

ARTIGO

ENTREVISTA COM PROFESSORA DR.^a LÍVIA SUASSUNA

INTERVIEW WITH TEACHER DR.^a LIVIA SUASSUNA

Silvio Profirio da Silva- (<https://orcid.org/0000-0002-1000-107X>)*

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil

Josete Marinho de Lucena- (<https://orcid.org/0000-0002-4434-189X>)**

Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil



Fonte: A entrevistada, 2017.

* Mestre em Linguística e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Professor na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Igarassu - FACIG. E-mail: <profirio.silvio@bol.com.br> .

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Professora Associada na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, estando vinculada ao Grupo de Pesquisa Estágio, Ensino e Formação Docente. E-mail: <josetemarinho.ufpb@gmail.com> .

Diante do lastro da gramática tradicional grega, bem como dos padrões paradigmáticos gerativistas e estruturalistas, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna, aqui, no espaço geográfico brasileiro, concedeu proeminência à roupagem da metalinguagem, mais especificamente, à memorização do material linguístico-gramatical (leiam-se normas gramaticais sacralizadas).

De acordo com Bezerra (2010), em um amplo contingente temporal, o trabalho didático do ensino de língua materna esteve calcado na pedagogia da frase, materializando, indelevelmente, análises e classificações de componentes gramaticais, mais especificamente, morfossintáticos.

Para Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007), nesse modelo pedagógico, a primazia era concedida ao ato de memorizar - mecanicamente - conceitualizações e regras relativas a normas cristalizadas pela tradição. E, a partir dos atos de conceitualizar e de memorizar, emergiam os atos de analisar e classificar. Para tal, um vasto contingente de construções frasais (leiam-se frases) era retirado de textos da esfera literária (vistos, na época e ainda hoje, como exemplificações do bom uso da língua), com fins a serem analisadas. Os termos dispostos nessas construções frasais eram, continuamente, analisados e classificados.

Diante dessa perspectiva, os processos de ensino e de aprendizagem de língua estiveram diretamente atrelados ao domínio das nomenclaturas gramaticais, distanciando-se da aprendizagem das habilidades linguísticas da leitura e da escrita. Assim, o sucesso e o insucesso do alunado estavam vinculados a normas relativas aos compêndios gramaticais. Caso o alunado não empregasse correta e perfeitamente as variantes normativas, estaria fadado a rotulações negativas, como esclarecem Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007) e Soares (1998).

Sob o lastro desses paradigmas tradicionais de ensino, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna concedeu primazia a determinados elementos, no tocante ao ensino da leitura e da escrita (na decodificação e na codificação, respectivamente). No que concerne ao ensino da leitura, Albuquerque & Coutinho (2006), Barbosa & Souza (2006) e Silva (2017) pontuam que, por muitas décadas, o trabalho pedagógico esteve contundentemente assentado na decodificação de sílabas, palavras e frases. Nessa perspectiva de ensino, as atividades didáticas estavam sensivelmente marcadas pela identificação, pela extração e pela reprodução de informações. Dos discentes, era constantemente solicitada a procura de informações deflagradas na organização estrutural do texto. Os alunos tinham por meta não apenas identificar as informações que eram solicitadas nas atividades, mas também extraí-las e reescrevê-las na íntegra.

No que tange ao ensino da escrita, Marcuschi (2010) e Silva & Luna (2015) suscitam que o trabalho pedagógico esteve calcado em categorias/elementos gramaticais, bem como na imitação dos componentes característicos das sequências tipológicas. Na perspectiva tradicional de ensino de língua, o trabalho didático da escrita concedeu primazia à codificação de modelos sacralizados. De um lado, estão os textos canônicos da esfera literária (tomados como exemplares da correta utilização da norma). De outro lado, as tipologias textuais.

Na visão de Cardoso (2003), nos anos de 1980, os postulados traçados por um amplo leque de pesquisadores advindos de universidades brasileiras, bem como de secretarias de educação de âmbito estadual materializaram a propalação de uma roupagem de ensino e de aprendizagem sociointeracionista da linguagem. Esses postulados têm, continuamente, fomentado modificações no trabalho pedagógico do ensino de língua materna.

Entre o cabedal de postulados sociointeracionistas e discursivos da linguagem que alavancam subsídios em prol do trabalho pedagógico do ensino de língua materna, estão as teorizações procedentes da Análise do Discurso, da Linguística de Texto, da Pragmática, da Sociolinguística etc., como evidencia Albuquerque (2006).

No dizer de Perfeito, Cecílio & Costa-Hübes (2007), os postulados sociointerativos da linguagem propalados nos anos de 1980 fortalecem-se na década seguinte, alavancando um amplo leque de transmutações no trabalho pedagógico do ensino de língua materna. Esses postulados tomam os gêneros discursivos como elementos que viabilizam a promoção da organização do processo discursivo. A materialização do discurso é efetivada através dos textos, que têm sua organização deflagrada mediante os gêneros discursivos. Estes, hoje, detêm a condição de objetos de ensino, conforme evidenciam Nascimento & Zironi (2014), Santos (2002) e Silva (2017b).

Para Bunzen (2014), nos dias atuais, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna tem como cerne potencializar a formação de leitores e de produtores competentes de textos procedentes de distintas modalidades linguísticas (verbais escritos e orais, bem como multimodais). Esse objetivo perpassa todas as etapas da Educação Básica, almejando fomentar o processo de apropriação dos alunos diante das habilidades linguísticas de compreensão e de produção textual. Para fomentar a efetivação dessa faceta, hoje, o ensino de língua materna é irrefutavelmente marcado pela articulação dos eixos didáticos de ensino, a saber, leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral e análise linguística.

No âmbito escolar, os alunos devem participar de experiências canalizadas a alavancar os usos da linguagem, bem como angariar a reflexão atinente às práticas de linguagem. Diante dessa perspectiva, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna tem como incumbência viabilizar a promoção da reflexão do alunado em face dos aspectos alusivos à relação entre a escrita e a fala, bem como questões atinentes ao emprego das variantes linguísticas e aos fatores de textualidade. O trabalho pedagógico do ensino de língua materna ainda tem como meta fomentar a potencialização de reflexões alusivas à variedade de usos da língua e a seus vínculos com as práticas culturais, dissipando, desse modo, posturas refratárias face à pluralidade cultural e linguística (BUNZEN, 2014).

No lastro da roupagem sociointeracionista e discursiva da linguagem, o trabalho pedagógico do ensino de língua materna deve viabilizar a reflexão dos alunos diante das especificidades e das particularidades dos gêneros do discurso, almejando, pois, fomentar a apropriação desses sujeitos em torno das características sociocomunicativas de textos autênticos, conforme pontuam Santos, Mendonça & Cavalcanti (2007).

É com esse olhar que realizamos a entrevista cerne, deste trabalho, com a Professora Dr.^a Livia Suassuna, objetivando trazer, a partir do ponto de vista de uma autoridade em pesquisas voltadas para as questões pedagógicas do ensino de língua portuguesa, uma atualização sobre assuntos que ainda inquietam e nos levam a refletir sobre a implementação ou não dessa perspectiva renovada do ensino de língua.

Livia Suassuna é Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, sob orientação de João Wanderley Geraldi. Há vinte e oito anos, atua no âmbito do Ensino Superior em cursos de formação de professores. Por oito anos, foi Professora Adjunta na Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Há vinte anos, é professora do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, atuando na graduação (Letras e Pedagogia), bem como no Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado). Possui vasta experiência no campo da Linguística Aplicada, debruçando-se sobre as seguintes temáticas: avaliação educacional e da aprendizagem, metodologia do ensino de língua, ensino de literatura na Educação Básica etc. Possui alguns livros publicados no âmbito da Linguística Aplicada, a saber, “Avaliação em Língua Portuguesa - contribuições para a prática pedagógica”, “Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa”, “Ensino de Língua Portuguesa - uma abordagem pragmática”, entre outros.

Possui um amplo leque de artigos científicos, capítulos de livros e trabalhos publicados em anais de eventos atinentes à didática do ensino de língua materna, eixos didáticos do ensino de língua materna (leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística), formação de professores de língua, currículo de língua, avaliação da aprendizagem no ensino de língua entre outras.

PERGUNTAS

1. DESDE A DÉCADA DE 1980, O TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA VEM, IRREFUTAVELMENTE, PASSANDO POR UM AMPLO LEQUE DE TRANSMUTAÇÕES. NA SUA VISÃO, O QUE, DE FATO, É A LINGÜÍSTICA DA ENUNCIÇÃO? QUAIS OS CONTRIBUTOS DA LINGÜÍSTICA DA ENUNCIÇÃO NESSE PROCESSO DE MOLDAGEM DO TRABALHO PEDAGÓGICO?

R – Explicando de maneira simplificada, eu diria que a Linguística da Enunciação compreende um conjunto de correntes de estudos linguísticos que procuram dar conta não apenas do enunciado em sua forma e estrutura, em sua materialidade, mas também das condições e contextos de produção desse enunciado, o que inclui elementos como interlocutores, aspectos socioculturais da interação, intenções comunicativas, espaço-tempo em que se dá a enunciação, ideologia, entre outros. É por isso que podemos afirmar que a Linguística da Enunciação trouxe inestimáveis contribuições ao ensino-aprendizagem do português. Como esse trabalho pedagógico foi direcionado para o uso e as funções da linguagem em suas variadas manifestações, os estudos enunciativos trouxeram conceitos e explicações muito úteis à construção de uma visão alargada da língua. E essa visão alargada foi fundamental para a redefinição dos objetos, objetivos e modos de ensinar-aprender o português.

2. COMO OS POSTULADOS LINGÜÍSTICOS TÊM CONTRIBUÍDO PARA FOMENTAR MODIFICAÇÕES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA?

R – Um efeito interessante dessa proposta de mudança conceitual e metodológica do ensino de português foi que os cursos de formação docente precisaram incluir em seus projetos pedagógicos e matrizes curriculares muitas dessas contribuições advindas da Linguística. Logicamente, esse processo não se deu (nem vem se dando) de forma automática nem pacífica, mas, de todo modo, temos visto uma movimentação no sentido de (re)definir o perfil do professor de português atual e, por extensão, os saberes

docentes imprescindíveis a uma prática pedagógica atualizada, consistente e coerente com a visão da língua enquanto prática social. Assim, são muito bem-vindos no curso de licenciatura em língua portuguesa, por exemplo, contributos da Linguística de Texto, da Semântica do Discurso, da Gramática Funcional, da Sociolinguística. Destaco, no entanto, que isso não significa que devemos desprezar estudos clássicos da linguagem.

3. NA SUA ÓTICA, QUAIS OS CONTRIBUTOS DA PUBLICAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA - PCNS (BRASIL, 1997; 1998), EM PROL DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA? QUAIS OS ELEMENTOS FOMENTADOS POR ESSE DOCUMENTO OFICIAL QUE CONDUZEM A POTENCIALIZAÇÃO DE TRANSMUTAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO RELATIVO A ESSE COMPONENTE CURRICULAR?

R – Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados no final dos anos 1990, no contexto da globalização e do neoliberalismo. Pessoalmente, faço algumas restrições a esse documento, tanto do ponto de vista da forma, quanto do ponto de vista do conteúdo, porque julgo que esse contexto sociopolítico e econômico influenciou negativamente o texto. Entretanto, identifico nele alguns pontos interessantes, como a sugestão dos gêneros textuais como objetos de ensino-aprendizagem, o tratamento da oralidade na escola, a proposição dos eixos de reflexão e uso da língua no trabalho pedagógico. Mas esses são aspectos pontuais, insuficientes para caracterizar os PCN como um texto fundador. Penso ser mais adequado situar a grande virada do ensino de língua portuguesa em meados dos anos 1980, mais exatamente no ano de 1984, quando foi lançada a coletânea “O texto na sala de aula – leitura e produção”, organizada por João Wanderley Geraldi.

4. NA SUA VISÃO, QUAIS OS CONTRIBUTOS DA LINGUÍSTICA DE TEXTO E DOS POSTULADOS DO LETRAMENTO, EM PROL DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO ENSINO DA LEITURA?

R – A Linguística de Texto é um dos ramos da Linguística que considero mais relevantes para o ensino. A meu ver, uma das grandes contribuições dessa corrente foi ter mostrado que interagimos não por palavras ou frases justapostas, mas por meio de textos. E esses textos são constituídos por meio de processos bastante complexos que os alunos precisam dominar para se constituírem como leitores e escritores autônomos. Cito como exemplos dessas contribuições os estudos sobre fatores de textualidade, a descrição do fenômeno da referenciação, o traçado de tipologias textuais,

o tratamento dos implícitos, pressupostos e subentendidos, entre outros. Quanto ao letramento, penso que as contribuições vieram do entendimento da língua como prática social e cultural. Nesse sentido, não basta aprender a ler em termos do domínio do sistema de escrita; é preciso estar inserido nos universos referenciais a que a língua escrita remete participar, enquanto sujeito de linguagem, das práticas sociais mediadas pela escrita. E também aqui a escola tem um importante papel nesse processo, sobretudo na promoção de diferentes situações interativas que conduzam ao domínio de novos modos de interagir verbalmente.

5. NA SUA ÓTICA, O QUE É SER UM LEITOR COMPETENTE E/OU PROFICIENTE? COMO O(A) PROFESSOR(A) DE LÍNGUA PODE ATUAR, NO SENTIDO DE FORMAR LEITORES COMPETENTES E PROFICIENTES?

R – Numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, a leitura pode ser entendida como um processo de atribuição de sentido ao texto. Isso significa que o sentido não está no texto, nem na mente do escritor nem na mente do leitor. O sentido é ativado na interação. Por isso, leitor proficiente é aquele que, diante de um texto, consegue, autonomamente, construir sentidos por meio de diferentes estratégias. Retomando o que eu disse antes sobre a enunciação, o leitor proficiente identifica, no dizer do outro, quem diz, o que esse outro diz, para quem diz, em que tempo e espaço diz; também reconhece a intencionalidade desse dizer e os modos como ele é constituído. A escola tem um importante papel na formação desse leitor porque essa proficiência em leitura pode ir sendo desenvolvida por meio de procedimentos metodológicos apropriados. Por isso, dizemos que não é suficiente que o aluno apenas leia para se tornar leitor. O hábito, certamente, tem seu valor, mas é preciso **ensinar** a ler, a construir sentidos para os textos. E o professor faz isso quando, no processo de mediação pedagógica, direciona o olhar do aluno, questiona, problematiza, ativa diferentes estratégias cognitivas, propõe leituras diversas para diferentes finalidades... enfim, são muitas possibilidades.

6. NO SEU ENTENDIMENTO, QUAL A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNEROS MULTIMODAIS, NO TOCANTE À LEITURA?

R – Acho que os gêneros multimodais devem estar presentes no trabalho com a língua portuguesa em sala de aula, primeiramente, por sua abundância no mundo contemporâneo. De fato, vivemos

numa sociedade altamente semiotizada e estamos o tempo todo nos deparando com várias linguagens e suas combinações, o que requer um permanente trabalho de interpretação. Em segundo lugar, os textos multimodais servem para múltiplos propósitos e assumem diversos formatos, então, explorá-los em sala de aula leva ao desenvolvimento de várias capacidades linguageiras. Diria ainda, em terceiro lugar, que as imagens aguçam nossas capacidades sensoriais, mexendo com o imaginário, o sensível. Nesse sentido, é importantíssimo formar o aluno para que ele tenha condições de ler e produzir textos imagéticos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças Didáticas e Pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; COUTINHO, M. L. Atividades de leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. Práticas na sala de aula: avançando nas concepções de Leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F.; SOUZA, I. P. (org.). **Práticas de leitura no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEZERRA, M. A. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 37-46, 2010.

BUZEN, C. Ensino de Língua Portuguesa. In: **Glossário CEALE**: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita, Faculdade de Educação da UFMG, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 22 mai. 2017.

CARDOSO, S. H. B. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. (org.). **Coleção Explorando o Ensino**: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 65-84, 2010.

NASCIMENTO, E. L.; ZIRONDI, M. I. Gêneros Textuais em Práticas de Alfabetização e Letramento. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros Textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas (SP): Pontes, v. 1, p. 145-168, 2014.

PERFEITO, A. M.; CECILIO, S. R.; COSTA-HÜBES, T. C. Leitura e Análise Linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v. 29, n. 2, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/730/1323>. Acesso em: 20 mai. 2017.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. (org.). **Diversidade Textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. C. B. Formação em Serviço do Professor e as Mudanças no Ensino de Língua Portuguesa. **Educação Temática Digital - ETD**, Campinas, SP, v. 3, n.º. 2, p. 27-37, jun. 2002. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1794>. Acesso em: 31 jan. 2018.

SILVA, J. P., LUNA, T. S. Ensino de produção textual visando à autoria: uma proposta para a construção da autonomia na escrita. **Prolíngua**, v. 10, n. 3, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28691/15286>. Acesso em: 12 mai. 2017.

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: 31 jan. 2018.

SILVA, S. P. Da decodificação à produção de sentido: o trabalho pedagógico do ensino da leitura na roupagem da multimodalidade discursiva e dos multiletramentos. **Desafios**, v. 4, p. 134-149, 2017b. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/3132>. Acesso em: 31 jan. 2018.

SOARES, M. B. Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

Submetido: 17/06/2017

Aprovado: 05/02/2018

Contato:

Silvio Profirio da Silva
Rua Gonçalo Leitão, n.º 166 - UR 4 - Ibura
Recife | PE | Brasil.
CEP 51.300-110