

Entrevista com o Professor Dr. Emerson de Pietri

Silvio Profirio da Silva*
Josete Marinho de Lucena**

No dizer de Silva (2017)³, em uma vasta escala de décadas, o ensino de língua materna teve como cerne a metalinguagem, fomentando a potencialização de exercícios mecânicos estribados na normatização. Subjacentes a esse viés tradicional de ensino, estavam as teorizações dos postulados linguísticos gerativistas e estruturalistas (também conhecidos como abordagens formalistas da língua).

De acordo com Gonçalves, Saito & Nascimento (2010)⁴, desde os anos de 1980, as pesquisas linguísticas socio-históricas vêm apregoando sugestões rumo à dissipação do trabalho didático do ensino de língua assentado na descrição gramatical. Essas pesquisas socio-históricas da linguagem contrapõem-se, firmemente, à perspectiva da normatização, cujo cerne está na abordagem de estruturas frasais descontextualizadas.

Na aceção dos postulados sociointeracionistas e discursivos, leitura e escrita assumem o patamar de processos cognitivos cuja materialização é efetivada mediante a mobilização de um amplo leque de saberes (gramaticais, lexicais, sociais, textuais etc.) e de estratégias sociocognitivas, como pontuam Koch & Elias (2009)⁵.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998)⁶ fomentaram a efetivação de um novo trabalho didático do ensino de língua materna, cujo cerne está na reflexão e no uso. No lastro das orientações desse documento oficial, o ensino de língua materna deve estar canalizado a potencializar a competência comunicativa do discente, recorrendo, para tal, à leitura, à escrita, à fala e à escuta.

Diante desse quadro, o trabalho didático do ensino de língua materna deve estar focado na abordagem dos conteúdos mediante os *eixos didáticos de ensino* (compreensão textual, produção textual, oralidade e análise linguística), recorrendo, para tanto, aos respaldos dos gêneros do discurso, haja vista que sob a ótica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), os gêneros do discurso são tidos como objetos de ensino.

Essas distintas perspectivas de ensino emergem, em decorrência das concepções de linguagem.

* Universidade Federal da Paraíba (UFPb). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da UFPb. Professor do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu - FACIG.

** Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Linguística pela UFC. Professora Adjunta na Universidade Federal da Paraíba – UFPb/ Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – DLCV. Atua nos Cursos de Letras Português e Letras Libras, bem como no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – PPGLE.

3 SILVA, S. P. **A Compreensão de Texto na Coleção Português Linguagens – Ensino Médio (1994-2013):** evolução histórica e perspectivas atuais em debate. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino – Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2017a. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/9227/2/arquivoototal.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

4 GONÇALVES, A. V.; SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L.. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 10, n. 4, p. 995-1024, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a09v10n4.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

5 KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M.. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

6 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

Para Soares (2004)⁷, em um crivo historicista, o trabalho didático do ensino de língua materna esteve calcado em concepções de linguagem. São elas: a concepção de linguagem como representação do pensamento, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e a concepção de linguagem como forma de interação, o que instigou a priorização de distintos tratamentos dados aos eixos leitura, escrita, fala e conhecimentos linguísticos.

As concepções de linguagem vêm, portanto, alavancando a efetivação de distintas abordagens relativas a essas habilidades linguísticas nas rotinas educacionais e nos materiais didáticos. Diante dessa perspectiva, realizamos a entrevista a seguir com o Professor Doutor Emerson de Pietri, objetivando ampliar nossos conhecimentos acerca de distintas questões relativas às concepções de linguagem e ao percurso histórico do trabalho didático do ensino de língua materna no Brasil.

Emerson de Pietri é Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Desde 2005, é docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Nessa instituição, ele atua nos cursos de Licenciatura em Letras e Pedagogia (lecionando as disciplinas Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Alfabetização e Letramento, respectivamente), bem como no Programa de Pós-Graduação em Educação (vinculado à linha de pesquisa “Educação, Linguagem e Psicologia”). Possui uma vasta produção acadêmica atinente ao Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Emerson de Pietri é uma referência nacional no âmbito da Linguística Aplicada, em especial, nas seguintes temáticas: Concepções de linguagem e trabalho didático do ensino de língua materna, Percurso histórico do trabalho didático do ensino de língua materna no Brasil, Propostas curriculares de língua materna, Metodologia do ensino de língua, Ensino da escrita e Formação de professores.

Recebido:01/02/2018

Aceito: 10/05/2018

Silvio Profirio da Silva e Josete Marinho de Lucena - De que modo as concepções de linguagem

7 SOARES, M. B.. Português na Escola – História de uma Disciplina Curricular. In: BAGNO, M.. **Linguística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

que começaram a circular mais amplamente no país, a partir da década de 1970 (a concepção de linguagem como instrumento de comunicação e expressão) se relacionaram com as proposições para o ensino de língua materna no país?

EDP - Ao longo da década de 70, houve um importante desenvolvimento dos estudos da linguagem no país, em decorrência da expansão dos programas de Pós-Graduação e da formação de pesquisadores brasileiros, no Brasil e no exterior. Nesse mesmo período, políticas públicas de educação foram implementadas, principalmente em função dos projetos de desenvolvimento econômico estabelecidos pelo regime militar. Propostas curriculares foram, então, formuladas em resposta a demandas de instâncias governamentais responsáveis pelo ensino. As Universidades – ou pesquisadores a elas filiados - participaram desse processo com a oferta de subsídios teóricos e metodológicos, que fundamentassem movimentos de renovação no ensino. Nesse período, as vertentes mais proeminentes nos estudos linguísticos eram as de caráter formal, como o estruturalismo ou o gerativismo, que então estiveram mais fortemente presentes nos documentos de referência curricular produzidos nesse momento histórico. Porém, é preciso não simplificar o contexto em discussão: não houve a preponderância ou primazia de uma ou outra dessas vertentes teóricas no período, mas a concorrência. E, por vezes, a concorrência entre elas, em aproximações nem sempre coerentes do ponto de vista epistemológico, mas operacionalizáveis do ponto de vista prático.

SPS e JML - Quais os principais efeitos da Lei n.º 5.692/71 para o trabalho pedagógico no ensino de língua materna?

As mudanças promovidas na Educação pelo regime militar produziram efeitos sobre a

constituição da disciplina de Língua Portuguesa, ainda que não da forma ou mesmo na direção pretendida pelo governo de então. Ainda que se considere por vezes que a disciplina de Língua Portuguesa tenha sido substituída por outra de nome Comunicação e Expressão, essa substituição de fato não ocorreu. A disciplina de Língua Portuguesa foi inserida como parte da matéria de Comunicação e Expressão na reorganização curricular promovida pelo regime militar no início da década de 70. Alguns livros didáticos adotaram o nome da matéria (Comunicação e Expressão) como nome da disciplina, o que produz confusão ainda hoje sobre as mudanças realizadas naquele período. No que diz respeito às bases teóricas e metodológicas da disciplina, ainda que se objetivasse, no projeto desenvolvimentista, colocar a educação, de modo geral, e a disciplina de Língua Portuguesa, de modo específico, em função da economia, o caráter instrumental que se planejava para o ensino de Português na escola não se consolidou, em razão da diversidade teórica que então se produzia nos estudos da linguagem e, também, da complexidade da cultura escolar, que não se submete docilmente a tentativas externas de intervenção. Assim, concepções de ensino e de aprendizagem, de professor e de aluno, presentes nas proposições pedagógicas e curriculares então produzidas de modo algum se reduzem à codificação de mensagens a serem transmitidas da forma mais eficaz possível. No mesmo sentido, nesse momento, já se faziam presentes nas discussões sobre ensino de língua portuguesa as questões relacionadas à diversidade linguística, que se evidenciavam ainda mais com a ampliação da oferta de escolarização básica pública a grupos sociais diversos dos que até então tinham acesso à educação formal. Assim, ainda que houvesse a opção teórico-metodológica por uma ou outra concepção de linguagem em propostas pedagógicas oficiais, a complexidade do contexto escolar contrapunha às tentativas de

padronização ou de uniformização das práticas, as dificuldades enfrentadas nos processos de ensino e de aprendizagem em que a heterogeneidade linguística e cultural conflitava com os valores e normas definidos pela escolarização tradicional. Esse parece ter sido um dos mais importantes efeitos das mudanças implementadas pelo regime militar na educação, efeitos que se mostraram adversos ao que planejado pelo governo daquele momento: em lugar da homogeneização das didáticas e do controle das ações pedagógicas, fortaleceu-se a percepção da heterogeneidade cultural constitutiva do país e fomentou-se a produção de conhecimentos de base social e histórica para a formação de professores de Língua Portuguesa e para o ensino de Português na escola.

SPS e JML - Quais as contribuições para o ensino de língua materna trazidas pelas concepções de linguagem como forma de interação e da noção de texto como evento interativo?

EDP - Como mencionado anteriormente, concepções de caráter sociointeracionista, em que o texto produzido em contexto constitui a base das propostas pedagógicas, vieram responder às questões colocadas pela complexidade do processo de escolarização que se desenvolveu a partir de meados da década de 70 do século passado. Essas concepções possibilitaram abordar a complexidade do ensino de Língua Portuguesa na escola pública de acesso democratizado com um quadro teórico-epistemológico de caráter transformador em face da realidade social, política e econômica do país, cuja desigualdade histórica, no período em questão, se movimentava em direção aos centros urbanos para compor suas periferias. O processo de industrialização que se desenvolve ao longo do século XX, e se intensifica em sua segunda

metade, associado ao processo de urbanização do país, conduz a heterogeneidade linguística às cidades e suas periferias, e, nelas, às salas de aulas. A escola é vista, então, pelas pesquisas em sociologia e em linguagem, principalmente, como espaços representativos da sociedade brasileira da época, e lugares de intervenção com vistas à transformação social em direção a uma realidade mais justa. O sociointeracionismo foi a perspectiva teórica em que se materializou mais fortemente esse projeto, fundamentando a elaboração de propostas pedagógicas oficiais em diversos estados da federação. O caráter sociohistórico dessa perspectiva seria sensível às diferenças culturais, linguísticas, sociais e econômicas de diferentes grupos sociais e sujeitos que constituíam, a partir de então, a cultura escolar. A complexificação da noção de texto, que pudesse incluir a produção do texto escrito e do texto falado, e de variedades linguísticas e estilos que não se reduzissem aos padrões da escrita formal ou de determinados gêneros de discurso definidos como superiores e culturalmente legitimados, valorizados, seria o recurso fundamental para a transformação da sala de aula e da aula de Língua Portuguesa num espaço de acolhimento social e de produção cultural.

SPSeJML- Quais os contributos dos postulados linguísticos enunciativos, principalmente os referenciados em postulados bakhtinianos para a produção de texto escrito e falado na escola?

EDP - Referenciais produzidos com base em leituras da obra de Bakhtin, ou de autores de seu círculo, fundamentaram as perspectivas de base sociointeracionista presentes nas propostas pedagógicas produzidas na década de 80. A relação do enunciado com seu contexto sociohistórico, e o princípio dialógico da linguagem, sustentaram

a concepção de novas perspectivas sobre o ensino de língua portuguesa na escola, principalmente em suas relações com a realidade cultural, política e econômica do país. Talvez a apropriação do pensamento bakhtiniano nas discussões sobre ensino de língua portuguesa tenha relação com sua proximidade, em muitos aspectos, com as ideias de Paulo Freire. De qualquer modo, possibilitou que um aporte sociohistórico de base não psicológica se fizesse presente nas propostas de ensino de português na escola de nível fundamental, após a fase de alfabetização. Na fase de alfabetização, propostas pedagógicas de base sócio-histórica também foram produzidas, mas suas fontes foram os estudos em psicologia.

SPS e JML - E a perspectiva dos gêneros do discurso como objetos de ensino para o trabalho pedagógico no ensino de língua materna? Como se constituíram nesse processo?

EDP - Os gêneros de discurso passam a ser tematizados posteriormente nas propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa. A presença do conceito se torna mais frequente nas discussões da área a partir da década de 90, em muito a partir da leitura que deles é feita por pesquisadores suíços. Parece haver nesse momento distintas apropriações do conceito, a partir de perspectivas epistemológicas diversas: concorrendo com concepções de base sócio-histórica, materialistas, outras, de base cognitiva, se constituem no período. Elas podem assumir um caráter mais desenvolvimentista, associado a aspectos da psicologia vigotskiana, ou a perspectivas interacionistas fundamentadas em princípios de referência, como se fez em algumas vertentes da linguística textual. Nesse processo, a historicidade que seria constitutiva dos gêneros de discurso em sua relativa estabilidade, como o define Bakhtin, se direciona para a configuração do conceito em objeto: didatizados,

os gêneros do discurso se configuram em objetos cujas formas podem ser descritas, analisadas e apreendidas abstratamente. Parece haver um afastamento, nesse caso, das bases materiais em que se constituiriam os enunciados concretos de acordo com a perspectiva bakhtiniana. Os gêneros de discurso configurados em objetos de aprendizagem referenciam a proposta pedagógica presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, produzidos na segunda metade da década de 90, e, com base neles, nos programas nacionais de distribuição de livros didáticos.

SPS e JML - Como as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNs (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998), para o trabalho pedagógico no ensino da produção de texto escrito e oral, alteraram as bases em que esse trabalho era concebido nas Propostas Curriculares publicadas anteriormente, principalmente na década de 1980?

EDP - Talvez a reconfiguração do conceito de gêneros de discurso a partir de perspectivas de base cognitiva ou psicológicas constituam as principais mudanças entre as Propostas Curriculares produzidas na década de 80, e os PCNs, produzidos na década de 90. Como dito anteriormente, as bases materiais da enunciação, que fundamentavam as concepções sociointeracionistas produzidas nos anos 80, foram substituídas, nas propostas pedagógicas oficiais produzidas posteriormente, por propostas de ensino e de aprendizagem fundamentadas na perspectiva das competências e habilidades. Assim, a base social, cultural, que sustentava a produção de linguagem nas propostas sociointeracionistas, é substituída por propostas de caráter individualista: o objetivo seria o de formar o sujeito competente e hábil, capaz de se adequar aos contextos e de competir por seu lugar

no mercado de trabalho. A ideia de colaboração, cooperação, de coletividade, de grupo, ou de comunidade, perde força nesse discurso que se torna hegemônico ao longo da década de 90 como política de governo. É a ele que se contrapõem os movimentos de oposição aos governos populares estabelecidos nos anos 2000: qualquer ideia de coletividade, de cooperação, confronta a perspectiva individualista em que se sustenta o discurso das competências e habilidades e é combatida violentamente.

SPS e JML - Nos dias de hoje, qual o espaço dado à oralidade nas propostas curriculares, bem como nos materiais didáticos (livros didáticos de língua)?

EDP - O espaço que se atribui à oralidade nas propostas pedagógicas oficiais (e nos livros didáticos, em decorrência) é tributário dessa mudança de paradigma a que se referiu anteriormente: se se pode observar como muito positivo o fato de a oralidade ser considerada um dos elementos que constitui a disciplina de Língua Portuguesa na escola, por outro, nas propostas mais recentes, o ensino da oralidade é pautado na concepção de gêneros de discurso como objeto de aprendizagem. Assim, a produção oral é destituída de seu caráter sociohistórico. Perdeu-se, me parece, o poder transformador que se conferia à oralidade nas propostas pedagógicas produzidas na década de 80, quando produção do texto falado significava a presença, no contexto escolar, das culturas dos alunos que compunham esse contexto, e da produção de cultura na escola.