa e ensino sempre caminharam juntos. Pra mim, isso é muito importante. E algumas pessoas me perguntam: “– Nossa, vai falar de novo sobre ensino?” – e falo: “– Vou falar, sim, de ensino, afinal sou pesquisadora e também sou professora”. Uma coisa que me deixa triste, e acontece com a formação dos meus alunos, é a pressa que têm de ir para o mestrado, para o doutorado, e eu fui uma daquelas que demorou. Deixei passar seis anos entre a graduação e o mestrado, depois mais seis anos entre o mestrado e doutorado. O mestrado e o doutorado eram uma necessidade relacionada às minhas questões como professora. Não foi algo relacionado a um: “Eu tenho que fazer”. Então, nesse sentido, eu acho que sou de uma outra geração, que conseguiu conciliar bem essa questão do trabalho em sala de aula e da pesquisa, que é importante também pra sala de aula.

Marilurdes Cruz Borges – Marina, você é uma referência para nós. Você foi minha professora de graduação. Depois, no doutorado, e trabalhamos juntas na UNIFRAN. E acho que você é uma referência, aqui na UNIFRAN, tanto para o pessoal da linguagem, da Linguística, e também para os estudos da linguagem, da leitura. A Assunção está compartilhando, aqui, alguns livros seus, em slides. Você poderia falar um pouco sobre esses livros?

Marina Célia Mendonça – Eu pedi à Assunção pra trazer alguns livros para mostrar um pouco a minha produção acadêmica. No livro

“Introdução à Linguística: domínios e fronteiras, volume 2” – organizado pelas professoras Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes - tem um texto meu que já mostra essa minha preocupação com a questão do ensino. E quero chamar atenção para os textos que estão na “Coleção Mestrado em Linguística” da UNIFRAN, disponíveis no site da instituição. Também quero convidar as pessoas que estão participando desta entrevista para entrar no site da UNESP de Araraquara. Na seção de publicações, tem uma coleção chamada “Trilhas Linguísticas”, que é uma coleção de e-books publicada pelos professores de Linguística da Unesp-Araraquara. Fica o convite e os e-books são gratuitos. Recentemente tenho pesquisado sobre a escrita. Este é meu interesse recente de pesquisa - recente não, faço isso há dez anos (risos). Então, eu, junto com as professoras Alessandra Del Ré e Luciane de Paula, organizamos dois livros, “Explorando o Discurso da Criança” e “A Linguagem da Criança”, publicados pela Editora Contexto. Minha participação nesses dois números está relacionada à contribuição de escritos do Círculo de Bakhtin para estudos da Aquisição da Linguagem e Aquisição da Escrita, participo na autoria de alguns capítulos. Recentemente, minhas preocupações estão voltadas para a questão da escrita, mas não tenho orientado só pesquisas sobre essa temática e ensino, tenho orientado várias pesquisas sobre a produção de discursos a partir da perspectiva do Círculo de Bakhtin.

Assunção Aparecida Laia Cristóvão – O que eu queria tratar agora com você é uma situação que acho que está afetando a todos nós. Nós estamos vivendo um momento bastante atípico. Acho que é um grande desafio para o aluno e professor, mesmo em situações normais, sem pandemia, sem isolamento social, trabalhar com as noções de texto, noções de textualidade, leitura, todas essas questões. No entanto, o próprio PISA, o principal exame internacional de educação, mostra que o Brasil, no que se refere à leitura, não está bem classificado, e eu queria sua opinião sobre a que se deve esse resultado e como esse desafio se apresenta neste momento que estamos vivendo, do ensino remoto, com os alunos estudando em casa com a ajuda dos pais, a famosa homeschooling. O que você pensa a respeito disso, Marina?

Marina Célia Mendonça - Eu queria comentar o resultado do Brasil no PISA, trouxe aqui uma matéria jornalística veiculada pelo Estadão em dezembro de 2019 e vou compartilhar uma parte dela, para quem está

assistindo. O resultado do Brasil no PISA tem sido usado para críticas atuais ao ensino no país (a partir de 2000, quando o PISA começou a ser aplicado). E, também, a gente vê algumas discussões sobre aspectos positivos da educação neste período. Eu acho que, dependendo de como é divulgado, esse resultado do PISA pode esconder alguns aspectos que são importantes na educação, pensando no ensino de Língua Portuguesa, especificamente, que é o que dá para eu falar. Quero dizer que existem aspectos que ficam escondidos nessa discussão e que minimizam as ações nossas nesses anos todos no Brasil, em relação à educação. Nessa matéria, temos o título – “Pisa: Brasil tem leve melhora em prova mundial, mas 4 em 10 alunos não aprendem o básico”. A matéria diz que “o Brasil é uma das nações que possui maior diferença de desempenho entre estudantes ricos e pobres”. Isso é um indício pra nós de que o problema não são só, exatamente, as questões de ensino. Há uma grande diferença de desempenho de alunos pobres e ricos. Então, a gente vê que a distribuição de renda é um dos problemas que leva a esse resultado do PISA. Não é necessariamente um problema relacionado a práticas educativas ineficientes no país nesse período. Então, eu queria chamar atenção para isso.

Vale destacar também que, de 2000 até 2018, a gente teve uma leve melhora em leitura. No caso, no ensino de Português. Essa leve melhora não deve ser desprezada. Veja outro trecho da matéria: “A nota média do Brasil em Leitura subiu de 407 para 413 pontos, entre 2015 e 2018, a mais alta já registrada no Pisa pelo Brasil. Apesar do avanço em relação à última edição não ser estaticamente significativo, a tendência de aumento desde 2000 é considerada relevante pela OCDE”.

Por que isso? Porque temos mais jovens nas escolas. Nós conseguimos manter o nível de leitura, mesmo ampliando o acesso à escola, que leva os jovens de baixa renda, com maior vulnerabilidade, pra escola. Então, veja! Quando a gente diz assim: “Nossa! O desempenho em leitura no PISA do Brasil é péssimo!”, a gente está escondendo coisas importantes que foram feitas no Brasil neste período. Veja ainda este último parágrafo: “O relatório do Pisa destaca, logo nas primeiras páginas, o Brasil como um dos países em que qualidade de educação não foi sacrificada quando se aumenta o acesso à escola”. Os outros são México, Albânia, Indonésia, Turquia e Uruguai.

Só seis países do grupo dos que participaram do PISA é que conseguiram manter a qualidade da educação mesmo aumentando o acesso à escola (qualidade essa que a gente ainda precisa melhorar, é

claro).

Ainda quero chamar atenção para outros aspectos que ficam escondidos... O desempenho do Brasil é o mesmo de região pra região? Não. Se se considera a região Sul, a nota sobe bastante e a gente ultrapassa o Uruguai e a Romênia, por exemplo. A região Centro-Oeste e região Sudeste também não têm uma nota ruim. As regiões que abaixam a nota são Norte e Nordeste. Então, fica clara a situação de diferença na distribuição de renda. Além disso, é claro, devemos pensar nas condições de trabalho dos professores, nas questões de salário, de valorização profissional, de carreira, de região pra região. Porque o resultado do PISA não significa necessariamente que a educação do Brasil, como um todo, vai mal. A gente tem que pensar em problemas específicos relacionados a cada região. Isso é um outro aspecto que as pessoas não destacam, e eu queria chamar atenção.

A matéria do Estadão mostra que tem muitos alunos brasileiros (26,7%) em situação de leitura ainda insuficiente: “Nível 1A - Entende o significado literal de frases ou passagens curtas, reconhece o tema principal ou objetivo do autor em um texto sobre um tema familiar”. É nesse nível que se localizam mais estudantes brasileiros. E depois vem o nível 2 (com 24,5% dos estudantes): “Identifica a ideia principal de um texto de tamanho médio. Consegue comparar e localizar informações de textos diferentes”. Mas só aqueles que se encontram no nível 3 (16,3% dos estudantes que fizeram a prova) “localizam informações em um texto que não estão explícitas”. Ou seja: só 16% conseguem localizar o que está implícito. E, no nível 4 (em que estão apenas 7,4% dos estudantes brasileiros que realizaram a prova), os alunos “identificam a confiabilidade de uma fonte”. Vejam. A gente que é professor e que trabalha com leitura, que está na sala de aula, sabe que é bastante difícil, mesmo os adultos com nível universitário, identificar a confiabilidade de fonte. Isso é um problema que a gente está vivendo hoje, que é um dos problemas mais sérios de nossa sociedade. Não é muito fácil também perceber informações implícitas de um texto, a gente que trabalha com leitura sabe que é bastante comum os alunos não conseguirem perceber isso. Então, não é uma “coisa absurda” esse resultado, porque quem trabalha com o ensino de língua sabe que esses níveis 3, 4, 5 e 6 da leitura no Pisa são algo que se tem que desenvolver mais, principalmente o 4, 5 e 6, que têm a ver com fake news, com novas formas de leituras na internet, nas redes sociais, que demandam novas práticas dos professores frente a essas formas de letramentos. Eu entendo que esses resultados são

indícios do que a gente precisa desenvolver e estamos no caminho certo, porque a BNCC propõe esse enfoque e é recente, de 2018 - propõe o trabalho com a linguagem digital, com a leitura crítica, para perceber os implícitos de um texto. Esses alunos fizeram essa prova do Pisa em 2017. Não sou pessimista não, eu acho que o resultado não foi tão negativo assim, como muitos apontam.

Assunção Aparecida Laia Cristóvão – Esperamos que não continue assim né, Marina?

Marina Célia Mendonça – É claro que a gente pode melhorar muito e que precisamos de muito investimento em educação. Mas acho que as políticas públicas em educação estão sendo relativamente positivas. Já melhoramos bastante os livros didáticos - acho que o Plano Nacional do Livro Didático serviu para qualificar o material que vai pra sala de aula. Os livros didáticos ainda apresentam muitos problemas, temos criticado muito, mas é preciso reconhecer que houve avanços. Em que sentido? No sentido de os alunos lerem outros gêneros, escreverem outros gêneros. Há temas e enfoques importantes que estão nos livros didáticos: a literatura indígena, a africana, os temas que têm a ver com movimentos identitários. Acho que tudo isso é importante, também para democratizar o ensino e permitir que esses temas circulem na escola. Houve avanços e acho que não devemos jogar tudo na lata do lixo por conta de um exame que compara o Brasil, apesar de toda pobreza e problemas que temos, com países desenvolvidos. Acho que não é a hora de olhar para esta comparação, mas para aquilo que a gente tem feito nessas últimas décadas, para o dia a dia na sala de aula, para o que se tem aprendido e o que se tem ensinado, para o que tem melhorado e o que precisa melhorar. E você fez uma pergunta sobre o homeschooling, não é?!¹ Hoje, a gente está numa situação difícil de recuperar. Este ano é um ano atípico. Uma situação de que não se tem saída, porque existem alunos que estão conseguindo acompanhar as aulas à distância e outros que não estão, alunos que estão tendo aulas e outros que não estão. Temos números assustadores sobre a escola do estado de São Paulo pública, onde muitos alunos não estão participando das atividades remotas. Então, sobre este ano é muito difícil falar o que vai acontecer. Até no ensino universitário há essa discrepância de ações – há aulas em

¹ A pergunta foi feita pela professora Assunção Cristóvão pelo chat da ferramenta Blackboard Collaborate.

algumas instituições e não há em outras. Não se pode resumir a situação de ensino do Brasil ao que acontece em 2020, um ano terrível para a educação em todos os níveis.

Camila de Araújo Beraldo Ludovice – Marina, pensando neste contexto que a gente está vivendo, a questão da pandemia, neste desafio do ensino remoto, na sua perspectiva... você já falou que não dá para considerar só este momento atípico. Mas dá para pensar que, após isso, a gente precisa de uma reformulação, não é? Nós vamos sofrer os efeitos desse período, do ensino remoto, dessas desigualdades, que são acentuadas neste momento. Principalmente na área da educação, como você vê esse futuro próximo, pós-pandemia?

Marina Célia Mendonça – Camila, uma coisa que a gente vai aprender com este momento é valorizar mais a atividade do professor. Queria comentar que uma questão que o governo federal trouxe é a valorização da literacia familiar. Na Política Nacional de Alfabetização, do governo atual, a gente tem essa proposta de literacia familiar. É claro que a leitura fora da sala de aula e em família é essencial e sempre foi, mas ela não vai substituir a sala de aula, a gente sabe que não substitui. Por quê? Porque os pais não são professores. Não tem como um curso aqui, outro ali, uma cartilha ensinarem os pais a ler com os filhos. Tem havido um movimento, já há alguns anos, antes mesmo do governo Bolsonaro (um exemplo é o MBL), que, em diversas situações, atacou professores, na escola pública e na particular. Pelo menos uma coisa vamos aprender nessa pandemia: que o professor é importante na vida dos alunos. E que essa situação de ensino presencial não se substitui pelo ensino remoto. Evidentemente, o ensino remoto pode ser bom quando ele é preparado para tal, organizado para tal. Mas não é assim que aconteceu, a situação é que os professores, as escolas e os alunos não estão preparados. Eles não realizariam o ensino remoto se pudessem escolher. Esta é uma questão. E a outra questão que, claramente, fica evidente nessa situação de pandemia é a relação entre problemas no ensino e má distribuição de renda, pois não temos condições, muitas vezes, de ter aulas remotas, porque não tem equipamento em casa, não tem internet, não tem condição de fazer isso (por exemplo, porque falta espaço em casa para fazer). Pelo menos duas coisas a gente vai aprender que, num certo sentido, são boas... uma delas é valorizar o professor e outra é escancarar o problema da distribuição de renda no

país, mostrando que a educação é afetada por este problema. Não é só uma política educacional que vai resolver a situação, nossos problemas são maiores. E esta pandemia está mostrando isso.

Camila de Araújo Beraldo Ludovice – É... os nossos problemas são mais profundos e este momento só acentua. Marina, você começou a falar um pouquinho e até falou que sua perspectiva é positiva, no sentido de melhoras no ensino de Língua Portuguesa. Você poderia falar mais um pouquinho pra gente. Como você vê, atualmente, esse ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas e particulares e como esses materiais didáticos que são oferecidos aos alunos contemplam essa necessidade de uma boa aprendizagem na leitura, na escrita? Porque eu acho que isso é bem o seu trabalho de pesquisa e é uma preocupação que na sua apresentação ficou bem evidente.

Marina Célia Mendonça – Tem aquele livro “O Texto na Sala de Aula”, do qual eu parto, e de que muitos professores partem também (que todo mundo conhece!), organizado pelo João Wanderley Geraldi. Eu tenho uma relação muito forte com esse livro, com as ideias do Wanderley. Outro livro – “A Aula como Acontecimento” –, publicado pela Pedro e João Editores, tem várias publicações mais recentes do Wanderley. Em um capítulo, ele critica como os gêneros são trabalhados em sala de aula. A crítica, essencialmente, é: o gênero discursivo virou conteúdo e isso não mudou o ensino (ou mudou pouco do que podia mudar, considerando as práticas de linguagem). Por quê? Vamos retomar a proposta do autor no livro “O Texto na Sala de Aula”, em que se tem a proposta de ensinar leitura, escrita e análise linguística juntas, condicionadas pelas práticas de linguagem; então, o centro do processo de aprendizagem são essas práticas. Essa proposta dele foi muito importante na década de 1980, inspirou vários trabalhos, e também foi importante para os PCNs², mas entrou nos documentos modificada. Houve avanço, mas o que a gente tem hoje ainda é menos o enfoque nas práticas de linguagem e mais o ensino conteudista. Então... o que acontece? Quando o gênero vai para a sala de aula, isso poderia ser um aspecto positivo. Seria o momento de se trabalharem as práticas de linguagem a partir dos gêneros e com eles, colocar enfoque na prática. Qual é a diferença em relação ao enfoque no conteúdo? É trabalhar os problemas que os alunos trazem em suas práticas de linguagem e não trabalhar aquilo que é o “conteúdo do dia” na sala de aula. Então, por exemplo, se poderia propor a produção de

um texto (como uma charge) a partir de uma questão que apareceu na sala de aula por causa de outro texto (como um meme), que um aluno trouxe, relacionado a tema que é discutido no dia a dia (por exemplo, a pandemia do COVID 19). Vamos supor que tivéssemos essa discussão na

sala de aula e esses encaminhamentos da aula fossem realizados. Então, os gêneros vão aparecendo nas práticas de linguagem dos alunos, nos espaços em que eles vivem, ou seja, a partir da convivência que eles têm a linguagem, seus letramentos - essa convivência é válida para a sala de aula. A partir disso, podem-se trabalhar as práticas de leitura e escrita e de análise linguística. Esta, a partir dos textos dos próprios alunos. Essa é a proposta que está no livro “O Texto na Sala de Aula”. E o que a gente tem, hoje, nos materiais didáticos? Em alguns, temos algo bem próximo disso. Por exemplo, eu trouxe aqui para vocês um trecho da coleção “Veredas da Palavra”, direcionada ao ensino médio. Recentemente, no meu pós-doutorado, analisei essa coleção. Vejamos o que as autoras afirmam sobre a seção “Roteiro de Avaliação”:

“Em todos os capítulos de Produção de texto são apresentadas orientações específicas para a produção e socialização dos diversos textos orais e escritos, além de um Roteiro de avaliação desses textos. Dessa forma, as produções escrita e oral não se limitam a uma execução simplificada e repetitiva”

Veja que esse trecho aponta para uma atividade de produção de texto situada. Isso é bom em que sentido? Quando a gente está pensando em gênero, está pensando em situações “relativamente efetivas”, “verdadeiras”. Por exemplo, se se propõe a produção de um Blog, se pensa que os alunos deveriam usar esse Blog em sala de aula. A gente produz textos que vão circular na sociedade. A gente produz uma carta para alguém da comunidade. A ideia é que os textos sejam situados, não só porque eles têm o contexto de produção, mas que tenham o contexto de circulação. As autoras dessa coleção didática estão preocupadas com isso. Mas algumas das propostas são mais situadas, e outras, menos. Então é nesse sentido que digo que o ensino de língua portuguesa no Brasil não é o ideal, mas melhorou bastante. Se você comparar o que se tinha na sala de aula na década de 1990 e o que temos hoje, vai perceber que caminhamos bastante. No trecho que citei, as autoras também se referem a um roteiro de avaliação, o que é interessante. Em “O Texto na Sala de

Aula”, o Wanderley propõe que, no processo de escrita, se relacione a correção dos textos à análise linguística a partir dos textos produzidos pelos alunos. Já se tratava, nesse livro, de uma proposta de reescrita para melhorar o texto. Isso é uma metodologia de trabalho com texto bastante interessante. A gente tem muita pesquisa sobre isso. E o que eu percebi nos materiais didáticos a que eu tive acesso em minha pesquisa de pós-doutorado, nesse material especificamente, é que a atividade de reescrita foi incorporada nas práticas de escrita. Isso já é um outro ponto positivo. O que eu percebi, nesse material, é que a reescrita é espaço para que o sujeito seja autônomo na escrita. Isso é ótimo! Então as autoras perguntam nas propostas de reescrita: “– Você está dentro do tema? Você acha que o texto está claro? Está adequado ao seu interlocutor?”. Excelente, elas fazem um roteiro de avaliação para que o aluno venha a melhorar o próprio texto, pensando na situação de produção de texto. Só que desaparece a figura do professor nesse processo de correção do texto do aluno. De maneira geral, não só para o Wanderley, mas também para a Raquel Fiad, que trabalha com a Linguística Aplicada e tem várias publicações sobre a reescrita, essa relação do professor com o texto do aluno é fundamental para ajudar o aluno nesse processo de aprendizado da escrita. O que é ruim nesse material é que o professor desaparece. Isso é típico de livro didático. Talvez a gente tenha dificuldade de fazer material didático sem desvalorizar a atividade do professor. Parece que, muitas vezes, o autor do livro toma o lugar do professor. Isso me parece ser um problema sério.

Marilurdes Cruz Borges – Antes de você falar um pouquinho disso, fiquei aqui pensando no material didático. Se a gente pensar nessas novas tecnologias. Elas não chegam pra todos e isso ficou muito visível por conta do momento que estamos vivendo. Quanto às novas tecnologias, nós temos outros formatos para esses materiais, pensei no hipertexto. Você acha que um novo formato de material didático, por meio dessas tecnologias, utilizando o hipertexto, pode contribuir para a qualidade leitora, do aluno?

Marina Célia Mendonça – Sim... acho que é um caminho, Marilurdes. A BNCC propõe o trabalho com a linguagem digital, com gêneros digitais – atividade ligada aos multiletramentos, que pressupõem o acesso a diversas linguagens, entre elas as em meio digital. No Brasil, novamente, vamos esbarrar no problema de investimentos em educação,

para que se possa ter efetivamente esse trabalho com linguagem digital na escolada escola: laboratório de informática, acesso à internet. Para usar a internet na sala de aula, todos teriam que ter celular para usar. Se o material didático fosse adaptado para essa situação seria bom, mas



não sei se vamos chegar a esse material didático tão cedo. Veja o caso dos memes. Meme é um gênero que circula especificamente nas redes sociais e ele já chegou às escolas. Eu e uma orientanda (Marina Totina de Almeida Lara) redigimos um artigo que foi publicado na Revista Bakhtiniana neste ano.

Nossa hipótese era que os materiais didáticos não estavam incorporando esse gênero. O meme é um gênero que apresenta uma temática atual e pontual; e o material didático é feito para funcionar por alguns anos. Como um gênero com tema tão atual, tão pontual, vai para o material didático? Encontramos o meme no material da Rede Pitágoras e descobrimos que é transformado quando é incorporado pelo material didático. Nesse caso, você não tem um meme falando de algo da semana anterior, você tem um meme com temática mais geral, que perde um pouco o caráter do acontecimento, como esse que estamos vendo.

Marilurdes Cruz Borges – Transformando-os em algo mais estável?

Marina Célia Mendonça – Sim. Vou dar um outro exemplo que está no nosso artigo. O material didático analisado apresenta esta proposta de produção textual: “Escolha um problema que sua cidade apresenta e escreva um texto no caderno ou em um editor de texto no computador, como se fosse postá-lo no Facebook, denunciando a situação. O seu destinatário será a prefeitura do município. Se possível, selecione uma imagem ou um vídeo para ser postado junto ao texto”.

Há preocupação nesse material em levar para os alunos a prática de linguagens nas redes sociais. Mas veja, há um problema – “escreva um texto no caderno ou em um editor de texto no computador, como se fosse postá-lo no Facebook” -, por que não trabalhou com o Facebook, propondo a criação de uma conta para que os alunos postassem o texto, efetivamente? Continua sendo um “faz de conta”. Isso é um problema. Aprende a fazer postagem em Facebook, mas não posta no Facebook. Isso é enfoque no conteúdo “gênero” e não na prática de linguagem. Essa é a crítica que o Wanderley faz. Temos outro exemplo retirado do mesmo livro didático: “Agora é sua vez de essa postagem tornar-se um tweet: reduza o post da atividade anterior que você escreveu para o Facebook, a 140 caracteres, como se fosse postá-lo no Twitter”. Aqui o aluno sabe o que é fazer um tweet, mas não está fazendo efetivamente. Essa é uma questão que só vai ser resolvida quando os alunos estiverem usando de fato as redes sociais na sala de aula como práticas de linguagem. Neste sentido, pode ser que o material de que você está falando, Marilurdes, permita essas atividades. Só que acho que a gente está um pouco longe disso, pensando no investimento que há nas escolas. Temos muito que caminhar ainda, nesse sentido. Não é culpa dos professores. A situação de distribuição de renda no Brasil é perversa. Mas os materiais didáticos melhoraram. Eles trazem essas atividades, e alguns deles são melhores. No caso aqui citado, a proposta de produção textual está sem contexto, porque propõe fazer um texto no Facebook, mas não é no Facebook. Já na coleção “Veredas da Palavra” tem uma proposta muito interessante de produção textual, em que as autoras sugerem que os alunos criem um Blog e sugerem, no manual do professor, que o professor acompanhe, durante os meses, as postagens dos alunos, de forma a conferir se os alunos estão alimentando o Blog. Quer dizer: de fato é Blog que os alunos deveriam criar. Mas nesta coleção - “Veredas da Palavra” - as propostas de produção de textos literários são piores, infelizmente, porque são as menos situadas. Por exemplo, pede-se para produzir conto ou poema sem definir contexto de leitura, quase que se tem nesse caso um leitor

universal.

Assunção Aparecida Laia Cristóvão – É qualquer destinatário! Não há um destinatário real.

Marina Célia Mendonça – É! Uma imagem da literatura descolada do uso. Podia ser diferente. Por exemplo, podia ser proposta a redação de uma crônica para publicar no jornal da cidade. Por isso digo que temos muito a fazer para efetivar as práticas de linguagem em sala de aula. Mas vejo um movimento positivo nos materiais didáticos, e até mesmo na formação de professores, porque começamos a trabalhar nos cursos de Letras as questões discursivas (de gêneros, de estilo) relacionadas ao ensino, à Linguística Aplicada. Mas tudo isso é ainda novo nos estudos de Letras no Brasil. Então, eu acho que as mudanças são lentas, mas vejo um movimento a favor da mudança. Lembro que, quando comecei a lecionar, a gente tinha materiais didáticos em que as aulas de gramática eram com frases. E por falar em gramática: me parece que é o que a gente ainda tem de pior nos livros didáticos, pois tem muito ainda para melhorar, porque está ainda bem conteudista, o ensino e aprendizagem pouco relacionados aos textos dos alunos – votemos àquela questão do trabalho do professor com o texto do aluno, de que fala o Wanderley. Não há a questão da análise linguística de aspectos que aparecem nos textos dos alunos, como uso de pontuação e de conjunções, por exemplo. O livro didático ainda aparece como aquela coisa engessada. É a velha história de o professor ficar preso no livro.

Marilurdes Cruz Borges – Então, Marina! Levando e aproveitando isso que você falou, a questão do gênero e o uso que se faz do material didático, queria que você falasse um pouquinho essa questão de autoria, não só a questão do aluno de ter o seu lugar como autor, até mesmo porque, grande parte dos nossos alunos presentes aqui hoje, são alunos da pedagogia. Também temos alunos de letras e do programa de linguística. Pensando também no professor como autor. Se ele usa o livro didático só como instrumento, ele aparece? Como a voz dele aparece em uma aula de leitura? E o aluno? Fala um pouquinho dessa relação. Ficou claro?

Marina Célia Mendonça – O que a gente espera na produção de texto é que se tenha um texto efetivo. O que seria um texto efetivo? Um texto que tenha um autor, um destinatário, que vá circular em uma

determinada situação. Bem, vamos supor que você está fazendo um artigo de opinião ou um poema, espera-se que o texto traga as marcas dos sujeitos que enunciam nesse texto. Agora se a gente vai chamar isso de autoria ou não, vai depender dos lugares teóricos em que a gente está. Tem várias teorias sobre autoria. Tem a análise de discurso francesa, que não tem uma posição só. Bakhtin quando fala de autoria, é outra questão também. Acho muito difícil falar de autoria na escola. O mais importante que a gente deve pensar, na questão de produção de texto, é que a gente permita que o aluno que está escrevendo apareça no texto. Porque tem um trabalho de um “eu” sobre o outro, sempre. É importante dar a voz para o aluno. Na hora de produzir um texto, você está dando voz para o aluno. Independentemente se a gente vai chamar isso de autoria ou não. Isso é o mínimo para se construir uma relação positiva e crítica do sujeito com a escrita. Que ele possa pensar: “Este texto é meu. Estou aqui colocando o que eu penso, levando o meu leitor a um posicionamento”. Tem um trabalho de construção do texto, que é um trabalho de um sujeito com outros textos, com outros discursos, para que ele diga o que ele quer dizer, naquela situação precisa. Destituído desses aspectos, acho que o texto perde muito. É claro que em situações de prova, ENEM, vestibulares, isso ainda fica muito mais prejudicado. Mas de toda forma isso é uma questão muito importante, desde sempre, nas atividades de escrita. Isso, também, com as crianças. As crianças que estão sendo alfabetizadas já produzem textos. Muitas vezes se vê mais envolvimento das crianças na produção de textos do que dos adolescentes, porque vão perdendo a graça com o texto, o texto fica restrito a modelos, o professor é quem escolhe o gênero, em alguns casos até as expressões são sugeridas, tendo tanta imposição que o texto deixa de ser uma prática de linguagem – que tem um sujeito com um projeto de dizer, que enuncia para outro sujeito, numa situação precisa. Isso é o básico para que essa relação do sujeito com a escrita seja produtiva. Acho que faltam situações de escrita na sala de aula que tenham esse envolvimento do sujeito com o texto. Talvez porque, muitas vezes, se deixa de trabalhar com projetos. Quando você tem um aluno que está envolvido com um projeto, o texto a ser produzido está inserido nele, está presente na comunidade, tem função social, tem relação com coisas que o aluno leu, coisas que ele está fazendo no projeto. Então, o texto é parte de uma atividade de linguagem mais ampla que está sendo desenvolvida dentro de um projeto. Mas, muitas vezes o que se tem na sala de aula é: “Hoje vamos escrever sobre o X” ou “Hoje vamos

aprender sobre o gênero tal”, isso deslocado de um contexto em que na sala de aula está sendo desenvolvida uma questão e com esta questão, se vai chegar a algum lugar. Então, o texto tanto lido como escrito, faz parte de um conjunto de atividades que estão sendo desenvolvidas. Então, faz sentido escrever. Me parece que há a prevalência de trabalho com projetos na educação de crianças, mas quando se chega à adolescência estes projetos ficam à margem. Talvez por causa do livro didático. Aí, nesse sentido, os livros didáticos talvez continuem como vilões.

Marilurdes Cruz Borges – Achei muito importante isso que você falou. Vou até retomar isso depois nas minhas aulas, na pedagogia, esses livros seus da linguagem da criança, porque é importante explorar o discurso da criança. Olhar para esse sujeito, na produção de texto; e olhar para esse sujeito é muito importante na formação do professor. E levando, dentro daquilo que eu coloquei, levando essa voz do aluno, pensando no discurso bakhtiniano, essa voz do aluno que aparece no texto, e penso na voz do professor, no gênero aula também.

Marina Célia Mendonça – É, seria a situação em que o professor toma pra si a aula e usa o material do jeito que acha adequado usar sem ter que seguir todo o material, para não ficar necessariamente preso, e nesse caso o livro didático é algo que ajuda o professor. Mas tem que se um professor que circule à vontade na sala de aula com a linguagem, que vai criar. Acho que essa é a questão! A gente que é professor cria o tempo todo. Eu acho essa questão de autoria muito interessante, apesar de que a noção de autoria em um material didático que analisei recentemente praticamente não apareça. Fiquei até assustada, porque a questão de autoria é importante. Embora tenha sido apresentada no Plano Nacional do Livro Didático do ensino médio, fiquei bastante surpresa pela noção de autoria não estar no livro didático que analisei. Também porque nos critérios de correção do ENEM tem autoria e índice de autoria. Estão ressignificados: está diferente do que o Sírio Possenti propõe como índice de autoria e do que a Eni Orlandi propõe como autoria. Então o ENEM já ressignifica o que está nas teorias de discurso praticadas no Brasil, e leva a autoria para o critério de correção de redação, modificada, mas aparece lá nos os critérios. Os alunos do ensino médio, de escolas públicas e particulares, fazem parte do universo dos que vão participar do ENEM e não dá para as escolas fazerem de conta que ele não existe. Evidentemente, o ensino médio não pode se centrar em

vestibular ou ENEM! O ensino tem outros objetivos. Só que existem, no universo desses alunos, essas provas. Então não dá para fazer de conta que não existem. Por isso, fiquei bastante surpresa com a ausência desta discussão no material que analisei. A noção de protagonismo é uma outra noção relevante e que aparece nos PCNs e na BNCC. Talvez, essa noção de protagonismo esteja associada de alguma forma com a autoria, na atividade escrita. Mas ela é mais ampla. Tem a ver com o sujeito crítico, autônomo, que toma decisões, mas ela aparece muito pouco também nos materiais. Fica a sugestão para a gente explorar um pouco mais essas questões: do sujeito que se coloca no texto, seja ele autor, protagonista, crítico, ou outro nome que a gente queira dar. Eu acho que esse é o objetivo do ensino, “formar” essas pessoas, e não centrar as atividades em conteúdo ou metalinguagem.

Assunção Aparecida Laia Cristovão – Em relação a tudo isso que vocês estão falando, eu fico pensando se nós temos um mundo real e um mundo ideal. Como exemplo, você falou da proposta do ENEM, que valoriza os indícios de autoria nos textos; por outro lado, alguns professores do ensino médio e de cursinhos ensinam redação a partir de uma estrutura engessada para o vestibular. Nós temos essa proposta de práticas significativas, mas também, por outro lado, nós temos professores que insistem no ensino de língua portuguesa baseado na gramática. Então, eu fico pensando: até que ponto, por parte dos próprios professores, se caminha em direção contrária a essas propostas?

Marina Célia Mendonça – Sim, sem dúvida! O professor pode fazer o que quiser com o material didático. O material didático serve para trabalhar com práticas de linguagem e com gramática tradicional, porque se pode valorizar uma coisa ou outra no material. Precisamos de uma formação docente que mostre a importância das práticas de linguagem pra desenvolver a linguagem dos alunos, porque quando o professor tem consciência disso, ele vai trabalhar essas práticas. Então, acho que o enfoque deve ser na formação de professor. Eu tenho a absoluta convicção de que os alunos melhoram seus textos quando a gente trabalha sobre os textos deles. Agindo como interlocutor, e o aluno corrigindo, melhorando, e às vezes até mudando de ideia. Fiz isso por muitos anos, há uma melhora muito grande quando se trabalha os textos deles. É por causa desta convicção que, desde quando eu comecei a dar aulas, procuro a fazer isso. É pensando nisso que acho que nós temos

que formar professores. Por isso a área da pesquisa é importante, porque ela faz parte da formação do professor, para ajudar a construir essas convicções. Por que a criança aprende na produção de texto a lidar com a linguagem? É porque é na linguagem que a criança aprende essa relação com o outro. Por isso a gente precisa desse uso e desse diálogo. Então, se o professor tem essa consciência, em sala de aula, não há problema em dar aula de gramática. A questão que ele se colocaria é: “Em que isso vai servir para meus alunos?” Dependendo do enfoque dessa aula de gramática, não enfocaria o uso da língua, seria uma questão sobre metalinguagem. Por outro lado, ele poderia se questionar: “Como vou trazer o uso pra sala de aula? Como é que essa aula de pontuação – supondo que esteja trabalhando esse “conteúdo” - vai servir efetivamente para que eles pontuem melhor os textos deles?”. Eu acho que o professor que pensa que precisa trabalhar o uso da língua, as práticas de linguagem, precisa fazer essa passagem. Como a Assunção falou: o professor deve saber da importância desse processo para a melhora dos textos. E em relação ao processo de leitura, é importante o professor saber como o sujeito lê: O que ele precisa para ler um texto? Quais as atividades que ele está desenvolvendo quando está lendo um texto? Tudo isso tem a ver com a formação desse professor que vai para a sala de aula, ele precisa saber o que o aluno precisa para ler melhor. Essa convicção é que muda a prática docente. É nosso papel de professor, em contexto universitário, levar isso para eles. Nem sempre os cursos de Letras fazem isso.

Assunção Aparecida Laia Cristóvão – É isso, Marina. Vou abrir para as perguntas (dos participantes). Não sei se você quer complementar alguma coisa. Antes disso, você citou a Marina Lara e quero dizer que ela está assistindo à entrevista.

Allan Radi (aluno do PPGL) – Boa noite, professora Marina! Boa noite, Assunção, Camila, Marilurdes. Sou aluno da UNIFRAN, do doutorado em linguística. Fiz o meu mestrado por lá e minha graduação em letras também. E gosto muito de trabalhar na formação continuada de professores. E uma das coisas que eu gostaria de montar, agora, no doutorado, é um curso para professores, pensando nestas questões, porque temos várias obras à disposição. Nós temos, por exemplo, o “Preconceito Linguístico”, do Marcus Bagno. Nós temos, “Por que (não) ensinar gramática”, de Sírio Possenti. E formular, a partir disso, algumas

reflexões possíveis sobre o ensino normativo de língua portuguesa na escola e levar para os professores, principalmente para os professores que estão há algum tempo afastados da formação, algumas reflexões de como ter um processo de ensino mais consciente, na atuação como professores. E gostaria de ouvir você um pouquinho por onde começar tudo isso, para dar o início de raciocínio para essa pretensão de um possível minicurso que eu tenho aí...

Marina Célia Mendonça – Allan, minha sugestão é você focar práticas. A variação linguística é parte estilística dos textos. Os diversos gêneros vão manifestar as diversas facetas das variações linguísticas. Tanto a variação regional (a questão dos dialetos), quanto a questão da variação estilística (formal, informal, os gêneros que se apropriam de um estilo mais oralizado...). Essa questão da variação linguística é importantíssima como fato de linguagem. Pensar na questão estilística dos textos, com os quais se pode trabalhar na sala de aula, é um aspecto importante. A questão da variação pode interferir na produção de sentido, portanto, nas atividades de leitura. Faz diferença usar uma expressão mais ou menos informal? Faz diferença usar uma palavra ou outra, no uso da linguagem? Claro que faz! A gente sabe que faz. Isso em termo de sentido. Mas tanto para as questões de leitura, quanto para as de produção de texto, se pode focar a variação linguística nas práticas. Por exemplo, na produção de textos, vai usar que linguagem? Como você vai se dirigir ao outro? Esse tipo de trabalho vejo pouco nos materiais didáticos - uma orientação para como usar a linguagem para produzir efeitos de sentido tais, naquele gênero que se está produzindo naquele contexto. Então, não ficaria dissociado um ensino da metalinguagem (que são as noções de variação linguística, por exemplo), da leitura e produção de textos. Está tudo amarrado! Porque esta questão da modalidade, do estilo e do dialeto vai afetar tanto as atividades de leitura quanto as de produção de textos. Minha sugestão é você tentar amarrar tudo isso nestas propostas. Mostrar para o professor que é possível amarrar e não separar.

Assunção Aparecida Laia Cristóvão – Marina, eu queria ouvir uma opinião sua a respeito de um assunto que não tem exatamente a ver com o nosso tema de hoje, mas acho que é um assunto que nos angustia, que nos preocupa. Nós tivemos nestes últimos dois anos muitos cortes na educação, principalmente na área de ciências humanas. Quais são os reflexos dessa situação? O que pode acontecer a partir desses

cortes, pensando-se na questão do ensino, na questão de formação de professores, num futuro não tão distante?

Marina Célia Mendonça – A situação é muito complicada, porque, no caso dos cortes nas ciências humanas, inclui os cursos de licenciatura. É muito complicada, porque sem esses investimentos a nossa pesquisa diminui e diminuem muito as nossas possibilidades de atuação, de publicação. É um problema seríssimo. Se isso perdurar, esse “período negro”, acho que vou perder as esperanças. Tudo que coloquei aqui é acreditando que podemos melhorar, que é preciso investir em formar cada vez melhor o professor, que é o lugar da mudança. Mas nós temos que ter do Estado pelo menos um mínimo de apoio. É muito triste ver o Estado “brigando” com as ciências humanas, como se elas não fossem importantes para a nação; brigando com a filosofia, com as ciências sociais. No CNPq, somos a área “Linguística, Letras e Artes”, mas a gente se identifica com as ciências humanas, em que está a “Educação”. É muito assustador o que está acontecendo. A gente tem as bolsas de iniciação científica do PIBIC que tinham que estar relacionadas àquelas áreas prioritárias que não tem a ver com ciências humanas. Isso já diminui muito os investimentos dentro dos cursos de graduação ligados às ciências humanas. E essa é a pior coisa que a gente pode ter, porque a pesquisa dentro desses cursos é muito importante para a formação dos estudantes. Esse corte foi um indicativo e isso acho preocupante para o nosso futuro, para o nosso trabalho.

Vera Rodella Abriata – Boa noite a todos! Marina, eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre sua prática na UNESP em relação aos alunos de graduação em Letras. Neste semestre eu dei uma disciplina – “Prática de leitura e escrita” – para o primeiro ano de Letras. Gostaria de saber da sua experiência sobre esse tipo de disciplina, tendo em vista que você já deu aula aqui na UNIFRAN e você sabe que nossos alunos são oriundos de escolas públicas e têm dificuldades na própria aquisição da norma culta, na aquisição dos gêneros e gostaria que você falasse da sua experiência em relação a isso para que eu pudesse ter um parâmetro e observar como é que eu agi, tendo seu parâmetro de especialista nas práticas e na perspectiva bakhtiniana?!

Marina Célia Mendonça – Vera, obrigada pela sua pergunta! Que bom falar aqui com você. Muitas saudades. Nós temos aqui no nosso

curso de Letras – “Leitura e produção de textos I e II” – no primeiro ano de Letras. Quando a gente vai trabalhar com gêneros acadêmicos com os alunos, eles ainda não conhecem. Então, nosso papel é introduzir o trabalho com esses gêneros acadêmicos com eles. Como fazer um Resumo para apresentar em um congresso, por exemplo. Quando a gente vai dizer isso para eles no primeiro ano, por um lado é positivo, porque por um lado você apresenta a eles esse gênero, mas por outro lado, ele ainda não tem uma vivência desse gênero. Então, existe uma dificuldade. Por um lado, é bom que isso aconteça no começo de um curso, mas talvez fosse importante que houvesse mais “investimento” nos cursos para dar uma continuidade com estudos e trabalhos de leitura e produção de textos acadêmicos. Por exemplo, ao longo dessas disciplinas que temos na Unesp os alunos vão tendo acesso à resenha, ao artigo científico. Eles têm acesso a esses gêneros, mas vão desenvolver uma relação com esses gêneros ao longo do curso de Letras. E um semestre para você fazer isso é muito pouco, porque isso é a base para o curso todo. Realmente, acho que há uma dificuldade, porque muitas vezes eles não têm o conhecimento dos gêneros antes de entrar na universidade. Em relação aos problemas de escrita, quando eu assumo a disciplina, procuro fazer com que os alunos retomem os próprios textos, troquem os textos com os colegas, discutam os textos. E os alunos me ajudam nesse diálogo, porque fica muito difícil a gente fazer isso sozinha em uma turma numerosa. E isso dá pra fazer aqui, pois a gente divide a turma nas aulas de “Leitura e Produção de Textos”. Mas mesmo assim, acho que deveria ser um trabalho mais continuado, porque só em um semestre ou dois não é suficiente. Inclusive, quando eles chegam à universidade, chegam com uma história de escrita muitas vezes insuficiente. Têm muita baixa-estima com o texto que produzem, até você construir neles a possibilidade de escrita de qualidade, que eles conseguem e que podem se colocar nos textos, demora um tempo, porque eles chegam com o modelo estereotipado do texto dissertativo e, assim é difícil construir uma outra imagem de texto e autor.

Vera Rodella Abriata – Ótimo, Marina! Já que estamos aqui com vários docentes que vão ministrar aulas e já ministram aulas no curso de Letras, eu gostaria de propor que a gente fizesse cursos de extensão. Eu acho os alunos muito interessados, e eles me falaram isso na avaliação do curso. Eu ministrei duas disciplinas que são complexas para eles, porque refletir sobre a literatura para quem não tem uma base de leitura é bem

difícil. Só que eles disseram isso – “encontramos dificuldades nas duas disciplinas, mas são aquelas que a gente mais gostou”. Então, perante isso, a gente fica se sentindo responsável para ajudá-los, já que eles gostam, mas não dominam. Então, proponho aqui que a gente ministre cursos de extensão para dar continuidade ao domínio dos gêneros de escrita, porque, afinal, eles serão professores de letras daqui a três anos.

Marina Célia Mendonça – O que eu senti que foi interessante, em um semestre, foi um relato de experiências. Isso para começar as atividades da disciplina. Eles me escreviam sobre as experiências progressas deles com a leitura e a escrita - e a gente fazia uma discussão sobre o porquê de eles não gostarem de ler; do porquê de eles terem dificuldades com a escrita; teve um monte de relato muito interessante e daí fiz um livrinho. Pode parecer até meio infantil, mas quando eles chegam no primeiro ano, chegam ainda com toda essa memória que prejudica muito. Foi muito legal quando eu fiz isso, porque eu acho que foi importante para quem estava chegando; para pensar um pouco o que havia acontecido lá atrás e o porquê de ter sido ruim; o que podia melhorar e como podia melhorar... Então, essa relação do sujeito com a escrita e com a leitura é uma questão muito emocional, afetiva; mexe com a autoestima. Eles se questionavam se eram leitores ou não; se eram capazes ou não para a leitura; capazes ou não para a escrita. Então, é preciso trabalhar com isso, mostrar que é possível, que não existe a ideia – “quem nasceu pra isso” –, é preciso mostrar que todo mundo pode fazer, que nós somos sujeitos de linguagem. Essa foi a experiência mais positiva que eu tive. Quando propus esse “relato de experiência”, que virou livro, e que todo mundo teve acesso, foi importante para socializar esses sentimentos, as angústias e, eu como professora, tentei mostrar para eles que era preciso superar essa história, porque todo mundo pode ler e escrever. A leitura não é uma coisa que está fora do horizonte; é algo possível para todo mundo. Tanto a leitura, quanto a escrita. Mitifica-se muito quem escreve – como se a escrita fosse para poucos. Essa é a ideologia da escrita. As pessoas chegam na universidade achando que não vão chegar lá, que não vão conseguir, que não vão escrever bem, que não são capazes de escrever um “conto”. A gente encontra isso nos cursos, mesmo nos cursos de Letras.

Vera Rodella Abriata – Obrigada, Marina! Fica aqui então essa proposição. Que a gente possa aproveitar essa sua experiência ao longo

do curso aqui. Mesmo que eles não tenham mais essa disciplina; que é um absurdo dar em apenas um semestre. Obrigada!

Assunção Aparecida Laia Cristóvão – Marina, a Thayza vai fazer a pergunta e depois vou ler a pergunta do Luiz pra você.

Thayza (participante) – Oi Marina! Tudo bem? Gostei muito da sua fala quando você falou sobre a má distribuição de renda, porque no ano passado eu passei por esta situação no contexto de alfabetização de uma criança que estava no quinto ano que não conseguia ler e escrever, ainda. Era uma situação de que ela tinha que olhar os irmãos mais novos e que não tinha um ambiente que oferecesse e ajudasse no processo de alfabetização. Ela, com nove anos, não conseguiu se alfabetizar, ainda. No ano passado eu trabalhei como professora de reforço. Então, cheguei para esta criança e perguntei: “– O que está acontecendo?”. Ela me disse que assistia a Galinha Pintadinha o dia todo. Pensei no contexto e imaginei – “vou ter que usar a Galinha Pintadinha com uma pré-adolescente para mostrar para ela o sentido da palavra”. Eu queria perguntar isso; fui por esse caminho; vi o contexto da casa dela; e pelo contexto da escola ela não deu conta. Existem outras cinco crianças que também não acompanham o processo de leitura e escrita; isso por conta desse fator – o contexto. E muitas vezes essas crianças são deixadas de lado. Gostaria que você esclarecesse... Como que o professor deve lidar com isso? Porque o aluno não quer dar conta com o professor de reforço; ele quer ser alguém dentro da sala de aula. Eu gostaria que você falasse um pouco sobre isso. Obrigada!

Marina Célia Mendonça – Thayza, falhou um pouco o som. Não entendi tudo o que você falou. Se eu não te responder, você volta e me pergunta de novo. A gente tem casos particulares. Nesse caso vale pensar se a criança se sente acolhida. A relação com a leitura e escrita é uma relação muito pessoal também. Mexe muito com a pessoa; com a autoestima. Uma outra questão é se essas crianças se sentem excluídas. Também tem a questão da idade. Ela está na pré-adolescência; com a relação com o outro; da relação com os colegas. É um problema muito difícil. Não é um problema só para o professor. Tem que ter um acompanhamento. Acho ideal que os alunos devam estar integrados na sala de aula. Fazer atividades em grupo, que integrem com o colega, que o colega ajude. Acho que o caminho precisa ser esse. Se não, ele vai se

sentir cada vez mais excluído. E para “chegar lá” tem que ter acolhimento da diferença. A gente sabe. É difícil na escola fazer o colega entender que o outro não está no mesmo momento da escrita, da leitura; que ele precisa de ajuda; que ele não é mais inteligente ou menos inteligente por causa disso; que todo mundo passou por isso; que todo mundo “chegou lá”. Então, muitas vezes se lida com essas questões como “incapacidade”, e não como um processo que ele precisa de tempo pra “chegar lá”.

Assunção Aparecida Laia Cristóvão – Marina, o nosso aluno Luiz Alves de Souza pergunta o seguinte: “ – Prezada professora Marina, prazer em revê-la. Gostaria de ouvir algum comentário seu sobre o ensino de produção textual em línguas estrangeiras. Talvez alguns trabalhos em conjunto com professores de português. Alguma experiência nesse sentido. Trabalho especificamente com o inglês”.

Marina Célia Mendonça – Boa noite! Também fico feliz em revê-lo. Eu não trabalho com língua estrangeira, mas a orientação do sujeito para trabalhar com o texto, com gêneros situados, com práticas, são as mesmas. O ensino de língua estrangeira tem ficado cada vez mais situado, com o uso das práticas linguísticas do cotidiano. Quando você vai viajar e precisa de informações de lugares para onde você vai; então, são situações cotidianas que você tem no seu ensino. Que você seja capaz de ler textos na internet em outra língua; que não precise ficar indo ao Google Tradutor o tempo todo. Nós, no uso da internet, temos acesso a muitas línguas. Com o inglês, seria muito bom se você pudesse circular – lendo gêneros – e que pudesse participar de grupos de usuários de inglês proficientes nas práticas de linguagem. Considerando a concepção de ensino, em termos gerais, não precisa ter uma diferença entre ensino de língua materna e língua estrangeira - a gente sabe que os falantes aprendem a língua usando a língua. No caso de produção de texto em língua estrangeira, eu tenho visto que existem práticas muito deslocadas do uso nos materiais didáticos. Esses materiais internacionais que chegam às escolas de idiomas chegam bem “formatadinhos” – bem mais que os materiais didáticos nacionais, isso eu acho um absurdo. Quando isso migra para a sala de aula dos ensinos fundamental e médio é um contrassenso. O ideal seria que se usasse a linguagem cotidiana, nas práticas do uso da língua, tanto na fala e na leitura, quanto na escrita. Então, seria interessante ler textos que circulam na internet. Tem tanta coisa acontecendo que circula nas mídias que a gente pode levar para a

sala de aula e fazer essa experiência. Tanto para ler como produzir textos efetivos em língua estrangeira.

Camila de Araújo Beraldo Ludovice – Mais alguém tem alguma pergunta? Pode falar Elaine.

Elaine Martins dos Santos Silva (aluna do PPGL) – Oi professora Marina! Tudo bem? A palestra está sendo sendo muito produtiva e só quero agradecer. O que eu sinto, na minha área, de Redação, é que os alunos têm muita dificuldade de escrita, talvez porque tenham pouca leitura. O ENEM exige conhecimentos de outras áreas, e os alunos têm pouco repertório cultural, talvez por falta de leitura.

Marina Célia Mendonça – Sim... leitura e escrita devem caminhar juntas. Uma leva à outra. Não só a leitura leva à escrita, mas a escrita pode levar a outras leituras, a outras escritas e leituras em movimento. O professor Geraldi, por exemplo, propõe a inversão da flecha. A flecha da leitura para a escrita coloca a escrita como produto final das atividades. Mas na verdade não termina aí. Da escrita você pode ir a leituras de outros textos. Então, no curso de redação, como você disse que está fazendo, você tem a oportunidade de trabalhar mais livremente essas práticas. Eu tive a felicidade, quando tive o “Ponto-e-Vírgula” (cursinho de redação), que durou quinze anos, de fazer esse trabalho de forma muito livre. Foi muito interessante para meus alunos e acho que foi também pra mim. Eu me sentia bastante satisfeita com o trabalho. Eu realmente levava a leitura para os grupos, das coisas que eles realmente precisavam, a gente escrevia, reescrevia, voltava aos textos. Esse trabalho mais pessoal com o aluno pode gerar bastante fruto positivo. Mas para fazer isso em uma sala de aula com mais alunos, o professor teria que ter mais apoio do Estado.

Elaine Martins dos Santos Silva (aluna do PPGL): – Eu acredito que essa proposta funciona muito mais no aprendizado deles porque, quando estamos em uma escola que não dá abertura para os professores trazerem inovações, quando se está muito preso, não conseguimos despertar a criatividade do aluno.

Marina Célia Mendonça – Então, a gente acha que a gente não pode fazer isso na sala de aula, mas a gente pode. A questão é que às vezes o professor fica muito preso àquele trabalho com o material

didático, e não consegue se livrar dele. Essa é a questão!

Camila de Araújo Beraldo Ludovice – Marina, o Luiz Alves de Souza agradeceu sua resposta no chat e colocou um complemento aqui: “Outra questão seria um comentário seu sobre a produção textual com alunos surdos, porque agora esses alunos estão na Rede Regular de Ensino, pelo menos em Minas Gerais”.

Marina Célia Mendonça – Luiz, eu não conheço Libras. Posso sugerir que você procure uma colega daqui de Araraquara, a professora Angélica Rodrigues, que trabalha com Libras - temos alunos surdos em nosso Programa de Pós-Graduação e ela está com um projeto de pesquisa na área. Então, se você quiser eu posso te encaminhar algumas coisas que ela está escrevendo – e encaminho também o contato dela se você quiser; pra você ter mais apoio sobre essas questões.

Luiz, uma coisa que eu me esqueci de falar para você é sobre o exame que nós temos de proficiência em língua portuguesa, o Celp-Bras. Nele, há o enfoque na questão dos gêneros e no uso efetivo da língua nas relações do cotidiano, na interpretação de trechos de matérias jornalísticas, por exemplo. Ele é elaborado por linguistas brasileiros. O que destoa de exames que são feitos lá fora. A gente tem uma relação próxima entre o trabalho com a língua materna e com a língua estrangeira.

Camila de Araújo Beraldo Ludovice – Obrigada, Marina. Outro comentário é da nossa aluna de pedagogia, Daniela Cristina que diz assim: “– Boa noite! Infelizmente entrei na graduação com este pensamento, de que a escrita acadêmica era para poucos. Porém tive experiências muito boas nas aulas em relação a isso. Tanto no aspecto leitura, quanto escrita acadêmica. Vejo o empenho muito grande dos professores da pedagogia de entenderem que os alunos chegam com essas dificuldades e nos mostram como alcançar êxito. Como futuros pedagogos estamos sendo levados a refletir sobre as práticas de leitura e escrita e este espaço que estamos tendo aqui, tem sido de grande crescimento”. É mais um comentário. Não seria uma pergunta!

Marina Célia Mendonça – Acho muito importante que no curso de pedagogia haja este estudo sobre linguagem, pois nem todo curso de pedagogia abre espaço para a linguística. A relação da criança com a linguagem, os estudos sobre a aquisição da escrita, entre outros, se

somam aos estudos da alfabetização e do letramento. Mas alguns cursos de pedagogia ficam muito presos na questão da alfabetização na formação do professor e não trazem essas outras contribuições que a gente tem já há muitos anos sobre a aquisição da escrita, que mostram que o processo de aquisição da escrita é muito mais amplo que a alfabetização. São nesses estudos que se mostra que o processo é contínuo e que o sujeito, ao longo da vida, vai ampliando as possibilidades do uso da linguagem. Por exemplo: não tem como alguém que nunca lidou com gêneros acadêmicos de repente começar a ler e escrever gênero acadêmico. Existe uma dificuldade imensa de alunos lerem artigos acadêmicos. Se não se domina a linguagem daquela área e nem o gênero, então não se sabe o que procurar no texto, não se sabe nem por onde começar. Nós sabemos, a partir de estudos da linguística, que o sujeito deve explorar esses aspectos para se tornar leitor desse gênero; mas isso demora. Leva tempo para ele entrar nas possibilidades de leituras de gêneros acadêmicos. Não é simples. É demorado. Posso dar aqui um depoimento – quando entrei no curso de letras, tinha muita dificuldade de ler os textos da linguística e não tinha dificuldade de leitura de textos literários. Mas por quê? Por que eu já tinha uma entrada na leitura da literatura. Mas eu não era uma leitora de textos filosóficos nem científicos. Eu sou da geração de quem estudou a gramática tradicional na escola. Eu conhecia esse gênero. Mas eu não conhecia os gêneros científicos (ensaio, artigo). E quem entra na pedagogia, o que conhece de texto de linguística? Talvez nada! Então, quando a gente lê um gênero, precisa de orientação. Precisa de prática e uso. Leva um tempo pra gente se sentir capaz de ler aqueles textos. Então, a dificuldade de leitura é um processo absolutamente normal, pelo qual todo ser humano passa. É preciso formar leitores para lerem e escreverem esses textos sem muito trauma. Porque muitas vezes, essas atividades no curso superior causam traumas no sujeito.

Marília Achette (aluna do PPGL) – Oi Marina! Quero agradecer a sua apresentação e compartilhar uma história; justamente, porque foi inspirada por você. Você me deu aula na graduação, de linguística também. Depois que terminei o curso de graduação fui dar aulas em uma escola particular que me possibilitou praticar as ideias que eu havia me inspirado em você. De Geraldini, das referências que você havia trazido para a sala de aula. Então, deu para fazer um trabalho nessa escola, no ensino fundamental, porque a coordenação dessa

escola me deu total apoio, “carta branca”. Não tive que me ater aos livros didáticos; eu também os analisava, já fazia algumas revisões, análises, nada academicamente falando; analisava no ambiente de trabalho mesmo, mais na prática. Foi muito rico o meu trabalho, porque eu pude, naquela época, do quinto ao nono ano, trabalhar os aspectos gramaticais, a leitura, a confecção dos textos, dos gêneros – todos eles interligados e contextualizados. Então, eu fiz isso durante cinco anos, cinco anos de aprendizado, com resultado muito produtivo; muito rico mesmo. Eu dava aula na época nessa escola e à noite na UNIFRAN, no curso de letras; depois que fui para Tradução. E eu compartilhava com meus alunos essas minhas experiências em sala de aula. Depois eu fiquei sabendo que eles começaram a fazer o mesmo. E eu sempre comentava sobre você, e eu acho que esse processo, o ensino da leitura, da escrita, da refacção, da gramática, todas essas práticas precisam, demandam na escola que o sujeito-professor se comprometa realmente, que o coordenador se comprometa e tenha essa visão, os diretores... E eu tive essa grata oportunidade e pude compartilhar isso enquanto fui professora, inclusive na graduação. Eu queria, na verdade, agradecer porque me inspirei em você! Então, muito obrigada! Foi um enorme prazer tê-la como professora e colega.

Marina Célia Mendonça – Marília, eu é que agradeço. Você sabe... Você é professora. A melhor coisa é rever os alunos, os ex-alunos, e a relação professor-aluno é muito afetiva e a gente cria laços. Isso é a melhor coisa que há em ser professora. Eu é que agradeço. Fico muito feliz por rever vocês todos. Na verdade, essa relação professor-aluno ajuda muito na formação. Eu mesma, com essa relação afetiva cresci bastante com o Wanderley, que foi meu orientador. Você se identifica, quer fazer do seu jeito, mas tem uma orientação. Essa relação com o professor é muito importante. Nesse momento a gente tem que investir na formação de professor. Investir na formação de professor é criar vínculos também. É criar oportunidade de desenvolvimento profissional, depois. É possibilitar ao professor a situação da pesquisa – que é parte do processo do trabalho em sala de aula. Você estava falando do que você fazia. Isso é uma experiência, um aprendizado. A gente aprende muito com a prática. Em um curso de licenciatura não se aprende tudo que vai acontecer na sala de aula. É com o conhecimento de base que se tem, que se faz a experiência na sala de aula. Sala de aula é assim, por mais que se fale que não fará experiência e se diga que fará um

trabalho técnico. Não existe trabalho técnico com a educação, a aula é um acontecimento.

Assunção Aparecida Laia Cristóvão – Marina, participantes, em função do horário, vou encerrar, embora ainda tenhamos muita coisa para falar, inclusive de Bakhtin, sobre quem nós falamos pouco hoje. Em nome do Programa de Mestrado e Doutorado em Linguística, eu quero te agradecer muito. Foi uma honra ter você aqui conosco. Você sabe da sua importância na nossa vida. Eu queria te agradecer por essa oportunidade de te ouvir e agradecer a presença de tanta gente aqui, assistindo a essa entrevista. E te convidar para vir mais vezes à UNIFRAN, de preferência, de forma presencial e poder contar com seu conhecimento. Muito obrigada, Marina! Muito obrigada a todos!