

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa
Francisco Eduardo Vieira
(Organização)

**LINGÜÍSTICA E FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA
MÚLTIPLAS ORIENTAÇÕES**

Prática

Extensão

Projetos

Pesquisa

Teoria

EJ Editora
UFPB

Julienne Lopes Ribeiro Pedrosa
Francisco Eduardo Vieira
(Organização)

LINGÜÍSTICA E FORMAÇÃO
DO PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA
MÚLTIPLAS ORIENTAÇÕES



Prática

Extensão

Projetos

Pesquisa

Teoria



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor
Vice-Reitora

Valdiney Veloso Gouveia
Liana Filgueira Albuquerque



EDITORA UFPB

Direção
Gestão de Administração
Gestão de Editoração
Gestão de Sistemas

Natanael Antonio dos Santos
Hugo Firmino
Sâmella Arruda Araújo
Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Cristiano das Neves Almeida (Ciências Exatas e da Natureza)
José Humberto Vilar da Silva (Ciências Agrárias)
Julio Afonso Sá de Pinho Neto (Ciência Sociais e Aplicadas)
Márcio André Veras Machado (Ciência Sociais e Aplicadas)
Maria de Fátima Alacantara Barros (Ciências da Saúde)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Elaine Cristina Cintra (Linguística e das Letras)
Regina Celi Mendes Pereira da Silva (Linguística e das Letras)
Ulrich Vasconcelos da Rocha Gomes (Ciências Biológicas)
Raphael Abrahão (Engenharia)

Editora filiada à:



Julienne Lopes Ribeiro Pedrosa
Francisco Eduardo Vieira
(Organização)

**Linguística e formação
do professor de língua
portuguesa:
múltiplas orientações**

Editora UFPB
João Pessoa
2022

Projeto Gráfico
Editoração Eletrônica e
Design de Capa
Revisão Gráfica
Revisão de Pré-mpressão

Direitos autorais 2022 – Editora UFPB.

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão textual/normalização desta publicação é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Editora UFPB

Emano Luna

Alice Brito

Wellington Costa

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

L755 Linguística e formação do professor de língua portuguesa : múltiplas orientações [recurso eletrônico] / Juliene Lopes Ribeiro Pedrosa, Francisco Eduardo Vieira (Organizadores). Dados eletrônicos - João Pessoa : Editora UFPB, 2022.

Modo de acesso : <http://www.editora.ufpb.br/sistema/press/>
E-book
ISBN: 978-65-5942-167-1

1. Formação docente - Língua portuguesa. 2. Linguística. I. Pedrosa, Juliene Lopes Ribeiro. II. Vieira, Francisco Eduardo. III. Título.

UFPB/BC

CDU 377.8 =134.3

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Sumário

APRESENTAÇÃO 8

Capítulo 1

Contribuições para os estudos variacionistas: o papel do VALPB 11

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa

Dermeval da Hora

Pedro Felipe de Lima Henrique

Capítulo 2

Contribuições da aquisição da linguagem à discussão sobre a oralidade na escola.....32

Evangelina Maria Brito de Faria

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

CAPÍTULO 3

Contribuições da Psicolinguística Experimental para a Educação....55

José Ferrari Neto

Juliana Novo Gomes

Márcio Martins Leitão

Rosana Costa de Oliveira

CAPÍTULO 4

Análise do Discurso e ensino: para além do texto jornalístico.....74

Edjane Gomes de Assis

CAPÍTULO 5

A perspectiva dialógica da linguagem em contexto de ensino95

Maria de Fátima Almeida

Pedro Farias Francelino

Terezinha de Jesus G. do Nascimento

CAPÍTULO 6

Práticas discursivas de leitura na *web*: os *booktubers* e a governamentalidade do sujeito-leitor 113

Regina Baracuhy

Karenn Beatriz de Lima Costa

CAPÍTULO 7

Cognição social e aprendizagem situada..... 137

Jan E. R. Leite

CAPÍTULO 8

A polissemia lógica de nomes de objetos físicos 156

Magdiel Medeiros Aragão Neto

Maria Leonor Maia dos Santos

CAPÍTULO 9

O que é Historiografia da Linguística?..... 173

Leonardo Gueiros

Francisco Eduardo Vieira

CAPÍTULO 10

Saussure e a Linguística.....194

Mônica Nóbrega

Raquel Basílio

CAPÍTULO 11

Projeto de pesquisa em Linguística: como os autores justificam seus trabalhos acadêmicos?214

Regina Celi Mendes

Pereira Bruna Costa Silva

Rodolfo Dantas Silva

CAPÍTULO 12

Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI): espaço de formação, pesquisa, ensino e acolhimento 243

José Wellisten Abreu de Souza

Carolina Coelho Aragon

Mariana Lins Escarpinete

CAPÍTULO 13 O estágio supervisionado em tempos de pandemia: narrativas do diário de itinerância para esperar	262
<i>Eliana Vasconcelos da Silva Esrael</i>	
<i>Josete Marinho de Lucena</i>	
<i>Tiago Aguiar</i>	
CAPÍTULO 14 Novos desafios para antigos dilemas do ensino de gramática no Ensino Fundamental: o eixo análise linguística na BNCC	284
<i>Tiago Aguiar</i>	
<i>Fernanda Rosário de Mello</i>	
CAPÍTULO 15 Ementas pedagógicas do Curso de Letras: letramento e formação docente	306
<i>Denilson P. de Matos</i>	
<i>Andrea Bezerra da Silva</i>	
<i>Fabiana Souza S. M. de Araújo</i>	
CAPÍTULO 16 O PIBID – Língua Portuguesa como espaço dialógico para construção da identidade docente	324
<i>Henrique Miguel de Lima Silva</i>	
CAPÍTULO 17 Uma leitura semiótica do ensino de português para surdos	340
<i>Vânia Maria de Vasconcelos</i>	
OS(AS) AUTORES(AS)	357

APRESENTAÇÃO

A formação de professores de língua portuguesa é o principal interesse do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Projetos de ensino, pesquisas em Linguística e atividades de extensão são continuamente desenvolvidas junto a estudantes de graduação e pós-graduação. Buscando formar professores-pesquisadores, o trabalho que temos feito consolida atividades em que a teoria e a prática assumem papéis interrelacionados. Nesse sentido, o livro que então apresentamos nos ajuda a divulgar algumas dessas discussões.

Nos capítulos 1, 2 e 3, são abordadas, entre outras questões, as contribuições do Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB) à sociolinguística variaçãoista; das pesquisas sobre aquisição da linguagem realizadas no Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita (LAFE); e dos trabalhos em psicolinguística experimental desenvolvidos no Laboratório de Processamento Linguístico (LAPROL).

Os capítulos 4, 5 e 6 reforçam a relevância da análise do discurso para a formação do professor de língua portuguesa. Cada capítulo apresenta um tipo de abordagem discursiva, tomando por base, por exemplo, os estudos de Michel Pêcheux, Mikhail Bakhtin e Michel Foucault.

Os capítulos 7 e 8 trazem importantes reflexões e consequentes contribuições das abordagens sociais da cognição - a partir dos estudos da Linguística Cognitiva, desenvolvidos no Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem (LACON) - e da semântica lexical gerativa para a formação docente. No capítulo 9, são apresentadas algumas diretrizes da área Historiografia da Linguística, exemplificadas a partir de projetos desenvolvidos no grupo de pesquisa Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas (HGEL). No capítulo 10, são retratadas discussões presentes no *Curso de Linguística Geral* (1916), obra póstuma de Ferdinand de Saussure, de relevância incontestável à Linguística moderna.

O capítulo 11 relata resultados do Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), projeto que, entre outras ações, elabora materiais didáticos e realiza *workshops* sobre escrita acadêmica. O capítulo 12 detalha as atividades de extensão do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Interna-

cionais (PLEI), o qual contribui para a área de “português como língua adicional”.

O capítulo 13 destaca a relevância da prática reflexiva e dialógica nos estágios supervisionados do curso de Letras. O capítulo 14 discute as orientações sobre ensino de gramática na BNCC. E o capítulo 15, um estudo sobre as ementas pedagógicas do curso de Letras, reforça a importância de licenciaturas que aproximem teoria e prática de ensino.

Por fim, os capítulos 16 e 17 evidenciam o valor do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e da consolidação do ensino inclusivo – a exemplo do ensino bilíngue para os discentes surdos – na formação docente inicial.

A coletânea *Linguística e formação do professor de língua portuguesa: múltiplas orientações* é um livro bastante relevante a professores e professorandos de língua portuguesa, bem como a todos os profissionais que se interessam por pesquisa e educação linguística.

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa

Francisco Eduardo Vieira

João Pessoa, agosto de 2021.

Capítulo 1

Contribuições para os estudos variacionistas: o papel do VALPB

*Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa
Dermeval da Hora
Pedro Felipe de Lima Henrique*

1. Introdução: como e onde tudo começou

Para falarmos do Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba (VALPB), é imprescindível ressaltar o que motivou sua origem. Então, discorrer sobre o Projeto VALPB é trazer parte da trajetória de Dermeval da Hora, seu idealizador, cabendo, portanto, a esse preâmbulo fazer exatamente essa historicização.

Motivado pelos estudos sociolinguísticos desenvolvidos na segunda metade dos anos 1980, Hora realizou o Curso de

Doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, defendendo uma tese sobre a palatalização das oclusivas dentais na comunidade de Alagoinhas – BA, sob a orientação das professoras Leda Bisol e Leci Barbisan, iniciando a partir daí o seu interesse pela pesquisa variacionista.

Terminado o doutorado e de volta a Vitória da Conquista – BA para retomar seu trabalho na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Hora alimenta a ideia de realizar um projeto de variação tendo como *corpus* a comunidade do sudoeste baiano. O projeto, encaminhado em 1991 ao CNPq e aprovado, teve início em 1992. A elaboração desse projeto contou com a consultoria de Giselle Machline de Oliveira e Silva, grande sociolinguista que nos deixou muito cedo.

Em 1992, movido pelo desejo de morar em João Pessoa, desejo que já o perseguia desde os anos 1980, quando, na Universidade Federal da Paraíba, fez o mestrado, sob a orientação de Maria do Socorro Silva de Aragão, Hora se inscreve no concurso aberto para a vaga de Língua Portuguesa na UFPB. Com a aprovação em maio de 1992 e consequente contratação em dezembro do mesmo ano, Hora decide solicitar ao CNPq a transferência da sua bolsa de produtividade e das bolsas de iniciação científica ligadas ao projeto que estava desenvolvendo na UESB

para a UFPB. Com a aprovação da solicitação, surge, então, o Projeto Variação Linguística no Estado da Paraíba, que já nasce trazendo consigo a oportunidade de experiência na pesquisa sociolinguística para alunos da graduação do Curso de Letras.

Daí em diante, vários alunos, muitos hoje professores da própria UFPB ou de outras Instituições de Ensino Superior, a exemplo de Pedrosa e de Lima Henrique, também autores deste capítulo, se encantaram pela pesquisa sociolinguística e passaram a seguir o caminho cujas primeiras linhas foram traçadas por Hora.

2. Pressupostos para os estudos variacionistas

Antes de detalharmos o Projeto VALPB e sua contribuição para os estudos variacionistas, é importante situá-lo na base teórico-metodológica do qual faz parte: Sociolinguística Variacionista ou Teoria da Variação Linguística. Essa contextualização vai auxiliar também no entendimento das fases pelas quais o projeto passou.

O interesse crescente na pesquisa linguística voltada para a noção de variação surge a partir da metade do século

XX. É importante salientar que essa noção foi reconhecida, mas não foi explorada nem pelos dialectologistas pré-estruturalistas europeus, que reagiram ao rígido paradigma neogramático, muito menos pelos estruturalistas, mesmo que estes vissem no meio social um possível condicionamento a determinados usos linguísticos. O estruturalismo operou também com essa noção, principalmente ao tratar as oposições estruturais. Embora a variação linguística na sua gênese não tenha, por algum tempo, sido objeto de grandes polêmicas, ao começar a ser tratada do ponto de vista do contexto social, ela se tornou assunto de pesquisa e discussão, especialmente com referência à difusão lexical e à mudança em progresso.

Com o trabalho de Weinreich, Labov e Herzog (1968), a década de 60 presenciou o aparecimento da primeira proposta concreta para tratar a questão da variação e da mudança linguística. Ao apresentar e discutir a proposta, os autores propuseram algumas questões, parcialmente ordenadas, que uma teoria de base empírica deveria dar conta. Tais questões dizem respeito às restrições, à implementação, à transição, à avaliação e ao encaixamento. Esses cinco problemas, nem sempre ordenados, levam a uma outra questão: por que as mudanças em um traço estrutural ocorrem em uma língua específica em

um determinado tempo, mas não em outras línguas com o mesmo traço ou na mesma língua em outros tempos?

Para os autores citados, uma teoria de mudança deve lidar com o modo como uma estrutura linguística de uma comunidade é transformada no curso do tempo, de forma que, em algum sentido, tanto a língua como a comunidade permaneçam as mesmas, mas a língua adquira uma forma diferente.

Weinreich, Labov e Herzog (1968, p. 186-187) sugerem que uma mudança linguística acontece quando uma variante se generaliza em um subgrupo de uma comunidade e adquire uma certa direção e significado social, isto é, o progresso de mudança está associado à aprovação dos valores de um grupo pelos membros de outro grupo.

A mudança sempre requer, virtualmente, um período de transição, de variabilidade, de competição entre estruturas e de divergências dentro da comunidade do falante (SANKOFF, 1988, p. 147).

Para o entendimento do processo de mudança linguística em progresso, dois aspectos na estratificação da amostragem devem ser considerados: tempo aparente e tempo real.

Na amostra em tempo aparente, a variável linguística é distribuída através dos níveis de idade dos falantes. A difi-

culdade desse tipo de observação consiste em entender se a significativa correlação entre a idade e a variável linguística estabelecida equivale a uma verdadeira mudança em progresso ou gradação etária, que é a mudança de comportamento linguístico característica de uma certa idade, que se repete em cada geração, alterando a frequência de algumas variáveis linguísticas por serem modificadas ou corrigidas em uma idade mais avançada do indivíduo. Para Labov (1966), adolescentes e adultos jovens usam variantes estigmatizadas mais livremente do que falantes de meia idade, especialmente quando estão sendo observados.

Labov (1994, p. 47) observa que adolescentes e pré-adolescentes parecem estar à margem no progresso da mudança sonora. Sugere, então, uma estratificação da amostra que inclua gravações de falantes tão jovens quanto os de oito anos de idade: 8-14; 15-19; 20-29; 30-39; 40-49; 50-59; 60-69; e mais de 70 anos. Segundo o autor, essa forma de estratificação pode aprimorar a visão dos movimentos em tempo aparente.

Os dados em tempo aparente são, portanto, relevantes para as observações em tempo real, uma vez que eles podem suscitar questões acerca do tipo de mudança, bem como das

diferenças que constituem a mudança linguística (LABOV, 1994). Para Paiva e Duarte (2003, p. 23), apesar da validade teórica do construto do tempo aparente, “há dificuldades empíricas que exigem não apenas rigor dos dados a serem observados, como também a conjugação com outras formas de estudo da mudança”.

Assim, o estudo da mudança em tempo real, seja ele de curta ou longa duração, preenche as lacunas deixadas pelo estudo em tempo aparente.

Ainda para Labov (1994, p. 70), há duas abordagens básicas relacionadas aos dados coletados em tempo real. Uma delas requer a comparação de dados obtidos via literatura de uma determinada comunidade e que deverão ser comparados com dados atuais. A outra requer a volta à comunidade depois de um determinado tempo e a repetição do estudo feito anteriormente.

Nesse segundo caso, há dois tipos de estudos longitudinais radicalmente diferentes: estudo de painel e estudo de tendência. Labov (1994, p. 76) afirma que, para se obter e produzir respostas mais seguras e próximas da realidade, é necessário que a comunidade tenha permanecido mais ou menos estável durante o período decorrido. Caso mudan-

ças drásticas tenham acontecido em sua constituição demográfica, o que estará sendo observada é a mudança externa na língua, e isso pode ter pouca importância para a lógica da mudança em progresso. Tais mudanças, motivadas externamente, podem ser mais importantes para a história da língua do que para o seu desenvolvimento interno, pois elas dependem de uma cadeia de causas e efeitos que estão fora das relações linguísticas.

O segundo tipo de observação, “estudo de painel”, consiste em localizar os mesmos falantes que foram utilizados no primeiro estudo, monitorar algumas mudanças em seu comportamento, submetendo-os aos mesmos questionários, entrevistas ou experimentos.

Esses tipos de estratégia, se bem realizados, poderão produzir respostas mais reais e dizer, decididamente, se a mudança avançou em tempo real ou se repete a mesma distribuição em tempo aparente (LABOV, 1994, p. 75-76). O pesquisador, nesse caso, faz uso do presente para explicar o passado, procedimento inverso ao utilizado pela linguística histórica, que lança mão de alguns estudos prévios e tenta correlacioná-los ao objeto de estudo sob investigação, ou seja, utiliza-se do passado para explicar o presente.

A inter-relação entre dados de tempo aparente e dados de tempo real torna possível reconstruir uma cronologia dos vários passos da mudança e correlacionar essa cronologia com as características sociolinguísticas de cada estágio do mecanismo da mudança linguística (LABOV, 1994, p. 77).

A abordagem em tempo real baseada no “estudo de painel” detectará as condições em que cada indivíduo muda ou está estável, como também mostra de que maneira a gradação etária está presente nas gravações. A abordagem baseada em “estudo de tendência” mostra quais são as variáveis que, ao operarem no nível mais alto da consciência social, são modificadas por todo o tempo de vida dos falantes, com gradação etária consistente na comunidade (LABOV, 1994).

Assim, o processo de observação da mudança da língua requer técnicas de investigação, análise e discussão dos dados em variação sincrônica que operam na gramática do falante, exigindo do pesquisador um longo período de tempo, com o objetivo de apresentar um quadro do funcionamento da língua mais próximo da realidade dos fatos.

Todos esses pressupostos foram e são fundamentais para os inúmeros estudos variacionistas que têm sido rea-

lizados tanto no Brasil como em países com pesquisadores que desenvolvem pesquisas nessa área.

Os estudos que têm como objeto a variação estão relacionados a diferentes perspectivas teóricas. Dessa forma, ao se pensar em variação, a ela podem ser relacionados estudos com base na Dialetoлогия, na Sociolinguística Educacional, na Sociolinguística Paramétrica, na Sociolinguística Histórica, na Sociolinguística Cognitiva, no Sociofuncionalismo, na Sociofonética etc. É importante observar, entretanto, que o conceito de variação nessas propostas não é o mesmo estabelecido na proposta laboviana, para quem a variação é a possibilidade de dizer a mesma coisa de duas ou mais formas com o mesmo valor de verdade. Se isso é possível ser observado na Sociolinguística Histórica e na Paramétrica, o mesmo não acontece com a Sociolinguística Educacional nem com o Sociofuncionalismo, por exemplo.

Com Eckert (2012), é possível falar de três ondas associadas aos estudos sociolinguísticos. Uma primeira onda que começou com o estudo de Labov (1966) sobre a estratificação do Inglês de New York City e que teve seus resultados replicados em vários estudos em grandes centros nos anos 1960 e 1970. O foco nesse momento era o trabalho com

a definição de *corpora* que levassem em conta uma estratificação para aspectos macro da sociedade: sexo, etnia, classe social etc.

A segunda onda começou quando se deixa de focalizar aspectos macro da comunidade e passa-se a pensar em características mais específicas. Segundo Eckert (2012), Milroy (1980), inspirado no trabalho de Gumperz (por exemplo, o de 1982), inaugurou a segunda onda com um estudo da variação fonológica nas redes sociais em Belfast. Argumentando explicitamente contra a visão passiva apresentada na primeira onda, Milroy procurou as forças positivas no uso vernáculo da classe trabalhadora de Belfast. Ela argumentou que redes multiplex densas, típicas da classe trabalhadora, teriam um forte poder de imposição de normas locais, e procurou correlacionar os tipos de rede dos indivíduos com seu uso de variáveis vernaculares.

Para Eckert (2012), os estudos da primeira onda, assim como os da segunda, enfocaram categorias aparentemente estáticas de falantes e identificaram identidade com afiliação à categoria. Mas a etnografia trouxe à tona a prática estilística, mesmo que esses estudos não tratassem explicitamente da natureza das relações indexicais entre variáveis

e categorias sociais. O principal movimento na terceira onda foi ver a variação como um reflexo de identidades e categorias sociais para a prática linguística, em que os falantes se colocam na paisagem social, por meio da prática estilística.

Enquanto as duas primeiras ondas viram o significado da variação como uma consequência incidental do espaço social, a terceira onda o vê como uma característica essencial da linguagem. A variação constitui um sistema semiótico social capaz de expressar toda a gama de preocupações sociais de uma comunidade. E como essas preocupações mudam continuamente, as variáveis não podem ser marcadores consensuais de significados fixos; pelo contrário, sua propriedade central deve ser a mutabilidade indexical. Essa mutabilidade é alcançada na prática estilística, à medida que os falantes fazem movimentos sociosemióticos, reinterpretando variáveis e combinando-as e recombinao-as em um processo contínuo de bricolagem (HEBDIGE, 1984).

São essas as perspectivas que têm norteado os estudos sociolinguísticos na perspectiva variacionista. Não é possível dizer que, ao se pensar em estudos com base na terceira onda, os estudos ligados à primeira e à segunda onda te-

nham deixado de existir. Eles, na verdade, continuam sendo a base para que novos avanços ocorram.

3. O Projeto VALPB e suas diversas fases

O projeto Variação Linguística no estado da Paraíba, desde sua fundação, foi responsável pelo levantamento de robustos *corpora* do português falado no Nordeste, principalmente no estado da Paraíba. Esses dados foram coletados seguindo alguns métodos da sociolinguística quantitativa (LABOV, 1966, 1972, 1994, 2001), principalmente no que se refere à amostragem e aos instrumentos de coleta.

O primeiro desses *corpora* foi coletado e transcrito entre os anos de 1993 e 1994, tendo como objetivo principal investigar a realidade linguística da comunidade de fala de João Pessoa, capital do estado da Paraíba. Com o levantamento desses dados, além de traçar um perfil do comportamento linguístico da comunidade considerando aspectos fonético-fonológicos e gramaticais, o propósito era estabelecer comparações em nível nacional e regional sob o ponto de vista sociolinguístico. Utilizando a técnica de amostra

aleatória por área, sessenta informantes foram escolhidos, tomando por base os seguintes critérios de inclusão: (i) ser natural de João Pessoa ou residir nessa cidade desde os 5 anos de idade; e (ii) nunca ter estado ausente dela por mais de dois anos consecutivos.

Esses informantes foram estratificados de acordo com o sexo (feminino e masculino), faixa etária (15 a 25 anos, 26 a 49 anos e mais de 49 anos) e anos de escolarização (nenhuma, 1 a 4 anos, 5 a 8 anos, 9 a 11 anos e mais de 11 anos), dispondo cada célula de dois informantes:

Tabela 1 – Estratificação do *corpus* do VALPB (1993)

Faixa Etária	15 a 25 anos		26 a 49 anos		+de 49 anos	
Escolaridade						
nenhuma	Feminino 2 Informantes do sexo	Masculino 2 Informantes do sexo	Feminino 2 Informantes do sexo	Masculino 2 Informantes do sexo	Feminino 2 Informantes do sexo	Masculino 2 Informantes do sexo
1 a 4 anos						
5 a 8 anos						
9 a 11 anos						
+de 11 anos						

Fonte: Elaborado pelos autores. Disponível em: <http://projetoalpb.com.br>. Acesso em 20 jul. 2021.

Para a coleta dos dados, após a aplicação de uma ficha social, a entrevista sociolinguística foi utilizada como ins-

trumento, na qual foram incluídas perguntas que serviam como gatilho para obtenção de fragmentos de fala ora mais espontânea (tópicos relacionados à infância e sobre perigo de morte), ora mais monitorada (opinião sobre assuntos polêmicos e observações metalinguísticas). Os áudios resultantes dessas coletas foram, a partir de março de 1994, transcritos e armazenados eletronicamente, estando atualmente disponíveis no portal eletrônico do Projeto VALPB.

Com a expansão das atividades do projeto, outras comunidades de fala passaram a ser alvo de observação, dentre elas a de Itabaiana, localizada na microrregião da Borborema, ainda no estado da Paraíba. A pretensão era de avaliar se o perfil do falante paraibano do interior, considerando aspectos fonológicos, correspondia ao do falante da capital do Estado, e como eles se aproximavam ou se afastavam do falar nacional. Cerca de 60 horas de entrevistas distribuídas em 36 entrevistas compõem esse segundo *corpus*, cujos participantes foram estratificados seguindo critérios similares aos adotados para a composição do *corpus* de João Pessoa. Foram eles:

- Sexo: Masculino – 18 informantes; Feminino – 18 informantes;

- Faixa etária: 15 a 25 anos – 12 informantes; 26 a 49 anos – 12 informantes; Mais de 49 anos – 12 informantes;
- Anos de escolarização: Nenhum – 12 informantes; 5 a 8 anos – 12 informantes; Mais de 11 anos – 12 informantes.

As entrevistas seguiram a mesma estrutura das aplicadas em 1993 com a comunidade de João Pessoa. A qualidade das gravações, por outro lado, diferencia-se das primeiras devido ao avanço tecnológico dos gravadores utilizados.

A partir de 2010, após aprovação de um Edital Universal do CNPq, a comunidade de Tejucupapo – PE foi escolhida para a composição de um novo *corpus* para análises de produção e percepção. O objetivo desse projeto era o de documentar variedades encontradas em comunidades tradicionais no interior do Brasil que poderiam estar sofrendo um processo de mudança acentuado em sua configuração original, principalmente em decorrência dos movimentos migratórios a partir da segunda metade do século XX.

Seguindo também a metodologia da sociolinguística variacionista (LABOV, 1966, 1972, 1994, 2001), foram cole-

tados dados de 32 informantes a partir de sete instrumentos, dois deles utilizados para seleção e estratificação dos informantes, e cinco, para coleta dos dados a serem analisados. Dentro desse grupo está a entrevista sociolinguística (realizada a partir de questões que possibilitaram a apreensão do vernáculo, em fala espontânea, levando em conta as experiências de vida dos informantes), um inquérito fonético (a partir da apresentação de ilustrações que serviam como gatilho para a palavra que possuía determinado elemento a ser analisado), a leitura de um texto (com palavras alvo diluídas em seu conteúdo), um primeiro teste de percepção (a partir de gravações prévias sobre as quais os informantes deveriam emitir algum juízo de valor) e um segundo teste de percepção (a partir das próprias gravações, sendo este coletado em uma segunda visita à comunidade).

Os informantes dessa comunidade de fala, selecionados a partir dos mesmos critérios de inclusão comumente usados para este tipo de construção de amostra (serem naturais da comunidade, terem seus pais nascidos na localidade e não terem vivido mais de dois anos fora da localidade), foram estratificados de acordo com o sexo, a faixa etária e os anos de escolarização, bem como os outros *corpora* aqui descritos.

Em 2015, para possibilitar estudos de tempo real do tipo painel, o objetivo era de contatar os mesmos informantes do *corpus* coletado em 1993/1994. Contudo, apenas 6 informantes foram encontrados, por isso o *corpus* foi reduzido às 6 entrevistas realizadas com esses participantes. Essas coletas seguiram os mesmos protocolos das primeiras, mas, além das entrevistas sociolinguísticas, inquéritos fonéticos e leitura de textos também foram utilizados como instrumentos. As gravações foram transcritas ortograficamente com o auxílio do software ELAN e estão disponíveis na página do projeto.

Ainda com o intuito de buscar o recontato, em 2018, 36 entrevistas sociolinguísticas foram realizadas com novos falantes pessoenses. Dessa vez, o intuito era de compor uma amostra de tempo real do tipo tendência. Os dados foram estratificados de acordo com a faixa-etária (15-25, 26-49 e mais de 49 anos), sexo (masculino e feminino) e anos de escolarização (0-5, 6-11 e mais de 11 anos), de forma a criar uma amostra comparável com a primeira. Essas entrevistas sociolinguísticas têm em média 1 hora de duração e estão disponíveis tanto em áudio quanto em sua transcrição ortográfica.

É importante ressaltar que, a partir dos *corpora* mencionados, vários fenômenos em nível fonético-fonológico, morfológico, sintático e lexical foram analisados, permitindo um panorama descritivo do comportamento sociolinguístico, principalmente, dos falantes da Paraíba.

4. Considerações Finais

As contribuições das pesquisas oriundas do Projeto VALPB são inegáveis. A partir delas, foi possível estabelecer comparações com pesquisas de outros projetos de mesmo perfil, a exemplo do Projeto Variação Linguística Urbana na Região Sul do Brasil (VARISUL) e do Programa de Estudos de Usos da Língua (PEUL – UFRJ).

Outro aspecto relevante é o fato de os *corpora* permitirem que as pesquisas avancem além da perspectiva da primeira onda, reforçando a aplicabilidade de conceitos da Teoria Variacionista.

Em relação à importância do projeto para os alunos de graduação, essa se constata pelo número considerável de alunos/pesquisadores que deram continuidade aos seus

estudos sociolinguísticos na pós-graduação, fortalecendo a ideia de que o interesse pela academia pode e deve ser despertado desde a graduação.

Por fim, é importante ressaltar que esses pesquisadores, quando se tornaram professores, puderam levar para sala de aula, seja no ensino básico, técnico e/ou superior, os conhecimentos sociolinguísticos oriundos de sua prática no projeto. Essa prática permite uma concepção inclusiva e contextualizada do ensino da língua, que entende o aluno como ser integrante de uma realidade sociolinguística e que, por isso, está plenamente apto a desenvolver sua proficiência linguística nas mais diferentes situações de uso da língua.

Referências

ECKERT, P. Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *The annual Review of Anthropology*, n. 41, 2012, p. 87-100.

GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.

HEBDIGE, D. *Subculture: The Meaning of Style*. New York: Methue, 1984.

Projeto VALPB. Disponível em: <http://projetoalpb.com.br>. Acesso em 20 jul. 2021.

LABOV, W. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1966.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: internal factors*, v. 1. Oxford/Cambridge: Blackwell, 1994.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: social factors*, v. 2. Massachusetts: Blackwell, 2001.

MILROY, L. *Language and Social Networks*. Oxford: Blackwell, 1980.

PAIVA, M. C. de; DUARTE, M. E. L. (Orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Contra Capa, 2003.

SANKOFF, D. Sociolinguistics and syntactic variation. In: NEWMAYER, F. *Linguistics: the Cambridge Survey. IV Language: the socio-cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 140-161, 1988.

WEINREICH, U.; LABOV, W., HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W., MALKIEL, Y. (Eds.). *Directions for historical linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1968.

Capítulo 2

Contribuições da aquisição da linguagem à discussão sobre a oralidade na escola

*Evangelina Maria Brito de Faria
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante*

1. Introdução

Trabalhando na área da aquisição de linguagem, é natural nosso interesse por todos os aspectos de linguagem presentes na criança. Porém, um, em particular, tem chamado nossa atenção: o desenvolvimento da oralidade na escola. Com o incremento das pesquisas sobre os gêneros orais, foi natural querer saber, por um lado, como a fala é vista pelos documentos oficiais, por outro, como é observada nas pesquisas e, naturalmente, como repercute nas escolas.

Ao acompanhar pesquisas com lócus na Educação Infantil (FARIA, 2002; MEDEIROS, 2013; ESCARIÃO, 2019) e no Ensino Fundamental, (NASCIMENTO, 2021), percebemos que a oralidade ainda é vista como um meio para a aquisição da escrita, principalmente, no Ensino Fundamental. Em relação à Educação Infantil, a prática, quase sempre, tem como única estratégia, para o desenvolvimento das habilidades orais, o momento da “roda de conversa”, em que algumas crianças falam do que aconteceu no dia anterior ou contam histórias.

A constituição do *oral* como objetivo legítimo de ensino exige, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que devem ser exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados.

Pesquisas na área da linguística textual e aplicada consolidaram uma concepção de oralidade e escrita como práticas sociais de uso da língua. Dessa forma, as relações entre elas se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual (MARCUSCHI, 2009). As duas modalidades se caracterizam como multissistêmicas, utilizam múltiplas linguagens. Por exemplo, a *oralidade* serve-se da gestualidade, expressões faciais, prosódica,

etc. e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictográficos, entre outros, para fins expressivos. Na perspectiva da oralidade, diversas obras¹ apresentam contribuições para a mudança dessa perspectiva na sala de aula, com destaque para os inúmeros trabalhos de Marcuschi (1997, 1998, 1999, 2001, 2002, 2005), um dos principais expoentes nas pesquisas sobre a *oralidade* e a relação fala e escrita. E os resultados dessas pesquisas geraram subsídios para formulações de Documentos Oficiais do MEC, como veremos a seguir.

2. Oralidade nos Documentos Oficiais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; BRASIL, 1999) refletem a mudança de paradigma no ensino e trazem: a concepção de língua como interação; o texto como unidade de ensino; a integração das modalidades orais e escrita; a variação linguística como princípio educativo;

¹ Signorini (2001); Fávero; Andrade; Aquino (2005); Busatto (2010); Leal; Gois (2012); Elias (2011); Castilho (2011).

e os eixos de ensino (leitura/escuta, oralidade/escrita, análise linguística) pautados no uso linguístico. No campo da oralidade, os PCN destacam a participação em situações autênticas de produção oral e a análise linguística também centradas em material oral empírico. Além, é claro, da indicação de trabalho com os gêneros de textos. De acordo com o documento:

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. [...] atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. [...] Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa (BRASIL, 1997, p. 38-39).

Pela citação, já em 1997, os Parâmetros incorporam as visões de oralidade desenvolvidas nas pesquisas e as propõem como prática de sala de aula. Oralidade como ativi-

dade sistemática, bem planejada para a reflexão sobre os diferentes e variados gêneros orais que circulam na sociedade. Essa reflexão deixa de ser exclusiva da língua escrita. É um chamado para a importância da fala na sociedade. O aluno precisa mobilizar os recursos linguísticos para usar adequadamente a fala em suas situações cotidianas, sejam elas formais ou não. Para isso, é necessário compreender os discursos orais (escuta) para responder com propriedade as demandas colocadas em circulação e, como cidadão, dar seu contributo para a construção do conhecimento.

Na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), encontram-se diretrizes relacionadas à oralidade, desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Médio, como podemos verificar nas Competências Gerais da Educação Básica neste documento:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 9.).

Dentre as competências gerais, está a utilização do *oral* para a partilha de informações, sentimentos e ideias.

Nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência para a Educação Infantil, ainda no mesmo documento, encontra-se:

Escuta, fala, pensamento e imaginação – [...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2018, p. 42).

Observa-se, aqui, a indução para o trabalho com os *gêneros orais* e a implicação entre *fala* e subjetividade. Também nas Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, especificamente para o eixo da *oralidade*, há a orientação de:

Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao

planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas (BRASIL, 2018, p. 79).

Há, na citação, uma forte referência para a produção de diversos *gêneros orais* e de sua reflexão, o que demanda um planejamento sério em sala de aula. Em síntese, podemos depreender que o eixo da *oralidade* se encontra, de certa forma, bem explicitado em nossa legislação educacional. É um *oral* que se apresenta como objeto de estudo. E o que dizem nossas pesquisas, com foco na sala de aula, realizadas no NEALIM² e no LAFE³ da UFPB?

3. A oralidade e a proficiência infantil em pesquisas na UFPB

A ação de falar realiza-se através de um gênero discursivo, materializando um agir linguístico. Começar a falar é apropriar-se dos gêneros (BAKHTIN, 1979, p. 301):

2 NEALIM – Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática, PROLING/DLPL.

3 LAFE – Laboratório de Aquisição da Fala e da Escrita, PROLING/DLPL.

[os] gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados. [...] Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais.

Segundo Bakhtin (1979), assim que nascemos entramos na língua e, conseqüentemente, nos gêneros. O bebê vai entrando no gênero conversa, uma *prática discursiva oral*, desde a mais tenra idade.

Como é possível perceber neste capítulo, ora falamos em *oralidade* e ora em *fala*. Assim, é importante situarmos o que entendemos por cada um desses termos. Trazemos um trecho de Marcuschi (2011, p. 25-26, grifos do autor), para ir situando como concebemos tais termos:

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso [...]. A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no

plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...].

De acordo com Marcuschi, a *oralidade* se dá nas práticas dos gêneros orais e tem como recurso a materialidade da *fala*. Quando falamos, nos expressamos através de *gêneros orais*. Então, de uma certa forma, a *fala* se presentifica na *oralidade*, ou seja, nos *gêneros orais*.

Nesse sentido, Chacon (2021, p. 4) acrescenta:

a oralidade corresponde à diversidade de práticas discursivas que regulam a produção e a circulação dos enunciados falados. Já a fala corresponde ao ato enunciativo concreto onde emerge o produto linguístico, sob forma de enunciados, de determinada prática de oralidade.

Aqui entramos no campo da subjetividade, do dizer. É pela *fala* que atualizamos *discursos*, enquanto *ato* (ato enunciativo), em determinadas *práticas orais*, reconhecidas como *gêneros orais*.

Ainda em relação à *fala*, percebe-se que ela possui uma relação íntima com o corpo. Schneuwly & Dolz (2004, p. 134) a apresenta dessa maneira:

A comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, gestualidade do corpo, ao longo da interação comunicativa, vêm confirmar ou invadir a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la.

Em nossos estudos, a *fala* é vista integrada aos gestos, ao corpo. O *corpo fala*. Com base em Marcuschi (2002) e Schneuwly & Dolz (2004), Melo e Cavalcante (2007), levando em consideração os multissistemas da oralidade, especificaram critérios de natureza extralinguística, paralinguística e linguística, propriamente ditos, que correspondem à materialidade da *fala*. Estes são apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Aspectos extralinguísticos

Fenômeno	Características
a) Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos
e) Grau de cooperação	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido a distância;
f) Grau de espontaneidade	comunicação é preparada previamente ou não
g) Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Quadro 2 – Aspectos paralinguísticos e cinésicos

Fenômeno	Características
Aspectos paralinguísticos	Qualidade da voz (aguda, rouca, grave, baixa, alta), elocução, pausas (risos, suspiros, choro, irritação)
Aspectos cinésicos	Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada etc.), gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom etc.)

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Quadro 3 – Aspectos linguísticos⁴

Fenômeno	Características
Marcadores Conversacionais	São marcadores típicos da interação oral, para indicar que o interlocutor está prestando atenção; para marcar o turno, etc. Podem vir em início, meio e final de turno. Exemplo: <i>tá, hum, sim, aí, ahan.</i>
Repetições e paráfrases	Duplicação de algo que veio antes; assim como as repetições, também as paráfrases refazem algo vindo antes.
Correções	Há a substituição de algo que é retirado. Há correção de fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de problemas interacionais.

Fonte: Elaboração das autoras (2021)

Ressaltamos que os quadros são apresentados separadamente para um maior enfoque didático, porém todos esses elementos são tomados como complementares e constitutivos do que se concebe como linguístico.

Com base, nessa visão teórica, passamos à apresentação de trechos de pesquisas realizadas que mostram a proficiência linguística das crianças tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4 Aqui toma-se o linguístico no sentido estrito, linguístico enquanto verbal. Numa concepção mais “larga” de linguístico todos os três quadros compõem esse linguístico (cf. SILVA; CAVALCANTE; RODRIGUES, 2018).

Trazemos dados de Cavalcante (2009). Para ilustrar uma cena de interação mãe-bebê, mostrando o contexto do gênero discursivo telefonema se estruturando nas rotinas interativas. A mãe está com um brinquedo na mão simulando falar com o pai do bebê (11 meses) ao telefone:

Quadro 4 – Excerto 1

Mãe	Alô! Papai?! Tudo bem?
Bebê	– (coloca o brinquedo junto a orelha, simulando que está no telefone e balbucia) ‘AAAh!’.

Fonte: Cavalcante (2009)

Nesta pantomima, mãe e bebê vão atualizando, na prática discursiva, o gênero telefonema. A criança entra no jogo da linguagem ocupando seu lugar de fala após o turno da mãe. Isso é proficiência. A entrada da criança na língua se dá através da fala, do significante. No entanto, mesmo na Pré-Escola, as instituições reservam à fala uma atenção minoritária, quando comparada à escrita. Uma das principais razões deste descaso continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita e não da fala. Por esse raciocínio, a fala não precisaria ser aprendida, pois já a usamos desde o berço, mas a escrita, esta sim, precisa ser estudada na escola.

Sabemos que a escrita não se aprende apenas na escola e que a fala não envolve apenas o uso espontâneo no dia-a-dia. Diversas pesquisas (MARCUSCHI, 2009; SCHNEUWLY, 2004) já mostraram que, para a construção das habilidades orais, é necessário um trabalho efetivo na escola.

Num outro excerto, trazemos dados de sala de aula de Faria (2002): numa turma de Educação Infantil, a conversa é estabelecida entre Yasmim (3,6) e Malu (4,0):

Quadro 5 – Excerto 2

Yasmim	quando fô meu aniversário tu é (.) pega um papel (.) desenha por onde é tua casa
Malu	Eu faço o muro aí te dou
Yasmim	faz o MAPA de tua casa. Aí você dá pra mim. Eu boto na minha bolsa e dou para minha mãe. Quando fô meu aniversário, ela busca você
Malu	só se minha mãe deixar
Yasmim	você vai
Malu	só se minha mãe deixar
Yasmim	sua mãe vai deixa (.) verdade, verdade (.) acredite em mim.

Fonte: Faria (2002)

É um trecho de discurso predominantemente argumentativo. A primeira fala que introduz o assunto é de Yasmim, que pede que Malu desenhe o caminho de sua casa e, com isso, coloca-se no processo interativo. Malu diz que vai

fazer um muro. Yasmim, diante da palavra imprecisa, solicita que ela faça um mapa. Em vez de contestar ou dizer que não sabe fazer um mapa, Malu introduz outra circunstância no diálogo: a liberação da mãe. Com a introdução dessa hipótese, Yasmim muda a perspectiva e afirma que a mãe vai deixar, reforçando sua opinião: verdade, acredite em mim.

Observar os detalhes dá a noção de como essas crianças dominam pragmática e linguisticamente a língua. Sabem usar com propriedade. Mas a escola insiste em direcionar o foco para a escrita.

Num outro excerto, trazido de Escarião (2019), queremos destacar outro aspecto. É um trecho de contação de histórias numa turma da Educação Infantil:

Quadro 6 – Excerto 3

Profa.	Criança 1	Criança 2	Criança 3
Como é que menino faz quando tá com medo de monstro? Ele coloca a mão no? Como ele faz	Coloca a mão no olho GESTO: aponta para o livro com o dedo indicador direito	GESTO: coloca a mão direita no rosto e em seguida cobre os olhos com as duas mãos	GESTO: coloca as mãos no rosto e em seguida abaixa-se no chão

Fonte: Faria (2002)

Assim comenta Escarião (2019, p. 112):

Nesta cena, as crianças tinham acabado de voltar do recreio quando a professora pegou o livro para iniciar a contação de histórias, as crianças logo se aproximaram, demonstrando interesse. Ao serem questionadas pela professora sobre quem tinha medo de monstro, duas crianças responderam cobrindo o rosto com as mãos e, juntamente com mais 2 crianças, seguiram para o tapete colorido, “palco” onde geralmente as histórias eram contadas, sentando-se ao redor da professora.

O que ressaltamos com esses três excertos, não é apenas a participação na interação, mas o modo como cada criança interage. Cada uma responde de um modo diferente. Isso se chama *singularidade*. Costumamos incluir em uma mesma *cápsula* todas as crianças, mas cada uma tem uma história, essas características próprias precisam ser olhadas distintamente. Esse olhar é indispensável para a construção da *subjetividade* na escola.

Também no Ensino Fundamental, encontramos essa relação da *fala* com esse ato enunciativo. Trazemos o excerto de Nascimento (2021) sobre a experiência das crianças

(C1, 7 anos; C2, 8 anos) do 2º ano do Ensino Fundamental na produção de um *Vlog*⁵:

Quadro 7 – Excerto 4

Criança 1	Eu tive que... eu tive que fazer umas três vezes, repetir, porque não dava não.
Pesquisador:	Quando tava gravando? Então ensaiou várias vezes, né?
Criança 1	Foi
Pesquisador:	E tu?
Criança 2	Eu treinei várias vezes, assim, pra fazer. Aí, depois que eu treinei, eu fiz.
Pesquisador	Depois que treinou ficou mais fácil, é? E por que que tu parava, tu pedia pra fazer de novo por quê? O que é que tu não gostava, o que é que tu errava, tu lembra?
Criança 2	Às vezes eu errava... às vezes eu falava quatro invés de quatro, às vezes eu errava algumas coisas.

Fonte: Nascimento (2021)

Em sua análise, Nascimento (2021, p. 82) afirma:

Assim, como na produção de um texto, o processo de escrita e revisão constante leva a uma reflexão e maior consciência do que se escreve. Na construção do *vlog*, gravar e regravar foi uma estratégia utilizada para revisão do que pode ser melhorado em sua performance discursiva. Eles refletem sobre o que gravaram, como se expressaram, o que pode ser melhor articulado e

5 *Vlog* é um diário ou relato autobiográfico de vivências da cotidianidade em vídeo (NASCIMENTO, 2021)

comunicado. É um exercício de autoavaliação e autoconsciência de muito valor e que contribui para o desenvolvimento de habilidades orais e metalinguísticas (NASCIMENTO, 2021).

Poderíamos nos perguntar: diante desses exemplos, será que a criança tem a capacidade de refletir sobre a língua? Parece-nos que a criança mobiliza os aspectos sociais, cognitivos, enunciativos e linguísticos para estabelecer um diálogo em direção aos próprios objetivos. Ela já descobriu que língua é ação com e sobre os outros e, assim, mobiliza os recursos disponíveis para alcançar seus objetivos.

E aqui trazemos um *trecho de fala* de Chacon (2020), em uma mesa redonda, em *Live no youtube*, do evento *Abralin ao Vivo*:

A escrita, enquanto ato enunciativo e fato linguístico, resulta do atravessamento (e constituição) do sujeito não apenas por práticas de letramento, mas também por práticas de oralidade.

Isso quer dizer que a *fala* é atravessada pela escrita e vice-versa. Promover a *fala* a objeto de ensino na Educação Infantil é contribuir também para o desenvolvimen-

to da escrita. Dar oportunidade ‘de *fala*’ para o bebê e para as crianças na Educação Infantil é inseri-los em práticas de letramentos. Ampliar as oportunidades na sala de aula em discutir e produzir *gêneros orais* já consolidados ou emergentes como *Vlog*, em propostas epilinguísticas, é urgente!

4. Considerações Finais

Esse texto buscou trazer as contribuições da Aquisição da Linguagem para o ensino do *oral*. Teve como objetivo mostrar a lacuna que ainda persiste nas escolas: o trabalho com a *oralidade*. Em muitas pesquisas citadas e, principalmente, nas nossas, ficam claras duas concepções: a primeira, de uma criança que constrói o conhecimento sobre a língua no processo de interação; a segunda, de que *oralidade* precisa ser enfrentada como objeto de ensino. E, para isso, necessitamos que espaços, na escola, sejam abertos para as *práticas de oralidade*, no uso dos *gêneros orais*.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: SEB/MEC, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1999.
- BUSATTO, C. *Práticas de oralidade na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2010 (Oficinas Aprender Fazendo).
- CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de português*. 7ª ed. São Paulo, SP: Contexto, 2011.
- CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Investigações*, Recife, p. 153-170, 2009.
- SILVA, P. M. S.; CAVALCANTE, M. C. B.; RODRIGUES, I. M. G. Produções gestuo-vocais em cenas de atenção conjunta: contribuições para a aquisição da linguagem de crianças com surdez. In: Ávila-Nóbrega, P. V. *Nuances da linguagem em uso*. Campina Grande: EDUEPB, 2018. p. 159-182.

HACON, L. A relação fala/escrita em dados não-convencionais de escrita infantil. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 1-17, 6 mar. 2021.

CHACON, L. A relação fala/escrita na escrita infantil. Comunicação apresentada na mesa-redonda “A criança e o uso da língua – fala, escrita e suas relações na aquisição da linguagem”. Participantes: G. Oliveira; L. Chacon; M. S. Diedrich; G. M. de Oliveira-Codinhoto, 2020. Disponível em: <<https://aovivo.abralin.org/lives/a-crianca-e-o-uso-da-lingua-2/.2020>>. Acesso em 05 ago. 2021.

ELIAS, V. M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

ESCARIÃO, A. D. *Oralidade como prática lúdica na educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

FARIA, E. M. B. *Argumentação Infantil*. Campina Grande: Bagagem, 2002.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2005.

LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Concepção de Língua Falada nos Manuais de Português de 1º e 2º Graus: Uma Visão Crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 30, p. 39-79, 1997.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008 [2001].

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *et al* (Org.). *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 4, p. 137-156, 1998.

MARCUSCHI, L. A. O tratamento da oralidade nos PCN de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Séries. *Scripta* (PUC-MG), Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 114-129, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Escrita: Uma ou duas Leituras do Mundo? *Linha d'Água*, v. 15, p. 41-62, 2002.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MEDEIROS, N. A. de. O Sistema de gêneros no discurso oral da criança. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

MELO, C. T. V. de; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

NASCIMENTO, C. R. M. O gênero *vlog* e o ensino: O lugar da voz da criança na sala de aula e na sociedade. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organização: R. Rojo; G. Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

CAPÍTULO 3

Contribuições da Psicolinguística Experimental para a Educação

José Ferrari Neto

Juliana Novo Gomes

Márcio Martins Leitão

Rosana Costa de Oliveira

1. Introdução

A Psicolinguística é o estudo dos processos psicológicos subjacentes à produção e à compreensão da linguagem. Desde o seu surgimento, em meados da década de 1940, vem dedicando-se à elaboração de teorias e métodos capazes de

permitir um maior e melhor entendimento do modo como a linguagem se desenvolve na mente humana e é posta em uso nas mais variadas situações. Apesar das significativas descobertas que já foram feitas nesse campo, boa parte do enigma que envolve a linguagem e seu funcionamento ainda permanece desconhecido.

A razão para esse caráter enigmático da linguagem reside na grande complexidade do fenômeno linguístico. Não é muito fácil conceituar o que é linguagem, muito menos ainda definir as bases que lhe dão suporte. Intuitivamente, percebe-se que a linguagem possui uma realidade física, em forma de sons e letras, tanto quanto se manifesta por meio de sua articulação com sistemas articulatórios, para a sua produção, e perceptuais, para a sua compreensão. Percebe-se de igual modo que suas manifestações se dão para fins de expressão, comunicação e interação sociais, todas essas mediadas por processos mentais. Dificilmente um único campo do saber poderia dar conta, sozinho, de tantos e tão diversos elementos, todos estreitamente ligados à linguagem.

Foi justamente daí que a Psicolinguística logo concluiu que não avançaria muito em seus objetivos sem o auxílio de outras ciências que viessem a contribuir, cada qual

a seu modo, com o devido equacionamento do problema da linguagem. A Psicolinguística já nasceu híbrida, recebendo contribuições da Psicologia, da Linguística, da Filosofia, das Ciências Sociais e das Neurociências. E, longe de simplesmente receber as contribuições e se fechar em si mesma, a Psicolinguística busca manter com todas essas um salutar intercâmbio de informações, no que se convencionou chamar de *interfaces*.

Assim, ao mesmo tempo em que o estabelecimento dessas interfaces permitiu a construção de complexas teorias, que melhor possibilitaram a elucidação de fenômenos linguísticos, viabilizou também o intercâmbio de metodologias de pesquisa capazes de investigar a fundo a linguagem humana em muitos de seus domínios. Métodos qualitativos têm sido aplicados com vistas a uma compreensão mais holística, naturalística e integrada da linguagem, ao passo que métodos experimentais têm sido usados para colocar a linguagem “sob um microscópio”, com a finalidade de se obter explicações causais de fenômenos linguísticos. Em suma, as interfaces entre a Psicolinguística e as demais ciências têm se reforçado mutuamente, trazendo à tona novas descobertas sobre a linguagem e os seus processos, ao mesmo tempo

em que vem permitindo o avanço das investigações sobre a linguagem para outros campos, estabelecendo, assim, novas e produtivas interfaces.

Dentre essas novas interfaces surgidas está a que recentemente se estabeleceu entre a Psicolinguística e a Educação. Uma questão tão simples quanto fundamental motivou a aproximação entre esses ramos do saber: *de que forma o estudo dos aspectos mentais e cognitivos envolvidos na compreensão e produção da linguagem pode contribuir para a melhora dos processos de ensino e aprendizagem de línguas?* Ora, sabe-se que o ensino de língua materna é problemático em boa parte do mundo, e em especial no Brasil, onde os déficits educacionais são alarmantes. Em 2015, o PISA¹ mostrou que apenas 24% dos alunos brasileiros atingiram o nível 3 – sendo capazes de ler com compreensão textos relativamente simples. Isto significa que somente 1 em cada 4 alunos será um leitor produtivo, capaz de ler e adquirir conhecimento através da leitura. Neste contexto,

1 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A OCDE é composta por 37 países da América do Norte e do Sul, da Europa e da Ásia-Pacífico e inclui o Brasil.

por que não, então, usar o que a Psicolinguística tem produzido, tanto a respeito de teorias quanto de métodos, para ao menos tentar mudar esse quadro?

2. Psicolinguística e Educação

A interface da Psicolinguística e Educação já tem uma tradição no Brasil. Desde pesquisas sobre Alfabetização, como a desenvolvida pela professora Leonor Scliar-Cabral (SCLIAR-CABRAL, 2018), mas também pesquisas voltadas para o ensino básico têm sido feitas. No entanto, de alguns anos para cá, impulsionados pelo GT de Psicolinguística da ANPOLL, que elegeu essa interface como tema de trabalho de dois biênios seguidos (2017-2019 e 2019-2020), pesquisadores que trabalham na área da Psicolinguística Experimental e do Processamento Linguístico começaram a executar estudos que focalizam os processos cognitivos utilizados na compreensão leitora, por exemplo, mapeando as habilidades de leitura a partir de fenômenos e estratégias que com a metodologia experimental podem ser observadas de forma mais microscópica e precisa.

Isso é possível graças às técnicas experimentais que são capazes de aferir momentos da leitura que ocorrem em milésimos de segundo. Por exemplo, temos as técnicas de rastreamento ocular e eletroencefalografia (EEG). Ambas são capazes de mapear em milissegundos o processamento da linguagem enquanto os participantes executam uma tarefa de leitura. O rastreador ocular, como o nome já sugere, mede quanto tempo o olho leva lendo uma sílaba, uma palavra, uma frase, um período, um parágrafo ou todo um texto. Já o eletroencefalógrafo (EEG) mede as ondas cerebrais enquanto executamos uma tarefa linguística como ler ou ouvir palavras e sentenças. Desta maneira, consegue-se comparar processos de leitura, capturar estratégias automáticas e, o mais interessante, capacitar os próprios leitores sobre a consciência linguística. Esse mapeamento traz à tona características e habilidades leitoras que podem então ser trabalhadas com os alunos de vários níveis escolares e de várias maneiras. Entre esses estudos, alguns junto com intervenções pedagógicas priorizam a utilização de metodologias ativas e materiais linguísticos concretos (PILATI, 2017; MAIA, 2019), encontrando efeitos positivos ao trazer para a sala de aula um conjunto de reflexões e de possibilidades

metalinguísticas que partem da observação mais direta dos alunos em relação à língua portuguesa e à linguagem humana como um todo.

Essa transformação da sala de aula em um laboratório de linguagem, assim como o laboratório de química, de biologia, em que podemos via microscópio analisar uma série de elementos dessas disciplinas, faz com que a teoria e os conceitos trabalhados sejam mais palpáveis, facilitando, assim, o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa e das línguas em geral. Por isso, acreditamos que trazer várias áreas da Linguística para sala de aula, particularmente a Psicolinguística Experimental e sua metodologia, pode contribuir para a formação de alunos mais reflexivos e que mais prazerosamente aprendam as características linguísticas de sua língua materna e de outras línguas, tornando-os mais competentes também no uso dessas línguas. Segundo Maia (2019), pensar linguisticamente é sinônimo de pensar educacionalmente, pois é através de problemas linguísticos desenvolvidos pelos alunos em sala de aula que é expandido o raciocínio, levando a melhoria na capacidade de leitura. Pilati (2017) sugere que uma das razões para a Educação Básica bra-

sileira não atingir os objetivos mínimos de letramento é não desenvolver nos alunos a auto-reflexão sobre a língua. Além disso, repensar o ensino de gramática nas escolas brasileiras é também valorizar a língua em uso e desenvolver a consciência metacognitiva.

A interface entre a Linguística Teórica (teoria gerativa), Psicolinguística e Educação, ou seja, o engajamento do pensar metalinguístico e metacognitivo tem sido chamado nesta literatura de “Pesquisa Translacional” e tem como objetivo justamente a união de forças: do saber ao fazer, utilizando métodos e técnicas da linguística experimental com vistas a tentar transformar a realidade educacional brasileira.

A inserção de métodos experimentais na prática educacional pode ainda, segundo Maia (2019), oferecer diagnósticos mais precisos sobre a leitura, além de orientar procedimentos pedagógicos mais eficazes e efetivos. Para entendermos melhor como a metodologia da Psicolinguística experimental pode contribuir para essa prática educacional, mostraremos a seguir alguns projetos de pesquisa e estudos que têm se debruçado sobre essa interface entre Psicolinguística Experimental e Educação.

3. Alguns estudos para ilustrar

A interface entre a Psicolinguística experimental e a Educação é inovadora, mas é também indispensável para esclarecer e orientar a grande maioria dos educadores brasileiros (MORAIS, 2018). Nos últimos anos, o Brasil tem visto crescer os movimentos acadêmicos que buscam impactar o ensino de língua portuguesa desenvolvendo recursos teóricos, metodológicos e tecnológicos aplicáveis à educação básica. É o caso, por exemplo, do Laboratório de Eletrofisiologia e Rastreamento Ocular (LER/UFRJ). Resultado do trabalho conjunto dos laboratórios de Psicolinguística e de Neurociência da Linguagem da Faculdade de Letras da UFRJ, este esforço vem desenvolvendo um programa de pesquisa translacional em busca de soluções criativas e baseadas na ciência para o fracasso da educação básica brasileira. Os estudos experimentais desenvolvidos no âmbito do LER em escolas da Rede Pública de Ensino visam a pesquisa metacognitiva. Estes estudos pretendem capacitar o aluno a desenvolver uma estratégia crítica sobre a própria aprendizagem. Ao utilizar tecnologias, como o rastreador ocular, a eletroencefalografia (EEG), entre outras ferramentas ca-

pazes de fornecer dados sobre a cronometria da leitura, os pesquisadores podem mapear os processos, os atrasos e as estratégias utilizadas pelos alunos ao, por exemplo, ler um enunciado de matemática ou um período complexo em um livro de história. Mas o principal foco dessas pesquisas tem sido capacitar o próprio aluno.

Um estudo de rastreamento ocular comparando a leitura de períodos feita por alunos do Ensino Fundamental (EF) e a leitura de alunos de graduação mostrou que, enquanto os leitores do curso superior fazem uma leitura estruturante dos períodos, os leitores do EF fazem uma leitura linear ou de conjuntos de informação (MAIA, 2018). Por fazerem uma leitura muitas vezes incompleta, os alunos do EF muitas vezes criam interpretações igualmente incompletas, gerando frustração e desengajamento. Em uma segunda etapa do que o autor chama de programa de pesquisa, o autor desenvolveu junto com os pesquisadores do grupo LER atividades metacognitivas com os dados obtidos com o rastreador ocular. Após as oficinas² metalinguísticas com

2 No projeto LER, desenvolveu-se, durante cerca de dois meses, uma série de oficinas em que os dados de rastreamento ocular de leitores com diferentes graus de proficiência foram apresentados e discutidos com os alunos.

os mapas de calor³ e os vídeos de leitura dos períodos, o autor retestou os alunos do EF que participaram das oficinas por dois semestres, comparando os dados *on-line* e *off-line* destes aos dados dos alunos do EF que não participaram das oficinas e, também, aos dos alunos de graduação. O autor reporta que os alunos que participaram das oficinas do período aproximam-se do desempenho do grupo de alunos de graduação e distanciam-se do grupo EF-controle (sem oficina). Estes resultados demonstram que o trabalho metacognitivo com ferramentas tecnológicas e científicas teve um impacto significativo, desenvolvendo a auto-reflexão e contribuindo para transformar leitores lineares incompletos em leitores estruturantes seletivos, capazes de identificar diferentes perspectivas e pontos de vista.

Outro exemplo de utilização de técnicas experimentais em sala de aula utiliza o rastreador ocular na leitura de textos e gráficos (RODRIGUES et al., 2018). Os autores argumentam que um adulto letrado possui a capacidade de interpretar informações matemáticas e estatísticas e que,

3 Representações gráficas em que as regiões das frases receberam maior quantidade e intensidade de fixações, havendo uma gradação que se apresenta em áreas com menor número de fixações oculares.

por conseguinte, deve reconhecer e ler gráficos e tendências. O teste desenvolvido neste trabalho visava ao pareamento das informações gráficas e linguísticas. Os autores reportam que o não letramento gráfico dificulta o entendimento do texto e, em termos mais amplos, dificulta o conhecimento do mundo, devendo, portanto, esse gênero textual (gráfico) estar contido nas bases curriculares, mas também fazer parte do programa de pesquisa sobre o letramento.

Ainda sobre trabalhos desenvolvidos no âmbito da *translação* entre academia e escola, destacamos o trabalho pioneiro no Brasil (FRANÇA et al., 2018) a utilizar a eletroencefalografia (EEG) na escola básica. Neste estudo de mapeamento das ondas cerebrais, as autoras investigam o engajamento de alunos do EF na leitura de palavras, ao comparar a atividade bioelétrica dos alunos de EF executando a tarefa de leitura de sentenças em quatro condições: (i) congruente: “No ônibus, o jogador comeu **a maçã**”; (ii) incongruente: “No ônibus, o jogador comeu **a pedra**”; (iii) mancha⁴ semelhante: “No ônibus, o jogador comeu **a maca**”; e (iv) mancha misturada: “No ônibus, o jogador comeu **a mçaã**”. Esperava-

4 Aparência sem detalhamento, podendo ser externa ou interna.

-se que a atividade bioelétrica (ERP) ou onda cerebral elicitada pela leitura das sentenças na condição congruente servisse como medida de “boa leitura” ou “leitura sem dificuldade”. Em contrapartida, esperava-se que as sentenças na condição incongruente (“comer **a pedra**”) produzissem um “susto semântico” bastante estudado na literatura (cf. GOMES, 2009; GOMES; FRANÇA, 2015). Conhecido como N400, essa onda cerebral marca uma incongruência entre o verbo e o complemento, como em “comer **a maçã**” *vs.* “comer **a pedra**”. Todo falante de uma língua tem intuição das combinações possíveis entre verbos e complementos na sua língua e pode fazer previsões acerca dessas combinações. Assim sendo, era esperado que os alunos reconhecessem as combinações dessa condição como anômalas. Já as condições (iii) mancha semelhante e (iv) mancha misturada visavam testar o nível de engajamento na leitura dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental. Supostamente, para um mau leitor, com prática de “adivinhar” e não ler, que tenha dificuldades com a decodificação grafema-morfema, trocas de grafemas que preservam a mancha da palavra poderiam facilmente ser lidas como palavras congruentes. De fato, as autoras reportam que os alunos do EF tiveram maior dificuldade em responder aos

estímulos com manipulação da palavra alvo. Também os estímulos incongruentes tiveram baixo percentual de acerto. O desengajamento pôde ser medido através do número de “talvez” relativo à condição incongruente, que foi maior do que para a condição congruente. Já o teste de EEG mostrou-se um excelente preditor de *bons leitores vs. desengajados* ou *adivinhadores*: bons leitores puderam perceber a anomalia semântica (elicitaram o potencial N400), enquanto desengajados/adivinhadores não produziram esse sinal típico de processamento de anomalias linguísticas. Destaca-se aqui o poder da translação entre o conhecimento científico e a Educação Básica na capacidade de promover avaliações precisas e capacitação de alunos, famílias e profissionais.

Seguindo os passos de laboratórios de pesquisa de ponta em contribuir para a promoção da Educação Básica, o LAPROL (Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB) iniciou recentemente pesquisas envolvendo métodos psicolinguísticos no âmbito da educação. Ainda num processo de diagnóstico, comparando estudantes de níveis de Educação Superior, Ensino Médio e Ensino Fundamental, o laboratório vem aplicando experimentos para investigar questões relacionadas à literacia.

Inspirados na pesquisa translacional feita pelo projeto LER e focalizando a estrutura do período, o LAPROL vem capacitando alunos da pós-graduação em pesquisas cronométricas sobre diferentes aspectos sintático-semânticos, que visam explorar a capacidade leitora de estudantes da Educação Básica.

Um desses trabalhos tem como objetivo investigar a influência dos conectivos adversativos no processamento de períodos em português brasileiro (PB) em leitores do ensino médio e superior (SIMÕES et al., 2021). Os autores concluem que o entendimento e uso dos conectivos facilitam o processamento textual e que a frequência de uso dos conectivos também influencia uma melhor interpretação e compreensão daquilo que foi lido. Por exemplo, os conectivos mais frequentes, “mas” e “e” tornam a leitura mais rápida em comparação ao conectivo “porém”, de frequência intermediária na língua portuguesa. Por sua vez, o conectivo “todavia”, menos frequente, tornou a leitura mais rápida. No entanto, quando não há conectivo nenhum, a leitura é, de modo geral, ainda mais lenta e mais custosa aos leitores em termos de processamento. Os três experimentos relatados neste programa de pesquisa, que se tornou uma tese, con-

cluem que a presença dos conectivos no período composto facilita a leitura e que leitores que ainda estão no Ensino Médio têm maior dificuldade na leitura de textos com conectivos menos frequentes ou familiares.

Este mesmo grupo, o LAPROL/UFPB, ainda mais recentemente vem buscando averiguar o processamento da oração principal em períodos compostos por orações subordinadas adverbiais concessivas em PB. Através de testes *online* de leitura automonitorada comparando alunos do Ensino Médio e Ensino Superior, resultados ainda parciais apontam que tanto os alunos do Ensino Médio quanto os alunos do Ensino Superior realizam leitura linear do período. A primeira oração foi sempre lida mais rapidamente, independentemente da ordem em que a oração principal aparece. Por ser um trabalho exploratório em andamento, há a expectativa de que resultados futuros corroborem a ideia de que a ordem das orações não é o único elemento preditivo da relação sintático-semântica estabelecida entre os períodos, mas que bons leitores sejam capazes de ler ambas as orações e interpretar de forma consciente a relação entre elas, apesar da ordem.

Como vimos, a educação possui questões bastante complexas e a tentativa de buscar caminhos que possam

promover uma real transformação é a chave para a mudança da atual realidade brasileira. É nessa direção que os laboratórios de Psicolinguística estão seguindo.

4. Considerações Finais

O desenvolvimento científico da Psicolinguística e Neurociência da Linguagem e o estabelecimento de relações entre estas duas e múltiplas interfaces de pesquisa vêm promovendo o sucesso no desenvolvimento de teorias e modelos de processamento da linguagem. A aproximação desse campo científico e tecnológico em franca expansão com a educação básica, apesar de urgente, é bastante recente, e vem sendo promovida por iniciativas como o Projeto LER, no Sudeste do país, e o grupo de pesquisa LAPROL, dentre outras iniciativas.

Esse tipo de pesquisa translacional entre a ciência básica e a Educação Básica inaugurada por esses grupos faz uso de tecnologia de ponta em prol do diagnóstico, reflexão, capacitação e promoção da qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras. Como se pode esperar, ao levar

a ciência para dentro da sala de aula, promove-se inclusão, ajuda customizada e desenvolvimento do processo educacional, fomentando novas práticas pedagógicas e, com isso, incentivando um novo aluno mais engajado e consciente dos processos cognitivos de aprendizado.

Referências

FRANÇA, A. I.; LAGE, A. C.; GOMES, J. N.; SOTO, M.; GESUALDI-MANHÃES, A. Cérebro e leitura: Educação, Neurociência e o novo aluno na era do conhecimento. In: MAIA, M. (Org.). *Psicolinguística e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 221-250.

GOMES, J. N. *A direcionalidade no relacionamento semântico: um estudo de ERP*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

GOMES, J. N.; FRANÇA, A. I. A técnica de ERP: investigando a assimetria sujeito-objeto na interface sintaxe-semântica com EEG. *Letras de Hoje*, v. 50, n. 3, p. 360-370, 2015.

MAIA, M. Apresentação. In: MAIA, M. (Org.). *Psicolinguística e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 13-24.

MAIA, M. Pensando (psico)linguisticamente, experimentalmente, educacionalmente. In: PILATI, E.; NAVES, R.; SALLES, H. (Orgs). *Novos olhares para a gramática*

na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 93-118.

MORAIS, J. Prefácio ao Livro Psicolinguística e Educação. In: MAIA, M. (Org.). *Psicolinguística e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 7-12.

PILATI, E. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

RODRIGUES, E. S.; RIBEIRO, A. J. C.; FRAGOSO, L. C. P. L. Compreensão Multimodal e Rastreamento Ocular na Leitura de Gráficos. In: MAIA, M. (Org.). *Psicolinguística e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 133-172.

SCLIAR-CABRAL, L. Inter-relação entre o biológico e o cultural: Psicolinguística e Educação. In: MAIA, M. (Org.). *Psicolinguística e Educação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p. 25-56.

SIMÕES, A. G.; LEITÃO, M.; LIMA SILVA, H. M.; LIMA SILVA, D. C. A influência dos conectivos adversativos na leitura de estudantes graduandos e do ensino médio durante o processamento de períodos em português brasileiro. *Prolíngua*, v. 15, n. 2, p. 127-144, 2021.

CAPÍTULO 4

Análise do Discurso e ensino: para além do texto jornalístico

Edjane Gomes de Assis

1. Introdução

É inquestionável o legado de Saussure para os estudos linguísticos. Sair do histórico-comparativo para a categorização de elementos constitutivos na estrutura linguística configurou um grande avanço para a ciência. Contudo, como todo fazer científico, foram necessários redimensionamentos, que passaram a considerar, de modo mais incisivo, o sujeito da comunicação e a produção do sentido. Com base em novas inquietações demarcadas pela

conjuntura político-social da década de sessenta, situa-se a Análise do Discurso francesa (AD) – uma disciplina de entremeio que propõe uma série de rupturas com o estruturalismo linguístico.

Ainda comprometidos com as demandas advindas do “maio de 68⁵”, os intelectuais franceses entendem a necessidade de participação nas discussões políticas. Nasce a AD na figura de Michel Pêcheux, que, com um viés militante, traz em sua agenda a necessidade de investigação sobre o discurso político. Com o próprio processo de amadurecimento epistemológico, amplia-se a análise para outras formações discursivas.

Como base nestas premissas, este capítulo é resultante de uma palestra intitulada “Análise do Discurso e ensino”, que proferimos em 28 de maio de 2021 no “I Ciclo de Palestras: Linguística e Ensino”. O evento foi ofertado pela Comissão de Ensino, Pesquisa e Extensão do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística e teve como um dos objetivos oferecer oportunidades para que os (as) graduan-

5 O “maio de 68” compreendeu uma série de protestos iniciados pelos estudantes franceses, em Nanterre, que reivindicavam melhorias na educação. À pauta dos universitários foram incorporadas as demandas dos operários, o que resultou em uma das maiores greves da França no governo do general Charles De Gaulle. Após manobras políticas, o governo retomou a situação, mas com muitas concessões conquistadas pelo movimento.

dos(as) do curso de Letras tenham acesso ao conhecimento de modo a aprimorar sua formação.

Abordamos o discurso midiático por configurar uma prática contemporânea e promover sentido ao (in)formar os sujeitos. Para tanto, analisamos como três periódicos, *El País Brasil*, *G1* e *Brasil 247*, que se distinguem em seus posicionamentos ideológicos, narraram o massacre na favela do Jacarezinho, ocorrido em 06 de maio de 2021. Nosso percurso de análise está organizado da seguinte forma: no primeiro tópico, tecemos algumas observações sobre três categorias teóricas – *texto*, *discurso* e *acontecimento* – que consideramos necessárias nesta análise; no segundo momento, analisamos como o campo jornalístico-midiático é apresentado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular); e, no terceiro tópico, observamos como os periódicos citados promovem efeitos de sentido ao (in)formar a sociedade sobre o massacre na favela do Jacarezinho.

2. Texto, Discurso, Acontecimento

A necessidade de comunicação é parte constitutiva do indivíduo – que é um ser essencialmente social. Seja por

meio de imagens rupestres, seja por todo um construto de outros elementos simbólicos, ou até mesmo pelo silêncio, o sujeito sempre buscou formas de interação.

Um dos principais avanços científicos no que concerne aos estudos linguísticos foi transpor uma análise restrita às categorias da frase para a observância de três elementos que se coadunam: autor-texto-leitor. Para os estudos do discurso, com a AD, o teórico Michel Pêcheux, no auge das confluências epistemológicas localizadas na França no final da década de sessenta, apresenta, em *Por uma análise automática do discurso* (1969), algumas inconsistências no método de Saussure e a necessidade de ampliação do objeto (língua) para o discurso.

A análise carece, deste modo, de uma problematização para além da língua, para além do texto:

É impossível analisar um discurso como um texto [...] é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção (PÊCHEUX, 1997, p. 63).

Neste dizer já podemos observar que a AD aparece como um campo de pesquisa que trabalha com as múltiplas lingua-

gens em suas mais variadas materialidades. Toda produção de sentido é discurso – espaço em que se situam as redes de memória, as coisas ditas e não ditas. Uma fotografia, um gesto, toda e qualquer ação dos sujeitos configuram discursos porque foram produzidos por alguém em uma dada condição de produção.

O texto – enquanto materialidade linguística – é atravessado pela historicidade e funciona como espaço de discursivização. Segundo Foucault, o discurso,

não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, e poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2000, p. 10).

É no e pelo discurso que detectamos o movimento dos sujeitos, os deslizamentos de sentido. E considerar a historicidade é compreender um outro conceito fundamental para nossa análise – a noção de *acontecimento*, que é vista por Foucault (2000, p. 28) como:

uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada.

Vale observar que o teórico não considera o acontecimento em seu sentido ortodoxo, como uma narrativa de grandes batalhas ou um conjunto de fatores interligados localizados e cristalizados na história, mas um acontecimento discursivo. Em nossa análise sobre o massacre na favela do Jacarezinho, projetado pelas lentes dos três periódicos *El País Brasil*, *G1* e *Brasil 247*, nos interessa não somente o conteúdo das informações (o fato narrado), mas como os enunciados ocupam funções e promovem efeitos de sentido neste processo de rememoração. Daí a relevância em trabalhar os gêneros midiáticos na sala de aula por defenderem um discurso de credibilidade e promoverem um efeito de atualidade, sobretudo porque estão estabelecidos nos documentos oficiais – como a BNCC.

3. O campo jornalístico-midiático na BNCC

Sabemos que a educação brasileira passou por profundas transformações ao longo do tempo. E tais transformações revelam os princípios regimentais que fundamentaram os diferentes governos em uma dada conjuntura político-social.

Os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), homologada em 2018, é também resultado destas ações governamentais, pois funciona como mais um instrumento político voltado para a melhoria da educação brasileira. Após uma série de discussões que envolveram a comunidade científica, bem como gestores educacionais e outros sujeitos envolvidos com a educação, o documento surge fundamentado em 10 (dez) competências, dentre as quais destacamos uma:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para explicar e entender a realidade, continuar aprendendo e colaborar com uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Mesmo com algumas inconsistências pontuais identificadas, debatidas e publicadas por especialistas na área, não podemos deixar de considerar que a BNCC representa, juntamente com outros documentos que a antecederam, um grande avanço em propor um alinhamento com os fundamentos linguísticos em suas diferentes vertentes. Contudo,

enquanto sujeitos comprometidos com um ensino plural e democrático, devemos nos guiar não apenas nas diretrizes preconizadas em documentos oficiais, mas em toda e qualquer forma de inclusão voltada para a formação do saber. E o trabalho com o discurso midiático figura algumas destas premissas.

Podemos elencar pelo menos quatro características que justificam a necessidade de trabalhar o discurso midiático: a) cultiva um lugar de verdade na sociedade; b) se mostra atuante e em constante atualização em nossa prática cotidiana; c) aparece constituído de elementos simbólicos que atingem diretamente as mentes e corações dos sujeitos; d) reúne outros enunciados dispersos na sociedade.

Quando propomos um trabalho de leitura com o discurso midiático, é preciso entender que as informações ali contidas já passaram por várias edições que seguem normas editoriais preestabelecidas. O que nos chega, portanto, são recortes de verdades, ou seja, uma representação da realidade por meio de elementos simbólicos sutis e quase imperceptíveis ao leitor apressado com os afazeres diários. São aspectos relevantes que devem ser mostrados e problematizados na sala de aula.

São alguns objetivos determinados na BNCC para a abordagem de textos do campo jornalístico-midiático em turmas do 6º ano 9º ano:

(EF69LP03): Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; em entrevistas, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente (BRASIL, 2018, p. 139).

As estratégias de abordagem previstas no documento estão direcionadas para uma análise mais geral sobre a temática constituída nos gêneros jornalístico-midiáticos. Os aspectos mais específicos são apresentados nas habilidades EF69LP04 e EF69LP05, no tópico “efeitos de sentido”, mas focalizando o processo de persuasão do discurso publicitário. Mesmo com avanços significativos resultantes das novas reconfigurações comunicacionais que traduzem as mudanças sociais emergentes deste século XXI, não é raro detectar, em sala de aula, abordagens conteudísticas do discurso

mediático que, a rigor, estão circunscritas à identificação de elementos contidos no *lead*.

Certamente os documentos oficiais, tanto os que antecederam a BNCC como os que irão aparecer (já que as próprias leis e normativas passam por constante transformação), só fazem sentido se seus fundamentos forem postos em ação por parte de quem promove o conhecimento de modo democrático e igualitário.

Evidenciar o campo jornalístico-midiático contribui significativamente para a formação do leitor e, consequentemente, para a formação cidadã. E é com base nestes princípios que apresentamos a seguir a análise de três matérias jornalísticas acerca de um mesmo acontecimento – o massacre no Jacarezinho.

4. Operação policial ou massacre? O discurso midiático e seus efeitos de sentido

Em 06 de maio de 2021, o Brasil, como rotineiramente, acorda com a notícia de mais uma operação da Polícia Civil realizada na favela do Jacarezinho, zona norte do Rio

de Janeiro. A operação, denominada “Exceptis”, resultou na morte de 29 pessoas, entre elas um policial civil, e é considerada a mais letal da história do Rio de Janeiro. A operação¹ investigava denúncias de que traficantes estavam aliciando crianças e adolescentes para práticas criminosas. Pelo alto teor de violência, a ação é vista por parte da sociedade civil, representada por comissões de direitos humanos, como abuso de autoridade e uso excessivo da força. Por isso, a ação policial passa a ser denominada de chacina ou massacre.

A morosidade da Polícia Civil em apresentar os nomes dos mortos juntamente com a publicação nas redes sociais de diversas imagens (em sua maioria feitas pelos moradores) após a ação evidenciam uma série de irregularidades que possuem graus de similitudes com os cenários de guerra. O processo de discursivização observado na forma como este acontecimento é projetado pelos holofotes midiáticos deve ser problematizado, pois contribui significativamente para a formação do leitor. Para tanto, selecionamos pelo menos três veículos de informação (*El País Brasil*, *G1* e *Brasil 247*), em que detectamos, na

1 A ação envolveu 250 policiais, 4 blindados e 2 helicópteros. E ocorreu à despeito da decisão do STF que impedia ações policiais em favelas durante o período da pandemia de Covid-19.

dispersão do dizer, efeitos de sentido que (in)formam os sujeitos a partir desta condição de produção. Vejamos primeiramente como se comporta discursivamente o *El País Brasil*:

Figura 1 – Manchete do *El País Brasil*



Fonte: El País (Ed. 8 de maio de 2021)²

2 Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-08/mortos-na-chacina-do-jacarezinho-sobem-para-29-e-policia-insiste-na-criminalizacao-de-vitimas-sem-provas.html>

Os dizeres materializados pelo *El País Brasil* ocupam uma função enunciativa. Em “Polícia insiste em criminalização de vítimas de massacre do Jacarezinho, mas recua sobre 29ª morte”, temos uma sucessão de enunciados que evidenciam um posicionamento contrário à ação policial quando geram desconfiança no leitor acerca dos dados divulgados pela polícia.

A imagem dos parentes das vítimas e moradores do Jacarezinho contribuem para dar um efeito de completude ao conteúdo informado. Necessário aqui chamar atenção para o processo de diagramação do jornal em posicionar a imagem ao centro, em primeiro plano.

Não temos aqui a série de imagens que circularam nas redes sociais (com a abundância de sangue e restos mortais), mas a projeção de um evento cerimonial que gera também um efeito de comoção quando contrasta estrategicamente a escuridão da noite com a iluminação das velas seguradas por moradoras posicionadas também em primeiro plano. O *El País Brasil* conta os fatos a partir de um lugar de verdade e leva o(a) leitor(a), por meio de mecanismos de disciplina- rização, ao questionamento sobre a ação policial ocorrida no Jacarezinho, quando denomina de “massacre” – o que configura ilegalidade e delito.

Por seu turno, o *G1* deixa, em sua materialidade, um discurso distinto do periódico anterior. As mudanças mais incisivas são detectadas na chamada principal: “Operação no Jacarezinho deixa 25 mortos, provoca intenso tiroteio e tem fuga de bandidos”.

Figura 2 – Manchete do G1



Fonte: Portal G1 (Ed. 6 de maio de 2021)³.

³ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/06/tiroteio-deixa-feridos-no-jacarezinho.ghtml>.

O que é considerado pelo *El País* como massacre, no movimento discursivo do G1 é considerado como “operação”, que dialoga com o enunciado “bandidos”. Os efeitos de verdade são também construídos na projeção de um vídeo localizado ao centro da matéria, em que se reproduz o desdobramento da ação: um tiroteio no vagão da “Estação Triagem”, que resultou em duas pessoas mortas. Embora busque criar uma certa desconfiança acerca dos dados apresentados quando afirma “A polícia diz que 24 mortos são suspeitos, mas não deu detalhes sobre quem eles são e o que faziam a serem baleados.” (G1, 06/05/2021), a reunião de outros elementos organizacionais apresenta os policiais como vítimas, pois o destaque – a chamada da matéria – já condenou os 24 mortos como bandidos. Detectamos aqui uma tentativa de desumanização destes “bandidos”. Estes não têm nomes, não apenas pela morosidade da polícia em divulgar a lista dos mortos, mas numa tentativa de silenciar ou ocultar tais sujeitos, em detrimento da projeção dada ao policial civil André Frias. Não há como ignorar a abundância de matérias publicadas em vários portais de notícias que apresentaram um breve obituário do policial focalizando seu papel social de pai e filho zeloso – que cuidava da mãe idosa.

É perceptível o processo de seleção dos sujeitos, pois o relato está entrecortado por um discurso higienista quando os vigiados e punidos são, em sua maioria, negros e pobres. São aspectos já ditos e cristalizados na dispersão social e reorganizados nesta formação discursiva. As formulações feitas no *G1* acerca da ação policial mais letal do Rio de Janeiro estão constituídas de elementos já ditos e sedimentados ao longo da história do país. Há uma incessante necessidade de punição com a instauração de “tribunais populares” que tanto têm alimentado o imaginário social quando se afirma que “bandido bom é bandido morto”. Uma estratégia amplamente utilizada no discurso político em países cuja democracia se encontra em um momento de fragilidade.

Seguindo nosso percurso analítico, observemos como outro portal de notícias – o *Brasil 247* – promove efeitos de sentido. O acontecimento discursivo é projetado da seguinte forma:

Figura 3 – Manchete do *Brasil 247*

Levantamento desmente Polícia Civil: 1/3 dos mortos na chacina do Jacarezinho não tinha processos criminais

Pesquisa aponta que nove dos 28 mortos pela Polícia Civil do Rio de Janeiro na favela do Jacarezinho na última quinta-feira (26) não eram investigados por algum crime nem haviam sido denunciados à Justiça

9 de maio de 2021, 23:18 h

Atualizado em

13 de janeiro de 2021, 23:46



(Foto: REUTERS/RICARDO NOROES)

Fonte: Brasil 247 (Ed. 9 de maio de 2021)⁴.

Semelhante aos demais portais analisados, temos novamente a utilização do recurso da imagem⁵ que se encontra posicionada no centro da página para configurar efeitos de verdade. A manchete principal “Levantamento desmente

4 Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/nove-dos-28-mortos-no-massacre-do-jacarezinho-nao-tinham-processos-criminais-na-justica-do-rio-de-janeiro>.

5 São mostrados policiais em ação caminhando nas ruas da favela ao lado de outros sujeitos/moradores, em sua maioria, negros. A foto destaca a relação de desigualdade social existente no país.

Polícia Civil: 1/3 dos mortos na chacina do Jacarezinho não tinha processos criminais” aparece com um efeito de negatividade desta ação/chacina/massacre. A noção de completude aparece também nos enunciados secundários:

Pesquisa aponta que nove dos 28 mortos pela Polícia Civil do Rio de Janeiro na favela do Jacarezinho na última quinta-feira (06) não eram investigados por algum crime nem haviam sido denunciados à Justiça. (BRASIL 247, 09/05/2021).

Para manter uma contraposição, a matéria apresenta uma pesquisa realizada pelo jornal *O Estado de São Paulo* e os questionamentos da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) que comprovam o abuso de autoridade em executar sujeitos que não tinham antecedentes criminais. Tal estratégia nos impulsiona à retomar uma análise feita por Foucault em “A vida dos homens infames”, quando se depara com arquivos do Hospital Geral e da Bastilha, na França, nos séculos XVII e XVIII. O teórico conclui que, ao longo da história, muitos foram mortos sem um julgamento justo:

Por trás dessas palavras rápidas e que bem podem ser, na maioria das vezes, falsas, mentirosas, injustas, exageradas, houve homens que viveram

e estão mortos; sofrimentos, malvadezas, ciúmes, vociferações (FOUCAULT, 1992, p. 128).

Nas materialidades do *Brasil 247*, os mortos da chacinha são os infames estudados por Foucault: sujeitos (sem nome) que precisam ser exterminados da sociedade. Assim, o periódico se posiciona contrariamente de modo mais incisivo em relação aos demais portais aqui analisados, ao tempo em que se apresenta como parceiro da sociedade e um veículo de credibilidade.

5. Considerações finais

Trabalhar textos que circulam no campo jornalístico-midiático exige um exercício de fôlego dos sujeitos envolvidos com um ensino plural e democrático. As três matérias analisadas neste capítulo a partir dos pressupostos da Análise do Discurso reafirmam a incessante busca da mídia em instaurar efeitos de verdade perante o público. Focalizamos a necessidade de apresentar as várias versões de um acontecimento por parte de veículos que cultivam credibilidade no seio da imprensa brasileira.

Buscamos, neste capítulo, apresentar o alinhamento da AD com o ensino, pois entendemos que o processo de formação é longo, mas recompensador. É nosso dever enquanto educadores(as) trabalhar a leitura de modo reflexivo, diante de uma população ainda tão excludente e desprovida de direitos, como aqueles sujeitos localizados em áreas de conflito na favela do Jacarezinho, no Rio de Janeiro.

Referências

BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. In: *O que é um autor?* Lisboa: Passagens, 1992, p. 89-128.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso. In: *Por uma análise automática do discurso*. 3ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

Periódicos consultados:

BRASIL 247. Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/nove-dos-28-mortos-no-massacre-do-jacarezinho-nao-tinham-processos-criminais-na-justica-do-rio-de-janeiro>. Acesso em 25 mai. 2021.

Haidar, D. et al. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/05/06/tiroteio-deixa-feridos-no-jacarezinho.ghtml>. Acesso em 25 mai. 2021.

MARCIER, D. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-05-08/mortos-na-chacina-do-jacarezinho-sobem-para-29-e-policia-insiste-na-criminalizacao-de-vitimas-sem-provas.html>. Acesso em 25 mai. 2021.

CAPÍTULO 5

A perspectiva dialógica da linguagem em contexto de ensino

Maria de Fátima Almeida

Pedro Farias Francelino

Terezinha de Jesus G. do Nascimento

1. Introdução

A linguagem sempre foi objeto de muitos estudos e pesquisas que ao longo dos anos trouxeram grandes contribuições para o ensino da língua, seja materna ou estrangeira. Alguns desses estudos se consolidaram institucionalmente, constituindo-se como política linguística norteadora do ensino, como a que se pode encontrar nos documentos oficiais parametrizadores do ensino no Brasil, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC (2018) está voltada para o sujeito sócio-historicamente situado que se constitui na sua relação com o outro, condição alteritária que lhe atribui sentido e que valora esse sujeito como responsivo e responsável por seus atos de linguagem no plano social. Nesse sentido, dialogando com as reflexões bakhtinianas sobre as relações intrínsecas entre sujeito e linguagem, o documento assume a *perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem*, já adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Dessa forma, esses documentos se comprometem com um estudo da linguagem ancorado nas relações dialógicas próprias das interações comunicativas entre sujeitos sociais em contextos discursivos específicos.

Ao destacar que “Tal proposta assume a *centralidade do texto* como unidade de trabalho [...]”, a BNCC (2018, p. 67, grifos nossos) coloca o texto no centro das investigações da atividade de linguagem, considerando a necessidade de “[...] sempre relacionar os textos a seus contextos de produção [...]” (BRASIL, 2018, p. 67). Com esse posicionamento, o documento chama a atenção de que o produto do ato de linguagem encontra-se vinculado ao processo e ao agente de linguagem, como postulam os estudos bakhtinianos.

De fato, não há texto sem contexto e no campo do ensino essa assertiva é ainda mais pertinente, pois para ensinar a ler e a escrever, por exemplo, é preciso situar o texto em um contexto social, histórico e cultural de produção, circulação e recepção, determinantes para a construção do sentido. Nessa proposta, o extralinguístico passa a constituir a língua/linguagem e o estudo desta está para além do sistema linguístico sem, contudo, dispensá-lo. As reflexões filosóficas da linguagem desenvolvidas por Bakhtin e o Círculo ancoram-se na investigação e compreensão de um processo, um produto e um agente, imprescindíveis para o estudo de uma língua concreta, conforme ensina Sobral (2009).

Desde as concepções embrionárias de linguagem, sujeito, valoração (BAKHTIN, 2010 [1920-24]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1926]), entre outras, o círculo bakhtiniano promove embates com os conhecimentos da filosofia, da psicologia e da linguística de sua época, defendendo a singularidade humana e, por conseguinte, a unicidade do ato de linguagem de sujeitos igualmente únicos. Constitutivamente singular e irrepetível, todo ato se estabelece em situações históricas e sociais específicas, a partir de um horizonte social também específico, e é nessa

seara que deve estar pautado o ensino da língua portuguesa na esfera escolar.

2. Dialogismo, discurso e ensino

Para a filosofia da linguagem desenvolvida pelo círculo bakhtiniano, a singularidade do ato de linguagem é mais importante que o produto desse ato, o elemento material repetível. Isso ocorre porque, para Bakhtin, a linguagem está na vida concreta de sujeitos sociais, situados em um determinado cronotopo e refletidos e refratados pelos signos. Logo, a língua de sujeitos concretos em situações concretas de uso não pode ser considerada abstrata.

Estabelecendo uma relação crítica com uma visão estreita de língua, como as reflexões promovidas pelas correntes linguístico-filosóficas do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, Bakhtin (2013b) defende que os estudos da linguagem devem ser mediados por procedimentos metodológicos que nos permitam percorrer caminhos com vistas à compreensão da vida da linguagem.

Para o estudo da linguagem, Bakhtin (2013b) propõe uma nova disciplina, a *metalinguística* ou *translinguística*, a fim de transcender a análise do sistema, dos elementos linguísticos abstratos, mas necessários do discurso. Em uma trilha metodológica, o autor assevera que o discurso é o fenômeno analisado tanto pela linguística quanto pela *metalinguística*, mas sob um ponto de vista diferente. Assumindo uma perspectiva teórica, metodológica e analítica de estudo da linguagem, Bakhtin (2013b, p. 207) nos apresenta, então, a nova disciplina, “[...] subtendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística.”

A nova disciplina apresenta como seu objeto de análise as relações dialógicas, buscando contemplar os aspectos extralinguísticos do discurso. O próprio Bakhtin (2013b, p. 209) justifica a escolha desse objeto de estudo da metalinguística, afirmando que “[...] as relações dialógicas são extralinguísticas”. Em outros termos, fica clara a preocupação do filósofo com aspectos sociais, históricos e culturais que constituem a linguagem. Concebida como uma construção

social, a língua é repleta de relações dialógicas, impossíveis de se realizarem nas construções do sistema.

O círculo bakhtiniano propõe o estudo da linguagem a partir das relações estabelecidas entre enunciados concretos, próprios da língua real, e comprometido com o processo de produção, circulação e recepção da linguagem. É no contexto dessa comunicação discursiva real, atual (considerando o surgimento de diferentes textos *multissemióticos* e *multimidiáticos*, nascidos, especialmente, com o desenvolvimento das novas tecnologias) que deve estar ancorado também o ensino da língua. Nesse sentido, a BNCC (2018, p. 67-68, grifos do documento) orienta a abordagem da língua na Educação Básica, determinando que:

[a]o componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Propondo aprofundar o estudo da língua portuguesa promovido no ensino fundamental da Educação Básica, a

BNCC (BRASIL, 2018, p. 499) de Língua Portuguesa orientada, para o Ensino Médio, o desenvolvimento de habilidades com a língua em uso, considerando “a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem (como a pós-verdade e o efeito bolha)”. O documento pontua a ampliação das *referências éticas, estéticas e políticas* dos estudantes agregadas à interação humana, a fim de promover a participação e intervenção crítica dos jovens nas diferentes práticas das (dos) esferas (campos) sociais.

Considerando o papel das relações próprias do sistema da língua e imperativas para a materialização dos enunciados, Bakhtin (2013b, p. 210) ressalta que “[a]s relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem as relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria”. Ou seja, nem os enunciados concretos se resumem aos elementos abstratos da língua, nem estes se bastam para a construção do sentido resultante do ato de linguagem.

Outro autor do Círculo cujo pensamento apresenta importantes contribuições para o estudo da linguagem é Volóchinov (2017, p. 145). Ele defende que as *indicações metodo-*

lógicas antecedam a construção e a compreensão do conceito de linguagem e assevera que, “[p]ara observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social”. E assim, a situação social mais próxima e o contexto social mais amplo da comunicação discursiva se encarregarão de imprimir sentido ao fato de linguagem. Atento às questões metodológicas na abordagem da língua viva, o autor alerta que:

[e]m linhas gerais, na metodologia de ensino prática e funcional, uma forma deve ser assimilada não como idêntica a si nem no sistema abstrato da língua, mas na estrutura de um enunciado concreto, como um signo mutável e flexível. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180).

É pertinente lembrar que o signo ideológico, constituído pelo momento de produção de linguagem e por diferentes contextos nos quais ele aparece, constitui a consciência do falante e a compreensão do ouvinte na língua em uso. No processo de ensino e aprendizagem de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, a retirada de um elemento linguístico de seu contexto de uso, a fim de se investigar sua significação de dicionário ou atribuir-lhe

uma classificação sistemática, transforma o signo em sinal, convertendo a língua concreta em pura abstração.

É clara a atenção dos membros do círculo bakhtiniano não apenas com a construção de uma reflexão da filosofia da linguagem, mas com toda uma observação metodológica no estudo da linguagem, a fim de possibilitar a análise da língua concreta, norteador a compreensão da teoria. Nesse sentido, “[a] indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento são o resultado do desconhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva – o enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 274, grifo do autor). A “proposta” bakhtiniana para o ensino de língua ancora-se justamente nesse enunciado concreto que considera a sociedade e a cultura e, por isso, está inserido em um solo social.

Discurso e enunciado encontram-se imbricados na enunciação viva dos sujeitos do discurso. O que delimita o enunciado no interior de uma comunicação discursiva é a “alternância dos sujeitos do discurso”, o que lhe dá o acabamento, possibilitando uma atitude responsiva ativa do ouvinte, atrelada ao “todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de

discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero de acabamento.” (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Dessa forma, a responsividade ativa do falante ou do ouvinte nos campos de comunicação discursiva revela a corrente de elos dialógicos entre enunciados concretos. Mas como se caracteriza esse enunciado? Bakhtin (2011, p. 289) nos diz que, antes de mais nada, o projeto enunciativo do autor, com foco no objeto e no sentido, determina a escolha dos elementos linguísticos e do gênero discursivo. Considerações como essas apontam para metodologias de ensino de língua pautadas na língua viva, no materialismo histórico do Círculo presente em todo movimento de linguagem.

Em seguida, conforme o autor, a composição e o estilo do gênero são determinados pela “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Por fim, a relação com o ouvinte, não menos importante que as outras, é também determinante para a constituição do enunciado, gerando ressonâncias dialógicas.

O empenho do círculo bakhtiniano em trilhar, metodologicamente, a análise da língua viva insere a perspectiva dialógica da linguagem em um contexto de

estudo (ensino) prático, que conduz à compreensão dos fatos e dos sujeitos de linguagem, considerando relações intra e extradiscursivas imprescindíveis para a construção do sentido dos enunciados.

Dessa forma, o dialogismo é o princípio fundamental da linguagem humana, pois o falante responde a discursos alheios (dos outros) e a seus próprios discursos, com os quais dialoga, promovendo respostas outras na efetivação de seu projeto enunciativo. A fim de explanar essa ativa posição responsiva do sujeito falante, Bakhtin (2011) recorre à metáfora da *corrente de elos* produzida entre enunciados passados e os que estão por vir, indicando os laços enunciativos inerentes à comunicação discursiva em solo social.

Os fios dialógicos constitutivos da comunicação discursiva transitam nas vias dos enunciados, definidos pela alternância entre os sujeitos do discurso, não pelas unidades da língua ou pelos limites da oração. “Essa alternância, que emoldura a oração de ambos os lados, converte-a em um enunciado pleno” (BAKHTIN, 2011, p. 277). Em cada alternância dos sujeitos falantes se constrói uma posição responsiva ativa à espera de outra resposta, ou seja, da responsividade ativa do ouvinte, realizada através de um outro enunciado.

Nesse ponto, ressaltamos o problema da construção de sentido, exclusivamente, por meio das unidades da língua ou do sistema linguístico. Conforme acentua Bakhtin (2011, p. 276), “[e]ssas relações entre enunciações plenas não se prestam à gramaticalização”, não são possíveis entre as unidades da língua. Trazendo para essa discussão questões que envolvem o ensino da língua portuguesa, vemos com estranheza a ênfase atribuída, por alguns livros didáticos¹ e por algumas práticas de ensino, ao aspecto abstrato da língua, quando os documentos oficiais norteadores da Educação Básica de nosso país, como os PCN (1998-1999) e a BNCC (2018), orientam, como vimos, um ensino de língua centrado no texto e em relações discursivo-enunciativas que o constituem. Na esteira das discussões empreendidas pelos PCN (1998), a BNCC (2018, p. 67), conforme já assinalamos e aqui reiteramos, assume a *perspectiva enunciativo-discursiva* da linguagem, comungando com:

1 Na dissertação desenvolvida no curso de Mestrado sob o título “Estudo do gênero: uma abordagem do estilo no livro didático de língua portuguesa do ensino médio” (NASCIMENTO, 2016), encontramos em nossas análises atividades centradas apenas nos aspectos formais dos gêneros discursivos, relegando as relações sócio-históricas constitutivas da produção dos discursos.

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

A relação da oração com o contexto extraverbal só acontece através do conjunto do enunciado. Por questões metodológicas e de princípio, Bakhtin (2011) comenta a necessidade de refletir acerca do propósito da distinção entre a oração, como unidade da língua, o enunciado, como unidade real da comunicação, e o discurso, constituído pelas enunciações dos sujeitos falantes. Vale lembrar que “[o] discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274).

Nesse sentido, em *O discurso em Dostoiévski*, Bakhtin (2013b, p. 207) elege o discurso como objeto de estudo, pois se propõe a analisar:

a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolu-

tamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso.

Assim, ao tomarmos o discurso como objeto de ensino e de aprendizagem da língua, devemos considerá-lo nas enunciações reais dos sujeitos, evidenciando o tom emotivo-volitivo do autor e discursos outros inseridos em uma rede dialógica de enunciados concretos. É nesse sentido que a BNCC (2018) orienta a prática pedagógica de ensino da língua, dispondo o texto como um lugar de materialização das manifestações da linguagem. Por isso,

o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem (BRASIL, 2018, p. 67).

O documento oficial orientador do ensino da língua pontua que os *conteúdos, habilidades e objetivos*, trabalhados a partir do texto, assumido como discurso vivo, real, devem considerar o gênero discursivo em questão e a esfera/campo² so-

2 Cf. Grillo (2012).

cial de atividade de uso da linguagem. Ou seja, as unidades da língua e os conteúdos de maneira geral precisam ser relacionados aos gêneros e, conseqüentemente, às habilidades e competências necessárias ao uso da língua, evidenciando relações dialógicas entre textos/gêneros e tessituras dialógicas entre esferas/campos da comunicação discursiva.

Asseverar o discurso como o espaço de discussões, estudos e análises dos fenômenos linguísticos e enunciativos próprios da língua concreta contribui expressivamente para a reestruturação e o fortalecimento de um ensino cada vez mais significativo da língua. Esse posicionamento, além de ressignificar o ensino da língua materna, reivindica, conseqüentemente, o estudo da perspectiva estilística através dos gêneros do discurso.

3. Considerações finais

As experiências com o ensino de língua em perspectiva dialógica vivenciada pelo próprio Bakhtin (2013a) e de propostas para o ensino da linguagem literária desenvolvida por Cunha (2006) sinalizam um longo caminho ainda a

percorrer no ensino básico brasileiro. O que fazer e para que fazer são questões facilmente respondidas pelos documentos que apresentam as políticas linguísticas que nortearão as práticas pedagógicas no processo de ensino e de aprendizagem.

No entanto, é o *como fazer* que tem angustiado professores e desestimulado estudantes. Embora pesquisadores como *Carlos Alberto Faraco* enuncie, repetidas vezes, que a prática pedagógica é um “trabalho artesanal”, todo docente tende a seguir os mesmos “moldes” para o ensino de língua portuguesa propagados pelos cursos de licenciatura e pelos livros didáticos que lhe servem de referência.

Entendemos que este fazer pedagógico deve assumir a língua em uso como objeto de ensino da língua portuguesa, apresentando uma abordagem que supere, e muito, os elementos linguísticos (materiais) que compõem o enunciado concreto e alcançando, através dessa materialidade semiótica, o sentido do todo revelado pelo contexto em que o enunciado se situa.

Nesse sentido, ensinar a língua é levar em conta os sujeitos sociais e plurais que agem na/com a linguagem nas mais diversas formas de interação social e, por isso, estudar

a língua é estudar o homem inserido em um contexto histórico, social e cultural determinado.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Questão de estilística no ensino de língua*. São Paulo: Editora 34, 2013a.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2013b.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. V. Miotello; C. A. Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª ed. Brasília: MEC/ SEB/CNE, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 06 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CUNHA, D. A. C. A estilística da enunciação para o estudo da prosa literária no Ensino Médio. In: CLÉCIO, B.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 166-183.

NASCIMENTO, T. de J. G. do. *Estudo do gênero: uma abordagem do estilo no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFPB, João Pessoa, 2016.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

VOLÓCHINOV, V. Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João, 2013 [1926].

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. S. Grillo; E. Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

CAPÍTULO 6

Práticas discursivas de leitura na *web*: os *booktubers* e a governamentalidade do sujeito-leitor

Regina Baracuhy

Karenn Beatriz de Lima Costa

1. Introdução

Este capítulo volta-se para o exame de discursividades midiáticas por onde os sujeitos enunciadore constroem-se e, por conseguinte, constroem o outro, no caso, os seguidores dos *booktubers*, tendo em vista uma cultura da exposição de opiniões que se amplia cada vez mais, em decorrência

das mais variadas formas de interação que as redes sociais criam e disponibilizam aos seus usuários.

Os *booktubers* são pessoas que apresentam resenhas, comentários, divulgações e/ou críticas sobre/de obras literárias na plataforma do *YouTube*, com o intuito de compartilhar conhecimento e interagir com outros sujeitos-leitores. Geralmente o espaço em que são gravados os vídeos é o próprio quarto do *booktuber*, onde se é possível observar a quantidade de livros na estante e outros adornos literários ou atrativos da cultura pop, pois essa representação no cenário produz um efeito de sentido de que o *booktuber* possui saber/poder acerca de seus comentários.

A origem da comunidade *booktuber*, como comunidade visível ao público, não tem um período preciso. Há poucos referenciais bibliográficos exatos sobre quando e onde surgiu esse fenômeno. Muito provavelmente são decorrentes de blogs/vlogs literários, que, com o crescimento e o aumento de acesso do *YouTube* na Internet, passaram a ser produzidos nessa plataforma. Acredita-se que o primeiro vídeo tenha sido publicado por uma *youtuber* norte-americana em meados de 2009 (LIMBU, 2013, p. 92). Porém, no Brasil, temos como pioneira a *booktuber* Tatiana G. Feltrin,

com o seu canal no *YouTube* desde 2007, no qual, a princípio, ela publicava vídeos sobre seus gostos pessoais: produtos de beleza, maquiagem, dicas de idioma e literatura. Aos poucos, o número de visualizações com interesse em vídeos literários foi aumentando, o que ocasionou a mudança do conteúdo produzido no canal.

Os vídeos de *booktubers* brasileiros constituem um material de pesquisa bastante profícuo para investigarmos as práticas discursivas de leitura do sujeito contemporâneo na *web*, tendo como norte a noção de governamentalidade, como propõe Foucault (1988), uma vez que os *booktubers* conduzem as práticas de leitura de um certo segmento social através de seus comentários e indicações de leitura, influenciando, inclusive, o mercado editorial.

No que tange à questão das práticas de governamentalidade e seus efeitos nos discursos da contemporaneidade, são desenvolvidas e orientadas pesquisas sobre essa temática em nível de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado há pelo menos dez anos na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a fim de discutir a relação entre discurso, sujeito e poder. Todas as pesquisas foram subsidiadas e ao mesmo tempo deram suporte para as discussões realizadas no inte-

rior do Grupo de Pesquisa “CIDADI – Círculo de Discussões em Análise do Discurso”, coordenado por Regina Baracuhy, primeira autora deste capítulo, desde 2008.

A problemática que ora se apresenta, considerando o número de visualizações informado nos canais dos *booktubers* no *YouTube*, é que uma grande quantidade de jovens tem suas práticas de leitura orientadas por tais indivíduos, que nem sempre são especialistas no assunto. No entanto, a influência deles é tão grande que até o mercado editorial de e-books na atualidade norteia sua seleção e venda na *web* a partir das sugestões desses sujeitos enunciadorees. São questões que nos inquietam: (i) em que medida os vídeos dos *booktubers*, que compõem o dispositivo digital de leitura na plataforma do *YouTube*, governam a conduta dos leitores no sentido de eles optarem pela leitura de determinados temas e não de outros, de determinados autores e não de outros?; (ii) que mecanismos discursivos de governamentalidade sustentam as práticas de leitura nesses vídeos? (iii) de que forma as singularidades do funcionamento desse espaço virtual afetam a constituição do sujeito-leitor?

Tendo em vista essa problematização, nosso objetivo neste capítulo é investigar como ocorrem as relações entre

sujeito, discurso e poder/resistência nos enunciados dos *booktubers*, a fim de verificar os modos de objetivação/subjetivação do sujeito-leitor decorrentes das práticas discursivas de governamentalidade³ por eles exercidas.

A pesquisa de que decorre este trabalho é de caráter qualitativo, pois consiste em um conjunto de práticas descritivas e interpretativas que dão visibilidade ao mundo (DENZIN; LINCOLN, 2006).

O nosso aparato teórico-metodológico, proveniente dos Estudos Discursivos Foucaultianos, nos permite discutir as relações entre sujeito (governo de si / governo do outro), discurso, poder e suas formas de resistência, a partir da análise dos enunciados dos *booktubers*. Tal arsenal teórico é útil para pesquisas que não almejam respostas prontas, mas antes acenam para a possibilidade de sondar os discursos na relação com o arquivo, objetivando apreender os sentidos que deles emergem, sempre fluidos e incontornáveis em sua totalidade.

3 Para Foucault (2008, p. 239), a governamentalidade pode ser entendida como “o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos os dispositivos de segurança”.

2. Discurso e mídia digital

É consenso entre os especialistas que as tecnologias da comunicação e informação provocaram profundas transformações na nossa sociedade. A *web* (*world wide web*), como sistema de documentos em hipermídia interligados e executados na internet, proporciona a copresença e a interação em qualquer ponto do espaço físico, social ou informacional. Isso é o que Levy (2010, 2011) chama de virtualização do ciberespaço. Para ele, é virtual:

toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular (LÉVY, 2010, p. 47).

Ainda segundo Lévy (2010), a tecnologia não é um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura, nem as interações virtuais são desprovidas de qualquer relação com a realidade, pois as atividades humanas abrangem, de maneira intrínseca, interações com pessoas vivas e pensantes, entidades materiais, naturais e artificiais, ideias e representações.

Lévy (2010) chama a atenção também para aquilo que Roy Ascott chamou de “segundo dilúvio”, o das informações. A sociedade contemporânea da era digital é eclética, plural; tem seu cotidiano invadido pela tecnologia eletrônica de massa, gerando o adensamento das informações. Essa inundação provoca uma explosão de natureza exponencial e caótica que leva à multiplicação acelerada e bruta de dados disponíveis na rede.

Para Lévy (2010), a internet é um novo meio de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e de suas memórias. Refere-se não apenas à estrutura material da comunicação digital, mas ao “universo oceânico de informações” que ela abriga, bem como aos usuários que navegam e alimentam esse universo. Por essa razão, outro termo surge, *cibercultura*, que designa “um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17). Esse conjunto heterogêneo de ações produz novas condições de interação entre os sujeitos, o que acarreta profundas transformações nas produções identitárias e na constituição de subjetividades.

Está inserido nesse contexto o *YouTube*, a maior plataforma de compartilhamento de vídeos do mundo, com mais de um bilhão de usuários. Trata-se de um componente importante do ciberespaço, que pode ser caracterizado como uma rede social no sentido de que é alimentada por uma gama de participantes ativos que contribuem conjuntamente para a constituição dessa rede enquanto plataforma de conteúdo digital.

Os colaboradores constituem um grupo diversificado de participantes, formado por grandes produtores de mídia e detentores de direitos autorais, como canais de televisão, empresas esportivas e grandes anunciantes, bem como por pequenas e médias empresas em busca de meios de distribuição mais baratos ou de alternativas aos sistemas de veiculação em massa, além de instituições culturais, artistas, ativistas, fãs letrados de mídia, leigos e produtores amadores de conteúdo. Cada um desses participantes chega ao *YouTube* com seus propósitos e objetivos e o modelam coletivamente como um sistema cultural dinâmico: o *YouTube* é um site de cultura participativa (BURGESS; GREEN, 2009).

Nessa plataforma, nasceram os *youtubers*, também conhecidos no mercado como influenciadores digitais, pro-

dutores de conteúdo digital que hoje ganharam o *status* de celebridades. Hoje o *YouTube* se tornou uma grande vitrine, onde famosos e anônimos disputam visualizações, os usuários se tornam sujeitos-protagonistas e buscam subjetivar-se através de técnicas de si, ao mesmo tempo em que buscam enquadrar-se num sistema rigoroso de censura que os objetiva. Com isso, apesar de a plataforma *YouTube* apresentar-se como um lugar propício para a produção de subjetividades, ela possui um conjunto de regras, proibições e interditos que censuram, através do dispositivo jurídico, vídeos com conteúdos considerados “inadequados” (de acordo com o regime de verdade da nossa época).

Acerca da convergência na/da *web*, Jenkins (2009) salienta que vários discursos sociais determinavam que o paradigma da revolução digital mudaria tudo. Por outro lado, não é exatamente isso que podemos verificar, em função da convergência entre ‘novas’ e ‘velhas’ mídias, de uma relação que equivale mais a uma interconexão entre mídias do que a uma mera troca de uma mídia por outra. Assim, a televisão não substituiu a radiodifusão, a *web* não eliminou a televisão, o e-book não suplantou o livro impresso, e este não elidiu os manuscritos, se se quiser ir mais longe.

A ideia de convergência faz ruir as barreiras entre os meios de comunicação, mas vai além disso. De acordo com Jenkins (2009), a convergência envolve a produção de conteúdo através de múltiplos suportes midiáticos, bem como o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, “que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam” (JENKINS, 2009, p. 27). O autor lembra que a convergência é uma palavra que consegue designar transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais. Trata-se, portanto, de um paradigma inscrito no coração de várias atividades sociais e linguageiras.

No que tange especialmente à convergência nas mídias, Shirky (2011) esclarece que, a partir da noção de cultura participativa, o processo de produção e circulação de discursos em diferentes mídias encontra-se disperso, capilar, não se restringindo apenas a um ponto ou a um agente específico. No entanto, o autor ressalta que, por exemplo, nem todos os consumidores são, por correspondência biunívoca, criadores.

Noutros termos, nem todo internauta necessariamente produz conteúdo na *web*, mas, em face das possibilidades

existentes, qualquer internauta, munido de recursos técnicos suficientes, pode ingressar no cerne dessa cultura participativa.

Para Jenkins (2009), os consumidores estão desenvolvendo habilidades tanto para filtrar quanto para se engajar amplamente com essa feição volúvel da convergência, de modo que existe a necessidade de os produtores de mídia estarem antenados às astúcias dos consumidores virtuais. Ademais, a circulação dos discursos na *web* está atrelada à fluidez resultante da interconexão entre as plataformas e *sites* que compõem a convergência em rede, conforme propugnada por Jenkins.

3. Relações de saber/poder: *booktuber* – leitor

Esta análise objetiva mostrar brevemente como funcionam as práticas de governamentalidade que envolvem o sujeito *booktuber* e o sujeito leitor (virtual), entendendo a governamentalidade, na perspectiva foucaultiana, como a gestão da conduta populacional, neste caso, do público jovem.

Figura 1 – Tatiana Feltrin, precursora da comunidade *booktuber* no Brasil



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=kj27-VXBqV4>>.
Acesso em 13 mai. 2019.

Tatiana G. Feltrin é dona do primeiro canal literário no Brasil, o TLT Tiny Little Things, criado em 2007, dois anos após o surgimento da plataforma YouTube. Ela é, pois, a precursora da comunidade *booktuber* no Brasil.

Na análise do vídeo em questão, observamos que a *booktuber* busca apresentar o livro *Olhos d'Água*, que é exigido num vestibular como leitura obrigatória. Trata-se de uma coletânea de contos, composta por 15 histórias, publicada em 2014 pela autora brasileira Conceição Evaristo. Segundo Tatiana, é “um livro extremamente fluido, desenvolve predominantemente histórias de mulheres negras que vivem situações precárias no Brasil”. A *booktuber* inicia

com uma abordagem sobre o conteúdo da obra, em seguida expõe a autora da obra e em sequência apresenta a importância que essa resenha terá, por ser um dos mais novos livros exigidos no vestibular. Podemos observar, neste vídeo, uma prática de governamentalidade, que “tem como alvo essencialmente a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico” (FOUCAULT, 1989, p. 265), operando na conduta do sujeito por meio de um saber instituído como obrigatório para o concurso vestibular.

A relação do instrumento em exposição (livro) com o leitor motivado a assistir ao vídeo, por se tratar de um conteúdo de importância acadêmica, será conduzido pela fala da *booktuber* ao realizar o ato da leitura ou da sua compra. Percebe-se que o indivíduo somente se sujeita a isso por haver uma positividade: conseguir acertar algumas questões do vestibular. Portanto, existe uma estratégia da positividade do poder no que concerne à seleção do livro.

É fundamental para os *booktubers* tomarem conhecimento de quais são os assuntos que fazem parte de uma temática institucionalizada, considerada importante para o público-leitor. Este é um procedimento de controle da população leitora, visto que o próprio livro e os livros que se-

rão citados em outros vídeos não são escolhidos de forma aleatória.

Portanto, o poder se exerce através do saber (não-especializado) da *booktuber*, que dele se utiliza para se promover, supondo que, caso a pessoa se sinta interessada na sua abordagem, buscará assistir outros vídeos do seu canal. A conduta se dá pelo corpo espécie, enquanto indivíduo, e ao mesmo tempo o *booktuber* fala para uma população conectada em rede. Dessa forma, com os *views*, ela estará se beneficiando, pois quanto mais visualizações, mais aumentará seu lucro.

Não se pode enxergar a governamentalidade como um exercício de poder dissociado da questão econômica e política, pois um tema só é discutido ou só são criadas políticas públicas para ele, caso essas duas instâncias (econômica e política) sejam afetadas de alguma maneira; ou seja, quando algo se torna um problema social ou uma visada de lucro para o Estado. Segundo Foucault (1989, p. 289),

a população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo.

Sendo a população o alvo principal do governo, este passa a manter o seu alvo na ativa e na produtividade, induzindo-o a produzir e consumir.

Enquanto corpo populacional, a tendência é que os assinantes dos canais dos *booktubers* procurem assuntos referentes ao vestibular, que em algum momento dará lucro ao Governo, já que o objetivo deste “não é certamente governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde, etc.” (FOUCAULT, 1989, p. 425). E quem não produz em nossa sociedade capitalista, será excluído, discriminado de alguma maneira.

Focalizando o campo da visibilidade nos canais dos *booktubers*, destacamos o fato de haver estantes de livros, guitarras, cartaz de filme, elementos que, além de transmitirem para o espectador a sensação de familiaridade, pois se trata, em sua maioria, de um público jovem, eles também passam um efeito de credibilidade, pois se espera que todos esses elementos imagéticos do cenário da gravação reiterem a busca pelos mais diversos conhecimentos e, principalmente, pela literatura. O emblema do *YouTube* também costuma estar à vista dos espectadores, sugerindo que há

maior procura e visualizações pelos seus vídeos, o que leva o sujeito-espectador a associar o canal à qualidade do público.

A preocupação das *booktubers* com a aparência visual, a cor e a marca do batom, as unhas feitas (os assinantes querem saber o nome do batom, o fabricante do esmalte que elas usam), os recursos audiovisuais utilizados indica que há um planejamento minucioso em torno da produção dos vídeos, objetivando alcançar audiência e, conseqüentemente, lucro com as postagens.

O discurso da *booktuber* foi planejado com base em uma instituição (a escola) que determinou ser(em) o(s) livro(s) em questão importante(s) e essencial(is) para o conhecimento acadêmico que deverá ser aplicado/exigido no vestibular. Analisando como se dá o controle social dos discursos, Michel Foucault supõe que “em toda a sociedade a produção do discurso é [...] controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por certo número de procedimentos” (FOUCAULT, 2009, p. 9), sendo instituída pela escola uma verdade (o conjunto de livros indicados para o vestibular). Desse modo, cabe ao *booktuber* o papel de reforçar e reconduzir a prática de leitura de maneira que lhe seja atribuído valor.

Quando a booktuber afirma “esse aqui provavelmente é o livro mais novo que você vai *precisar* ler para o vestibular”, ela traz nesse enunciado a confirmação de que é “preciso” ler, não porque é um desejo dela que todos leiam, mas porque um poder governamental instituiu como necessário, conduzindo a prática de leitura do sujeito leitor.

3.1. A resistência aos *booktubers*: o que dizem os críticos

Michel Foucault (1988), em seu livro *História da sexualidade I: a vontade de saber*, afirma que “onde há poder, há resistência”. Partindo dessa afirmação foucaultiana, apresentaremos alguns comentários e entrevistas acerca da grande polêmica existente no universo *booktuber*: são eles qualificados para falar sobre o assunto (livro)?

Em agosto de 2018, surgiu uma grande polêmica quando o escritor e jornalista Ronaldo Bressane publicou nas suas redes sociais a tabela de valores de uma *booktuber*. Isso gerou o questionamento em relação a tais pessoas, por não serem especialistas na área para formular críticas. Além

disso, elas estariam influenciando e sendo influenciadas por editoras que lhe pagam pelo trabalho, não tendo, dessa forma, um discurso de verdade.

Em uma coluna da Revista Época⁴, o jornalista e professor de Comunicação da UFRJ, Paulo Roberto Pires, escreveu um artigo intitulado “A impostura *booktuber*”, em que define os *booktubers* como sendo “uma subespécie dos digital *influencers*”, que buscam somente influenciar os jovens, pois os mesmos estão “sujeitos a ser influenciados por um presente ou um dinheirinho para, em retribuição, influenciar quem por eles é influenciável”. Também afirma que os *booktubers* não têm o conhecimento necessário, tal como um crítico teria, para fazer as críticas às obras literárias que eles apresentam em seus canais.

Segundo Foucault (1988, p. 92):

[...] os pontos, os nós, os *focos de resistência* disseminam-se com mais ou menos densidade no tempo e no espaço, às vezes *provocando o levante de grupos ou indivíduos* de maneira definitiva, inflamando certos pontos do corpo, certos momentos da vida, certos tipos de

4 <https://epoca.globo.com/paulo-roberto-pires/a-impostura-booktuber-23004427#ixzz5xHMYfsFH>. Acesso em 30 jul. 2021.

comportamento. Grandes rupturas radicais, divisões binárias e maciças? Às vezes. É mais comum, entretanto, serem pontos de resistência móveis e transitórios, que introduzem na sociedade clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis.

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade moderna, onde grande parte da população está conectada às redes sociais, o *booktuber* aparece para o público leitor jovem como uma espécie de “amigo comentador”, pois sua crítica é “popular”, “comunicativa”; quando ele direciona a palavra “você(s)”, torna o ambiente mais familiar, por isso desperta o interesse de todos. Enquanto isso, a crítica literária especializada tem uma linguagem mais culta, formal. Ela é regida por procedimentos de rarefação e sujeição, a partir de um discurso socialmente prestigiado (por jornalistas, professores universitários etc.) e institucionalizado. São, portanto, os campos semânticos que determinam e diferenciam o discurso literário do *booktuber* e do crítico. É importante frisar que o próprio mercado literário está den-

tro de uma rede capitalista; logo, seria praticamente impossível para esses produtores de conteúdo não pensarem na possibilidade de lucrar com esses vídeos.

4. Encaminhando-se para um efeito de fim

O objetivo da ação do *booktuber* sobre o sujeito leitor é conduzi-lo à leitura e/ou à compra do livro abordado. Muitos justificam ser o seu trabalho fruto de uma paixão pela literatura, juntamente com a perspectiva de gerar lucros. Para isso, é necessário alcançar alguns objetivos que a própria plataforma estabelece, ou seja, as propagandas vão acumulando com as visualizações e, assim, poderão ser monetarizadas.

Há também as cortesias das empresas que pedem para ser divulgadas a partir do acesso do *link* de compra (a principal é a empresa *Amazon*); os *publieditoriais*; o financiamento coletivo – clube de inscritos do *YouTube*, onde há conteúdo exclusivo para um público que paga por ele; a venda de livros autorais; os clubes de livros e outros produtos que são relacionados ao conteúdo dos *booktubers*; e o cachê que eles recebem em eventos pelo reconhecimento do seu trabalho.

Verificamos que o discurso dos *booktubers* é constituído não somente pela operacionalização do dizer sobre o outro, mas pela maneira com que eles utilizam de procedimentos sobre si mesmo para conduzir o(s) outro(s).

Observamos que o poder exercido pelos *booktubers* sobre a comunidade leitora atua de forma sutil e quase imperceptível; daí ele ser tão eficaz e atingir os objetivos a que os sujeitos se propõem. Tal como aponta Michel Foucault, o poder está em todas as relações sociais e atua de forma positiva, pois “possui uma eficácia produtiva” (1989, p. 16), induz ao saber e gera conhecimento. Se não houvesse retorno para os indivíduos, eles não compactuariam com o Capitalismo.

Por meio do saber literário, o *booktuber* conduz as práticas de leitura dos seus assinantes, a fim de que estes sejam conduzidos ao consumo e, conseqüentemente, beneficiem o *booktuber* tanto com o ato de visualizarem o vídeo na plataforma do *YouTube* quanto no ato da indicação das empresas que disponibilizam seus descontos ou cupons.

A produtividade é a principal estratégia de governo do sujeito leitor, pois “induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1989, p. 8), e é por isso que

muitas pessoas na sociedade capitalista se permitem ser docilizadas, porque há um retorno para elas mesmas.

Verificamos que a quantidade de leitores no país vem diminuindo e mais ainda a compra de livros, devido à grande informação que a internet oferece, com sua praticidade, instantaneidade e gratuidade.

Os *booktubers*, pessoas não necessariamente portadoras de diploma acadêmico, que se dedicam à criação e à manutenção de canais na rede digital, tornam-se aqueles a conduzir a prática da leitura de jovens (muitos deles vestibulandos), como também contribuem para a disseminação dos livros e demais aparelhos eletrônicos desse nicho virtual. Esses *influencers* digitais fomentam o mercado editorial dessa faixa etária. O registro contínuo do conhecimento na plataforma *YouTube*, não somente com análises de obras literárias presentes no Enem/Vestibular, mas também com sorteios de livros, *kindles*, *unboxing* de livros, dicas de organização de leitura e estudo, agrega poder ao discurso dos *booktubers*.

Nossas análises mostram como o discurso do *booktuber* é composto por enunciados que evidenciam o fato de que o sujeito-leitor, impulsionado pelo discurso do *booktuber*, é levado à leitura e/ou à aquisição do livro comentado, so-

mente porque ele se permitiu ser governado, apesar da livre escolha do vídeo a ser visualizado. Seria, portanto, uma sensação de liberdade, pelo fato de ter sido uma escolha assistir àquele vídeo, ler aquele livro, mas, ainda assim, o leitor estará sendo guiado tanto pelo discurso quanto pela própria plataforma, que muitas vezes direciona com as “recomendações”. Esta aceitação passiva de indicação é fruto de uma relação de poder-saber entre os *booktubers* e a comunidade leitora. Vimos, portanto, que é um discurso voltado para o capital, mas que também atua para o incentivo à prática da leitura e para a disseminação de conhecimentos no campo da literatura. O poder está intrinsecamente associado ao saber; sem isto o indivíduo não é capaz de exercer o poder sobre o outro. Poder este que é estrategicamente exercido pela positividade e, assim, abre espaço para debates, interesses que beneficiam a comunidade leitora, sobretudo os jovens vestibulandos.

Referências

BURGESS, J. GREEN J. *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. Trad. Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 9ª ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

FOUCAULT, M. *Segurança, território e população*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. 18ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Trad. Suzana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. *O que é virtual*. São Paulo: Editora 34, 2011.

LIMBU, M. (Ed.). *Emerging Pedagogies in the Networked Knowledge Society: Practices Integrating Social Media and Globalization*. IGI Global, 2013.

SHIRKY, C. *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

CAPÍTULO 7

Cognição social e aprendizagem situada

Jan E. R. Leite

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre alguns aspectos importantes da aprendizagem que têm reflexo nas práticas docentes dos profissionais de Letras e de Linguística – do ponto de vista das abordagens sociais da cognição e dos conceitos de linguagem, contexto e significado, como objetos de estudo de uma ciência tanto cognitiva quanto social.

Em nossa abordagem (LEITE, 2005, 2010), a aprendizagem – enquanto processo cognitivo – não pode ser vista apenas como o acesso aos tipos de conhecimento disponíveis em um repositório mental, nem como o processamento linear de informações obtidas pela percepção, mas como um repertório de habilidades e competências múltiplas que

permitem ao indivíduo atuar permanentemente sobre o seu próprio meio, através da ação conjunta e colaborativa entre os sujeitos de uma comunidade.

Essa atuação ocorre em uma arena específica, ou seja, na linguagem (CLARK, 1992). Entendemos, assim, a linguagem como o lugar onde os indivíduos apresentam e negociam intersubjetivamente versões de conhecimentos em construção, destinadas a categorizar e dar sentido ao mundo, segundo a história, a cultura e as práticas sociais desses indivíduos. Desta forma, desnecessário seria lembrar que a língua opera apenas como um recorte da realidade e não como reflexo dela, como já pontuou Marcuschi (2003a, 2003b).

Consideramos que a aprendizagem, como um processo de acesso, manipulação, modificação e armazenamento de conhecimento, não obstante seu caráter neurocognitivo, o qual não é objeto deste texto, constrói-se em um contexto sociocultural delimitado e tem natureza igualmente sociointeracional, fundamentada nas ações conjuntas dos usuários da língua, as quais extrapolam a atividade mental individual e distribuem-se em práticas colaborativas e situadas dos grupos sociais.

Assim, esta discussão reflete sobre uma concepção de cognição e aprendizagem situada e distribuída, cujo desenvolvimento revela uma profunda conexão com o fazer linguístico sociointeracional e cujas análises derivam do tratamento contextualmente situado dos dados da linguagem em uso.

Segundo Mondada (2003, p. 10), diferentes enfoques e concepções de cognição subscrevem aos variados campos das ciências cognitivas, aí incluídas a linguística cognitiva, a psicologia cognitiva, a ciência da computação e a filosofia da mente. A partir de abordagens tão diversas, a cognição pode ser tratada como: a) um conjunto de capacidades individuais, usadas para o raciocínio e a percepção. Neste caso, a mente humana se identifica com um sistema de aquisição, armazenagem, transformação e transmissão de informações; b) um conjunto de práticas coletivas, empregadas publicamente pelos sujeitos em suas ações, não restrita ao indivíduo, mas distribuída na comunidade, nos artefatos, e nas condutas corporais e sociais. Neste outro caso, a cognição modela o contexto em que o ser humano atua, ao mesmo tempo que é modelada por ele.

O termo cognição social usado neste trabalho não pode ser pensado como se referindo a apenas um conjunto

de teorias que elegemos como satisfatórias para elucidar o aspecto sociocomunicativo da construção do conhecimento e da aprendizagem. Ao contrário, para entender melhor seus pressupostos teóricos, precisamos descobrir o tipo de conhecimento de que estamos tratando, visto que as ciências cognitivas, em geral, têm como objetivo desenvolver modelos de processamento de informações, cujo compromisso é com a representação mental e o emprego de sistemas formais e modelos computacionais na descrição dos fenômenos cognitivos (cf. COULSON, 1995, p. 123), enquanto a abordagem sociocognitiva da aprendizagem, sobre a qual refletimos neste texto, tem como característica, no dizer de Mondada (2003, p. 11), um interesse proeminente no caráter prático das atividades cotidianas que permitem categorizar o mundo e construir objetos-de-discurso em tarefas conjuntas como conversar, dar uma aula, contar uma piada, pedir uma informação, resolver um problema etc. Além disso, essas atividades práticas se organizam de maneira situada, permitindo que seus participantes se ajustem entre si e tornem seus comportamentos mutuamente reconhecíveis, de modo a atuarem segundo as contingências contextuais.

A cognição social é, portanto, distribuída entre as pessoas e seu estudo não se ocupa do processamento individual como tal, mas do conhecimento coletivo como fenômeno compartilhável e de domínio público, estreitamente vinculado às ações nas quais “indivíduos” atuam “em conjunto”. As implicações de tal teoria seriam visíveis na prática cotidiana dos sujeitos que atuam conjuntamente sobre o mundo, formulando narrativas, resolvendo problemas, entendendo teorias e, além de tudo, construindo conhecimentos.

Esta abordagem é, pois, tributária do enfoque sociológico da cognição, que, por sua vez, investiga os processos interpretativos da interação social cotidiana, bem como a solução de impasses em contextos de organização social. Este enfoque se alinha à antropologia linguística ao reconhecer a necessidade de uma compreensão etnográfica sobre os usos da língua para se analisar os sentidos da fala real e que, sem tal contexto, os analistas são incapazes de identificar os aspectos relevantes da produção de sentido social das atividades de linguagem.

Nesta perspectiva, o enfoque sociocognitivo examina e descreve os modos de atuação intersubjetiva através dos quais os indivíduos constroem o sentido e organizam seus contex-

tos. Entre estes modos de atuação está a interação social, cuja análise demonstra que os significados das ações e dos enunciados são, na prática, indexicais. Esta indexicalidade reflete a premissa da semântica cognitiva de que o sentido não está propriamente nos signos linguísticos e de que sua compreensão é construída através de processos interpretativos coletivos. Naturalmente, esses processos são acessíveis por meio do estudo empírico (de *corpora*, através da etnografia comparativa, da sociolinguística ou da etnometodologia da conversação).

Outro modo de atuação, de natureza sociocognitiva, diz respeito aos processos de compreensão dos domínios e das práticas nas quais os sentidos são construídos e compartilhados. Métodos de análise de solução de problemas, de tomadas de decisão e de interpretação de informações são utilizados na descrição desses processos, cujos achados complementam os estudos neuropsicológicos sobre a memória, o funcionamento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem e a cognição distribuída sem, entretanto, desconsiderar o caráter social da atividade cognitiva (cf. SAFERSTEIN, 1995, p. 142).

Não rejeitamos aqui a premissa de que operações mentais básicas (como estratégias cognitivas e metacogni-

tivas) são naturais da espécie, mas argumentamos que elas ocorrem em contextos culturais específicos e operam sobre domínios conceptuais (a espacialidade e a temporalidade, por exemplo), de forma dramaticamente diferente de uma cultura para outra, não podendo assim ser analisadas à revelia de como a situação contextual influencia os processos cognitivos individuais.

A cognição, desta forma, não pode ser vista apenas como um conjunto de operações que ocorrem ora externamente, ora internamente à mente dos indivíduos. Não se trata de determinar onde acontecem as operações cognitivas, mas de considerar que processos internos e externos são igualmente naturais à espécie e interagem entre si na construção do ser cognitivo. A complexidade desta interação é um terreno que interessa às abordagens sociais da cognição e lança luzes aos processos de aprendizagem e desenvolvimento conceptual.

Nossas capacidades cognitivas podem ser explicadas, portanto, a partir da interação entre uma série de mecanismos neurobiológicos responsáveis pelas operações mentais e uma série de contextos sociais, culturais, históricos e intencionais, responsáveis por dar sentido a essas operações.

Somente através desta interação podemos entender como os seres humanos chegaram a ser o que, de fato, são.

O estudo de uma cognição situada e distribuída visa, assim, a explicitar como as discussões críticas sobre a cognição, que rejeitam a cisão entre o mental e o social, podem ser integradas à análise de fenômenos sociocognitivos como a significação, a compreensão e a aprendizagem. Tais fenômenos, neste sentido, não podem ser tratados como processos interiores ou como estados mentais estritamente internos ao sujeito, mas como uma realização coletiva, publicamente compartilhada na sequencialidade da interação social (cf. MONDADA, 2003).

Ao propormos uma cognição interacionalmente situada e distribuída (LEITE, 2005), revisitamos a noção de mente em ação de Coulter (1989). A análise conversacional descrita por esse autor descreve os interactantes como participantes constantemente engajados em ações que levem ao alcance da compreensão, da inteligibilidade e da reconhecibilidade mútua de suas atividades e comportamentos contextuais. O conhecimento partilhado entre os participantes (ou *shared cognition*) é, dessa forma, constantemente avaliado, mantido, garantido ou transformado, no que diz

respeito aos procedimentos e estratégias de construção do sentido da realidade situada.

Além disso, revisitamos a abordagem praxeológica de Mondada (2003) ao considerar que as propriedades mentais dos indivíduos são desenvolvidas em suas práticas constitutivas e situadas. Para a autora, a compreensão da cognição situada e distribuída deve passar pelo reconhecimento de que há liames inextricáveis entre as práticas cognitivas e as atividades para as quais elas são mobilizadas. Assim, os processos cognitivos e seus usos em contextos, espaços e artefatos – socioculturais – têm efeito na distribuição e na utilização de conhecimentos entre os participantes, podendo configurar e ser configurados pelas práticas contextualmente situadas.

Conhecimento e aprendizagem não são, assim, metafóricos de uma linha de montagem, cujas ferramentas e ações, utilizadas individualmente por um operário, resultam em um produto final: o saber. Tampouco são objetos da transmissão remota de informações de uma fonte a um alvo. São, ao contrário, fenômenos em constante construção e negociação pelos participantes de uma comunidade de práticas. Pode-se dizer que são construídos por muitas

mãos, e não resultam tão somente do processamento mental de informações, visto que seus efeitos vão muito além dos indivíduos envolvidos.

Um enfoque da cognição social, nestes termos, reconhece a prioridade da língua, como parte constitutiva de nossa vida social, na emergência (e não no espelhamento) da realidade através da interação entre os falantes em uma comunidade. Essa emergência é também cognitiva, no sentido de que construímos modelos e categorias conceptuais que nos permitem lidar com as “versões do mundo” mais ou menos apropriadas e ajustáveis aos enquadres mentais e sociocomunicativos da situação em que nos inserimos. Nesse sentido, as categorias e conceitos, como nossas versões públicas de pensar o mundo, constituem as formas mais palpáveis que utilizamos para manusear a fluidez da realidade e meios de organizar o conhecimento sobre algo.

A apreensão do conhecimento publicamente construído no contexto escolar não é mais que uma das muitas versões públicas do mundo, autorizada institucionalmente e aceita pelos membros da sociedade para ser oficial e vigorar como descrição aceitável da realidade. Neste sentido, Lave (1988) demonstra que o emprego de práticas sociais e inte-

gradadas em atividades matemáticas, seja em contextos públicos, como mercados, ou em tarefas domésticas na cozinha, têm pouca relação com as atividades matemáticas praticadas no meio escolar. Tal incongruência põe em xeque o papel da escola não somente quanto a sua (in)adequação, mas também quanto a sua relação com as ciências cognitivas e psicológicas que consideram que o pensamento científico é um remédio contra o senso comum cotidiano e que, de certa forma, impõem estruturas escolares baseadas na ideia da transferência assegurada dos conhecimentos adquiridos na escola para a vida cotidiana.

No mesmo domínio, Koch e Cunha-Lima (2004) questionam uma concepção mentalista de cognição ao exemplificarem a diferença de desempenho de crianças que trabalham vendendo balas na rua e conseguem, com muita velocidade, realizar cálculos matemáticos relativamente complexos, mas que na escola não são capazes de realizar os mesmos cálculos e outros ainda mais simples. O que está em jogo, neste caso, é algo mais que o mero raciocínio matemático abstrato, uma vez que desempenhos individuais desiguais em tarefas descritas como idênticas, quando os indivíduos as realizam em situações sociais diferentes, po-

dem ser atribuídos à natureza situada da cognição (KOCH; Cunha-Lima, 2004, p. 280).

Lave e Wenger (1991) sugerem um modelo de aprendizagem que ocorre de maneira situada em um processo de engajamento dos participantes em uma comunidade de prática. Essa ideia de que a aprendizagem envolve um aprofundamento dos processos de participação social em uma comunidade de prática ganhou terreno significativo nos últimos anos. Muitas das maneiras tradicionais que ainda usamos para falar sobre aprendizagem, entretanto, baseiam-se no pressuposto de que aprender é algo que se faz individualmente e que é separado do resto de nossas atividades diárias, sendo o resultado de um processo de ensinar, que tem um começo e um fim (cf. WENGER, 1998, p. 3).

Para Lave e Wenger (1991), a aprendizagem é social e faz parte da maioria de nossas experiências de participação na vida diária, não sendo restrito ao ambiente de escolarização formal. “O aprendizado é onipresente nas atividades em andamento, embora muitas vezes não seja reconhecido como tal” (LAVE, 1991, p. 5). Assim, as comunidades de prática estão em toda parte e estamos envolvidos em várias delas no trabalho, na escola, em casa ou na realização de nossos inte-

resses diários, incluindo os que desenvolvemos nas comunidades virtuais e móveis, através da colaboração *online*, como em fóruns de discussão, grupos de notícias ou nos vários *chats* nas redes sociais, por meio de tecnologias móveis.

As comunidades de prática possuem como características fundamentais a) o domínio da atividade, b) a organização comunitária e c) a atividade prática. Por domínio, entende-se que uma comunidade de prática é algo mais do que um clube de amigos ou uma rede de conexões entre pessoas. Uma comunidade tem uma identidade definida por um domínio de interesse compartilhado entre os participantes. A adesão a uma comunidade implica um compromisso com o domínio e, portanto, uma competência compartilhada que distingue seus membros de outras pessoas (LAVE; WENGER, 1991). Entende-se, assim, por comunidade, a pluralidade de indivíduos interessados em um domínio do conhecimento.

Ao construir seu interesse por um domínio, os participantes se envolvem em atividades e discussões conjuntas, ajudam uns aos outros e compartilham informações, estabelecendo relações que os permitem aprender uns com os outros (LAVE; WENGER, 1991).

Para que uma comunidade de prática funcione adequadamente, ela precisa gerar um repertório compartilhado de ideias, compromissos e memórias, de modo que seus participantes se apropriem dele. Também precisa desenvolver diversos recursos como ferramentas, documentos, rotinas, vocabulário e símbolos que de alguma forma carreguem o conhecimento acumulado daquela comunidade. Em outras palavras, envolve uma prática (práxis) que é concebida como as muitas maneiras de ação que são compartilhadas de forma significativa entre os membros.

Os membros de uma comunidade de prática também desenvolvem um repertório compartilhado de recursos: suas experiências, histórias, ferramentas e métodos de abordar problemas recorrentes, em suma, uma prática compartilhada, que se desenvolve no tempo e leva a uma interação sustentada (LAVE; WENGER, 1991).

Em vez de olhar para a aprendizagem como a aquisição de certas formas de conhecimento, os autores tentaram situá-la no terreno das relações de coparticipação social. Não se trata de perguntar que tipo de processos cognitivos e estruturas conceituais estão envolvidos com a aprendizagem, mas que tipos de compromissos sociais fornecem o

contexto adequado para que a aprendizagem ocorra (LAVE; WENGER, 1991).

A aprendizagem, portanto, não é vista como a aquisição de conhecimentos pelos indivíduos, mas sim como um processo de participação social. A natureza da situação impacta significativamente este processo.

A noção de comunidade de prática e a conceituação mais ampla de aprendizagem situada fornecem indicadores significativos para a prática. Entre os indicadores mais relevantes, destacamos o fato de que a) a aprendizagem está nas relações entre as pessoas; b) os educadores trabalham para que as pessoas possam se tornar participantes de comunidades de prática; e c) existe uma conexão íntima entre conhecimento e atividade.

A aprendizagem tradicional é medida com base no pressuposto de que o conhecimento é um bem que os indivíduos podem acumular dentro de suas mentes. No entanto, a aprendizagem não pertence às pessoas individualmente, mas às várias práticas das quais essas pessoas fazem parte. Os educadores precisam explorar meios, juntamente com os estudantes, que levem todos a participar plenamente da comunidade, estendendo a ela as práticas da vida associativa que ocorrem nas instituições. A resolução de problemas e a

aprendizagem como uma experiência são processos centrais à prática de uma comunidade de aprendizagem.

As várias formas de colaboração para a aprendizagem social incluem o domínio dos artefatos, o reconhecimento das intenções mútuas e a contextualização das atividades em desenvolvimento. Nenhum dos artefatos ou práticas sociais humanas mais complexos – incluindo a fabricação de instrumentos, a comunicação simbólica e as instituições sociais – foi inventado, entretanto, de uma única vez por algum indivíduo ou grupo de indivíduos (LAVE; WENGER, 1991), daí porque a aprendizagem é social, contextual e histórica.

Observamos que comunidade de prática oferece ao aluno um contexto geral de uso de um artefato que lhe permite aprender criativamente, a exemplo de uma tecnologia. Mas isso não é, em si, um método educacional, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino.

Na verdade, as implicações das posições assumidas sobre a cognição e a aprendizagem humana, em sua singularidade, apontam para a necessidade atual de (re)conceptualização das noções prevalentes sobre ensino, aluno(a), professor(a), conteúdos, tecnologias e recursos educacionais, ambientes de aprendizagem e sistema formais de ensino.

Acreditamos que adotar uma abordagem situada significa compreender a aprendizagem como processo de apropriação ativa e criativa em que é necessário garantir a inserção do aluno como participante em um contexto de prática social amplo o suficiente.

A sala de aula, vista como um lugar adequado para a aprendizagem em nossa sociedade, frequentemente baseia suas práticas mais cotidianas em teorias mentalistas e individuais sobre a cognição e a aquisição do conhecimento. Portanto, apresenta-se como um desafio aos professores em formação inicial ou continuada desenhar um ambiente para a aprendizagem que considere os contextos sócio-históricos e culturais, as práticas e os artefatos sob a perspectiva da cognição social e da aprendizagem situada.

Agradecimentos:

Muito obrigado à colega e amiga Raquel Basílio, pelas observações aguçadas que melhoraram bastante a discussão neste capítulo.

Referências

- CLARK, H. H. *Arenas of Language Use*. Chicago: CUP, 1992.
- COULSON, S. Cognitive Science. In: VERSCHUEREN, J. et al. (Eds.). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Co., 1995. p. 123-139.
- COULTER, J. *Mind in Action*. London: Polity Press, 1989.
- KOCH, I; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 251-300.
- LAVE, J. *Cognition in Practice*. Mind, Mathematics and Culture in everyday life. Cambridge: CUP, 1988.
- LAVE, J. Situating learning in communities of practice. In: RESNICK, L. B.; LEVINE, J. M.; TEASLEY, S. D. (Eds.). *Perspectives on socially shared cognition*. American Psychological Association, 1991. p. 63-82.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1991.
- LEITE, J. E. R. *A construção pública do conhecimento: linguagem e interação na cognição social*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

LEITE, J. E. R. *Conceptualização na linguagem: dos domínios cognitivos à mente social*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa*. I Conferência Linguística e Cognição. Campinas: Unicamp (manuscrito), 2003a.

MARCUSCHI, L. A. *Perplexidades e perspectivas da linguística na virada do milênio*. VI Semana de Letras. João Pessoa: UFPB (manuscrito), 2003b.

MONDADA, L. Cognition et parole-en-interaction. *Veredas*, v. 6, n. 1. jan.-jun. 2002, p. 9-27, 2003.

SAFERSTEIN, B. Cognitive Sociology. In: VERSCHUEREN, J. et al. (Eds.) *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Co, 1995, p. 140-147.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, 1998.

CAPÍTULO 8

A polissemia lógica de nomes de objetos físicos

Magdiel Medeiros Aragão Neto

Maria Leonor Maia dos Santos

1. Introdução

Este capítulo discute e formaliza a polissemia de nomes designativos de objetos físicos. O aporte usado é a teoria do Léxico Gerativo, de James Pustejovsky (1995). Seguindo essa teoria, e mais especificamente a noção de tipos complexos nela proposta no paradigma léxico-conceitual, assumimos que todo nome denotativo de objeto físico apresenta polissemia lógica.

Às vezes olhamos para, por exemplo, o desenho feito por uma criança e dizemos algo equivalente a ‘Que casa mais bonita essa que você fez!’, mesmo que saibamos que uma

criança não consegue construir uma casa. Ela consegue, desenhando ou pintando, representar uma casa; assim como o fez René Magritte em relação a um de seus famosos quadros, “A Traição das Imagens” (*La Trahison des images*), cuja representação, como nos lembra o próprio artista, não é o próprio cachimbo: ‘*Ceci n’est pas une pipe*’.

A polissemia lógica resultante da relação metonímica entre um objeto físico e a sua representação pode aplicar-se até mesmo a objetos que ainda estão por existir, e talvez nem tenham a sua existência concretizada, a exemplo de quando falamos da representação de um condomínio em uma maquete como se fosse o próprio condomínio. Ao que se evidencia, os casos desse tipo de polissemia existem em número igual aos objetos físicos nomeados e ela tem caráter translinguístico, pois podemos, por exemplo, indistintamente chamar a representação de uma casa e/ou a própria casa de *casa*, تيب, дом, 屋, *maison*, *Haus*, *domus* etc.

2. Ambiguidade

A descrição adequada da ambiguidade lexical e do processo de seleção e interação léxico-gramatical é um dos

problemas centrais nos mais diversos modelos linguísticos de processamento de línguas naturais, sejam estes: modelos de semântica lexical, tais como o Léxico Gerativo (LG), Pustejovsky (1995), e o MRL (Minimal Recursion Semantics), Copestake et al. (2001); modelos de gramáticas, tais como a HPSG (Head-Driven Phrase Structure Grammar), Pollard e Sag (1994) e Sag *et al.* (2003), e a SBCG (Sign-Based Construction Grammar), Sag (2011). Além da descrição do comportamento de signos ambíguos, os pesquisadores da área têm ainda de estabelecer diretrizes para a representação dos diversos tipos de ambiguidade.

Pode-se pensar, inicialmente, em dois tipos de ambiguidade: a contrastiva e a complementar (WEINREICH, 1964). A ambiguidade contrastiva, também conhecida como homonímia, ocorre quando dois ou mais sentidos distintos e sem relação entre si são representados por itens morfosintática e/ou fonologicamente idênticos, como é o caso dos dois itens *banco* em (01). A ambiguidade complementar, também conhecida como polissemia, ocorre quando um item lexical apresenta sentidos que são manifestações do significado básico de uma palavra. A ambiguidade complementar, por sua vez, pode ser de dois tipos: a) lógica, aquela

existente em um item de uma determinada categoria lexical, como as duas ocorrências do mesmo item *banco* em (02); e b) transcategorial, aquela existente entre itens lexicais de categorias morfossintáticas distintas mas fonologicamente idênticas, como os dois itens *bebida* em (03):

1. Entre no banco, sente no banco e me espere.
2. Não entrei no banco porque o banco estava em greve.
3. Aquela bebida foi bebida à força.

Uma alternativa simples para lidar com a ambiguidade é a técnica chamada por Pustejovsky (1995) de léxico de enumeração de sentidos. A vantagem dessa técnica é que cada item lexical é apresentado como uma entrada lexical independente e não se precisa discutir, por exemplo, se uma mesma forma fonológica que apresenta mais de um sentido é um caso de polissemia ou de homonímia: apenas se lista para cada sentido uma nova entrada lexical.

Apesar de as técnicas de léxico de enumeração de sentidos serem bastante simples em termos teóricos, elas não conseguem expressar adequadamente a natureza do conhecimento lexical e da polissemia. Isso ocorre devido à sua inabilidade para lidar tanto com a expressão de itens lexi-

cais que têm seus sentidos realizados por diferentes formas morfossintáticas quanto com o uso criativo das palavras, ou seja, os significados que esses itens assumem em novos contextos, pois o uso criativo de itens lexicais é um fenômeno resultante da permeabilidade dos significados das palavras ao contexto, uma vez que geralmente não apresentam definições atômicas, sobrepõem-se e fazem referência a outros significados da mesma palavra. Dessa forma, o objetivo de uma teoria linguística de semântica lexical coerente deve ser explicar os itens lexicais de uma língua em classes preditivas de suas expressões morfossintática e semântica. Essa teoria deve apreender as relações lexicais entre tais itens de modo a explicar suas projeções semânticas. É, então, por meio desse procedimento que o LG consegue dar conta de casos de polissemia lógica e até mesmo de alguns casos de metáforas.

Tomando a língua como fracamente polimórfica, o LG de Pustejovsky (1995) objetiva uma organização sistemática da informação lexical dentro do LG, de modo a prover uma descrição formal de língua que seja expressiva e flexível o suficiente para apreender tanto a natureza gerativa da criatividade lexical quanto a extensão de significado. Para tanto,

o LG caracteriza-se como um sistema semântico de perspectiva lógica que envolve quatro níveis de representação (estrutura de argumentos, de eventos, de qualia e de herança lexical), três mecanismos gerativos (coerção de tipo, ligação seletiva e co-composição) e um sistema de tipos semânticos, que será o aparato formal desta discussão¹.

3. Sistema de tipos semânticos e polissemia lógica

Para explicar o comportamento polissêmico e lógico de nomes tais como *janela* e *porta*, o LG faz uso de estruturas de aspectos típicos e mostra que aqueles nomes têm dois sentidos relacionais (o sentido de objeto físico e o sentido de abertura) que são logicamente parte do significado do nome. Os vários significados de um item lexical são representados em um paradigma léxico-conceptual. Esse paradigma traz consigo a afirmação de que há algo subjacente

1 Nesta discussão não abordaremos as estruturas de argumento, eventos, qualia e de herança lexical, nem os mecanismos gerativos propostos por Pustejovsky (1995), porque não são relevantes para os objetivos aqui propostos.

à semântica de tais itens que torna possível a ocorrência de seus sentidos em ambientes semânticos e sintáticos distintos. O lcp caracteriza essas ambiguidades sistemáticas como metaentradas, que são as expressões dos diferentes tipos léxico-conceptuais de um item lexical. A representação inicial do lcp consiste em dois tipos de base e um terceiro tipo pontuado, conforme apresentado em (04):

$$1. \text{ lcp} = \{e1 . e2, e1, e2\}$$

Assim sendo, lcp é um construtor de tipo, em palavras tais como *porta*, e1 significa objeto_físico, e2 abertura e o tipo pontuado resultante é (05):

$$1. \text{ objeto_físico.abertura_lcp} = \{\text{objeto_físico.abertura, objeto_físico, abertura}\}$$

Posteriormente, Buitelaar (1998 *apud* PINTO, 2001, p. 76) propõe nova formulação para o sistema de tipos por meio dos operadores “•” (para tipos que sempre ocorrem simultaneamente) e “o” (para tipos que nunca ocorrem simultaneamente), que representam os tipos de objetos polissêmicos que têm relações distintas entre si. Assim, o item *livro* passou a ser considerado do tipo (x • y), enquanto

porta, do tipo $(x \circ y)$. Contudo, exemplos como (06) e (07) contradizem tal consideração, pois em (06) acessa-se tanto o sentido de objeto físico quanto o de abertura e em (07) – segundo Pinto (2001) – apenas o sentido de objeto físico é acessado¹:

1. Eu entrei pela porta de vidro.
2. O livro foi rasgado.

Assumindo ser ainda falha a proposta de Buitelaar, Pinto (2001) propôs os operadores “•” (para tipos que ocorrem em conjunto) e “o” (para tipos que podem não ocorrer em conjunto). Dessa forma, *porta* tem o tipo pontuado $(x \circ y)$ e *livro*, o tipo pontuado $(x \bullet y)$.

Observa-se, dessa forma, que o lcp tem recebido refinamentos que se faziam necessários, como já reconhecia Pustejovsky (1995, p. 155): “[...] There may, in fact, turn out to be instances of dot objects that are constructed from

1 Acreditamos, porém, que, quando rasgamos um livro, só não estaremos rasgando a informação ali contida se considerarmos que a informação está, na verdade, contida na edição. Mas, se considerarmos que a informação está contida no objeto físico, seja ele exemplar único ou não, estaremos rasgando, no sentido de destruir, a informação nele contida.

three dot elements or more, but this is question open to further investigation”².

4. A polissemia lógica dos nomes de objetos físicos

Afastando-se dos casos de homonímia e de polissemia transcategorial, Pustejovsky (1995) opta pela análise da polissemia lógica e apresenta uma série de exemplos que são comumente enquadrados como casos de metonímia. A vantagem da abordagem de Pustejovsky (1995), em termos de polissemia lógica, é que essas ditas relações metonímicas de um signo – os constitutivos PRÉDIO e PESSOAL pela INSTITUIÇÃO *banco* em (01) acima – já estão inscritas no léxico, ou seja, a metonímia não é tratada como uma idiossincrasia, mas sim como a alternância de significados sistematicamente relacionados em que um não exclui o outro, apenas podem sobrepor-se, pois, “[...] while contrastive senses are

2 Tradução nossa: “Pode, de fato, haver instâncias de objetos pontuados que são construídos de três ou mais elementos, mas isso é uma questão aberta para investigação futura.”

contradictory in nature (that is, one sense is available only if every other sense is not available), complementary senses seem to have a much weaker shadowing effect”³ (PUSTEJOVSKY, 1995, p. 32).

Contudo, a maior vantagem da noção de polissemia lógica é o direcionamento para o reconhecimento de padrões de ambiguidades regulares, que em muitos casos também são translinguísticas, já que em várias línguas observamos serem corriqueiros casos de polissemia lógica, a exemplo das alternâncias entre: a) o fruto e a planta que o gera, como em (08) e (09); b) um continente e seu conteúdo, como em (10) e (11); e c) figura e fundo, como em (12) e (13):

1. Este jambo está gostoso.
2. João está no quintal aguando o jambo.
3. João quebrou o prato.
4. João comeu um prato gigante.
5. João pintou a janela.
6. João entrou pela janela.

3 Tradução nossa: “[...] enquanto sentidos contrastivos são contraditórios por natureza (isto é, um sentido fica disponível apenas se qualquer outro sentido não fica disponível), sentidos complementares parecem ter um efeito de sombreamento mais fraco”.

Vale ressaltar que Pustejovsky (1995) não faz um levantamento dos tipos de polissemia lógica existentes. E, mesmo que nós também não o façamos, queremos chamar atenção para um tipo particular de polissemia que é lógica e, ao que temos observado, translinguística, o qual poderíamos chamar de entidade–representação. No entanto, como há entidades que são abstratas e para as quais talvez não tenhamos representações muito regulares, mais apropriado é denominarmos tal polissemia de objeto_físico-representação.

A polissemia lógica que une os sentidos “objeto_físico” e “representação” é a ambiguidade que possibilita todos os nomes que designam objetos físicos visualizáveis significarem uma entidade e sua representação, como mostram (14), em que *casa/maison/Haus* pode significar tanto um desenho quanto uma entidade usada como habitação, e (15), em que *João/Jean/Johannes*, fora o caso de realização de pintura corporal, significará provavelmente uma foto/quadro pintado de *João/Jean/Johannes*, por exemplo:

1. A casa é azul.

La *maison* est bleue.

Das *Haus* ist blau.

1. Ele pintou João.

Il a peint Jean.

Er hat Johannes gemalt.

A ambiguidade resultante da polissemia lógica objeto_físico-representação, vale ressaltar, é um dos temas de interesse de pesquisadores da área da psicolinguística, a exemplo de Bloom (2002, p. 173), que afirma que:

The word *dog* can name both a real object and a visual representation of an object. In general, words describe both reality and descriptions of reality (Jackendoff, 1992). No words refer to dogs but not representations of dogs or refer to representations of dogs but not to the real things. (Even the word *picture* can refer to either a picture or a picture of picture.) This is a curious fact about language. After all, it is not as if we call *anything* dog-related “a dog”. Statues, photographs, and drawings of dogs are called “dogs”, but stories, descriptions, jokes, thoughts of dogs are not. If you enjoy my pictures of dogs, you can ask me to “draw a dog”, but if you enjoy my jokes about dogs, it would be bizarre to ask me to “tell a dog”⁴ (Grifos do autor).

4 Tradução nossa: “A palavra *cachorro* pode nomear tanto um objeto real quanto uma representação visual de um objeto. Em geral, as palavras descrevem tanto a realidade quanto a descrição da realidade (Jackendoff,

Bloom (2002) faz ainda um levantamento das propriedades que são relevantes para que uma representação seja considerada (uma representação adequada de) uma determinada entidade. Propriedades constitutivas, tais como cor e profundidade, não têm sido interpretadas como as mais relevantes, pois, mesmo quando observamos uma representação de um cachorro, apenas a forma do animal nos leva a reconhecê-la como um cachorro ou como o desenho de um cachorro.

Contudo, quando ocorre de a representação formal não corresponder “exatamente” à entidade reproduzida, como no caso de uma representação criada por um pintor impressionista, ou de uma criança de dois anos que não tenha habilidade para desenhar, para se reconhecer o objeto físico é então considerada a intenção do criador da reprodução. Mesmo que o criador tenha buscado “desfigurar a en-

1992). Nenhuma palavra se refere a cachorros mas não a representações de cachorros, ou se refere a representações de cachorros mas não a cachorros reais. (Mesmo a palavra *foto* pode se referir tanto a uma foto quanto a uma foto de uma foto.) Isso é um fato curioso sobre a língua. Além de tudo, não é como se chamássemos *algo* relacionado a cachorro de “um cachorro”. Estátuas, fotografias e desenhos de cachorros são chamados de “cachorros”, mas estórias, descrições, piadas e pensamentos sobre cachorros não o são. Se você gosta dos meus desenhos de cachorros, você pode pedir-me para “desenhar um cachorro”, mas se você gosta das minhas piadas de cachorros, seria bizarro pedir-me para “dizer um cachorro”.

tidade reproduzida”, buscamos, na reprodução, traços que nos possibilitem “reconstruir/reconhecer a entidade desfigurada”. Uma observação bem clara acerca da ambiguidade que existe entre uma entidade e a sua representação, como lembra Bloom (2002), é a tela *La trahison des images*, produzida por René Magritte, na qual o artista escreve ‘*Ceci n’est pas une pipe*’ abaixo do cachimbo pintado, como mostram várias reproduções, que não são o (próprio) quadro, disponíveis na internet.

Em termos de formalização, para sermos mais explicativos, podemos valer da proposta de Pinto (2001) e reinterpretar seu operador “o” agora como indicativo de tipos que prototipicamente não ocorrem em conjunto. Dessa forma, a polissemia lógica, foco da nossa atenção, pode relacionar seus dois sentidos como “objeto_físico°representação”, pois, ainda que um nome que denota um objeto físico possa ter os sentidos “objeto_físico” e “representação”, é difícil imaginá-los coocorrendo. Desse modo, o paradigma léxico conceptual informa que itens lexicais que denotam objetos físicos, como ‘*João*’, ‘*gato*’, ‘*árvore*’, ‘*leite*’, ‘*cachimbo*’, ‘*cachorro*’, ‘*macarrão*’ etc., têm dois sentidos logicamente relacionados entre si que prototipicamente não ocorrem em conjunto: OBJETO_FÍSICO e REPRESENTAÇÃO.

Em um modelo linguístico a exemplo do LG, cujo foco de análise é a polissemia lógica e o uso criativo de palavras em novos contextos, podemos e devemos formalizar lexicalmente a polissemia lógica objeto_físico^orepresentação. Casos especiais são os itens lexicais que apresentam mais de uma polissemia lógica, a exemplo de ‘frango’, ‘bode’ e ‘carneiro’, que denotam tanto o animal e sua representação quanto a carne do animal e sua representação. Contudo, esse tipo de item lexical é tema para investigação futura.

5. Resultado: flexibilidade

Como nos mostra Magritte, as imagens podem nos trair, nos fazer esquecer de que elas são “apenas” imagens. O mesmo fazem as representações em geral. Isso se deve ao nosso processo cognitivo ser metonimicamente bem estruturado para não termos sempre que usar expressões do tipo ‘foto/pintura/desenho/escultura... de’ quando nos referirmos a representações de objetos concretos, já que a representação mantém uma relação de contiguidade com o respectivo objeto. O óbvio, porém, precisa também às vezes

ser dito, analisado e, dependendo do lugar de onde se fala, formalizado. Esse é o caso deste texto, cujo lugar teórico é o LG.

Ao considerarmos trabalhos como Bloom (2002) e Jackendoff (2002), que assume que representações são tendências, reconhecemos a ambiguidade lógica própria dos nomes de objetos físicos como também translinguística, até que mais dados nos provem o contrário.

Referências

ARAGÃO NETO, M. M. Teoria do léxico gerativo: alguns prós e contras. In: *Anais da XX Jornada Nacional de Estudos Linguísticos*. João Pessoa: Idéia, 2004. v. Único. p. 1505–1517.

BLOOM, P. *How children learn the meanings of words*. Cambridge: MIT, 2002.

COPESTAKE, A. *et al.* Minimal recursion semantics: an introduction. In: *L&C*. Hermes Science Publishing LTD: 2001. v. 1, n. 3. p. 1–47.

JACKENDOFF, R. *Languages of the mind: essays on mental representation*. Oxford: Oxford, 1992.

JACKENDOFF, R. *Foundations of language: brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford: Oxford, 2002.

MOURA, H. M. de M. A teoria do léxico gerativo e o problema da interface léxico-enciclopédia. In: SILVA, B. C. D. da. *Todas as trilhas: perfilando pesquisas e projetos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2003. p. 35-43.

PINTO, C. M. D. *Para a computação da polissemia nominal em português*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 2001.

POLLARD, C.; SAG, I. A. *Head-driven phrase structure grammar*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1994.

PUSTEJOVSKY, J. *The generative lexicon*. Cambridge: MIT, 1995.

SAG, I. A. Sign-Based Construction Grammar: an informal synopsis. In: BOAS, H. C.; SAG, I. A. (eds.). *Sign-Based Construction Grammar*. Stanford: CSLI, 2012.

SAG, I.; WASOW, T.; BENDER, E. *Syntactic theory: a formal introduction*. Stanford: CSLI Publications, 2003.

CAPÍTULO 9

O que é Historiografia da Linguística?

Leonardo Gueiros

Francisco Eduardo Vieira

1. Introdução

Neste capítulo, apresentaremos ao estudante de graduação e pós-graduação e a interessados em geral algumas das principais diretrizes do campo disciplinar *Historiografia da Linguística* (HL).

Nosso intuito é, antes de tudo, despertar no leitor o interesse para essa área, cujos resultados de trabalho têm trazido consideráveis contribuições à compreensão do conhecimento sobre a linguagem e as línguas em sua dimensão histórica.

Vale antecipar que, devido ao espaço de que dispomos e ao público que buscamos atingir (o leitor não especializado em HL), não pretendemos nos aprofundar em questões muito específicas do campo.

Além desta introdução e das considerações finais, a exposição está dividida em duas partes. Na primeira, discutimos a especificidade da HL na agenda dos estudos linguísticos, bem como discorreremos sobre algumas questões teórico-metodológicas que sustentam a investigação historiográfica.

Na segunda parte, apresentamos ações de pesquisa em Historiografia da Linguística propostas e executadas por nosso grupo de pesquisa, o “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas” (UFPB/CNPq)¹. Serão exibidos aqui projetos em desenvolvimento para que o leitor consiga entender como são processadas perguntas de pesquisas na área e como, a partir delas, são construídos objetivos de investigação.

1 Participam do HGEL os professores Francisco Eduardo Vieira (UFPB), Leonardo Gueiros (UFPB) e Carlos Alberto Faraco (UFPR), além de vários estudantes de graduação em Letras e pós-graduação em Linguística (PRO-LING/UFPB e PGLE/UFPB). Espelho do HGEL no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Plataforma Lattes/CNPq): <https://bit.ly/2GoleXa>. Perfil do HGEL no Instagram: @hgel.ufpb.

2. Fundamentos, objeto e procedimentos metodológicos da HL

A Historiografia da Linguística é um campo da Linguística que estuda a história do *conhecimento linguístico*. Trata-se de uma área de investigação que busca reconstruir, sistematizar e interpretar como, do passado à contemporaneidade, ideias sobre a linguagem humana foram e vêm sendo concebidas, processadas, interpretadas ou mesmo esquecidas. Por esse motivo, não é do interesse da HL, em última instância, a *linguagem em si mesma*, mas o que se pensa, se diz, se produz *sobre* ela.

Essa definição geral da HL nos conduz à diferença entre dois tipos de abordagem cientificamente fundamentada: de um lado, o *estudo descritivo da linguagem* – trabalho desenvolvido por vários empreendimentos epistemológicos da Linguística – e, de outro, o *estudo do conhecimento sobre a linguagem*.

No primeiro caso, o objeto é a linguagem como fato a ser explicado a partir de um modelo teórico-metodológico específico; no segundo, o objeto é o conhecimento construído sobre a linguagem ao longo do tempo. É nessa segunda di-

menção, em que o *conhecimento linguístico* é objeto de investigação, que se configura a Historiografia da Linguística.

Estamos aqui entendendo a expressão *conhecimento linguístico* como toda forma de compreender a linguagem, em suas múltiplas dimensões, produzida pelos seres humanos em diferentes recortes temporais (SWIGGERS, 2010). Está inserido nesse grande grupo, naturalmente, todo o pensamento científico construído por diferentes teorias ao longo da história da Linguística, mas também dele faz parte o que foi pensado, discutido, debatido sobre linguagem nos meios midiáticos, em políticas públicas, em mitos religiosos, em tratados filosóficos, em discussões do senso comum, entre outros espaços em que de algum modo a linguagem pode ser pauta de discussão.

A Historiografia da Linguística, portanto, não restringe seu domínio de atuação à história do conhecimento linguístico produzido pela ciência *Linguística*, em sentido estrito. O “Linguística” que acompanha a designação “Historiografia da Linguística” se refere, na verdade, como destaca Altman (2012), a um *corpus* global de conhecimentos e reflexões relacionados ao fenômeno linguístico em geral, sejam eles legitimados ou não, institucionalizados ou não.

Em seu trabalho de reconstrução histórica, a HL lida com dois procedimentos interligados: a *descrição* e a *interpretação*. Desse modo, a investigação historiográfica não se limita à mera apresentação dos fatos pretéritos; busca, a partir deles, interpretá-los à luz de ferramentas teóricas e procedimentos metodológicos específicos. O produto desse trabalho é uma narrativa hermenêutica, resultado do olhar de um pesquisador também histórico, situado, assim como seu objeto, em um contexto social e intelectual particular (KOERNER, 1996).

Ainda que cada produto narrativo resulte do olhar particular do investigador, não podemos dizer que qualquer interpretação pode ser considerada válida. Por isso, a pesquisa em HL deve partir da análise de fontes historiográficas específicas e adequadas, instrumentos que constituem o meio de acesso aos vestígios do passado. A análise dessas fontes – gramáticas, dicionários, artigos, ensaios, manuais, editoriais, correspondências, materiais pedagógicos etc. – deve estar ancorada em procedimentos operacionais capazes de descortinar e reconstruir adequadamente o passado das ideias linguísticas delimitadas na investigação.

Em geral, no trabalho operacional com as fontes historiográficas, são consideradas duas dimensões de análise:

interna e externa. Na primeira dimensão, o que está em jogo é o conteúdo interno dos documentos, que são analisados em sua imanência. Na segunda dimensão, a externa, a fonte historiográfica é considerada como artefato sócio-histórico, produto de seu tempo e espaço.

Para tornar mais claro como as dimensões de análise *interna e externa* se articulam, vamos pensar em um trabalho hipotético cujo objetivo seja estudar a noção de *texto* em livros didáticos publicados entre 1970 e 2010.

Na dimensão *interna*, o pesquisador deve considerar o que efetivamente os livros didáticos investigados trazem implícita ou explicitamente sobre o conceito de *texto*. Nessa etapa, a leitura minuciosa da fonte é fundamental para a extração daquilo que lhe interessa – em nosso exemplo, o conceito de *texto* e uma possível rede de metatermos e conceitos a ele relacionada.

Já na dimensão *externa*, o historiógrafo deve analisar as condições situacionais em que o conhecimento linguístico (identificado e analisado na dimensão interna) é processado. Em outras palavras, nessa dimensão, o pesquisador busca, no contexto social, intelectual, cultural, político, ideológico, respostas para entender por que dado conhecimento se desenvolveu ou é apresentado de um modo e não de outro. Em nosso exem-

plo, o investigador poderá compreender, a partir da análise dos livros didáticos numa dimensão externa, por que, por exemplo, livros didáticos da década de 1970 traziam uma concepção de *texto* como *produto codificado*, ao passo que alguns livros da década de 2000, como resultado de um *processo de interação*.

Como se vê, a pesquisa historiográfica depende tanto da análise documental quanto da análise contextual. Essas duas etapas, que circunscrevem as dimensões *interna* e *externa*, não devem ser vistas como independentes. Trata-se, na verdade, de dois procedimentos fortemente interligados. O objeto da HL, como temos discutido, é o *conhecimento linguístico*, porém esse saber não acontece num vazio existencial. Pelo contrário, nasce em um contexto particular do qual sofre influência direta ou indireta; é, em outras palavras, resultado de um *clima de opinião* (BECKER, 1932; KOERNER, 1995), entendido como atmosfera intelectual e social em que está situada toda forma de conhecimento, incluindo, naturalmente, o *linguístico*.

A essa altura, já conseguimos perceber que a complexidade do trabalho em HL exige do pesquisador algumas competências que ultrapassam o conhecimento meta-historiográfico, aqui entendido como as habilidades envolvidas no manejo das ferramentas teóricas necessárias ao bom desenvolvimento da investigação na área.

Além dessa imprescindível habilidade, também é crucial para o pesquisador em HL o amplo conhecimento em *Linguística* – métodos descritivos, história das línguas, domínio dos diferentes modelos teóricos e seus pressupostos fundamentais etc. Afinal, o estudo de que estamos falando pode lidar com tudo aquilo que foi pensado sobre a linguagem e as línguas, objetos cuja investigação interessa, em princípio, à ciência da linguagem.

Afora isso, é também determinante que o pesquisador tenha conhecimento sobre história geral, história das ciências e epistemologia, história da Linguística e, a depender de seus interesses de pesquisa, sobre história da gramática e do ensino de línguas, de sorte que consiga enxergar o *conhecimento linguístico* em sua dimensão histórica, resultado de processos não aleatórios de continuidade e descontinuidade desenvolvidos ao longo do tempo.

3. Alguns exemplos de pesquisa em HL

Apresentaremos agora dois projetos em desenvolvimento no grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas”:

- (I) Historiografia da Sintaxe no Brasil (HSB): teoria, norma e ensino;
- (II) Mapeamento da produção em educação linguística publicada em periódicos brasileiros.

Cada uma dessas pesquisas atende a uma determinada demanda historiográfica. Nosso intuito em expô-las aqui é tornar mais claros os fundamentos epistemológicos da HL discutidos acima.

3.1. Historiografia da Sintaxe no Brasil (HSB): teoria, norma e ensino

Sob coordenação de Francisco Eduardo Vieira, o projeto “Historiografia da Sintaxe no Brasil: teoria, norma e ensino” (2019-) conta com a participação de Carlos Alberto Faraco (UFPR), além de doutorandos e mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e de graduandos em Letras da UFPB. Seu objetivo maior é construir narrativas descritivas, interpretativas e explicativas sobre como o conhecimento sintático foi e vem sendo adqui-

rido, formulado, difundido, transformado, preservado, didatizado ou esquecido no contexto sociocultural brasileiro.

Dado o escopo abrangente da proposta, o projeto está distribuído nos seguintes eixos temáticos de investigação: Eixo 1 – Aspectos teóricos; Eixo 2 – Aspectos descritivo-normativos; e Eixo 3 – Aspectos didático-pedagógicos (cf. VIEIRA, 2020).

Os estudos do Eixo 1 buscam analisar processos de surgimento, desenvolvimento, recepção, contraposição, apagamento e continuidade de teorias, saberes e ideias sobre sintaxe na história da gramática e da Linguística no Brasil, do século XIX ao XXI. Para atender a este amplo objetivo, as pesquisas desenvolvidas nesse eixo tentam responder a perguntas como:

- (a) Que concepções de sintaxe e que formas de abordagem são apresentadas nas pesquisas linguísticas, nas gramáticas, bem como em outros textos que não são gramáticas propriamente ditas, mas que examinam temas sintáticos?
- (b) Que relações de continuidade e ruptura, num nível concreto ou apenas retórico, essas formas de abordagem apresentam quando comparadas?
- (c) Quais são, como se estabeleceram e de que modo foram e são utilizadas, nas propostas de descrição sintática, as redes de metatermos e definições?

- (d) De que modo as redes de metatermos e definições de diferentes gramáticas e teorias sintáticas dialogam entre si, com o arcabouço categorial e conceitual da gramatocografia greco-latina ou com outro modelo teórico dos estudos da linguagem de ontem e hoje?
- (e) Como concepções científicas, políticas e socioculturais que caracterizam os períodos em que certas gramáticas ou pesquisas linguísticas foram produzidas refletem suas diretrizes epistemológicas?
- (f) É possível delinear algo como uma “identidade brasileira”, no que diz respeito às propostas teóricas de descrição sintática, em certos períodos de nossa história da gramática e da Linguística?
- (g) Em que medida processos, declarados ou não, de rupturas e revoluções, acumulação e progresso, permanências, deslocamentos, retomadas, reconstruções, influências teceram e vêm tecendo a história da sintaxe no Brasil?

Já as pesquisas do Eixo 2 pretendem compreender a trajetória das ideias sobre a questão da norma linguística no Brasil – reflexo tanto de fatos da sintaxe brasileira oral e escrita quanto de prescrições sintáticas de viés europeizante – do século XIX aos dias de hoje, no curso da gramatocografia

e da Linguística brasileiras. Tais investigações se debruçam sobre questões como:

- (h) Quais concepções de “português brasileiro” podem ser identificadas e quais expressões são utilizadas para se referir à ideia de “língua brasileira” no decorrer da história da gramática e da Linguística no Brasil?
- (i) Quais especificidades da sintaxe brasileira estiveram em primeiro plano no trato da questão da língua no Brasil e como foram categorizadas e avaliadas em instrumentos gramaticais e nas investigações sintáticas de filólogos, dialetólogos e linguistas?
- (j) Que tipos de argumento (etimológico, literário, lógico, estético, pragmático, sociológico, entre outros) foram e são utilizados por gramáticos e linguistas brasileiros para legitimar determinadas variantes sintáticas como construções prescritas ou possíveis?
- (k) Como instrumentos linguísticos de diferentes épocas consideram a variação e a mudança sintáticas envolvendo o português e o português brasileiro?
- (l) Que relações de continuidade e ruptura podem ser identificadas no exame da trajetória da construção da norma linguística brasileira?

Por último, as propostas do Eixo 3 procuram examinar de que maneira gramáticas, livros didáticos, documen-

tos governamentais, currículos, planos de curso, materiais didáticos de formação continuada, entre outros textos pré-teritos e contemporâneos elaborados no Brasil a partir do século XIX, impactaram e vêm impactando o desenvolvimento de nossas representações linguísticas e práticas pedagógicas envolvendo saberes sintáticos. Nesse eixo, as perguntas que guiam os pesquisadores são, por exemplo:

- (m) De que modo e por meio de quais agentes intelectuais e institucionais o ensino de sintaxe (e de gramática) vem sendo proposto?
- (n) Que impactos determinados modelos de gramática e teorias linguísticas tiveram sobre o ensino de sintaxe (e de gramática)?
- (o) Quais “grupos de especialidade” e “lideranças intelectuais” (MURRAY, 1994) estiveram à frente nos momentos de convencimento da comunidade acadêmica sobre a superioridade de uma abordagem do ensino de sintaxe em detrimento de outra?
- (p) De que maneira as gramáticas escolares e os livros didáticos assimilam e ensinam fatos sintáticos do português brasileiro descritos pelas pesquisas linguísticas desde os anos 1960 e, mais recentemente, pelas gramáticas de linguistas brasileiros contemporâneos?
- (q) Em que medida, processos de estabelecimento, continuidade, ruptura, reformulação, apagamento se manifestam

na história quando são comparados diferentes momentos do ensino de sintaxe (e de gramática) no Brasil?

Esse inventário de questões vem se estabelecendo como diretrizes ou mesmo alicerces de diferentes investigações no âmbito do grupo de pesquisa HGEL/UFPB, visando à construção coletiva de uma *historiografia da sintaxe no Brasil*. Em conjunto, as pesquisas do grupo estão voltadas à reconstrução do “ideário sintático”, em termos teóricos, normativos e pedagógicos, buscando: o reconhecimento crítico de como viemos trabalhando até agora com o nível sintático de análise da língua, tanto em termos investigativos quanto pedagógicos; e a construção de novas configurações teórico-metodológicas à ciência linguística e ao ensino de gramática².

3.2. Mapeamento da produção em educação linguística publicada em periódicos brasileiros

O projeto “Mapeamento da produção em educação linguística publicada em periódicos brasileiros” (2021-) é

² Sobre a construção de novas configurações metodológicas ao ensino de gramática, cf. Vieira e Faraco (2020, 2021, 2022).

coordenado por Leonardo Gueiros e conta com a participação de estudantes de graduação da UFPB. De natureza interpretativa inerente a qualquer investigação historiográfica, a ação de pesquisa adentra numa frente de trabalho epi-historiográfica.

Entendemos a epi-historiografia, partindo de Swiggers (2019), como uma prática historiográfica que “lida com informações específicas sobre os agentes e os produtos materiais que moldaram a história da Linguística” (p. 53). Pesquisas que investem nessa frente contribuem com a formação de bases documentais que podem servir a propósitos investigativos variados, dando apoio a outras pesquisas historiográficas que podem se aproveitar dessa documentação levantada, sistematizada e hierarquizada pelo trabalho epi-historiográfico.

O projeto em questão pretende construir um mapeamento da produção sobre ensino de língua portuguesa publicada em periódicos brasileiros a partir da década de 1960. Ou seja, os interesses de pesquisa não residem no conhecimento linguístico produzido do ponto de vista apenas *teórico*, mas, particularmente, no conhecimento *pedagógico* sobre os fenômenos de linguagem. Em suma, os esfor-

ços investigativos residem na compreensão da história do conhecimento sobre educação linguística – particularmente no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa – produzido, sistematizado e compartilhado pela Linguística brasileira em periódicos indexados.

A escolha dos periódicos se dá pela sua capacidade de conceder ao historiógrafo acervo de fontes relevantes para a compreensão do que se tem pensado e discutido ao longo do tempo. Os periódicos indexados, afinal, preservam a memória de pesquisas que foram legitimadas pela própria comunidade científica de linguistas.

Na tentativa de compreender a história do conhecimento da reflexão sobre ensino de português empreendido pela Linguística brasileira, o projeto parte do seguinte questionamento central: *como se caracteriza a diversidade da produção sobre ensino de língua portuguesa publicado em periódicos brasileiros a partir da década de 1960?*

Para atender a este amplo questionamento, responder a algumas perguntas específicas, como as seguintes, é necessário:

(a) De que modo foram contemplados os diferentes níveis constituintes da língua – do fonético-fonológico ao discursivo-pragmático – nas reflexões pedagógicas em-

- preendidas nesses periódicos brasileiros?
- (b) Que teorias ou campos disciplinares fundamentaram as diferentes reflexões sobre ensino de português empreendidas nas fontes investigadas?
 - (c) De que modo estão distribuídos os eixos de ensino de português – *leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguístico-gramaticais* – nos trabalhos considerados?
 - (d) Que modalidades de uso da língua – *fala e escrita* – foram privilegiadas nas reflexões pedagógicas examinadas?
 - (e) Que “lideranças intelectuais e organizacionais” e que “grupos de especialidade” (MURRAY, 1994) conduziram a discussão sobre educação linguística publicada nos periódicos observados?
 - (f) Qual a relação entre a história da Linguística brasileira e a reflexão em educação linguística empreendida nos trabalhos analisados?
 - (g) Qual a relação entre o conhecimento sobre ensino de português subjacente às fontes analisadas e a atmosfera intelectual em que esse saber foi processado?

Com essa arquitetura investigativa, o projeto “Mapeamento da produção em educação linguística publicada em periódicos brasileiros” (HGEL/DLPL/UFPB) contribui para a compreensão de como se deu no Brasil a discussão acadê-

mica sobre educação linguística em língua materna. Além de resgatar as memórias desse saber pedagógico, serve a outras pesquisas que queiram partir do recorte temporal delimitado e da reflexão sobre ensino de português como temática central.

4. Considerações finais

Nosso objetivo com este capítulo foi, antes de tudo, despertar o interesse do leitor para o campo da Historiografia da Linguística. Por esse motivo, não nos preocupamos em fazer uma exposição e discussão minuciosas de questões meta-historiográficas específicas, tarefa cumprida por trabalhos introdutórios escritos e organizados por linguistas brasileiros com esse fim e cuja leitura sugerimos àqueles que buscam se aprofundar na área: Altman (2004), Coelho e Hackerott (2012), Coelho (2018), Batista (2013, 2019), Batista e Bastos (2020), entre outros.

Com a apresentação e o exemplário de investigações historiográficas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas” (UFPB/CNPq), esperamos ter conseguido mostrar a impor-

tância da HL para o profissional que lida com a linguagem, seja como objeto descritivo, seja como objeto pedagógico.

Acreditamos na importância do resgate e da preservação de memórias. Por meio delas, enquanto coletividade que pensa a linguagem, descortinamos o passado, entendemos o presente e projetamos o futuro. Talvez seja isso o principal motor e a principal contribuição do trabalho em Historiografia da Linguística.

Referências

ALTMAN, C. *A pesquisa linguística no Brasil (1968-1988)*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 2004 [1998].

ALTMAN, C. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.

BATISTA, R. de O. *Introdução à Historiografia da Linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

BATISTA, R. de O. (Org.). *Historiografia da linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. (Orgs.). *Questões em historiografia da Linguística: homenagem a Cristina Altman*. São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

BECKER, C. L. *The heavenly city of the eighteenth century philosophers*. New Haven: Yale University Press, 1932.

COELHO, O. (Org.). *A historiografia linguística no Brasil (1993-2018): memórias, estudos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

COELHO, O.; HACKEROTT, M. M. S. Historiografia Linguística. In: GONÇALVES, Adair V. *et al.* (Orgs.). *Ciências da linguagem: o fazer científico*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012, p. 381-407.

KOERNER, K. *Professing Linguistic Historiography*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

KOERNER, K. O problema da metalinguagem em Historiografia Linguística. *Delta*, n. 12, v. 1. 1996, p. 95-124.

MURRAY, S. O. *Theory Groups and Study of Language. North America: a social history*. Studies in the history of the language sciences, v. 69. Amsterdã: John Benjamins, 1994.

SWIGGERS, P. História, Historiografia da Linguística: status, modelos e classificações. *Eutomia*, Ano III, v. 2, 2010, p. 1-17.

SWIGGERS, P. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas, problemas. In: BATISTA, R. de O. (Org.). *Historiografia da Linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

VIEIRA, F. E. A sintaxe no Brasil: notas historiográficas e eixos temáticos de investigação. *Alfa*, São Paulo, v. 64, p. 1-29, 2020.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Gramática do período e da coordenação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Gramática da subordinação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

VIEIRA, F. E.; FARACO, C. A. *Gramática da norma de referência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

CAPÍTULO 10

Saussure e a Linguística

Mônica Nóbrega

Raquel Basílio

1. Introdução

Neste capítulo, propomos aos(às) estudantes de Letras um ensaio/síntese do que consideramos, a partir de nossos estudos¹, os elementos básicos para introdução do pensamento de Ferdinand de Saussure (1857-1913), com base no *Curso de Linguística Geral*² (SAUSSURE, [1916] 2006), em manuscritos de Saussure e de alunos dos três cursos de Linguística Geral que ele lecionou e em estudos sobre a obra saussuriana, desencadeados a partir da publicação dos manuscritos.

1 Ver, principalmente, NÓBREGA (2013) e BASÍLIO (2019).

2 Doravante CLG.

Pretendemos, neste breve espaço, contextualizar as principais discussões que envolvem o CLG, a saber: (a) sua elaboração, publicação e influência; (b) a leitura dos documentos manuscritos ligados a esta obra; e (c) os principais conceitos e ideias saussurianas que influenciaram os estudos sobre a linguagem. Ao final, sugerimos leituras para uma introdução adequada aos estudos saussurianos.

2. O Curso de Linguística Geral

A publicação do *CLG*, em 1916, foi um marco importante para a Linguística, influenciando pensadores de todas as áreas, principalmente na França. Sua importância histórica precisa ser destacada, pois marca o reconhecimento de Ferdinand de Saussure como fundador da ciência linguística moderna.

Concordamos com Claudine Normand (2000) que a qualificação de *obra* histórica dada ao CLG é o que faz com que ela deva ser tratada como uma obra que não cessa de ser lida, porque, ao mesmo tempo em que fala do seu tempo, supera-o.

Entretanto, o CLG suscitou polêmicas por não ter sido publicado por Saussure, mas por Charles Bally e Albert Se-

cheyay, a partir de duas fontes: anotações de alunos dos três cursos sobre linguística geral, ministrados por Saussure em Genebra, durante os anos de 1906 e 1911, e notas autográficas de Saussure.

Alguns estudiosos consideram a obra fundamental e reconhecem o esforço dos editores, assim como a importância do trabalho deles³, enquanto outros criticam fortemente o empreendimento⁴.

Da nossa parte, consideramos o CLG como uma obra de valor histórico e que consegue, apesar do seu contexto de elaboração e publicação, fornecer ao leitor os pontos essenciais dos ensinamentos do mestre genebrino. Sua leitura é, dessa forma, de real importância para a compreensão da linguagem e da sua ciência.

3. Os manuscritos

A publicação de trabalhos sobre as fontes manuscritas, consultadas por Bally e Secheyay para elaboração e edição

3 Neste grupo, destacamos Robert Godel.

4 Destaque para Simon Bouquet.

do CLG, gerou “uma dinâmica de ‘retorno’, ao que seria o ‘verdadeiro pensamento’ de Saussure” (PUECH, 2016, p. 18).

Podemos citar como contribuições filológicas importantes para o estudo dos manuscritos saussurianos a publicação da tese de doutorado de Robert Godel (1957), as edições críticas do CLG feitas por Tulio de Mauro (1967) e, posteriormente, por Rudolf Engler (1968-1974), além da edição de outro conjunto de manuscritos descobertos em 1996, editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler (2002⁵).

Estas iniciativas despertaram discussões e novos olhares em relação ao legado de Ferdinand de Saussure para a Linguística e ao impacto das ideias saussurianas para a compreensão da própria ciência linguística.

Outra iniciativa importante de edição de um *corpus* de manuscritos saussurianos foi realizada por Jean Starobinski. Em 1971, ele publicou a obra *Les mots sous le mots*⁶ em que analisa 26 cadernos de Saussure dedicados ao estudo da métrica védica, além de textos até então inéditos datados de 1907 a 1911, portanto anteriores aos Cursos ministrados em Genebra.

5 Edição em português publicada em 2004.

6 Em português: *As palavras sob as palavras*.

Mais recentemente, Pierre-Yves Testenoire (2013) publicou um importante trabalho que amplia a visão dos manuscritos saussurianos relacionados aos anagramas por apresentar uma análise detalhada das notas e cartas sobre os estudos da poesia latina e lendas germânicas.

Johannes Fher, em 1996, publicou um artigo seminal em que descreve o conjunto dos documentos relacionados ao legado saussuriano, classificando-os a partir da datação e do tema de cada documento, demonstrando o tamanho e a complexidade do inventário.

Sublinhamos que a leitura dos manuscritos saussurianos continua a depender do CLG como um ponto de partida e chegada, lugar privilegiado para a construção de qualquer reflexão sobre as questões saussurianas, uma vez que reúne, como dissemos anteriormente, os pontos essenciais do seu legado.

É deste ponto de vista que nós convidamos nosso(a) leitor(a) a considerar os manuscritos e demais documentos relacionados a Saussure e seu legado para a Linguística, como o faz Giuseppe d'Ottav (2017, p. 153), ou seja, como material extremamente importante para os estudiosos da área, além de servirem como auxílio para uma metodologia crítica.

Os principais manuscritos publicados podem ser descritos da seguinte forma resumida:

- documentos relacionados à pesquisa sobre os anagramas, datados de 1906 a 1910, que reúnem centenas de cadernos;
- documentos relacionados à pesquisa sobre as lendas, possivelmente escritos entre 1904 e 1911, que somam 18 cadernos e mais dois envelopes contendo 200 páginas;
- o conjunto de papéis relacionados às pesquisas e às aulas de F. de Saussure sobre as línguas indo-europeias e linguagem, além de anotações para um livro.

4. O legado saussuriano: conceitos

Os estudos linguísticos que têm como base o *Curso de Linguística Geral* apresentam a linguística como uma ciência e reportam a Saussure esse empreendimento. Reconhecemos que Saussure, aparentemente, passou os três cursos (1907-1911) que deram origem ao CLG esforçando-se para dar à Linguística um aparato científico que incluísse as

questões primordiais das unidades e da natureza do seu objeto (BASILIO, 2019). Entretanto, o próprio Saussure não se mostrava seguro de ter atingido esse objetivo, visto que suas pesquisas sempre apontavam para a impossibilidade de a nova ciência atender plenamente aos requisitos científicos das ciências naturais, modelo de cientificidade da época.

Compreendemos, então, que a questão que ocupou predominantemente os trabalhos de Saussure não foi a preocupação em explicar a língua como objeto científico para a Linguística, mas o estudo da sua natureza (diferencial e negativa) e do seu funcionamento (mecanismo de atualização), como vocês podem ver no CLG (SAUSSURE, 2006 [1916], p.119-129). Por isso, escolhemos apresentar, neste capítulo, a língua como um sistema de signos, considerando que a ênfase no caráter sistêmico das entidades linguísticas é o ponto culminante da reflexão teórica de Ferdinand de Saussure, como vocês podem conferir nas notas de Tulio de Mauro ao CLG (MAURO, 1995, p. 359), no depoimento de Sechehaye, aluno de Saussure, citado por Tullio de Mauro (1969, p. 361), assim como nas anotações de outro aluno de Saussure, Emile Constantin, ao dizer que considerar o sistema como um ponto de partida para os estudos saussurianos

é seguir o conselho oferecido pelo próprio Saussure nas últimas aulas do seu terceiro curso de linguística geral (1910-1911) (KOMATSU; HARRIS, 1993).

A apresentação corrente do saussuriano, aquela que advém do estruturalismo, toma o *sistema* como *estrutura*, supondo a combinatória de um número finito de elementos que funcionavam de maneira isolada e independente, conforme nos mostra Normand (2000). Dessa forma, a ideia de estrutura suscitou, de imediato, um repertório fixo de unidades as quais bastaria classificar, consagrando um verdadeiro dogma da noção de sistema em Saussure como algo fechado, feito de exclusões: da fala, do sujeito, do sentido. Na leitura que apresentaremos nesse capítulo, o(a) leitor(a) encontrará um sistema linguístico saussuriano dinâmico, formado por um jogo dialético entre presença e ausência, constância e mudança, identidades e diferenças.

Ao pensar a língua como um sistema de signos, Saussure coloca para os(as) linguistas uma espécie de conselho metodológico e diz que devemos “tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 16). Dessa forma, estudar a língua como sistema de signos requer do(da) linguista colocar-se primeira-

mente no terreno da língua, mas percebendo desde sempre que ela é a base para outros sistemas que fazem parte de uma ciência que se apresentava em perspectiva para Saussure: a semiologia.

No CLG, a semiologia é apresentada como a “ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social” e que deveria explicar “em que consistem os signos, que leis os regem” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 24). A língua, por sua vez, como vimos, é considerada como o principal sistema da semiologia, considerada por Saussure um sistema diferente dos outros, comparável “à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, às formas de polidez, aos sinais militares etc. Ela é apenas o principal desses sistemas” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 24). Portanto, é preciso que fique muito claro que Saussure não fechou as portas da Linguística para as outras ciências; muito pelo contrário, considerou-a parte da semiologia e esta última, parte da psicologia social. A tarefa do(da) linguista, nessa perspectiva, está definida por Saussure, no CLG, da seguinte forma: “definir o que faz da língua um sistema especial no conjunto dos fatos semiológicos” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 24). É nesse caminho que nós vamos trazer, para a sua reflexão, caro(a)

leitor(a), alguns elementos muito conhecidos nos estudos saussurianos, mas em uma perspectiva talvez diferente: a da língua como sistema, que é a base para a semiologia.

Começemos pelos princípios para depois falarmos sobre o funcionamento do sistema.

Na base desse sistema, no que concerne aos princípios, está a noção de arbitrariedade da língua.

Segundo podemos ver nas anotações de A. Riedlinger (*apud* FEHR, 2000, p. 133), aluno do segundo curso de linguística geral (1908-1909) ministrado em Genebra, Saussure explica que a língua não é um conjunto de leis que tenham sido feitas pelos falantes, mas leis às quais eles estão submetidos. É esse ponto de vista que fundamenta o que lemos no CLG quando Saussure diz que o que rege a relação entre significado e significante é uma convenção, um arranjo social, ou melhor, que o elo que une o significado ao significante é arbitrário. A arbitrariedade tem importância fundamental para o sistema linguístico, pois afasta a referência externa dada às palavras da língua antes de Saussure e, assim, coloca a ênfase no sistema. Afinal, se o que une o significado ao significante é um laço arbitrário, nada de fora da língua consegue explicar essa relação, que só pode ser compreen-

didada dentro do sistema da língua, o qual tem sua ordem própria. Podemos encontrar, tanto no CLG (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 152) quanto no ELG (SAUSSURE, 2004, p. 132) (e, como mostra BASÍLIO (2019), também nos Anagramas (p. 45, 105)), afirmações de Saussure que apontam para uma variação no grau do arbitrário, incluindo os símbolos, de sistema para sistema, do absoluto ao relativo.

Uma primeira consequência importante da arbitrariedade da língua é que, sendo a relação entre significante e significado arbitrária, o signo não tem a tarefa de nomear o real, portanto pode vir a significar outra coisa, dando vida aos sistemas semiológicos por meio das relações de negatividade/diferença (cf. SAUSSURE, 2004, p. 21-80).

A segunda consequência, igualmente importante para os sistemas semiológicos, é que, por ser calcada no arbitrário e não ter nenhuma determinação externa, a língua é social, escapando de certa forma aos sujeitos que nunca têm um domínio consciente/intencional, pleno dela, o que permite que o sistema da língua seja polissêmico, que nele habite um deslizamento próprio da atividade discursiva sem o qual a língua não possui vida, está condenada à imobilidade (BASÍLIO, 2019).

O deslizamento, próprio do sistema da língua, lembra-nos outro conceito básico para a compreensão de sistema: a linearidade da língua.

No CLG (SAUSSURE, 2006 [2016], p. 84), Saussure nos diz que “os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após outro; formam uma cadeia”. Tal princípio nos mostra que o modo como os signos se apresentam em sua interação uns com os outros é linear, uma sucessão no tempo, imprimindo à língua um caráter linear. Portanto, o caráter linear atravessa o limite dos significantes e dos signos, atingindo a língua como um todo.

Apresentados os princípios da arbitrariedade e da linearidade, que estão na base da natureza da língua como um sistema de signos ou, ainda, na base da declaração de Saussure (SAUSSURE, 2006 [2016], p. 95) de que “a língua constitui um sistema de valores puros que nada determina fora do estado momentâneo de seus termos”, pensemos agora sobre o funcionamento desse sistema, que deve servir de modelo para outros sistemas da semiologia.

Falemos, então, sobre a noção de valor linguístico, desenvolvida já no final do terceiro e último curso de linguis-

tica geral (1910-1911), lecionado por Saussure em Genebra, e que “resume e reúne todo o conteúdo de arbitrário, social e sistema e constitui o pivô da semiologia” (NORMAND, 2000, p. 148).

A questão do valor linguístico envolve a compreensão de um mecanismo (sistema) próprio às línguas, no qual um elemento só existe dentro de um sistema, em relação a todos os outros elementos da língua. Tais elementos, os signos, revestem-se de valor, alterando sua significação, continuamente, no tempo sincrônico e nos espaços sociais, o que resultaria em transformações perceptíveis no tempo diacrônico e nos espaços geográficos (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 136; 199-201). São, portanto, as interseções entre os eixos temporais e os espaços que resultam em valores diferentes. BASÍLIO (2019, p. 282) traz-nos um exemplo com objetivo didático:

Partindo da intersecção entre o eixo sincrônico e os espaços sociais, a palavra trabalho, em nossa língua, pode vir a ser usada para significar no mínimo três valores associados entre si pela memória de um significado semelhante e ativada por um significante (SAUSSURE, 2006 [2016], p. 150; STAROBINSKI, 1971, p. 15): (1)

a ocupação profissional de uma pessoa; (2) um dado esforço ou a labuta durante um processo ou experiência; e também (3) o produto final de um projeto ou obra.

A própria existência do signo, a relação entre significante e significado, só pode ser explicada dentro da ideia de valor linguístico. Conforme pontuamos em outro momento (NÓBREGA, 2013), para Saussure, se há identidade no signo, alguma positividade, ela é arbitrária e sem qualquer noção de anterioridade, ou seja, as ideias não preexistem aos sons assim como nem ideia nem som existem fora do sistema. É a língua que produzirá, no deslizamento incessante de ideias e sons, um corte arbitrário ou “subdivisões contíguas marcadas simultaneamente sobre o plano indefinido das ideias confusas (A) e sobre o plano não menos indeterminado dos sons (B)” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 130), produzindo valores.

É, portanto, o caráter arbitrário da união entre significante e significado que determina a relatividade do valor.

O valor não sendo positivo, mas sempre relativo, é produto de um sistema cujo funcionamento é regido pelas relações associativas e sintagmáticas.

As relações sintagmáticas são aquelas que acontecem na presença, em consequência do caráter linear imposto à língua. Ou, como está descrita no CLG:

os termos estabelecem entre si, em virtude de seu encadeamento, relações baseadas no caráter linear da língua, que exclui a possibilidade de pronunciar dois elementos ao mesmo tempo. Estes se alinham um após outro na cadeia da fala (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 142).

Saussure diz no CLG que essas relações ocorrem na presença, entre dois ou mais termos presentes em uma série efetiva, ao contrário do outro tipo de movimento ou da outra forma de produção de valor no sistema – as relações associativas –, que acontece na ausência, na memória do falante, formando grupos dentro dos quais imperam relações muito diversas.

Nos dois movimentos da língua, vemos o funcionamento de um sistema regido por uma dialética que faz com que, ao mesmo tempo em que ele mude constantemente, permaneça o mesmo. Ou, ainda, o funcionamento de um sistema linguístico que “é descrito de modo a conservar o frágil equilíbrio entre permanência, mudança e

variação na constante (re)elaboração de valores”, como afirma BASÍLIO (2019, p. 284).

As relações sintagmáticas funcionam como um limite que barra as incalculáveis possibilidades de combinação entre os valores gerados na ausência, nas relações associativas, ao mesmo tempo em que denunciam a presença desses mesmos valores.

É esse sistema linguístico, que produz valores sempre relativos, tendo como suporte a arbitrariedade do signo, através do funcionamento das relações sintagmáticas e associativas, que é nuclear para a semiologia e que fornece a base para o estudo dos outros sistemas que dela fazem parte.

5. O legado de Saussure para a Linguística

As ideias saussurianas deixaram um grande legado para a Linguística e outras áreas do conhecimento interessadas nas questões de linguagem, não apenas pelo seu valor histórico, mas, igualmente, pelo valor das suas ideias. Há muito ainda a refletir sobre as consequências e o alcance deste legado para os estudos sobre a linguagem, e nós

acreditamos que a ideia de sistema, cujos princípios básicos e funcionamento apresentamos neste capítulo, assim como a posição desse sistema como base para os outros sistemas que fazem parte da linguagem podem movimentar consideravelmente não apenas a linguística, mas todos os estudos que se interessam ou se utilizam, de alguma forma, da linguagem.

Para quem ficou curioso e deseja começar a pensar sobre o assunto, sugerimos as seguintes obras introdutórias:

- Simon Bouquet, *Introdução à leitura de Saussure* (1997);
- Claudine Normand, *Um convite a Linguística* (2009);
- Michel Arrivé, *Em busca de Ferdinand Saussure* (2010);
- Paul Bouissac, *Saussure: um guia para perplexos* (2012);
- José Luiz Fiorin, Valdir do Nascimento Flores e Leci Barbisan, *Saussure: a invenção da Linguística* (2013).

Para uma apresentação dos manuscritos, sugerimos consultar o Instituto Saussure em: <http://www.institut-saussure.org/>.

Referências

ARRIVÉ, M. *Em busca de Ferdinand de Saussure*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BASÍLIO, R. Escrita e semiologia. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa*, n. 56, p. 276-295, 2019.

BOUISSAC, P. *Saussure: um guia para os perplexos*. Trad. R. G. Nascimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. Trad. C. A. Leuba Salum; A. L. Franco. São Paulo: Cultrix, 1997.

D'OTAVI, G. Nine easypieces: os manuscritos de F. de Saussure em Harvard. In: ALTMAN, C.; TESTA-TORELLI, L. (Orgs.). *Cadernos de historiografia linguística do CEDOCH* [livro eletrônico]: Por ocasião do centenário do Curso de Linguística Geral (1916). São Paulo: FFLCH/USP, 2017. p. 153-177.

FEHR, J. *Saussure: cours, publications, manuscrits, lettres et documents. Lescontours de l'œuvre posthume et sesrapportsavecl'œuvrepubliée*. *Persée*. Histoire épistémologie langage, v. 18, n. 2, p. 179-199, 1996.

FEHR, J. *Saussure entre Linguistique et Sémiologie*. Trad. P. Caussat. Paris: Presse Universitaires de Franc – PUF, 2000.

FIORIN, J. L.; FLORES, V. N.; BARBISAN, L. B. (Orgs.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2013.

GODEL, R. *Lessources manuscrites du Cours de Linguistique Générale de F. de Saussure*. Genebra: Librairie Droz S.A., 1957.

KOMATSU, E.; HARRIS, R. (Eds.). *Troisième Cours de Linguistique Générale (1910-1911) d'après les cahiers d'Emile Constantin*. Oxford: Pergamon Press, 1993.

MAURO, T. de. *Une introduction à la sémantique*. Trad. L.-J. Calvet. Paris: Payot, 1969.

MAURO, T. de. *Notes*. In: SAUSSURE, F. de. *Cours de Linguistique Générale*. 4ª ed. Paris: Payot, 1995.

NÓBREGA, M. *O ponto de vista do sistema: possibilidade de leitura da lingüística geral de Ferdinand de Saussure*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

NORMAND, C. *Saussure*. Trad. M. Diniz e A. de Alencar. Paris: Les Belles Lettres, 2000.

PUECH, C. O discurso, as heranças e os destinos de Saussure na França. In: CRUZ, A.; PIOVAZANI, C.; TESTENOIRE, P.-Y. *Saussure, o texto e o discurso: cem anos de heranças e recepções*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 13-37.

SAUSSURE, F. de. *Cours de Linguistique Générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1967 [1916].

SAUSSURE, F. *Cours de Linguistique Générale*. Edição crítica de Rudolf Engler, v. 1. Wiesbaden: Otto Harrassowitz, 1968 [1916].

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 27ª ed. Organizado e editado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. A. Chelin; J. P. Paes; I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

SAUSSURE, F. *Escritos de Linguística Geral*. Organizado e editado por Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, 2004.

STAROBINSKI, J. *As palavras sob as palavras: os anagramas de Ferdinand de Saussure*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

TESTENOIRE, P.-Y. *Ferdinand de Saussure à la recherche des anagrammes*. Paris: Lambert-Luca, 2013.

CAPÍTULO 11

Projeto de pesquisa em Linguística: como os autores justificam seus trabalhos acadêmicos?

Regina Celi Mendes Pereira

Bruna Costa Silva

Rodolfo Dantas Silva

1. Introdução

As ações desenvolvidas no âmbito do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA)¹ têm enfatizado a aborda-

¹ As pesquisas desenvolvidas no Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/CAPES – PNPd – Processo nº23038.007066/2011-60) focalizam a abordagem didática dos gêneros e a investigação da escrita acadêmica em diferentes áreas de conhecimento.

gem didática da escrita acadêmica, por meio da oferta de workshops e elaboração de materiais didáticos, para alunos da graduação e da pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Neste capítulo, dentre os vários gêneros abordados no ATA, constitutivos das práticas letradas que são construídas ao longo da formação, e que configuram o processo de alfabetização acadêmico-científica (CARLINO, 2013; NAVARRO, 2014), focalizamos o projeto de pesquisa.

Trata-se de um gênero muito importante no processo de letramento acadêmico de graduandos e pós-graduandos, visto que tanto está relacionado à etapa prévia da elaboração dos trabalhos de conclusão de curso na graduação (TCC), quanto ao ingresso em uma pós-graduação.

No processo de elaboração desse gênero, há requisitos que devem ser seguidos pelo candidato/pesquisador. Observa-se, no entanto, que, por ser utilizado em situações muito específicas, o projeto de pesquisa é um gênero de circulação restrita, o que dificulta o acesso entre os membros da comunidade acadêmica. Esse cenário contribui, ainda, para a ocorrência de poucas pesquisas que focalizam a análise desse gênero: Jucá (2006) e Filho (2018), e a dissertação de Rio Lima (2019), que analisou projetos de pesquisadores

experientes nas áreas de Linguística e Química, na perspectiva da sociorretórica.

Nesse contexto, e mediante a necessidade do proponente do projeto apresentar aos avaliadores uma justificativa para a realização de sua pesquisa, objetivamos analisar a constituição linguístico-discursiva das justificativas em projetos na área de Linguística.

Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativo-interpretativista, com objetivos exploratórios, contamos com um *corpus* composto por 04 (quatro) pré-projetos que foram submetidos ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB)², para ingresso no curso de mestrado. Focalizamos a parte do projeto na qual o pesquisador dedica-se à justificativa da pesquisa.

Fundamentamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a partir da proposta de Bronckart (2012 [1999], 2006, 2019). No que diz respeito à discussão sobre o gênero projeto de pesquisa, recorreremos à Motta-Roth e Hendges (2010), e Lakatos

2 Os pré-projetos analisados foram solicitados aos alunos egressos no mestrado do referido programa, cuja entrada ocorreu no semestre 2019.1. Os autores colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

e Marconi (2001). Nesse sentido, nossa discussão foi conduzida com o propósito de compreender os passos seguidos pelos pesquisadores para a construção da justificativa, que, nos casos analisados, se encontra estruturada na seção de introdução do projeto, conforme orientação fornecida pelo PROLING.

2. Um breve panorama do ISD

O ISD compreende que os procedimentos de análise do agir por meio da linguagem são estabelecidos nas dimensões do ambiente humano e do texto, incluindo, nesse contexto, a identificação das condições de produção dos textos-discursos. Nessa perspectiva, o texto é considerado o objeto principal de estudo. De acordo com Bronckart (2019, p. 283),

[n]a medida em que as atividades práticas se transformam ao longo do tempo, os gêneros textuais se transformam necessariamente ao longo da história. Entretanto, em um dado estado sincrônico, as práticas textuais geram *modelos genéricos*, que são descritos e etiquetados com mais ou menos precisão, e que se organi-

zam em um espaço teórico que o ISD qualifica de arquiteito das comunidades verbais.

Os gêneros de texto correspondem, pois, aos modelos de organização textual e não podem ser classificados apenas com base nos critérios linguísticos (BRONCKART, 2012 [1999]). Assim, mediante a necessidade de compreender a dimensão microestrutural a partir das condições de sua produção, Bronckart propõe a abordagem de análise descendente.

O modelo proposto engloba o contexto macro das condições sociopsicológicas de produção, chegando posteriormente ao nível micro das propriedades estruturais do funcionamento do texto. A organização do texto, portanto, dá-se a partir de três níveis que estão estruturados em camadas superpostas, configurando o que Bronckart (2012 [1999]) denomina *folhado textual*.

No nível mais profundo do folhado, encontra-se a infraestrutura geral do texto, constituindo-se a partir da organização do conteúdo temático, tipos de discurso, coesão verbal³, as sequências e outras formas de planificação. No

3 Na atualização do folhado, Bronckart passou a considerar a coesão verbal no nível da infraestrutura e não mais nos mecanismos de textualização (BRONCKART, J.-P. Entrevista. Entrevistador: R. P. Cavalcante, Revista

segundo nível estão os mecanismos de textualização, responsáveis pela progressão temática – conexão e coesão nominal. Por fim, no plano mais superficial, encontramos os mecanismos responsáveis pelo esclarecimento dos posicionamentos enunciativos.

Em nossa análise, focalizaremos apenas o nível da infraestrutura, no que diz respeito aos tipos de discurso e conteúdo temático. Segundo Bronckart, os tipos de discurso são “configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em um número limitado, que podem entrar na composição de todo texto” (BRONCKART, 2006, p. 148). Esses tipos associam-se aos mundos discursivos ou arquétipos psicológicos que são “os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 151). A partir da apropriação desses mundos, o agente avalia sua própria ação e, assim, compreende a ação de linguagem.

Nesse sentido, com base no que é proposto em Habermas (1987) sobre os mundos discursivos, Bronckart (2012 [1999]) apresenta uma delimitação primária acerca dos mundos, marcada pela oposição entre a ordem do EXPOR

Prolíngua, v. 10, n. 3, nov.-dez. 2015, p. 105-117. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/28708/15293>>).

(em uma relação de conjunção) e a ordem do NARRAR (disjunção das coordenadas de ação em relação ao conteúdo temático), bem como pela distinção entre a implicação e a autonomia – o que reflete as instâncias de agentividade – no ato de produção dos textos-discursos.

Segundo o autor, “o cruzamento dessas duas distinções permite definir quatro mundos discursivos” (BRONCKART, 2012 [1999], p. 155), assim classificados: a) Mundo do EXPOR implicado; b) Mundo do EXPOR autônomo; c) Mundo do NARRAR implicado; d) Mundo do NARRAR autônomo. Tais relações configuram a classificação dos quatro tipos de discurso: Discurso interativo; Discurso teórico; Relato interativo e Narração.

3. O gênero projeto de pesquisa

No âmbito acadêmico-científico circulam diferentes gêneros. No entanto, a depender da área de investigação⁴

4 As pesquisas desenvolvidas no ATA, cujos resultados estão publicados no livro “Cultura disciplinar e epistemes: representações na escrita acadêmica” (PEREIRA, 2019), indicam a variação na escrita acadêmica relacionada às diferentes culturas disciplinares (HYLAND, 2004).

(cf. PEREIRA, 2019), uns serão mais validados que outros. No caso do **projeto de pesquisa**, sua utilização se dá em várias etapas ao longo da vida acadêmica, tanto por alunos de graduação no período de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), quanto por alunos envolvidos em seleções de Pós-graduação.

Entretanto, trata-se de um gênero restrito, uma vez que não se encontra facilmente disponibilizado como modelo para acesso e consulta. A esse respeito, Bawarshi e Reiff (2013, p. 255) pontuam que o projeto de pesquisa “atua por trás dos bastidores dos gêneros mais dominantes e cujo acesso é limitado dentro da comunidade discursiva”. Decorre daí a grande dificuldade enfrentada pelos estudantes ao se colocarem enquanto produtores desse gênero.

Segundo Motta-Roth e Hedges (2010, p. 55), o projeto de pesquisa é definido como “um planejamento do que vamos fazer para investigar um problema”. Esse gênero acadêmico apresenta variações quanto às informações, pois os autores sempre levarão em conta a área do conhecimento e as orientações dadas pelos órgãos ou programas aos quais se almeja submeter, como também, o tipo de pesquisa que se busca realizar. Nessa perspectiva, Barros (2005) salienta que o projeto

de pesquisa é um gênero flexível e serve como um roteiro que norteia as atividades prévias de um pesquisador, portanto, poderá sofrer reformulações ao longo da execução da pesquisa.

Motta-Roth e Hendges (2010) elencam oito seções para a construção de um projeto de pesquisa: 1. Identificação ou dados do projeto; 2. Problemas, hipóteses e perguntas; 3. Justificativa; 4. Objetivos geral e específicos; 5. Síntese da literatura relevante; 6. Metodologia; 7. Resultados e/ou impactos esperados; e 8. Cronograma. Elas acrescentam que, quando os projetos demandam financiamento para serem realizados, pode haver uma última seção intitulada orçamento (Cf. MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 53).

3.1. A seção de justificativa

Conforme dissemos anteriormente, o autor sempre levará em conta, no ato de produzir seu projeto, as normas validadas pelos órgãos aos quais deseja submeter. O PRO-LING⁵ sugere, em seu edital de seleção, que a seção de jus-

5 Focalizamos o Programa de Pós-graduação em Linguística por ser o programa em que os projetos, *corpus* deste trabalho, foram submetidos.

tificativa seja articulada à de introdução, logo, não se configura como uma seção específica/separada, mas, integra a introdução do projeto. Notemos:

Quadro 1 – Normas para escrita do projeto

Da introdução, devem constar: a formalização e a contextualização do problema, os objetivos (gerais e específicos), as hipóteses, a justificativa e a metodologia.

Fonte: http://www.cchla.ufpb.br/proling/wp-content/uploads/2018/08/EDITAL-PROLING-01-2018_25_.pdf Acesso em: 05 ago. 2021.

Assim, o candidato/proponente que submete um projeto à seleção, nos níveis de mestrado e doutorado no Programa, precisa justificar sua proposta de pesquisa na seção de introdução. De acordo com Motta-Roth e Hengdes (2010, p. 56), a parte da justificativa “é o momento em que devemos ressaltar a inovação da pesquisa e/ou a relevância dos resultados para determinado grupo social ou para a sociedade como um todo”. Nesse sentido, esse é o momento no qual o autor busca relatar a importância do que está buscando investigar, portanto, caracteriza-se como uma parte “[...] altamente argumentativa” (cf. MO-

TTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 56) dentro do texto do projeto.

Lakatos e Marconi (2001, p. 103) enfatizam alguns pontos importantes a serem abordados nesse item do projeto de pesquisa, a saber: o estágio em que se encontra a teoria relativa ao tema; as contribuições teóricas a respeito da pesquisa; importância do tema do ponto de vista geral; possibilidade de sugerir modificações no âmbito da realidade abarcada pelo tema proposto e descoberta de soluções para casos gerais e/ou particulares.

Os pontos indicados pelos autores sinalizam diferentes estratégias que podem ser utilizadas pelos pesquisadores para convencer a banca de avaliação acerca da relevância da sua pesquisa.

4. Analisando a justificativa nos projetos

No que concerne à justificativa da pesquisa nos projetos analisados, apenas um deles, o P3, elaborou uma seção específica para essa finalidade, inserindo-a como um subtópico dentro da “introdução”. Nos demais projetos, a

justificativa aparece diluída no texto, junto aos demais elementos da seção introdução. Em P2 e P3 ainda conseguimos observar trechos característicos da justificativa, também, na seção dedicada ao detalhamento do “objeto de estudo”, como uma estratégia para corroborar a apresentação das pesquisas prévias. Quanto à composição textual-discursiva, identificamos um entrelaçamento dos quatro tipos de discurso elencados por Bronckart (2012 [1999]). Identificamos a predominância do *discurso interativo*, sobretudo quando os pesquisadores destacam a importância da pesquisa.

O relato interativo surge em P1 e P2, no momento em que são desveladas as experiências anteriores vivenciadas pelo autor do projeto em seu percurso na academia. Já o *discurso teórico* emerge no intuito de referendar as pesquisas citadas ou o tema proposto, pautando-se em vozes validadas em sua área do conhecimento.

Nesse contexto, dos quatro projetos analisados, dois deles (P1 e P2) seguem uma mesma organização retórica na textualização da justificativa, que revela semelhante sequencialidade na disposição dos tipos de discurso, remetendo para conteúdos temáticos específicos:

Quadro 2 – Organização da justificativa (os tipos de discurso e os conteúdos temáticos)

TIPOS DE DISCURSO	CONTEÚDO TEMÁTICO ⁶	P1	P2	P3	P4
Relato Interativo	Relato das experiências no âmbito acadêmico	X	X		
Discurso Interativo	A importância da pesquisa	X	X	X	X
Discurso Teórico	Validação da proposta nas vozes dos especialistas da área	X	X	X	

Fonte: Elaborado pelos autores (2021)

Conforme expusemos no quadro 2, os autores dos P1 e P2 iniciam a justificativa relatando as experiências vivenciadas em sua trajetória acadêmica, fazendo uso, para tanto, de segmentos de relato interativo, o que pode ser identificado no uso do verbo no pretérito e do adjetivo possessivo em primeira pessoa do plural, em P1. Observemos:

6 De acordo com Bronckart (2012 [1999]), o conteúdo temático é “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizadas”.

Quadro 3 – Excerto 01

O interesse pelo tema deste projeto surgiu, primeiramente, a *partir do nosso envolvimento no projeto [...] no qual estivemos vinculados* – por intermédio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq). **(P1)**

[...] o interesse por estudar gramáticas vem desde a iniciação científica (PIBIC/CNPq) na graduação em Letras, na qual foram desenvolvidas pesquisas sobre gramáticas escolares (Cota 2015/2016). **(P2)**

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao P2, embora o autor faça referência a sua experiência no PIBIC, não utiliza indicadores pronominais e verbais explícitos de primeira pessoa. Também é possível identificar nos excertos acima (P1 e P2) marcas que caracterizam o tipo de discurso *narração*, tais como: o uso de verbos no pretérito perfeito (*surgiu, estivemos*) e na passiva analítica (*foram desenvolvidas*), e indeterminação de pessoa. Em

relação às instâncias de agentividade, os autores deslocam-se nas coordenadas de ação de linguagem para o mundo discursivo (disjunto) no ato de produzir o texto, na busca de um agir autônomo, distanciando do que está sendo relatado sobre suas respectivas participações em projetos de iniciação científica (*PIBIC/CNPq*). De acordo com Filho (2018, p. 138),

é claramente justificável que um projeto de pesquisa vise levantar uma questão bem como busque continuar uma tradição de pesquisa, já que as comunidades científicas somente aprovam projetos claramente inseridos em tradições consolidadas de pesquisa.

Destacar que a temática do projeto surgiu a partir de suas experiências com a pesquisa é um modo de convencer o leitor, isto é, a banca avaliadora do processo seletivo, a reconhecer que o autor possui engajamento com a pesquisa científica e maturidade frente às suas escolhas para ingressar no mestrado. Tal estratégia corrobora a linha de convencimento e se alinha ao caráter essencialmente argumentativo que a justificativa exige, conforme Motta-Roth e Hendges (2010) têm pontuado em seus trabalhos, ao descrever a seção em projetos de pesquisas.

No segundo momento da justificativa, os pesquisadores direcionam o texto no sentido de destacar a importância da pesquisa proposta, buscando revelar ao leitor do projeto uma funcionalidade e aplicabilidade da futura investigação na área do conhecimento em que se insere. Para tanto, nos dois casos (P1 e P2), passam a fazer uso de verbos no tempo presente, marcados pela conjugação em primeira pessoa do plural (*por percebermos, avaliamos, acreditamos, julgamos*), caracterizando o agir implicado em coordenadas de ação conjuntas ao mundo ordinário, revelando as marcas de uso do *discurso interativo*.

A presença desse tipo de discurso mostrou-se predominante ao longo da justificativa, tendo em vista, certamente, o propósito de convencimento que os pesquisadores visam alcançar, uma vez que, nesse momento do projeto, também é necessário convencer os avaliadores de que a realização da pesquisa se faz urgente e relevante, tanto para o desenho do tema no estado da arte quanto para modificar a realidade abarcada pelo tema (LAKATOS; MARCONI, 2001).

Quadro 4 – Excerto 02

Além disso, também, por *percebermos* que, ainda há poucas reflexões do gênero em pauta [...]. Logo, se caracteriza como uma pesquisa relevante para a literatura quanto para futuros desdobramentos que focaliza a construção da escrita científica na cultura disciplinar em discussão.

[...] não localizamos pesquisas que busquem analisar a revisão da literatura nesse nicho. Desse modo, *avaliamos* que a proposta aqui delineada tem uma relevância transdisciplinar, uma vez que busca se inserir no contexto das engenharias e visa ampliar as discussões acerca do fazer científico por parte dos pesquisadores em iniciação da área das exatas. **(P1)**

[...] *acreditamos* na importância do estudo desses aspectos morfosintáticos, pois considerando as demandas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa, dentre as quais se prevê o ensino da modalidade escrita formal da língua, *julgamos* relevante o estudo crítico e a sistematização desses aspectos [...], uma vez que a pesquisa ora proposta pode trazer contribuições plausíveis para os estudos historiográficos. **(P2)**

Fonte: Dados da pesquisa

Em P1, o pesquisador faz, inicialmente, um breve panorama de pesquisas já realizadas sobre o tema e, logo em seguida, como estratégia de convencimento, justifica a importância da pesquisa, apontando a ausência de outros estudos sobre o mesmo objeto. Ao apresentar as lacunas, o pesquisador reafirma que pretende avançar o conhecimento na área de investigação, confirmando a estratégia argumentativa pontuada por Boote e Beile (2005). Na sequência, passa a indicar as possíveis contribuições que o trabalho trará para a literatura da área, bem como as possibilidades de sugerir modificações nessa realidade.

Assim, trazer uma contextualização das pesquisas prévias, destacando os resultados encontrados, é o ponto de partida para apontar algo ainda não discutido e que cabe ser investigado, conforme também verificou Rio Lima (2019) em seus dados de análise.

Em P2 o pesquisador também busca destacar a importância do estudo por meio da indicação das possíveis contribuições que este trará para a teoria, situando também as implicações que se poderá alcançar dentro da realidade. No entanto, o pesquisador, diferentemente do P1, não faz uso da estratégia de apontar uma lacuna antes de situar a

importância da sua pesquisa, o que revela uma variação na construção da estratégia discursiva da justificativa.

Já no terceiro momento da justificativa, os pesquisadores de P1 e P2 recorrem às vozes de autores consolidados na área, objetivando validar seu discurso, utilizando predominantemente o *discurso teórico*. Vejamos:

Quadro 5 – Excerto 03

No que concerne à escrita científica, em especial, ao gênero relatório de pesquisa, é importante frisar que os estudos sobre a escrita na iniciação científica, na cultura disciplinar das engenharias, ainda são poucos expressivos. A esse respeito, Fairchild (2010) e Silva (2012) já tinham afirmado que o gênero relatório tem sido pouco focalizado em investigações científicas. **(P1)**

Além de que, “reconstruir o passado da linguística [...] serviria para alinhar para as gerações do presente” (ALTMAN, 2012, p. 15), ou seja, olhar para a história é uma atitude presente. O interesse nesses dois aspectos morfosintáticos supracitados reside ainda no fato deles possuírem um grande peso nas práticas orais e escritas dos alunos, no sentido de que um erro de regência ou concordância sempre foi motivo para marginalização dos usos linguísticos (Cf. BAGNO, 1999). **(P2)**

Fonte: Dados da pesquisa

Como se vê nos segmentos acima, a escrita dessa parte da justificativa é marcada por uso de verbos no presente do indicativo (é, são, tem sido, reside). Outro ponto a destacar é a presença dos elementos intertextuais, ou seja, das citações de vozes de autoridade que os pesquisadores usam para validar sua proposta frente à necessidade de se justificar, frequentes no *discurso teórico*. Em P1 a assertiva a respeito da ausência de investigações que focalizam o gênero relatório é ancorada pelas citações indiretas (“Fairchild (2010), Silva (2012)”). Já em P2 percebe-se o uso de uma citação direta (“Altman (2012)”) e uma indireta (“Bagno (1999)”), que sustentam seu interesse de pesquisa.

Em relação aos outros dois projetos P3 e P4, a organização temática e textual-discursiva apresenta-se diferenciada. No caso do P3, o autor expõe na introdução os objetivos, pressuposto teórico e metodologia, no entanto, ilustramos abaixo alguns excertos que podem se configurar como estratégias argumentativas para justificar a relevância do objeto a ser pesquisado. Para isso, o autor evoca as vozes de especialistas no tema, fazendo uso do discurso teórico.

Quadro 6 – Excerto 04

E esta análise das representações dos professores acerca de sua atividade, além de servir para a compreensão do seu trabalho, tem como consequência a sua transformação, visto que é em meio ao que lhe é prescrito e o que é efetivamente realizado que o indivíduo mobiliza e constrói conhecimentos, recursos e soluções que irão intervir em seu desenvolvimento profissional e pessoal. (AMIGUES, 2004). **(P3)**

Fonte: Dados da pesquisa

O próximo excerto evidencia a relevância do contexto a ser investigado e, embora não faça uma citação direta ao documento que regulamenta o programa Idioma Sem Fronteiras (ISF)⁷, remete à valorização da formação de professores, o que remete o leitor a perceber uma justificativa da importância do objeto de estudo proposto.

7 BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1466 de 18 de dezembro de 2012. Institui o Programa Inglês sem Fronteiras. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=50161>. Acesso em 20 set. 2020.

Quadro 7 – Excerto 05

[...] *Acreditamos* que o ISF, como programa de formação inicial e continuada, é um espaço rico para pesquisa sobre o trabalho docente, uma vez que a valorização da formação especializada de professores de línguas estrangeiras é um objetivo do programa. **(P3)**

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda utilizando o discurso interativo e enfatizando o contexto de investigação, o autor recorre a uma estratégia frequente na elaboração de projetos, já pontuada na análise de P1 e P2 (Quadro 4), que consiste na apresentação de possíveis desdobramentos de pesquisa, portanto, algo que vem a posteriori e que não está sob o controle do pesquisador, como argumento para justificar sua pesquisa:

Quadro 8 – Excerto 06

[...] Face ao exposto, *pretendemos* com esta pesquisa contribuir para uma melhor compreensão do trabalho docente em um contexto de professores de inglês em formação inicial e continuada, bem como elucidar a importância do ISF como programa formador de professores de línguas. **(P3)**

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito ao P4, este se diferencia dos projetos analisados anteriormente, uma vez que apresenta uma seção destinada à justificativa; enquanto nos demais essa parte do texto aparece diluída na seção “introdução” (P1), e nas seções “introdução” e “objeto de estudo” (P2; P3). Embora haja uma seção destinada para a justificativa (descrita na íntegra abaixo), o autor de P4 não a desenvolve de modo a contemplar uma revisão da literatura ou destacar as pesquisas prévias sobre o tema. Utilizando predominantemente o discurso teórico, o candidato justifica a relevância de sua pesquisa, usando, tautologicamente, como argumento a importância do objeto a ser investigado. O autor situa sua pesquisa na área de investigação e aponta as possíveis contribuições que ela trará.

Quadro 9 – Excerto 07

Investigar a construção autoral do posicionamento dos alunos concluintes do ensino médio *pode se configurar um objeto de estudo significativo para refletirmos sobre qual tem sido a postura que esses indivíduos têm assumido diante de problemáticas que interferem diretamente no bem-estar da sociedade em que estão inseridos*, e de que forma eles articulam seus argumentos e revelam suas representações, crenças e valores acerca do mundo. Ademais, faz-se necessário identificar se (e de que forma) eles se percebem como agentes interventores do meio social, e se (e de que forma) também atribuem essa ação interventiva a terceiros. **(P4)**

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse sentido, após a análise apresentada, verificamos uma recorrência, nos quatro projetos, no que diz respeito à estratégia de destacar a importância da pesquisa, seja a partir do objeto ou dos possíveis desdobramentos. Assim, embora os P3 e P4 não tenham seguido os mesmos passos observados em P1 e P2, a inter-relação entre os conteúdos temáticos e os tipos de discurso se manteve.

O *relato interativo*, na apresentação das experiências vivenciadas com o objeto investigado; e as ocorrências dos segmentos do *discurso teórico e discurso interativo*, relacionadas com a exposição da importância da pesquisa, e a referência às vozes especializadas; reforçam as relações entre o conteúdo temático e as coordenadas de ação conjuntas ao mundo ordinário, tão características do mundo do expor, da escrita acadêmica, em geral, e do gênero projeto em particular.

Ressaltamos que essa oscilação é relativamente frequente, conforme foi verificado por Rio Lima (2019). Na análise da justificativa em projetos de Linguística e Química, mesmo que elaborados por pesquisadores experientes, foi verificada a diversidade na formulação dos movimentos retóricos presentes na justificativa. Estes não são estáveis, uma vez que não há um modelo fixo estabelecido no contexto acadêmico, no entanto, compreendendo que “o processo de escrita de projetos de pesquisa é complexo e longo e envolve diversos tipos de interações e a participação em comunidades científicas” (FILHO, 2018, p. 135), temos nesse espaço um caminho possível a ser trilhado por outros pesquisadores.

5. Considerações finais

Observamos a inter-relação entre os *tipos de discurso* e os segmentos temáticos que constituem a seção justificativa dos quatro projetos analisados. Desses quatro, dois (P1 e P2) apresentaram a recorrência dos três passos, que indicam uma linha de organização retórica na textualização da justificativa. Não por acaso, esses dois projetos são de autores que participaram da Iniciação Científica (IC), reforçando a influência da IC na formação acadêmico-científica de pós-graduandos, conforme atestam os estudos de Dias (2018). A escolha pela organização da justificativa nessa estrutura direciona um caminho argumentativo que busca, além de defender a importância da pesquisa, revelar o engajamento do pesquisador.

Os outros dois pré-projetos, P3 e P4, embora não tenham seguido os mesmos passos dos dois primeiros na organização retórica da justificativa, conforme já explicitado acima, evidenciam a mesma relação entre tipos de discurso e conteúdo temático. Compreendendo o caráter essencialmente argumentativo desta seção do projeto, não nos cabe dizer, no entanto, que P3 e P4 falharam no uso das estraté-

gias argumentativas, até porque há outros elementos constitutivos do gênero que são essenciais no convencimento à banca avaliadora.

Finalmente, tendo em vista as reflexões trazidas neste capítulo e atendendo à preocupação de didatização dos gêneros, alinhada ao quadro teórico-metodológico no qual estamos inseridos, buscamos evidenciar a atenção que precisa ser dada à justificativa no processo de orientação e elaboração um projeto.

Referências

BARROS, J. D'A. *O projeto de pesquisa em História*. Da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BOOTE, D. N.; BEILE, P. *Scholars Before Researchers: on the centrality of the dissertation literature review in research preparation*. *Educational Researcher*, v. 34, n. 6, p. 3-15, ago.-set. de 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. A. R. Machado; P. Cunha. 2ª ed., 2ª reimp. São Paulo. EDUC, 2012 [1999].

- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. A. R. Machado; M. de L. M. Matencio *et al.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Théories du langage: Nouvelle Introduction Critique*. Bruxelas: Édition Mardaga, 2019, p. 277-296.
- CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2013, v. 18, n. 57, p. 355-381.
- DIAS, A. P. *O lugar da pesquisa na formação escolar e acadêmica em memoriais de pós-graduandos*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFPB, 2018.
- FILHO, F. A. Como mestrandos agem retoricamente quando precisam justificar suas pesquisas. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 131-158, 2018.
- HABERMAS, J. *Théorie de l'agir communicationnel*. t. I et II. Paris, Fayard, 1987.
- HYLAND, K. *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing*. Singapura: Pearson Education Limited, 2004.
- JUCÁ, D. C. N. *A organização retórico-argumentativa na seção de justificativa no gênero textual projeto de dissertação*. Dissertação (Mestrado em Letras), UFC, Fortaleza, 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. Série Estratégias de ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NAVARRO, F. (Coord.). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: FILO: UBA Colección Sol de Noche SN, 2014.

PEREIRA, R. C. M. (Org.). *Cultura disciplinar e epistemes: representações na escrita acadêmica*. João Pessoa: Ideia, 2019.

RIO LIMA, C. A. C. *Estratégias retóricas do gênero projeto de pesquisa nas áreas de linguística e química: relatando pesquisas prévias, indicando lacuna de pesquisa e problemas do mundo real*. Dissertação (Mestrado em Letras), UFPI, 2019.

CAPÍTULO 12

Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI): espaço de formação, pesquisa, ensino e acolhimento

José Wellisten Abreu de Souza

Carolina Coelho Aragon

Mariana Lins Escarpinete

1. Introdução

Um dos aspectos que invariavelmente passam despercebidos por nós que somos falantes naturais do português brasileiro diz respeito à possibilidade de esse idioma

assumir protagonismo econômico, político, linguístico e cultural por falantes de outras línguas. Conforme Barros e Furtoso (2021, p. 8), o nosso idioma tem sido “alvo de interesse como língua de integração, de interação, de negócios, de ciência e de muitas outras possibilidades de diálogo pluricultural”.

Embora esperemos falar com este texto ao leitor da graduação em Letras, com especial atenção aos estudantes que estão vinculados à Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sabemos que pouco ainda se conhece acerca das possibilidades relativas ao trabalho, ao ensino, à formação acadêmica e à pesquisa na área do ensino de português para estrangeiros, imigrantes e refugiados. Ademais, infere-se serem menos conhecidos ainda os aspectos envolvidos no fazer-docente nesse campo.

Assim sendo, como forma de descortinar tais possibilidades, objetiva-se, neste capítulo, apresentar o Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI), as metodologias de ensino, as perspectivas de atuação profissional e as contribuições relativas à área de Português como Língua Adicional (PLA) dentro e fora dos muros da UFPB.

2. O ensino de PLA no PLEI

Uma primeira pergunta que pode estar povoando a sua mente, caro(a) leitor(a), é: quão, de fato, a Língua Portuguesa (LP) é importante no cenário mundial? Em resposta, nas palavras de especialistas, sabe-se que:

a Língua Portuguesa (LP) está entre as 10 línguas mais faladas no mundo. Está presente em todos os continentes, e, curiosamente, não há dois países em que a língua portuguesa seja oficial que tenham fronteiras contíguas; assim, ela persiste como marca identitária (FURTO-SO; BARROS, 2021, p. 707).

Como a Língua Portuguesa é um idioma falado em todos os continentes, isso lhe garante, do ponto de vista político, econômico, linguístico e cultural, o estatuto de língua global, sendo, por conta disso, amplamente procurada como língua estrangeira. Ademais,

[s]e tivermos em conta que há mais de sete mil línguas vivas no mundo e que, destas, apenas 94 têm mais de 10 milhões de falantes e, ainda, que o português integra esse grupo de idiomas,

então, temos de ser otimistas quanto à nossa língua [...] (FURTOSO; BARROS, 2021, p. 707).

Logo, deve-se reconhecer e valorizar tamanha projeção que a LP vem alcançando ao redor do mundo na perspectiva de uma língua a ser estudada, aprendida e ensinada com finalidades diversas. Nesse contexto, há aspectos, temas, conceitos, por exemplo, que todos os profissionais, estudiosos e interessados em conhecer mais da área precisam saber.

Vale pontuar que não é nossa intenção aqui discutir de modo aprofundado cada uma das terminologias encontradas, e, por isso, indicamos, no Quadro 1, um pretenso resumo para que você, leitor(a), possa se inserir nas discussões e compreensões dessa área:

Quadro 1 – Conceitos e definições

Termos de maior abrangência descritiva	
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLNM	Português Língua Não-Materna
Termos de aplicação teórico-metodológica	
PLA	Português (como) Língua Adicional
PLE	Português (como) Língua Estrangeira
PL2	Português (como) Segunda Língua
PLAc	Português (como) Língua de Acolhimento
PFE	Português para Fins Específicos
PLH	Português (como) Língua de Herança

Fonte: Elaboração dos autores (2021)

No Quadro 1, ressaltamos a diversidade de termos existentes, considerando aqueles que têm sido mais usados na literatura da área. Ao passo que a área foi se desenvolvendo e novas políticas linguísticas estabelecidas, os termos foram se adaptando aos diferentes públicos (aos seus perfis e aos contextos de ensino).

Assim, frisamos que, para a escolha dos termos do Quadro 1, deve-se levar em conta quem é o estudante de português. No caso do PLEI, optamos pelo termo PLA, pois não estamos tratando, exatamente, do aprendizado de uma

língua estrangeira, já que o ensino ocorre dentro do país em que o português é considerado língua oficial, com os alunos imersos na comunidade de fala (em sua maioria). Além disso, a língua portuguesa é muitas vezes acrescida a outras línguas previamente conhecidas pelo aluno; portanto, trata-se de uma língua adicional ao repertório linguístico do estudante¹.

Quanto aos cenários/perfis envolvidos na aprendizagem de PLA, é importante destacar também os moradores em região de fronteira, os indígenas e os surdos. Ademais, deve-se considerar:

(i) ensino-aprendizagem para/por descendentes de famílias lusófonas vivendo na diáspora, alfabetizados ou não em outras línguas; (ii) ensino-aprendizagem da língua para/por profissionais e estudantes em períodos de intercâmbio em países lusófonos; (iii) ensino-aprendizagem para/por pessoas em situação de migração de crise e para imigrantes voluntários; (iv) ensino-aprendizagem para/por pessoas que vão para países lusófonos como turistas; (v) ensino-aprendizagem para/por pessoas que nasceram

1 Para maiores detalhes sobre conceitos e definições, indicamos a leitura do artigo de Bulla et al (2020).

em países de língua majoritária ou oficial portuguesa, mas que não possuem o português como língua materna, dentre muitos outros cenários possíveis (LISBOA, 2020, p. 287).

A esta altura, esperamos ter aguçado seu interesse por esta área. Para tanto, almejamos que você esteja (se) fazendo a seguinte pergunta: Como posso conhecer mais desta área sendo aluno(a) de Letras da UFPB? Para responder a esta pergunta, dedicaremos atenção a apresentar o Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI).

O programa PLEI surgiu², inicialmente, como um projeto de extensão em 1997. Dados os avanços decorrentes da globalização, que marcaram fortemente este período, bem como a necessidade de internacionalização das universidades, tema que também passou a ganhar *status* de importância no final dos anos 90, apresentou-se como demanda necessária a implantação de um programa de

2 As informações aqui reunidas foram levantadas a partir do Histórico do PLEI, documento elaborado pela Profa. Dra. Margarete von Mühlen Poll, Coordenadora do PLEI de fevereiro de 2010 até dezembro de 2015. Este documento foi aprovado conforme Ata da 250^a Reunião (28/04/15) do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV). Após o desmembramento do DLCV, o PLEI migrou, em 2018, para o DLPL, após a criação deste departamento conforme Resolução N° 28/2018 do CONSUNI.

língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros na UFPB.

Em 1998, o PLEI assumiu o estatuto de programa, passando a atuar mais fortemente na promoção linguística e cultural por meio do ensino de português para estudantes intercambistas recebidos/acolhidos pela UFPB. Por conta disso, faz-se necessário citar o papel do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) para o estabelecimento do PLEI.

O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido, oficialmente, pelo governo brasileiro, aplicado pela primeira vez em 1998 e pelo programa PLEI desde 1999. Acerca do exame, é válido saber que ele é:

[...] requisito para o ingresso em instituições de ensino superior brasileiras nos Programas de Estudantes-Convênio do MEC, é exigido para a validação de diplomas e para o registro profissional em algumas entidades de classe e é uma das possibilidades de comprovação de proficiência no processo de naturalização e na seleção de profissionais em empresas (SCHLATTER; SCARAMUCCI, 2021, p. 119).

O PEC-G é um programa criado em 1965, por meio do Decreto Federal nº 55.613, de 20 de janeiro de 1965, voltado a oferecer oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Atualmente, este programa é regido pelo Decreto nº 7948, de 12 de março de 2013 (BRASIL, 2013).

Os estrangeiros que pretendem se vincular ao PEC-G precisam de aprovação no exame Celpe-Bras, obtendo, no mínimo, o nível Intermediário segundo a avaliação deste teste de proficiência. A demanda por atender a estudantes desse grupo foi uma das primeiras a ser consideradas pelo PLEI em 1997, tornando-se um dos principais focos de atenção até hoje do programa.

Isso ocorre por meio dos projetos de extensão feitos pela equipe de professores que atuam(atuaram) na gestão/coordenação do programa, por exemplo, através dos cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras, que são ministrados pelo(a)s aluno(a)s de Letras da UPFB que se vinculam como voluntário(a)s e/ou bolsistas do PLEI. Logo, por esse caminho, você, estudante de Letras da UFPB, pode vir a participar do PLEI.

Por fim, dois aspectos são fundamentais de pontuar em vista da caracterização do programa PLEI: o papel da Extensão Universitária e a promoção da política de Internacionalização Universitária.

Quanto à Extensão, ficou patente que o surgimento do PLEI está atrelado a essa atividade básica da vida universitária, concebida, no contexto da UFPB:

como um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que articula o ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade (UFPB, 2014, p. 1).

Na verdade, esse fato relativo ao histórico do PLEI se alinha ao quadro nacional de desenvolvimento de programas, ações, projetos voltados às áreas de PLE/PLA, haja vista que:

[a] extensão universitária pode ser considerada como elemento fundador da área de PLE/PLA nas IES brasileiras, sendo até hoje o espaço mais consolidado em termos de ensino de português para falantes de outras línguas (BULLA; ALVAREZ, 2021, p. 165).

A Internacionalização é uma estratégia político-institucional voltada para a cooperação acadêmica que abarca todos os pilares do contexto universitário, a saber: o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão. Para tanto, busca-se o estabelecimento de convênios internacionais de cooperação científica, tecnológica e educacional com diversas instituições estrangeiras. Essas parcerias têm possibilitado a ida de estudantes da UFPB para fora do país, mas também o ingresso de estrangeiros nos diversos cursos oferecidos pela instituição. Tal política é concebida na UFPB como “processo plural e dinâmico que articula as dimensões internacional, intercultural e global do ensino, da pesquisa, da extensão, da inovação e da gestão” (UFPB, 2018, p. 3).

Em síntese, por meio dos cursos de português para estrangeiros ofertados pelo Programa PLEI, tem sido possível desenvolver e consolidar essa demanda da internacionalização, inclusive, evitando evasão dos cursos nos quais os intercambistas se matriculam, tanto de graduação como de pós-graduação, dado o maior domínio da LP por parte do estrangeiro atendido pelas ações do programa. Além disso, via extensão, tem sido possível promover o acolhimento de estudantes estrangeiros, em particular

os Pré-PEC-G³, com a promoção cultural e linguística da língua portuguesa.

Até esse momento, a nossa fala tem sido no tocante ao intra-acadêmico, aos aspectos relativos à formação do discente em Letras para atuar em PLA. No entanto, coadunada a toda esta discussão está a evidente ampliação profissional oportunizada. Na medida em que você, graduando em Letras, vai sendo inserido neste contexto, ocorre amplitude funcional, uma vez que há toda uma necessária solicitação do mercado de trabalho educacional mundial de professores de português para estrangeiros.

Vê-se, então, em panorama, que os benefícios se estendem ao extra-acadêmico, direcionando os licenciandos a novos mercados no território nacional, bem como a diferentes perspectivas teóricas que enredam a continuidade dos estudos numa pós-graduação. Na proporção em que se aprende sobre o entorno teórico e didático do PLA, tem-se um ganho no tocante à projeção profissional docente em di-

3 Os estudantes dos cursos preparatórios para o Celpe-Bras ofertados pelo PLEI são denominados de Pré-PEC-G, pois eles precisam da aprovação no exame para, depois disso, entrarem nos cursos de graduação das IES que atendem ao PEC-G.

ferentes países, tanto por meio de editais públicos de seleção, quanto na atuação na esfera privada.

Por conta disso, a seguir, dedicaremos especial atenção às ações práticas nas quais, você, estudante de Letras da UFPB, pode se inserir, auxiliando o PLEI no desenvolvimento da área de PLE/PLA.

3. Planejando as aulas de PLA

Ao trabalhar com o ensino de PLA, as primeiras questões que gostaríamos de ressaltar são: o que ensinar? Como ensinar? Qual a metodologia a ser usada?

O ensino de PLA volta-se, primordialmente, ao ensino de aspectos linguísticos e culturais, visando levar ao aprendiz os conhecimentos necessários para que possa atingir seus objetivos. Esses objetivos podem ser apenas comunicativos ou, por exemplo, voltados para obter um certificado de proficiência (a exemplo do já descrito anteriormente Celpe-Bras). No PLEI, por exemplo, almeja-se que os alunos estrangeiros atinjam níveis avançados de proficiência, o que inclui saber: se comunicar, ler, escrever e ter compreensão auditiva.

Logo, o professor de PLA precisa se fundamentar nos conhecimentos fonético-fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos para que possa envolver seu aluno em práticas que o estimule a aprender a LP. Com isso, o conhecimento linguístico textual que aborde a compreensão de gêneros textuais e a multimodalidade são também suportes para o processo de ensino-aprendizagem.

Atrela-se a esse contexto também o ensino de cultura, já que uma das propostas discutidas na área de PLE/PLA é estabelecer um ensino intercultural, ou seja, promover um diálogo de culturas.

Pensar em como ensinar e qual metodologia utilizar reflete em compreender as necessidades vigentes que o seu aluno traz para a sala de aula. Se, no passado, o professor subordinava-se ao método, na tentativa de encontrar um método universal para usá-lo como palco central de suas aulas, atualmente discute-se um ensino atrelado a uma época do “pós-método” (LEFFA, 2012). Isto é, não há um método específico, melhor ou pior, mas sim práticas de ensino que se adequam à sala de aula e às necessidades apresentadas pelos alunos.

Não há, portanto, uma aplicação global para todas as práticas docentes. Assim, o professor é quem deve decidir

o que fazer em sala de aula, utilizando suas experiências, observando as dos seus alunos, integrando-se ao contexto social dentro e fora da escola, moldando-se. Para isso, é importante uma preparação prévia do professor de PLA, no que tange ao planejamento das aulas.

No PLEI, utilizamos um modelo de plano de aula que ajuda o aluno-professor (professor(a) em formação) a preparar o conteúdo das suas aulas e as possíveis formas de trabalhar com o estrangeiro. O plano consiste em apresentar: a) o tema da aula; b) os objetivos gerais e específicos; c) a metodologia que irá empregar, ou seja, explicar o que fará em cada momento; d) os recursos utilizados, como, por exemplo, *mentimeter*, *google classrooms*, *kahoot* etc.; e, por fim, e) a avaliação, ou seja, como irá avaliar o desempenho do estrangeiro e as atividades realizadas em sala de aula⁴.

Assim, com o plano de aula, o aluno-professor poderá discutir com os coordenadores pedagógicos de projetos vin-

4 Disponibilizamos, no *link* a seguir, dois modelos de Plano de Aula produzidos por alunos-professores do PLEI entre os anos de 2020 e 2021. Destacamos que o acesso a esses arquivos foi autorizado pelo(a)s autor(a)s. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1vZKT9bwSIPILR-d9KkPIIRVhLMIBUmD7Q/view>. Acesso em 31 jul. 2021.

culados ao PLEI as dificuldades e as limitações encontradas, progredindo nos desempenhos como professor(a) de PLA.

Além disso, outra questão importante para responder “como ensinar?” envolve a seleção/produção de materiais didáticos. Para tanto, o aluno-professor precisa, na prática, compreender como se dá o uso desses materiais e conhecer os livros didáticos e os multimeios já existentes para que possa aprender a adaptar e criar materiais que se encaixem nos diferentes nivelamentos e que atenda aos diferentes perfis de públicos, incluindo aqui os falantes de línguas próximas (como os hispano-falantes) e de línguas distantes (como os ganeses).

Em síntese, espera-se propiciar a construção de conhecimentos e repertórios novos para os estudantes em formação no sentido de que eles possam aprender a ensinar PLE/PLA.

4. Conclusão

Neste capítulo, de forma breve, apresentamos o ensino de PLA no PLEI, buscando contribuir com este campo de

ensino e apresentando sua relação com a formação docente e acadêmica do(a) estudante de Letras da UFPB.

Ao experienciar a área de PLA como graduando(a) da UFPB, almejamos que o(a) aluno(a) possa ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, atuando dentro ou fora do Brasil como professor de PLA.

No Brasil, a área de produção de materiais didáticos e a criação de cursos e escolas somam-se à necessidade de profissionais capacitados que possam cooperar na difusão de conhecimentos linguísticos e saberes diversos para ajudar no crescimento da área tanto do ponto de vista acadêmico quanto do empreendedorismo.

No exterior, ampliando o leque profissional do(a) graduado(a) em Letras, a experiência no PLEI pode contribuir para que esses sujeitos atuem em leitorados⁵. Logo, criar situações que oportunizem a entrada no mercado de trabalho, tanto no âmbito da educação básica como no âmbito do leitorado, pode se configurar num ganho bastante significativo para os egressos que participem do Programa.

5 Ver definição de Leitorado em *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*. Brasília: FUNAG, 2021.

Em suma, esperamos oportunizar aos estudantes a experiência de exercer na prática o conhecimento teórico adquirido nas mais diversas áreas da Linguística, aplicando-os ao ensino de PLA.

Referências

BARROS, E. B. R. de; FURTOSO, V. B. Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades. *Scripta*, v. 25, n. 53, p. 8-42, 2021.

BRASIL. *Decreto nº 7948, de 12 de março de 2013*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.948%2C%20DE%2012,de%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20PEC%2DG. Acesso em 16 fev. 2021.

BULLA, G. da S.; KUHN, T. Z. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil – perfis e contextos implicados. *ReVEL*, v. 18, n. 35, 2020.

BULLA, G. da S.; ALVAREZ, M. L. O. Verbete Instituições de ensino Superior. In: *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*. Brasília: FUNAG, 2021.

FURTOSO, V. B.; BARROS, E. B. R. de. Entrevista com a Professora Micaela Ramon. *Scripta*, v. 25, n. 53, p. 706-718, 2021.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 389-411, dez. 2012.

LISBOA, J. V. R. Reflexões iniciais sobre a terminologia designativa de área e subáreas do Português para Falantes de Outras Línguas: um estudo exploratório. *GTLex*, Uberlândia, v. 5, n. 2, jan./jun., p. 283-311, 2020.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Verbete: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). In: *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*. Brasília: FUNAG, 2021. p. 119-129.

UFPB. *Resolução 61/2014*. Regulamenta as atividades de Extensão da UFPB e dá outras providências, 2014. Disponível em: http://plone.ufpb.br/prac/contents/paginas/portaarquivos/ResolucaoCONSEPE61_2014.pdf. Acesso em 08 jul. 2021.

UFPB. *Resolução Nº 06/2018*. Regulamenta a Política de Internacionalização da Universidade Federal da Paraíba, 2018. Disponível em: http://www.print.ufpb.br/PrInt/contents/documentos/Runio6_2018.pdf/view. Acesso em 08 jul. 2021.

CAPÍTULO 13

O estágio supervisionado em tempos de pandemia: narrativas do diário de itinerância para esperar

Eliana Vasconcelos da Silva Esvael

Josete Marinho de Lucena

Tiago Aguiar

1. Contextualização

No mês de março de 2020, fomos todos surpreendidos com a notícia de que uma doença viral letal – e até então incurável – estava circulando em todo o planeta. Dada a facilidade com que o vírus poderia ser transmitido – por meio de gotículas produzidas nas vias respiratórias de pessoas in-

fectadas –, a orientação inicial das autoridades de saúde era de que todos deveriam ficar em casa, em isolamento. Por óbvio, essa orientação produziu um efeito cascata e atingiu, com diferentes graus de intensidade, todas as pessoas.

No nosso caso específico, no papel de professoras e professores das disciplinas de estágios práticos do curso de Letras-Português da UFPB, o “ficar em casa” implicou a suspensão das aulas presenciais nas escolas e, conseqüentemente, a necessidade de reorganizar e ressignificar o modo como essas disciplinas seriam ministradas para os/as futuros/futuras professores/professoras de Língua Portuguesa.

A primeira atitude que tomamos enquanto grupo de professores de estágio foi o de acolher os estagiários, procurando ouvi-los em suas dificuldades, angústias, dúvidas e frustrações com o fato de não poderem estar presencialmente nas escolas. À medida que procedemos a essa escuta, e percebemos como elas se assemelhavam, decidimos tomar a segunda atitude: reaproximar, ainda que de maneira remota, os alunos, para que eles soubessem que aqueles sentimentos eram compartilhados por todos, e, assim, procurar diminuir um pouco a sensação de “estar isolado no mundo”.

O espaço dos encontros síncronos, contudo, não era o suficiente. Por vezes, os alunos não conseguiam participar deles por problemas de conexão com a internet, ou pelo fato de, com a ausência de limites entre espaço doméstico, de trabalho e de estudos, o ambiente de casa não ser o mais favorável para a partilha das experiências.

Foi então que tomamos a nossa terceira atitude: propor uma interação via redes sociais, o que, na nossa experiência de estágio, ainda era algo inédito. Assim, aproveitamos uma atividade clássica dos estágios, os diários de itinerância – cuja relevância para as disciplinas de estágio será detalhada no decorrer deste capítulo –, e incentivamos nossos alunos a postá-los na rede social *Instagram*. Dessa iniciativa nasceu o perfil Ciclo Docente¹, dedicado a compartilhar experiências e vivências dos diários de itinerância.

Este capítulo tem como objetivo apresentar narrativas de três diários de itinerância de nossos estudantes, sendo um que foi postado no perfil Ciclo Docente, do Instagram. Defendemos a importância do diário como instrumento de suma relevância para o estagiário se conectar e, consequen-

1 <https://www.instagram.com/ciclodocenteufpb/>

temente, desenvolver narrativas para esperar sobre a sua atuação docente.

2. Diário de itinerância

O uso do diário de itinerância como ferramenta de aprendizagem por meio do registro e da autorreflexão vem se tornando cada vez mais frequente nos cursos de formação docente. Há diferentes posicionamentos sobre esse uso, embora a grande maioria parta do que propõe Barbier (2007) para o conceito de pesquisa-ação. Para o autor, o diário de itinerância é:

um bloco de apontamentos no qual cada um mostra o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida (BARBIER, 2007, p. 132).

Diferentemente de Barbier, que se utiliza dessa ferramenta para suas pesquisas, como professores da disciplina estágio supervisionado, temos adotado esta ferramenta no percurso formativo do estudante, porque nos tem auxiliado

no processo tanto de discussão entre teoria e prática quanto de reflexão sobre o ser e o fazer pedagógicos necessários para o estagiário do curso de Letras.

No período pandêmico em que nos encontramos, o diário de itinerância desempenhou um terceiro papel: o de compartilhamento de experiências entre os alunos-estagiários, contribuindo, assim, para que eles se reconectassem enquanto alunos de graduação e, ao mesmo tempo, socializassem os sentimentos de estarem executando seus projetos de intervenção na modalidade remota, sem contato presencial com a comunidade escolar.

2.1. A importância do diário de itinerância para o estágio

O estágio supervisionado tem uma especificidade que, às vezes, assusta o licenciando, porque é o momento de ir para a escola e de se disponibilizar para estar junto dos alunos, interagindo de diferentes maneiras. É uma experiência nova, uma vez que os alunos sempre estiveram em sala de aula na posição de estudante e não de (futuro) professor. Ao chegar ao estágio supervisionado, os estudantes vêm carre-

gados de imagens e representações presumidas sobre o estágio em si e sobre sua imagem como estagiários e futuros professores, que têm a tarefa de enfrentar a sala de aula. Essas imagens, nesse contexto de produção que envolve a prática do estágio, vêm carregadas de tudo aquilo que já foi dito e ouvido sobre o estágio, sobre o estagiário, sobre o ser professor.

Para lidar com essas representações presentes nas memórias discursivas do estagiário, trabalhamos com uma proposta de estágio em que a ação se faz partindo de reflexões. Reflexão sobre o tempo de estudante na escola básica; reflexão sobre o processo formativo no curso de licenciatura; e reflexão sobre a prática docente por meio do estágio supervisionado. A preocupação, enquanto professores, com um ensino reflexivo nos levou a adotar metodologias também que conduzissem o processo formativo de forma reflexiva.

Para efeito de registro, as reflexões são trabalhadas de forma escrita, no diário de itinerância, para posterior leitura e discussão sobre esse processo.

A proposta inicial se dá por meio de relatos de memória das aulas de língua portuguesa, a fim de que o estagiário volte a seu lugar anterior ao de estudante de licenciatura

para, a partir do resgate do que foram e de como foram suas aulas de Língua Portuguesa, possa refletir sobre esse momento de ir para a escola, ocupando outro lugar, o de estagiário ou futuro professor.

Para Pêcheux (1999, p 53), “haverá sempre um jogo de força na memória, sob o choque do acontecimento”. Trabalhar com o resgate dessas memórias é também trabalhar com os já-ditos sobre o estágio e sobre as aulas de Língua Portuguesa, para que sejam atualizados no acontecimento da aula, na intervenção em sala por esse estagiário.

Esse acontecimento é mediado pelo professor orientador do estágio. Mediar o processo de estagiar a partir da metodologia que propomos é também refletir sobre a resignificação da prática docente e propor transformações daquilo que a memória (não) gostaria de recuperar.

Trabalhar com o registro, principiando com o registro das memórias das aulas de Língua Portuguesa, é importante para resignificar essas experiências, uma vez que a memória:

separa e elege, dentre os elementos constituídos numa determinada contingência histórica, aquilo que, numa outra conjuntura dada, pode emergir e ser atualizado, rejeitando o que não

deve ser trazido à tona. Exercendo, dessa forma, uma função ambígua na medida em que recupera o passado e, ao mesmo tempo, o elimina com os apagamentos que opera, a memória irrompe na atualidade do acontecimento, produzindo determinados efeitos (BRANDÃO, 1997, p. 77).

São efeitos de resignificação, de transformação que desejamos alcançar com nossos estagiários. Resgatar o que já se vivenciou nas aulas de português, refletir sobre essas vivências, para projetar novas/outras vivências como estagiário e futuro professor.

3. Sistematizando o esperar no dizer (na voz) do estagiário

O que propomos para as disciplinas práticas do estágio supervisionado é uma metodologia dialógica, para que esse momento seja mediado por diferentes dimensões e seja espaço de construção do futuro professor, um espaço de reflexão, de aproximação e de trocas singulares sobre o processo formativo do ser-professor e o experienciar em sala de aula.

Nas orientações que formulamos para os alunos-estagiários, explicamos que o diário de itinerância deve acompanhá-los nos momentos de leitura e de estudos, durante as aulas de estágio e nos momentos em que realiza as atividades na escola-campo. A ideia inicial é a de que registrem livremente suas reflexões e sentimentos no decorrer das atividades da disciplina, para posterior socialização e aprofundamento das reflexões.

Organizamos o registro no diário em três momentos: (a) o relato das memórias de suas aulas de língua portuguesa no ensino básico; (b) o relato sobre seu momento formativo, incluindo a formação no curso de Letras, de modo geral, e na disciplina de estágio, de modo mais específico; e (c) o relato sobre o estágio na escola-campo. Desse modo, envolvemos nesse processo de escrita do diário as reflexões desde quando o aluno-estagiário rememora sua formação enquanto estudante do ensino básico até a projeção de futuro professor, quando relata sobre os momentos de observação e de intervenção na escola-campo, passando pelo momento atual de reflexão sobre as leituras realizadas para a disciplina, as discussões em sala, as orientações sobre o estágio em si e sobre os próprios relatos socializados em aula.

Encerrando esse processo de registo no diário, propomos aos estudantes, ao término da disciplina, uma reflexão sobre o todo da disciplina de estágio. Momento em que eles registram suas conclusões e refletem também sobre o processo formativo que o estágio proporcionou (ou não).

Tratando mais especificamente do período em que os estágios ocorreram de maneira remota (de agosto de 2020 a junho de 2021), o terceiro momento – relato sobre o estágio na escola-campo – precisou passar por adaptações, em decorrência de os alunos não terem podido estagiar presencialmente na escola, o que gerou sentimentos de frustração e indignação. Contudo, com a possibilidade de esses sentimentos serem compartilhados publicamente no Instagram, os comentários às postagens representaram uma espécie de “acolhimento virtual”, o que, embora não substitua a riqueza da vivência presencial na escola-campo, pôde servir de apoio e até mesmo de sugestões de propostas de intervenção remota.

Na próxima seção, apresentamos excertos de cada um dos momentos previstos no diário.

4. O diário de itinerância, o momento das memórias e do professor em formação

4.1. Relatos das memórias de suas aulas de língua portuguesa no ensino básico

Nessa parte do diário, podemos ver como o estagiário se constitui quando traz à memória as atividades de leitura e escrita que experimentou no ensino básico. A seguir, um excerto da narrativa de uma estagiária representa esse exercício:

Após essas reflexões de cunho pessoal, comecei a refletir, a partir dos questionamentos levantados pela professora [...] sobre como planejar e executar a leitura em sala de aula. Então, de forma involuntária, lembrei das aulas de [...], a professora que me inspirou a cursar Letras. Eram aulas maravilhosas de Literatura, sempre por meio da leitura, e digo leitura mesmo, em algumas aulas ela levava poemas ou textos, músicas, líamos, ouvíamos e depois discutíamos, não tinha um fim de produzir textos ou fazer análises linguísticas. Já em outras aulas, obviamente, havia a produção textual para poder atribuir nota. A partir disso, pensei que **ao**

planejar aulas de leitura, quero colocar o texto literário como o centro, depois discutir. Em outras aulas, pretendo fazer atividades também. Porém, **ao planejar, quero pensar na leitura que provoque competências aos alunos que contribuam com sua humanidade, o meio social, o “eu”.** (grifos nossos). (Diário 1)

Nesse relato, vemos a importância da educação básica para a formação da futura professora. As memórias da aluna, calcadas em histórias vivenciadas durante as aulas de Literatura, inspiram-na a agir de forma parecida, com o texto literário como o centro das atividades, e, a partir dele, provocar reflexões sobre a humanidade, o meio social e o “eu-no-mundo”.

Como esse excerto nos mostra, a primeira parte do relato de experiências contribui decisivamente para o/a discente rememorar o que vivenciou na Educação Básica e, com base nesse exercício de memória, planejar suas ações de intervenção, não apenas na disciplina Estágio Supervisionado, mas também na profissão docente.

4.2. Relatos sobre o momento formativo, incluindo a formação no curso de Letras, de modo geral, e na disciplina Estágio Supervisionado, de modo mais específico

Os relatos dessa parte do diário trazem reflexões sobre a formação que o estagiário está recebendo da Universidade, contrapondo teoria e prática, e o que ele está vivenciando na disciplina. Em outras palavras, o estagiário tece reflexões sobre o que ele aprendeu até o início do estágio e o quanto esse aprendizado contribui (ou não) para esse momento da prática, como podemos observar no trecho do relato abaixo:

Isso tudo nos prepara para perceber quão complexa é a atividade docente e que precisamos nos aprofundar não somente no conhecimento teórico da língua, mas sobretudo necessitamos dar uma atenção especial às disciplinas que compõem a grade curricular do curso, voltadas para a formação do professor, pois, precisamos estar preparados para a realidade da sala de aula. E o estágio, nesse sentido, nos alerta para esse fato: a importância da nossa formação enquanto professor e como é desafiador estar diante de uma turma. (Diário 2)

A partir das proposições da disciplina de estágio supervisionado, a estagiária faz uma apreciação valorativa tanto da atividade docente quanto da formação que recebe da Universidade, suscitando a necessidade de aprofundamento teórico e de maior atenção às disciplinas que envolvem a prática docente. As atividades da disciplina resultaram numa reflexão mais ampla: a de que o curso deve formar efetivamente professores para o desafio da sala de aula.

Em outro trecho, a estagiária ressalta a importância do grupo de *WhatsApp* e das aulas síncronas, instrumentos que não eram aproveitados com os alunos do curso de Letras-EAD antes da pandemia:

A professora [...] criou grupo de contatos via aplicativo *Whatsapp* e ainda realizou aulas síncronas, que foram extremamente esclarecedoras quanto às nossas dúvidas e inseguranças nessa vivência do processo de estágio. Aliás, as aulas síncronas poderiam ocorrer mais na EAD, pois são muito importantes para nos aproximarmos dos professores e da instituição. Nós, alunos da EAD, por vezes nos sentimos um pouco perdidos nas leituras de textos que sabemos serem tão ricos, mas que nos falta um norte para extrairmos deles todo o potencial. (Diário 2)

Nesse trecho, a estagiária destaca a importância da socialização e da troca de conhecimentos por meio de grupo de *WhatsApp* e de aulas síncronas. Esses espaços proporcionaram discussões que foram ao encontro da necessidade da estagiária em relação à insegurança que o estágio apresenta diante da prática, às dúvidas e também à especificidade do curso de Letras-EAD, e da necessidade de esses recursos serem mais frequentes no curso a distância. Ao comparar o antes e o depois da pandemia, a estagiária enxerga novas possibilidades para sua formação.

4.3. Relatos sobre o estágio na escola-campo

Nessa parte do diário, o objetivo principal é que o discente reflita acerca das orientações recebidas sobre o estágio em si e sobre a própria experiência na escola-campo. Como já dissemos anteriormente, no período remoto os discentes compartilharam essas experiências no perfil do Instagram “Ciclo Docente” e puderam interagir com outros estagiários acerca de suas experiências.

O excerto a seguir detalha os momentos de orientação por parte da professora supervisora e da professora orientadora:

Minha aula aconteceu no dia 04 de maio, graças à ajuda da professora regente e supervisora [...], assim como da Profa. Dra. [...] que está nos orientando na disciplina de Estágio Supervisionado VI. Meu principal medo era o de “entrar” na sala de aula e não saber o que fazer, me senti despreparada a maior parte do tempo, pois seria aquela a minha primeira vez em uma aula de verdade, para uma turma que ansiava por aprender e que esperavam entender o que lhes seria passado. (Diário 3)

Nesse trecho, podemos perceber a importância da interação entre o professor regente, que recebe o estagiário na escola, e o professor orientador, que ministra a disciplina de estágio na Universidade. Segundo o relato da estagiária, foi possível controlar o medo de estar pela primeira vez diante de uma turma porque ambas as professoras – supervisora e orientadora – a tranquilizaram e mostraram caminhos por onde seguir. Vale ressaltar o emprego de aspas no vocábulo “entrar”, pois se trata de uma entrada metafórica, já que a discente não pôde estar fisicamente na escola.

Esse trecho demonstra a importância de universidade e escola estarem em constante sintonia, buscando traçar estratégias para que o futuro professor se sinta acolhido e, ao

mesmo tempo, esteja mais preparado para continuar promovendo um ensino de qualidade quando estiver em sala de aula. Ademais, o trecho nos alerta que a discente, mesmo recebendo boa formação teórica no curso de Letras, ainda se sente “despreparada a maior parte do tempo”, o que sinaliza que as disciplinas teóricas do curso também necessitam, de algum modo, tocar na prática pedagógica e, quem sabe, apontar caminhos para a aplicação teórica em atividades de ensino.

Na sequência do relato, a estagiária revela as estratégias que foram utilizadas durante as aulas e que contribuíram para que ela contornasse os sentimentos de “ansiedade e insegurança”:

Contornei minha ansiedade e insegurança com a ajuda do livro didático usado pela professora regente, pois a unidade referente ao gênero resenha contida nele, já trazia uma linguagem mais atual e direcionada à faixa etária dos alunos, porém decidi que traria mais exemplos atuais e usaria uma linguagem verbal e não verbal com a qual eles pudessem se identificar, assim como analisei, graças às observações, à participação da turma e à didática utilizada pela professora. Essas foram minhas bússolas no preparo da

aula, que ocorreu sem preocupações ou inseguranças, de uma forma leve e divertida, com ótimos feedbacks ao final. (Diário 3)

Aqui vemos duas estratégias interessantes que serviram como “bússola” para as aulas ministradas: a observação prévia às aulas ministradas pela professora supervisora e o uso do livro didático. No momento da observação, o estagiário pode sentir o clima da aula, a relação do professor com os alunos e a didática.

Como a estagiária destacou, esses momentos de observação foram de suma importância para que ela se preparasse e, com o apoio do livro didático, ministrasse uma aula “leve e divertida, com ótimos feedbacks ao final”. Como ponto positivo do livro didático, a estagiária destaca a “linguagem mais atual e direcionada à faixa etária dos alunos”; contudo, ela reconhece que, apesar dessa qualidade, é necessário complementar as aulas com “mais exemplos atuais” e com o uso de “linguagem verbal e não verbal com a qual eles [os alunos] pudessem se identificar”. Essa percepção é importante para atentarmos acerca da formação da estagiária no que tange à preparação de material didático. Como sabemos, uma parte considerável dos professores que já atuam

tem no livro didático o único recurso para as atividades pedagógicas. A estagiária, no caso, reconhece a importância do livro, mas reconhece também a necessidade de outros materiais para complementá-lo.

Por fim, a estagiária contextualiza o momento pandêmico em que a intervenção aconteceu e as mudanças que foram necessárias. Ela destaca mais uma vez o trabalho de cooperação entre o estagiário, o supervisor e a turma e o quanto esse sentimento de cooperação foi importante para substituir o medo pela segurança e pela “coragem para aprender”:

Nesse relato, é preciso levar em consideração nossa situação atual em meio a uma pandemia, que impõe adaptar o ensino ao campo virtual. Mas, é possível sim realizar uma aula, para tanto, é preciso haver cooperação e preparo por parte do estagiário, do supervisor e da turma. Por isso, meu medo prévio foi substituído por segurança. Coragem para aprender e tentar é o que te fará superar os obstáculos. (Diário 3)

No perfil Ciclo Docente, o relato da estagiária recebeu respostas muito positivas, não só dos seus colegas, mas também de seus alunos:

Figura 1 – Comentários em publicação do perfil Ciclo Docente



Fonte: <https://www.instagram.com/ciclodocenteufpb/>

Os comentários foram curtidos pela estagiária, o que pode indicar que ela acompanhou o retorno da publicação do relato. Nos comentários, foi destacada a interatividade da aula, a qualidade dos *slides*, a atualidade dos exemplos e a linguagem utilizada durante as aulas. Esse retorno, mais diversificado do que acontece tradicionalmente nas aulas de estágio – em que o diálogo costuma ser apenas com o professor orientador –, mostra como a narrativa apresentada no relato da estagiária traz esperanças de que o trabalho crítico e reflexivo de formação docente continua ocorrendo, mesmo em meio a um cenário catastrófico como o que vivemos atualmente.

5. Perspectivas para esperar

Escrever não é uma tarefa fácil, mas dialogar com o diário por meio de narrativas tornou a tarefa do registro mais livre em comparação às exigências de um gênero acadêmico, principalmente quando o estagiário percebe que ali pode narrar “o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza” (BARBIER, 2007), de um modo mais livre em relação tanto ao gênero quanto à tarefa que tem o professor como interlocutor. Percebemos, nas entonações expressivas, na seleção das adjetivações e na construção das argumentações, que o estagiário se posiciona, se marca em seu texto ao narrar as impressões dos diferentes momentos que vivencia no estágio.

Esses registros assinalam o que deu certo, mas também o que não foi bom. Desse modo, o diário permite não perdemos nenhum momento de reflexão do estagiário, ao relatar eventos que, talvez, não narrasse em aula nem no relatório final. Permite vivenciarmos juntos, como professores, essa experiência, o que por sua vez nos permite também refletirmos sobre a nossa prática.

Apesar das dissonâncias que a pandemia gerou em várias dimensões da nossa vida, o uso do diário, inclusive no

Instagram, foi um instrumento de aproximação entre estagiários, supervisores da turma acompanhada e professores de estágio. Foi o nosso abraço virtual. Os relatos nos revigoraram e, mesmo sem poder mirar nos olhares que brilharam ou em outros que se fecharam, esses relatos nos esperançam, fazem a vida esperar.

Referências

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2007.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et. al. *Papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

CAPÍTULO 14

Novos desafios para antigos dilemas do ensino de gramática no Ensino Fundamental: o eixo análise linguística na BNCC

Tiago Aguiar

Fernanda Rosário de Mello

1. Palavras iniciais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017), por seu caráter normativo, oficializou a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Essa oficialização significa dizer que, enquanto política de Estado, o ensino de língua portuguesa, de norte a sul do Brasil, deve se nortear pela visão de linguagem como:

forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2017, p. 67).

Em bom português: as aulas de língua portuguesa devem ter os textos como unidade de trabalho, relacionando-os aos seus contextos de produção e, conseqüentemente, desenvolvendo habilidades para o uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017).

Embora essa definição de linguagem e ensino de língua portuguesa não seja inédita nos documentos oficiais da educação brasileira – os PCN (BRASIL, 1997, 1998), por exemplo, já a traziam como orientação didática –, temos, pela primeira vez como norma, que as perspectivas enunciativo-discursivas devem nortear o trabalho do/da professor/professora em quatro eixos de integração: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística¹. Passados quatro

1 Nos Parâmetros (1998), o eixo destinado às reflexões sobre os usos linguísticos, incluindo os aspectos gramaticais, é chamado análise linguística. Na Base (2017), as discussões se ampliam e o eixo passa a se chamar análise linguística/semiótica, abrangendo também outros processos de significação para além dos verbais.

anos da promulgação da BNCC, podemos considerar que os professores de língua materna estão cumprindo as (não tão) novas determinações? O que as atividades desenvolvidas em sala de aula trazem de (não tão) novo? O que ainda falta?

Devido às limitações de espaço deste capítulo, aqui vamos começar a responder às perguntas acima. Para tanto, escolhemos tratar do eixo análise linguística, mais especificamente das orientações de trabalho com ele no Ensino Fundamental/Anos Finais. A escolha por esse recorte se dá por duas razões: a primeira é que o eixo análise linguística ainda se constitui um gargalo para o ensino de língua portuguesa, pois muitos professores ainda têm dificuldade em trabalhar os conhecimentos da/sobre a língua em atividades discursivas (ANTUNES, 2014); e a segunda é que nos parece que esse gargalo é ainda maior no Ensino Fundamental, o que demanda de nós, docentes de universidade pública, mais pesquisas e ações nesse nível².

2 A discussão que propomos aqui está atrelada às reflexões que fazemos no desenvolvimento de nossas atividades de ensino, pesquisa e extensão junto ao Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL/UFPB), por meio das quais discutimos o ensino de língua portuguesa na educação básica, sobretudo no que se refere à análise linguística e gramática.

O capítulo está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na próxima seção, fazemos uma breve discussão acerca das expectativas da BNCC para o ensino do componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Na seguinte, apresentamos o eixo análise linguística no Ensino Fundamental. Após essa apresentação, analisamos dois planos de ensino extraídos da página eletrônica <https://planosdeaula.novaescola.org.br/>, a qual se compromete a oferecer, gratuitamente, mais de seis mil planos de aula alinhados à BNCC. Por fim, apresentamos nossas considerações finais e encaminhamentos para as próximas pesquisas.

2. O componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental na BNCC

Para definir as aprendizagens que devem ser garantidas para o desenvolvimento de competências gerais ao longo de toda a Educação Básica, a BNCC apresenta uma estrutura própria para cada etapa. Essa estrutura não representa um modelo único de arranjo curricular, pois a Base é ponto de chegada, cujo caminho é ofertado pelas escolas,

secretarias etc. por meio de currículos que levem em conta as especificidades de cada comunidade escolar.

Para o Ensino Fundamental, a BNCC apresenta cinco áreas de conhecimento: Linguagens, composta pelos componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; Matemática, composta pelo componente Matemática; Ciências da Natureza, composta pelo componente Ciências; Ciências Humanas, composta pelos componentes História e Geografia; e Ensino Religioso, composta pelo componente Ensino Religioso. Cada componente curricular gira em torno de unidades temáticas, as quais definem os objetos de conhecimento que serão apresentados ao longo do Ensino Fundamental. Em cada unidade temática, há objetivos de conhecimento, que são conteúdos, conceitos e processos ativados nas habilidades. Estas, por sua vez, se referem às aprendizagens essenciais que devem ser garantidas a todos os alunos da Educação Básica.

No caso específico do componente Língua Portuguesa, a expectativa é que se dê continuidade à formação para a autonomia, contribuindo para que os jovens assumam maior protagonismo em práticas de linguagem dentro e fora dos muros da escola. Para tanto, a BNCC (BRASIL, 2017) dire-

ciona as aulas de língua para o contato dos estudantes com gêneros textuais de vários campos de atuação e de várias disciplinas, com base, num primeiro momento, nas práticas de linguagem que os jovens já vivenciam no dia a dia, para, na sequência, ampliá-las em direção a novas experiências.

No Ensino Fundamental, deve-se aprofundar o tratamento dos gêneros que circulam na esfera dos campos jornalístico-midiático (gêneros jornalísticos de caráter informativo e opinativo); de atuação na vida pública (regimentos, códigos, estatutos etc.); de investigação (gêneros didático-expositivos); e artístico-literário (gêneros narrativos e poéticos). Em todos eles, a BNCC enfatiza a necessidade de explorar estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para as diferentes funções sociocomunicativas, como argumentar, persuadir, comentar, curtir, publicar etc., o que implica considerar que, no Ensino Fundamental – em especial em seus anos finais –, os estudantes devem ser expostos a conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão.

Tais conhecimentos não podem ser vistos de maneira descontextualizada; ao contrário, devem se articular aos eixos de leitura, produção de textos e oralidade. Nessa perspectiva, a BNCC recomenda que os conhecimentos linguísti-

cos, as semioses e a norma-padrão sejam “propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas” (BRASIL, 2017, p. 139).

3. O eixo Análise linguística e semiótica

O eixo Análise Linguística e semiótica trata dos:

procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p. 80).

É neste eixo, portanto, que são discutidos aspectos discursivos e de efeitos de sentido criados nos/pelos gêneros textuais e seus respectivos tipos textuais predominantes. Espera-se que sejam debatidos aspectos e elementos textuais responsáveis pela coesão textual, bem como elementos

e relações nas diferentes semioses e domínios de sentido. É assim também que deve ser abordada em sala de aula a descrição gramatical e discutidos assuntos referentes à variação linguística, ao léxico e à relação fala/escrita.

Nessa perspectiva, a BNCC prevê que “todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (situacionais e verbais) em que as ações de linguagem ocorrem” (ANTUNES, 2014, p. 46), o que demanda que se trabalhem esses fatos em atividades de leitura, de produção de textos e de oralidade devidamente contextualizadas. Afinal, conforme nos ensinam Furtado da Cunha e Tavares (2016), a língua e sua estrutura morfossintática mapeiam ideias e enunciados e, portanto, as situações de interação linguística representam de algum modo o que está na mente dos interlocutores – e o que está na mente recebe influência do que acontece no contexto interacional.

4. E na prática?

Como afirmamos no início deste capítulo, as diretrizes trazidas pela BNCC não são novas; muito pelo contrário, já

circulam em documentos oficiais da educação brasileira há pelo menos vinte anos. Contudo, em relação ao eixo Análise linguística e semiótica, ainda se encontram muitas dúvidas sobre como trabalhar em sala de aula com a gramática enquanto componente inerente à língua e às atividades verbais. Desde a promulgação dos PCN, temos visto posições equivocadas sobre como desenvolver esse trabalho, talvez a mais extremada seja o abandono completo de discussões voltadas para a metalinguagem e a epilinguagem, sob a justificativa de que tais discussões seriam ineficazes para a leitura e a produção de textos. Nas palavras de Bagno (2011, p. 31), educar em língua materna deve estar, sim, atrelado a práticas de leitura e produção, mas também a “permitir o acesso dos aprendizes ao maior número possível de modalidades faladas e escritas de sua língua, modalidades que só se realizam empiricamente, concretamente, na forma de gêneros textuais”.

Portanto, dentro do componente língua portuguesa, é necessário que haja momentos de reflexão sobre os usos da língua, com reconhecimento e apropriação dos efeitos de sentido obtidos pelo emprego *consciente* dos recursos oferecidos pela língua (BAGNO, 2011). Nesse sentido, como

também mostramos anteriormente, o eixo Análise linguística e semiótica só funciona em parceria com os outros eixos – Leitura, Oralidade e Produção textual.

Passados quatro anos da promulgação da BNCC, nos questionamos: essas ideias estão claras nas atividades de análise linguística propostas por materiais didáticos destinados ao Ensino Fundamental?

Para refletir sobre essa pergunta – cuja resposta não se esgota neste capítulo –, decidimos investigar atividades de análise linguística disponíveis na página eletrônica <https://planosdeaula.novaescola.org.br/>, a qual pertence ao negócio social *Nova Escola*³. O projeto *Planos de Aula NOVA ESCOLA* se intitula como “a primeira ação em escala nacional a criar materiais online e gratuitos, para sala de aula”, com alinhamento à BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ainda de acordo com as diretrizes do projeto, o objetivo é disponibilizar todas as etapas das aulas, com “ideias de boas atividades”. A partir dessas credenciais,

3 Segundo a página, trata-se da “marca mais reconhecida por professores de Educação Básica no Brasil”. Ainda segundo a página, A Nova Escola desenvolve produtos, serviços e conteúdos para valorizar os professores e para facilitar o trabalho docente cotidiano. Ela é mantida pela Fundação Lemann e tem parcerias com organizações como o Google.org, o Facebook e a Fundação Itaú Social, além de secretarias de educação.

consideramos que os planos de ensino disponibilizados podem ser bons norteadores sobre como está o entendimento de um grupo seletivo de professores (segundo a página, mais de seiscentos) sobre as determinações da BNCC.

Para este capítulo, apresentamos dois planos de ensino que selecionamos aleatoriamente: um sobre flexões de substantivos, voltado para o sexto ano do Ensino Fundamental⁴ – a que chamaremos Plano 1; outro sobre preposições, voltado para o oitavo ano do Ensino Fundamental⁵ - a que chamaremos Plano 2.

Inicialmente, percebemos em ambos os planos algumas iniciativas que realmente se alinham com a BNCC, em especial com o eixo Análise linguística e semiótica. No Plano 1, logo no título da aula, há uma proposta de atrelar as flexões do substantivo a estratégias de coesão textual, bem como se evidencia que o plano busca desenvolver a habilidade EF06LP04, que trata da análise da função e das flexões

4 Fonte: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/6ano/lingua-portuguesa/flexoes-dos-substantivos-trabalhando-a-coesao-e-a-coerencia/3930>. Acesso em 25 jul. 2021.

5 Fonte: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/8ano/lingua-portuguesa/como-se-estabelece-a-regencia-verbal-com-o-uso-das-preposicoes-nesse-conto/4575>. Acesso em 25 jul. 2021.

de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo (BRASIL, 2017).

No Plano 2, por sua vez, há a previsão de que serão discutidas estratégias de uso de preposições para se estabelecer sentidos no gênero conto, bem como se evidencia que o plano busca desenvolver a habilidade EF08LP07, que trata de diferenças, em textos lidos ou na própria produção dos alunos, de complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, para, desse modo, se apropriar das regências verbais de uso frequente (BRASIL, 2017).

Nessas duas observações iniciais, devemos destacar que ambos os planos chamam a atenção para um olhar contextualizado da gramática, atrelando-a a estratégias de coesão textual e a efeitos de sentido construídos no gênero conto, por meio de substantivos e preposições, respectivamente. Nesse ponto, os planos estão adequados aos procedimentos e às estratégias metacognitivas de que trata a BNCC, haja vista que a expectativa é de que, a partir de textos reais, os alunos serão orientados a refletir conscientemente acerca da materialidade deles e poderão compreender que tanto a situação de produção quanto os estilos adotados nos textos implicam um forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2017).

Contudo – e infelizmente –, o alinhamento com a BNCC para por aí. O que vemos na sequência do desenvolvimento das atividades é o retorno a uma perspectiva formalista de língua, focada no que Bagno (2011) chama de *frase autossuficiente*, em que o ponto inicial e o final da investigação linguística se resumem à frase isolada, embora nessas atividades as frases estejam dentro de um texto.

No Plano 1, a primeira orientação é que o professor projete as seguintes palavras:

Figura 1 – Sequência de palavras no Plano de Aula 1

*marrons - passada - prima - as - de - Na - tiveram -
brancos. - e - semana - minha - cadelas - filhotes -
brancas*

Fonte: <https://planosdeaula.novaescola.org.br>. Acesso em 25 jul. 2021

Na sequência, os alunos devem “formar frases” com essas palavras, sendo a tarefa do professor “orientar o pensamento” dos alunos “com perguntas que os levem a pensar na formação da frase”. De maneira equivocada, o plano orienta o professor a dizer que “em uma frase, falamos de alguém ou de alguma coisa”, o que não encontra respaldo, por

exemplo, em frases nominais como “Socorro”, “Bom-dia” etc. Nessa perspectiva, a atividade abandona a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem prevista pela BNCC, pois não há a construção de um texto real vinculado a um contexto real de produção, com personagens reais, inseridos em um gênero que delimita discursivamente os papéis de autor e leitor⁶.

Na sequência, o Plano 1 apresenta um exercício em que faltam substantivos em “frases de um pequeno texto sobre um clássico do cinema” (o filme “A Dama e o Vagabundo”, da Disney-Pixar). No exercício, o aluno deve: 1) completar os espaços com as opções de substantivos entre parênteses; e 2) numerar as frases de acordo com a ordem em que elas apareceriam no texto, conforme se vê a seguir:

6 A não ser que realmente exista, dentro da sala de aula em que a atividade está sendo aplicada, algum caso de uma prima cuja cadelinha teve filhotes marrons na semana passada. Ainda assim, voltariamos ao famigerado caso de “Pedro viu a uva” de que nos fala o saudoso Freire (1974): não basta saber que a cachorrinha da prima teve filhotes. É preciso saber qual a posição que a cachorra e a prima ocupam no seu contexto social e quem trabalha no mercado de venda de cachorros de raça e quem se beneficia com esse trabalho.

Figura 2 – Atividade do Plano de Aula 1

Exercícios

1. Abaixo, você tem frases de um pequeno texto sobre um clássico do cinema. Nele, faltam alguns substantivos.
 - a) Complete os espaços com um dos substantivos entre parênteses.
 - b) Numere as frases de acordo com a ordem em que elas apareceriam no texto.

Dama é uma _____ (cadelinha/ cachorrinho/ cadelinhas/ cachorrinhos) que vive em uma _____ (casa/casas) enorme, cheia dos _____ (cuidador/cuidados) de seus _____ (donos/donas). Já Vagabundo, vive nas _____ (rua/ruas) perigosas de Londres.

Mais tarde, a _____ e o _____ vão morar com os donos de Dama e eles têm alguns lindos _____ (filhote/filhotes); entre eles, um esperto _____ (cachorrinho/ cachorrinha/ cachorrinhos/ cachorrinhas) chamado Banzé, que quer morar nas _____ (rua/ruas), em busca da sonhada _____ (liberdade/liberdades).

“A Dama e o Vagabundo” é uma magnífica _____ (animação/ desenho/ animações/ desenhos) de Walt Disney que estreou em 1955.

Fonte: <https://planosdeaula.novaescola.org.br>. Acesso em 25 jul. 2021

Novamente, a atividade abandona a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem prevista pela BNCC, pois tal perspectiva prevê também que sejam ativados conhecimentos prévios sobre os gêneros e sobre os textos que os compõem. Na atividade em tela, não há qualquer referência a um gênero específico, mas apenas às “frases” que compõem “o texto”. Ora, como o foco está apenas nas frases, basta ao aluno reconhecer, por exemplo, que após o emprego da

expressão “um esperto” não faz o menor sentido utilizar o substantivo “cachorrinhas”; afinal, esse é um conhecimento que o aluno já traz de casa! Um conhecimento, inclusive, que independe de qualquer escolarização formal.

Além disso, a orientação da atividade limita a discussão sobre coesão textual ao simples movimento de “evitar repetições”. Na verdade, conforme nos ensina Antunes (2012), não existem sinônimos perfeitos na língua. Mesmo com pequenas alterações de sentido na referência ao mesmo objetivo de discurso, ocorrem diferentes estratégias argumentativas, como enfatizar, reforçar um conceito, pontuar uma pequena diferença de sentido etc. Assim, a preferência pelo uso de “cachorrinho” ou “cachorro pequeno” e “animação” ou “desenho” é, em boa parte, discursiva e só podemos tratar dessas escolhas se considerarmos as situações reais de uso, nas quais “as palavras vão formando elos que possibilitam a configuração linguístico-discursiva de uma unidade semântica” (ANTUNES, 2012, p. 40).

Nessa atividade, foram perdidas pelo menos três boas oportunidades. A primeira, de se contextualizar uma situação comunicativa real – por exemplo, o gênero sinopse –, com leitor e autor reais, o que levaria a questões como

quem são os leitores de sinopses, quem as escreve e com qual finalidade. A segunda, de se discutir o fenômeno da variação linguística na concordância nominal, comparando, por exemplo, usos como “os cachorro” e “os cachorros” e as razões para um desses usos ser mais adequado ao/esperado no gênero sinopse. A terceira, de expandir a noção do conceito de substantivo para a ideia de referência e como esse processo de referenciação é de suma importância para os efeitos semânticos e discursivos do texto.

O Plano 2, por sua vez, se utiliza da mesma estratégia do Plano 1: o preenchimento de lacunas no texto, embora na atividade fique explícito que se trata de um conto de fadas – no caso, Chapeuzinho Vermelho. As orientações da atividade solicitam que o conto em questão seja distribuído para os alunos, que deverão preencher as lacunas com preposições ou locuções prepositivas de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa. As orientações também sugerem que sejam observadas as relações de sentido que são estabelecidas entre o verbo e a palavra a seguir, de modo a se “descobrir” a transitividade e a preposição adequada. Por fim, as orientações pedem que o professor discuta a importância das preposições para “realizar a regência correta dos verbos”, bem

como o modo como a ausência de “regência correta” prejudica “o sentido das frases”:

Figura 3 – Atividade do Plano de Aula 2

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez, numa pequena cidade às margens da floresta, uma menina de olhos negros e louros cabelos cacheados, tão graciosa quanto valiosa.

Um dia, com um retalho de tecido vermelho, sua mãe costurou ela uma curta capa com capuz; ficou uma belezinha, combinando muito bem os cabelos louros e os olhos negros da menina.

Daquele dia em diante, a menina não quis mais saber de vestir outra roupa, senão aquela e, com o tempo, os moradores da vila passaram a chamá-la “Chapeuzinho Vermelho”.

Além da mãe, Chapeuzinho Vermelho não tinha outros parentes, a não ser uma avó bem velhinha, que nem conseguia mais sair de casa. Morava numa casinha, no interior da mata. De vez em quando lá visitá-la sua mãe, e sempre levavam alguns mantimentos.

Fonte: <https://planosdeaula.novaescola.org.br>. Acesso em 25 jul. 2021

Numa análise preliminar, pelo fato de o gênero estar relativamente bem contextualizado, com uma razoável discussão sobre seu contexto de publicação e de circulação, essa atividade se alinha à perspectiva enunciativo-discursiva de que trata a BNCC. Contudo, numa análise mais detalhada, observamos o mesmo problema do Plano 1: o exercício de “preencher lacunas”, ainda mais com o direcionamento para a análise frástica, não necessariamente conduz o aluno à leitura do texto: para empregar as preposições, basta decodificar as frases em que as preposições estão faltando – no caso

do verbo “chamar”, por exemplo, basta saber que, quando pronominal, necessita da preposição “de” (LUFT, 2008).

Além disso, a atividade utiliza erroneamente a expressão “regência correta dos verbos”, o que remete à velha crença da língua com uma gramática que se constitui por si só, desprendida de atividades verbais reais, com regularidades fora da ação dos falantes (ANTUNES, 2012). Como discutimos no decorrer deste capítulo, essa não é – nem de longe – a visão de língua – e conseqüentemente do eixo Análise linguística e semiótica – que deve estar presente nas aulas de Língua Portuguesa.

5. Conclusões e encaminhamentos

A análise que fizemos neste capítulo de duas atividades de análise linguística, mesmo que inicial, sinaliza que, passados quatro anos da promulgação da BNCC, ainda não podemos considerar que os professores de língua materna estão cumprindo as (não tão) novas determinações trazidas pela Base. Como vimos nas atividades, há um movimento na direção de adequar as atividades às terminologias propostas

pela BNCC, como é o caso de trazer à baila as habilidades que se quer atingir, bem como o reconhecimento no título da atividade de que itens gramaticais (no caso, substantivos e preposições) desempenham funções significativas para a construção de sentidos e discursos nos textos.

No entanto, na prática, as duas atividades ainda se utilizam de conceitos e procedimentos que não fazem parte de uma perspectiva enunciativo-discursiva de estudos da linguagem, como a ideia de “regência correta” e o foco na frase como unidade máxima de trabalho da língua.

Por óbvio, duas atividades não representam necessariamente o todo do que está sendo feito nas salas de aula de Língua Portuguesa Brasil afora, mas, dadas as credenciais apresentadas pela página da Nova Escola, de onde elas foram retiradas, isso nos acende a luz amarela para uma falta de amadurecimento quanto ao que a BNCC propõe para a Análise linguística e semiótica e o que os professores efetivamente têm feito – e, vale destacar, com a melhor das intenções.

Nesse sentido, propomos como encaminhamentos das reflexões que fizemos neste capítulo: 1) um estudo mais exaustivo dos planos de ensino apresentados não só na pá-

gina da Nova Escola, mas em outras que também se propõem a oferecer propostas alinhadas à BNCC; 2) o oferecimento de minicursos e oficinas que debatam as orientações apresentadas na Base e inspirem a elaboração de atividades por parte dos professores; e 3) a organização de eventos para ouvir professores e pesquisadores que têm se debruçado sobre essa temática.

Referências

ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental*. Brasília: SEMTEC/MEC, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: SEMTEC/MEC, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. Linguística funcional e ensino de gramática. Em: FURTADO DA CUNHA, M. A.; TAVARES, M. A. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: EDUFRRN, 2016. p. 12-58.

LUFT, C. P. *Dicionário prático de regência verbal*. São Paulo: Ática, 2008.

NOVA ESCOLA. +6000 planos de aula gratuitos e alinhados à BNCC. Página inicial. Disponível em: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/>. Acesso em: 25 de jul. de 2017.

CAPÍTULO 15

Ementas pedagógicas do Curso de Letras: letramento e formação docente

Denilson P. de Matos

Andrea Bezerra da Silva

Fabiana Souza S. M. de Araújo

1. Introdução

Embora se verifique um expressivo conjunto de pesquisas/estudos na área de formação de professores, estes, por sua vez, nem sempre apresentam, claramente, as propostas para melhorar a relação teoria e prática de ensino, inclusive, na área de Língua Portuguesa.

Disto resulta a titulação de docentes reprodutores de teorias, as quais não ajudam na sua prática, principalmente, quando o assunto é o letramento de seus alunos. Por isso, os professores que se formam por meio de um currículo que não reflete as reais necessidades de uma formação, em que o professor consiga atuar eficazmente no aprendizado do aluno, tendem a fatigá-los com conteúdos descontextualizados, dificultando seu aprendizado.

É certo que o ensino e a aprendizagem da língua materna são essenciais para a construção e interação social e, na escola, podem ser iniciados por meio da construção da leitura e da escrita. O problema, neste processo, está em como ele é concebido e como o aluno recebe as informações que ele deve decorar, de acordo com regras determinadas pelo sistema teórico da língua e não pelo sistema da língua de fato, em uso, que se concretiza na sociedade.

Desta forma, observa-se como eixo motivador para a construção deste capítulo a constatação da dificuldade de se oferecer cursos de licenciaturas coerentes com as demandas sociais, de modo mais específico para os docentes de Língua Portuguesa, nos cursos de Letras.

Vale ressaltar que, embora os alunos da licenciatura de Letras ainda não sejam professores de língua portuguesa

da rede pública de ensino (oficialmente falando), muitos já atuam no ensino público e privado, buscando, na formação oficial: o título; a licença para atuarem em outros níveis de ensino. São estes os professores/licenciandos que interessam neste trabalho, tendo em vista que sua atividade principal é a de educador, antes mesmo de ser licenciado da disciplina Língua Portuguesa. Como tal, deve preocupar-se com a formação do cidadão, independentemente da disciplina. Pois, na verdade, a série escolar pouco importa, o letramento deveria ser o fato relevante.

E, em nossa perspectiva, esta abordagem é essencial na formulação e concepção dos programas das disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura.

2. Formação e mundo real

Entre 2013 e 2017, observamos o conteúdo programático das disciplinas relacionadas à formação de professores do curso de Letras de uma universidade pública. Ressalte-se que todo esforço científico que pretenda salientar os limites do certo ou errado, quando se trata de ciências huma-

nas, está fadado ao fracasso. Assim, não se pretende neste trabalho esgotar a discussão que há em torno da formação dos alunos dos cursos de licenciatura. Contudo, é possível vislumbrar alguns caminhos para se discutir e se propor reflexões e ações que permitam rever currículos, ementas, programas de disciplinas e práticas relacionadas à formação destes estudantes.

Portanto, considerando-se o percurso metodológico seguido para este trabalho, que vai da observação do ementário das disciplinas que versam sobre educação até a prática de sala de aula dos graduandos, que estão atuando em uma rede pública, admitem-se as reflexões sobre *letramento*, enquanto fundamento direcionador.

Nesta acepção, para lidar com nossa proposta, utilizamos as reflexões sobre *New Literacy Studies*, da obra de Barton, Hamilton e Roz (2000) como mote de trabalho. Kleiman (1995, 2005), Soares (1998, 2001, 2002, 2017), Pretto (1996), Rojo (2012) e Bruce (2002) são alguns dos autores que subsidiam nossa perspectiva de letramento, multiletramentos e *Information Literacy* (IL). Sobre este último conceito, destacamos Bruce (2002):

The idea of information literacy, emerging with the advent of information technologies in the early 1970s, has grown, taken shape and strengthened to become recognized as the critical literacy for the twenty-first century. Sometimes interpreted as one of a number of literacies, information literacy (IL) is also described as the overarching literacy essential for twenty-first century living. Today, IL is inextricably associated with information practices and critical thinking in the information and communication technology (ICT) environment (BRUCE, 2002, p. 1).¹

Os autores mencionados e outros consagrados trouxeram para a discussão acadêmica as preocupações e possibilidades de se refletir sobre o ensino de língua sob outras perspectivas, para além da decodificação de um sistema linguístico.

1 Tradução livre sugerida: “A ideia de alfabetização informacional, surgida com o advento das tecnologias da informação no início dos anos 1970, cresceu, tomou forma e fortaleceu-se para se tornar reconhecida como a alfabetização crítica para o século XXI. Às vezes interpretada como um dos vários letramentos, a alfabetização informacional (IL) também é descrita como a alfabetização essencial para a vida no século XXI. Atualmente, a IL está intrinsecamente associada às práticas de informação e pensamento crítico no ambiente de tecnologia da informação e comunicação (TIC)”.

Em nossa percepção, a discussão e pesquisa sobre letramento vão ao encontro das principais preocupações deste trabalho que circulam em torno do que o licenciando aprende na universidade – no que se refere às disciplinas de formação de professor – e do que ele aplica e é capaz de aplicar em suas práticas pedagógicas.

Afinal, quando se fala de letramento não se considera apenas o aspecto linguístico, implícito neste termo, presente nos conteúdos de gramática da língua portuguesa, por exemplo. Antes, letramento é concebido enquanto processo em movimento que só se realiza em sociedade e que é motivado pelas diversas ações dos agentes dos processos sociais.

Do mesmo modo que ensinar a gramática prescritiva/normativa, simplesmente, não é o bastante para atuação do indivíduo em seus respectivos grupos, estar alfabetizado e não letrado também não é completo.

A este respeito, vale salientar que os limites entre melhor e pior se estabelecem nas interações sociais onde são travadas, diariamente, as trocas conversacionais e linguísticas que sustentam e explicam a sociedade e não apenas a definição de que um registro é melhor que outro, “mais culto”. A sugestão normativa, em seu sentido mais amplo e

historicamente estabelecido – desde os gregos –, se fortalece no discurso que acredita numa escola que tem, traz e apresenta o melhor da língua: “aquela que deve ser utilizada por todos”.

No entanto, tal sugestão cada vez mais suscetível aos desmandos do uso que eloquentemente se fortalece longe das academias e no âmago do povo, transforma a proposta do “bom” e do “ruim” em adequado e inadequado. Expressões que representam não apenas uma escolha, mas uma escolha em função de um meio, de um momento e de um determinado grupo. É nesta acepção que se constroem os fundamentos básicos deste capítulo, que vê na formação dos graduandos a possibilidade de transformação, melhoria e o conseqüente crescimento da educação.

Nesta mesma lógica, Bechara expõe, em versão de 1999 de sua gramática, que existe aquilo que é exemplar, aquilo que é aceito e aquilo que é admitido:

Há de distinguir-se cuidadosamente o exemplar do correto, porque pertencem a planos conceituais diferentes. Quando se fala do exemplar, fala-se de uma forma eleita entre as várias formas de falar que constitui a língua histórica,

razão por que o eleito não é nem correto nem incorreto. [...] modo exemplar pertence à arquitetura da língua histórica, enquanto o correto (ou incorreto) se situa no plano da estrutura da língua funcional. Cada língua funcional tem sua própria correção à medida que se trata de um modo de falar que existe historicamente (BECHARA,1999, p. 51-52).

Bechara (1999, p. 38) propõe ainda que “o sucesso da educação lingüística é transformar [o falante] num poliglota dentro de sua própria língua nacional”. Esta frase expressa, exatamente, onde se encontram os vieses básicos deste trabalho: formação do professor e letramento.

O domínio da língua, necessariamente, não está associado à compreensão de uma regra da língua. Se não há consciência do uso da regra, se não há consciência da importância da regra, não adianta conhecer ou decorar a regra, pois ela não será suficiente para dar conta de todas as necessidades comunicativas, sociais e linguísticas. Não se pode perder de vista que, conforme Bechara (1999), devemos ser poliglotas em nossa própria língua, ou seja, devemos ser capazes de lidar com as realidades linguísticas, sejam elas quais forem, conforme o momento social, o contexto social.

Diante do exposto, fica o questionamento: o programa das disciplinas pedagógicas do curso de letras prevê abordagem que suscite o letramento? E, se prevê, como se realiza na prática docente dos que se matriculam nestas disciplinas? Nesta dinâmica, o futuro docente lida com vertentes distintas²: a primeira, oferece informação e formação técnico-pedagógica, mas não prepara o docente para usá-la em sua prática pedagógica; a outra oferece a formação prática, as estratégias de ensino, mas não se aprofunda/investe na parte teórica, ficando o docente limitado em sua formação teórico-prática. E embora a educação, ao longo do tempo, tenha passado por reformas, transições, mudanças diversas, desde sua estrutura física até seus currículos, ainda há preocupação com esta formação e sua mudança, objetivando qualificação para exercerem o magistério.

Há muito se discute sobre os cursos de formação docente: sua qualidade; como os currículos são organizados; como se dá a construção da identidade do professor que se pretende formar. O próprio Ministério da Educação destaca a relevância da licenciatura ao propor políticas públicas

2 Distintas por apresentarem propostas opostas, enquanto ambas as formações deveriam se dar de forma conjunta, uma completando a outra.

voltadas para a formação inicial e continuadas de docentes com o intuito de prepará-los e qualificá-los para a prática educacional. Como reforço a esta ideia, se poderia citar Vasconcellos (2007), que já indicava algumas melhorias acontecendo nos cursos de formação de professores.

Por outro lado, os docentes afirmam não terem uma formação adequada para lidar com todas as situações que ocorrem no cotidiano da escola. E não recebem, em seus cursos de licenciatura, suporte suficiente para lidar com uma realidade que transcende o ideal acadêmico promulgado na universidade. A partir de Esteve (1996, p. 44), por exemplo, é possível refletir sobre este quadro:

O professor vai constatar que a realidade do magistério não corresponde aos ideais que aprendeu durante seu período de formação, e com os quais ele compara boa parte da sociedade. Se ele havia identificado a “profissão docente” com as relações pessoais entre professor-aluno vai deparar com essas relações apenas se elas são possíveis nas atuais condições de trabalho que imperam nos centros docentes. Além disso, ao serem as relações professor-aluno as mais comuns, teve-se apenas uma mínima formação prática nesse sentido.

Nesta lógica, professores acreditam que sua formação está distante do que realmente ocorre na sociedade.

3. A universidade e a formação em Letras

Sob a égide do Letramento e do princípio da interdisciplinaridade, esta pesquisa intercala o conhecimento didático pedagógico ao linguístico, por meio do letramento, desenvolvendo-se a partir da pesquisa efetiva no ementário do curso de Letras de uma universidade pública, com vistas a identificar inclusões temáticas que suscitem o letramento nas disciplinas de cunho pedagógico.

Resumidamente, as ações que indicam o caminho para se alcançar os objetivos pretendidos foram: 1ª etapa: coleta das disciplinas de formação de professores do ementário do curso de Letras; 2ª etapa: a partir da coleta das disciplinas, seleção daquelas que vislumbravam a possibilidade do letramento; 3ª etapa: por meio de pesquisa de campo (período anterior à pandemia de Covid-19) – entrevista semiestruturada – com estudantes do curso de Letras presencial, identificação daqueles que já atuavam no ensino público ou

particular (salienta-se que esta coleta foi do tipo aleatória, objetivando o maior número de informantes); 4ª etapa: seleção, a partir dos resultados da 3ª etapa, de uma amostra³ que serviu como banco de dados de estudo para o trabalho.

3.1. Alguns resultados

Este estudo se insere na abordagem de pesquisa qualitativa do tipo exploratória; portanto, para sua realização, utilizamos entrevistas com professores que lecionaram, como também um questionário composto por sete questões abertas e de múltiplas escolhas para facilitar o processo de respostas.

No que se refere às ementas, todas foram coletadas por expedientes diversos, a saber: por meio do contato direto com professores das disciplinas pedagógicas do curso de Letras; por meio da consulta ao *site* do Departamento de Educação; pelas ementas disponíveis na secretaria do Departamento de Educação.

3 A amostra será escolhida considerando a facilidade de acesso à unidade de ensino na qual o graduando exerce sua prática docente.

Após análises das ementas, não se encontrou qualquer abordagem explícita sobre letramento. Algumas se referiam ao tema de maneira muito distante e vaga, apresentando apenas referências bibliográficas.

Os questionários foram aplicados com os discentes do curso que estavam entre o 1º e o 9º período. Tal recorte tem o propósito de saber qual a concepção de letramento do corpo discente, desde o ingresso à universidade até o momento em que eles estariam prontos para atuarem na prática docente, ou seja, o término do curso.

A aplicação dos questionários ocorreu nos turnos manhã e noite (presencial).

Aplicamos o questionário com 78 alunos do curso de Letras, guiados pelos princípios teóricos e procedimentos metodológicos já mencionados. Constatamos que 49 alunos que responderam ao questionário não entendiam ou nunca haviam estudado sobre letramento; estes cursavam entre o 1º e o 6º período. 17 compreendiam, mas não aprenderam em seus cursos respectivos. Este conhecimento foi obtido por outros métodos/possibilidades. Variavam entre o 5º e o 8º períodos. Por fim, apenas 12 alunos mostraram conhecer e afirmaram terem aprendido no curso a respeito do assunto.

É importante destacar a dúvida constante dos alunos ao responder qual a distinção entre letramento e alfabetização.

Com relação aos 12 alunos que mostraram conhecer e estudar sobre letramento em suas respostas, foram citadas as disciplinas Leitura e Produção de Texto I, Leitura e Produção de Texto II e Teorias Linguísticas I.

Veja-se o Gráfico I, que resume o exposto anteriormente:

Gráfico 1 – Letramento e formação



Fonte: Elaboração dos autores (2021)

A partir da interpretação do Gráfico 1, é possível observar a ausência de compreensão sobre letramento em mais da metade dos alunos pesquisados. Os 15,4% estudaram no curso em determinada disciplina em que o professor

resolveu por mérito/iniciativa própria dar ênfase ao assunto. Já os 22% revelam conhecer o assunto letramento, mas não estudarem em seu curso de formação.

Diante do exposto, queremos enfatizar a importância de termos a abordagem do letramento nas ementas, pois, com previsão do estudo do letramento em uma disciplina e na sua respectiva ementa, será possível que todos os alunos conheçam sua relevância para a prática educacional – e não apenas aqueles que cursam determinada disciplina, com um professor que resolva inserir o ensino de letramento em suas aulas.

Por meio da inclusão do ensino do letramento nas ementas do curso de Letras, os estudantes em formação terão a oportunidade de conhecer a respeito e aplicar em sala de aula durante o estágio obrigatório ou mesmo nas turmas em que já atuam, a despeito de não terem titulação.

Ressalte-se que, a partir de 2017, nesta Universidade em estudo e no curso de Letras em questão, houve a inclusão de disciplinas, programas e conteúdos voltados para as questões do letramento.

Neste sentido, futuramente, passados cinco anos da última coleta, convém ajustar e repetir a pesquisa junto ao

corpo discente da mesma Universidade, buscando verificar se já é possível se notar resultados mais promissores no saber discente e nas suas práticas.

4. Considerações finais

Na busca pela pesquisa, o principal objetivo para a formação acadêmica é encontrar meios que favoreçam melhores condições para a comunidade em que a pesquisa está inserida. Por isso, nesta investigação analisamos um fator indispensável para nossa formação acadêmica/social com o auxílio que nos é dado pela academia.

A oportunidade de explorar caminhos para aplicar e ampliar nossa formação acadêmica nos motiva a refletirmos sobre os conteúdos programados para na formação, enquanto docentes e cidadãos. O letramento é uma pista, um caminho, uma oportunidade.

Enfim, a partir de propostas como a apresentada neste capítulo, há uma possibilidade promissora de se despertar o senso investigativo e crítico de futuros professores e pesquisadores que iniciaram suas vidas acadêmicas na ânsia por

uma boa formação profissional, que lhes garanta efetiva inserção social.

Referências

BARTON, D.; HAMILTON, M.; Roz, I. (Eds.). *Studied Literacies*. New York: Taylor, 2000.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

BRUCE, C. S. Information Literacy. In: FEATHER, J.; STURGES, P. (Eds.). *International encyclopedia of information and library science*. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2002. p. 1-17.

ESTEVE, J. M. *O mal estar docente na sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru: Edusc, 1996.

KLEIMAN, A. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel – Unicamp, 2005.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

PRETTO, N. de L. Uma escola com/sem futuro. *Educação e Multimídia*. Campinas: Papirus, 1996.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. *Alfabetização* Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.

CAPÍTULO 16

O PIBID – Língua Portuguesa como espaço dialógico para construção da identidade docente¹

Henrique Miguel de Lima Silva

1. Introdução

A formação de professores no Brasil vem sendo fruto de inúmeras discussões acerca da inerente necessidade da formação voltada à práxis. No entanto, nem sempre a reorganização dos cursos de licenciatura tem sido suficiente, como mencionam os documentos oficiais (BRASIL, 1998, 2017).

¹ Versão ampliada do texto intitulado “O PIBID e o fortalecimento à docência: um relato de experiência”, publicado na *Revista Bem Legal* da UFRGS, v. 10, Edição Especial, 2020.

Segundo Pimenta (1999), a verdadeira formação inicial de professores deve ter como princípio a ação-reflexão-ação, na qual o docente/discente de estágio atua, reflete sobre sua atuação e age novamente. Dessa forma, como asseveram Silva *et al.* (2020), são essas atividades de reflexão e análise dos processos didáticos e teóricos que contribuem para uma formação docente que impactará em melhoria da educação básica, visto que tais processos se retroalimentam.

Surgem, então, alguns questionamentos: Como propor uma formação com ênfase na práxis profissional? De quais maneiras esta formação pode melhorar a educação básica? Programas Federais de apoio à docência influenciariam em uma qualificação do ensino e da aprendizagem na educação básica? Se sim, como isso se daria?

Observa-se que, para responder a esses questionamentos, é necessária a consolidação de uma formação que vá além da proposta nos cursos de licenciatura, fomentando, dessa forma, a criação de programas institucionais que contribuam para o fortalecimento da formação docente inicial, como é o caso do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

Em linhas gerais,

[o] PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didáticas e pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (Edital CAPES 07/2018).

Assim, cientes das contribuições do PIBID, por se constituir um espaço dialógico para construção da identidade profissional voltada à práxis, propomos, neste capítulo, trazer um breve relato das atividades desenvolvidas neste Programa.

Com o intuito de restringir o PIBID ao contexto de Língua Portuguesa, selecionamos o Edital CAPES 07/2018, assim como as experiências dos alunos bolsistas e voluntários desse Programa na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I, no período de 2018 a 2020.

Os participantes mencionados experienciaram, durante 18 meses, discussões teóricas, vivências em sala de aula e

execução de propostas de ensino com base na orientação do coordenador do Programa e dos supervisores atuantes nas escolas selecionadas.

2. Repensando o ensino de língua materna

Os documentos oficiais de ensino preconizam a compreensão de que a língua é heterogênea e, neste sentido, deve ser trabalhada na perspectiva dos gêneros textuais que, por sua vez, compreendem que as diversas situações comunicativas implicam nos usos da linguagem (BRASIL, 1998, 2017).

Atrelado aos referidos contextos, bem como à atualização dos documentos oficiais de ensino (BRASIL, 1998, 2017), temos, no caso do ensino de língua portuguesa, por objetivo a formação para a vida em sociedade. Para que esse processo efetivamente ocorra, o sujeito em formação deve compreender criticamente as diversas interações sociais, que, por sua vez, materializam-se por meio dos gêneros textuais (BAKHTIN, 2011).

Neste sentido, não se pode negar que o ensino de língua materna e, por conseguinte, a formação de profes-

sores, passa por sérias dificuldades, sobretudo em relação às competências profissionais para atuação na educação básica.

Isso ocorre porque, muitas vezes, os docentes não são formados para compreender a importância de desenvolver a criticidade dos alunos, torná-los leitores proficientes, autores de sua própria história, não apenas decodificadores ou transmissores passivos de conhecimentos adquiridos pelos mais diversos meios, sobretudo os tecnológicos.

Assim, com o intuito de contribuir para a melhoria da formação desses professores, o PIBID visa contribuir diretamente na construção da identidade profissional dos discentes de graduação, bem como ressignificar as práticas de ensino-aprendizagem, estando, portanto, atrelado aos objetivos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e à garantia da educação de qualidade.

As práticas em sala de aula, voltadas ao trabalho com a língua materna, devem promover o desenvolvimento dos níveis de consciência linguística e metalinguística esperados para os alunos em suas respectivas fases de ensino. Para isso, a perspectiva do letramento (ANTUNES, 2003, 2005;

SILVA, 2018, 2019, 2020, 2021; FREIRE, 2002; KLEIMAN, 1999, 2011; KOCH; ELIAS, 2011; KOCH, 2012), por meio dos gêneros textuais, deve ser tomada como ponto de partida. Portanto, o PIBID – Língua Portuguesa deve contemplar a língua enquanto interação e os gêneros discursivos enquanto ponto de partida para compreensão dos diversos usos da língua, nas mais diversas situações de interação.

Ao alinhar estas premissas aos processos de formação docente e, por conseguinte, à melhoria do ensino na educação básica, temos que entender que a compreensão da língua enquanto interação requer,

um tipo de esforço especial, empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos e desenvolver confiança e impedir a gênese de conflito que se move rapidamente para além das dificuldades de comunicação, transformando-se em lutas amargas de trocas de identidade negativas entre alguns alunos e seus professores (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 118).

Sendo assim, defendemos a premissa de que o PIBID – Língua Portuguesa funciona enquanto espaço dialógico de análise crítica, compreensão das demandas e objetivos

do ensino de língua materna na educação básica para, por fim, desenvolver estratégias e metodologias de ensino com ênfase na práxis, considerando as dimensões de produção, compreensão e análise de textos/discursos.

Dito de outra maneira, trabalhar com os gêneros textuais possibilita a compreensão da língua em seus mais variados usos e, por conseguinte, na formação da proficiência em língua materna. Entretanto, para que esta formação seja crítica e qualitativa, o docente deve ter conhecimentos teóricos que, por sua vez, ofereçam subsídios para a práxis profissional.

Por este motivo, para dar conta da presente proposta, além de considerar a concepção de língua, enquanto interação verbal (MARCUSCHI, 2008, BAKHTIN, 2003; ORLANDI 2009), é preciso concebê-la como um sistema heterogêneo (DIAS, 2011; FARACO; ZILLES, 2015), ideológico e situado em um contexto sócio-histórico.

Convém ressaltar também que,

Em tempos de grandes avanços científicos, onde a tecnologia tem propiciado um acesso rápido e fácil às informações, é necessário que a escola busque alternativas de ensino que

rompam com o modelo tradicional e sejam atraentes para os alunos, possibilitando o envolvimento e contato com os objetos de estudo que podem contribuir com desenvolvimento (SILVA *et al.*, 2017, p. 73).

Compreendemos, portanto, que o PIBID – Língua Portuguesa vem buscar cumprir o desafio de correlacionar teoria e prática na formação do professor. Dessa forma, proficiente em sua práxis, o professor poderá contribuir de maneira mais efetiva na aprendizagem de seus alunos, tornando-a significativa.

3. Relato de Experiência

O presente relato expõe uma experiência de coordenação² do PIBID, regido sob edital 07/2018 da CAPES Língua Portuguesa, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – Campus I, e seus desdobramentos no fortalecimento da formação de professores de língua materna.

2 Convém ressaltar que o referido docente deu continuidade ao PIBID após a aposentadoria das professoras que coordenavam o Programa.

Participaram do Programa 26 alunos bolsistas e 06 alunos voluntários do curso em Letras – Língua Portuguesa do turno matutino. O funcionamento do Programa aconteceu da seguinte maneira: (i) reunião semanal dos discentes com o coordenador do Programa para discussão teórica, reflexão e construção crítica de sequências didáticas para execução nas escolas contempladas pelo Programa; (ii) reunião quinzenal com discentes e supervisores das escolas para discussão dos resultados das atividades, dos principais desafios a serem superados nas escolas e da elaboração do Programa de atuação dos bolsistas e voluntários; (iii) participação dos discentes bolsistas e voluntários nas escolas contempladas, sob a supervisão dos professores da escola e do coordenador do PIBID.

Considerando as análises diagnósticas realizadas nos locais de atuação, os discentes, juntamente com coordenação e supervisão, elaboravam um plano de atuação e, para tanto, apontavam: a elaboração das sequências didáticas; as análises dos livros didáticos e a construção da práxis para a atuação dos discentes, considerando o que é preconizado nos documentos oficiais de ensino (BRASIL, 1998, 2017).

Além disso, nós (coordenação, supervisão e discentes) tínhamos como objetivo trabalhar língua e literatura

de forma integrada, considerando as práticas de letramento. Apenas dessa forma é possível construir aprendizagem significativa, isto é, conhecimentos que sejam aplicados à vida em sociedade e que colaborem para construção da autonomia dos discentes da educação básica (PERRENOUD, 2000; LEFFA, 2006).

Por conhecermos bem a dialética da formação de professores, bem como, infelizmente, a desvalorização da carreira docente em todos os níveis de ensino, os discentes do PIBID eram constantemente incentivados a repensar o ensino e, para isto, deveriam elaborar situações que tivessem como ponto de partida o contexto sócio-histórico em que os estudantes das escolas contempladas se encontram inseridos.

Ainda, em se tratando do presente relato, utilizamos o *WhatsApp* como ferramenta de interação constante para momentos em que os discentes e supervisores sentissem dúvidas e/ou quisessem partilhar possibilidades de ensino.

Acrescentamos que essa forma de interação também foi realizada nas escolas, uma vez que os discentes do PIBID criaram grupos com os estudantes da educação básica. Além do aspecto interacional, essa prática também contribuiu na compreensão dos múltiplos letramentos e nas múltiplos

tiplas possibilidades de trabalho com os gêneros textuais, sejam eles escritos, digitais e/ou multimodais, conforme preconizado pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2017) e pelos estudos do letramento e múltiplos letramentos (CORREIA, 2017).

Outro ponto que merece destaque foi o fortalecimento do diálogo entre academia e escola, uma vez que os discentes, supervisores e coordenação do PIBID – Língua Portuguesa discutiam os conteúdos programáticos dos bimestres e, em conjunto, procuravam desenvolver propostas lúdicas para o trabalho com linguagem. Dentre as inúmeras práticas que foram desenvolvidas pelos discentes do PIBID, destacamos: (i) análise de livros didáticos; (ii) planejamento e execução de atividades com gêneros orais argumentativos (debate e júri simulado); (iii) elaboração de atividades de reescrita; produção de gêneros literários (poemas e contos), que culminaram na organização de uma Feira Literária e de um Sarau; entre outras.

Percebemos que a identidade profissional foi construída a partir de cada prática, uma vez que os discentes envolvidos na elaboração das sequências didáticas e na produção de materiais passaram a compreender que o agir docente é um pro-

cesso de constante retroalimentação em que há planejamento, aplicação, reflexão e reelaboração da atuação profissional.

Os discentes relatam que, após a participação no PIBID, sentiram-se mais preparados para o trabalho docente, mesmo que tenham de lidar com a imprevisibilidade da sala de aula, uma vez que nem sempre o que é planejado acaba sendo executado.

Não podemos deixar de mencionar que as discussões desenvolvidas, ao longo da vigência do PIBID, fizeram com que os participantes do Programa compreendessem que o papel docente consiste em gerir/orientar o processo aprendizagem, incentivando seu discente da Educação Básica a conhecer criticamente o mundo que o circunda e, assim, tornar-se sujeito na construção de uma sociedade mais justa e democrática, em que todos tenham condições de ascensão social, econômica e cultural.

Neste sentido, pudemos compreender que este Programa impactou positivamente na formação destes graduandos de Letras – Língua Portuguesa, e, conseqüentemente, na melhoria da educação básica. Certamente, a longo prazo, essa prática contribuirá para apropriação do conhecimento crítico, que é transformador e emancipador.

4. Considerações Finais

A formação de professores configura-se como um lócus rico para reflexão, análise e fortalecimento qualitativo da educação básica e superior. O PIBID, sem dúvida, contribui de modo substancial na construção da identidade profissional e na compreensão dos mecanismos de enfrentamento dos desafios do ambiente escolar e da indissociável relação entre teoria e prática na construção da práxis profissional.

Sabemos que os desafios da docência, no cenário nacional, são inúmeros e que a sala de aula é um espaço desconhecido. Entretanto, com programas como o PIBID e o trabalho conjunto entre academia e educação básica, podemos contribuir na formação de professores críticos que compreendam o real objetivo da docência e que promovam a construção da autonomia e da aprendizagem significativa com/nos discentes da educação básica, diminuindo desigualdades sociais e transformando sonhos em realidade – com base no conhecimento.

Referências

- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.307-33.
- BAKHTIN, M. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. In: BAKHTIN, M. *A palavra na vida e na poesia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília, 2014.
- BRASIL. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Chamada Pública para Apresentação de Propostas. EDITAL Nº 7/2018. Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CORREIA, D. A. (Org.). *Práticas de letramento no ensino: leitura e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CORREIA, D. A. Política linguística e ensino de língua. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 69-75, jan.-abr. 2017.

DIAS, G. Sistema Escolar e o Ensino de Língua Portuguesa. *Alfa*, São Paulo, n. 29, 2011.

FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. *Para conhecer norma linguística*. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KLEIMAN, Â. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Â. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Â.; NORAES, S. *Leitura e interdisciplinariedade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Â. *Leitura: ensino e pesquisa*. 4^a ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 10^a ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 5^a ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEFFA, V. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso*. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, D. C. da *et al.* A formação docente: reflexões sobre os processos do ensino com a aprendizagem. In: SILVA, H. M. de L. *et al.* *Estudos em linguística, literatura e educação: perspectivas interdisciplinares*. João Pessoa: Ideia, 2020.

SILVA, G. N. da *et al.* Contribuições do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem. In: SILVA, H. M. de L. *et al.* *Múltiplas linguagens e ensino: diálogos possíveis*. João Pessoa: Ideia, 2017.

SILVA, H. M. de L. O PIBID língua portuguesa e o fortalecimento à docência: um relato de experiência na/da UFPB. *Revista Bem Legal*. v. 10, p. 1 – 4, 2020a.

SILVA, H. M. L.; LIMA ARRAIS, M. N.; SALES, L. S. *Entre linguística, literatura e ensino: (inter)conexões*. João Pessoa: EDUFPB, 2020, v. 1, p. 176.

SILVA, H. M. L. *Da teoria à práxis: O PIBID de língua portuguesa da UFPB*. João Pessoa: Ideia, 2020b.

SILVA, H. M. de L.; SILVA, I. da; MATIAS, T. T. *Linguística: Interfaces e Perspectivas*. João Pessoa: Ideia, 2017.

CAPÍTULO 17

Uma leitura semiótica do ensino de português para surdos¹

Vânia Maria de Vasconcelos

1. Introdução

As políticas públicas da educação inclusiva para o surdo no Brasil, ultimamente, elevaram a visibilidade da Libras, que passou a ser ensinada na maioria dos cursos superiores, principalmente nas licenciaturas, como a de Letras

¹ Trabalho apresentado no I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional (18-20 nov. 2015) e publicado, numa primeira versão, em forma de artigo completo nos Anais do Simpósio (2017), sob o título “Libras, o arbitrário e a iconicidade na comunicação: para uma política linguística e visual”. O presente capítulo é uma versão reformulada do texto original.

Português, numa tentativa de torná-la mais conhecida por todos e mais acessível às situações de trocas de informações entre surdos e ouvintes.

Aliada a esse fato, a realidade do ensino bilíngue para o surdo alavancou ainda mais a necessidade de formação docente em Libras e em Português. Tal situação é desafiadora para o professor ouvinte, que não é obrigatoriamente bilíngue², uma vez que é inevitável enfrentar as barreiras da língua, tais como: a existência de intérprete, não necessariamente especialista na área do ensino; e a compreensão de que a percepção é visual, sem as quais a interação se torna difícil.

Tal prática docente exige não só o conhecimento linguístico do português, mas também da Libras, sendo necessária também uma certa competência para lidar com a linguagem não verbal, pois é comum que nesse tipo de en-

2 É necessário explicar aqui que o ensino bilíngue para surdos proposto pelos PCN, na prática, não coincide integralmente com o conceito de bilinguismo concebido pela Sociolinguística, uma vez que não se refere à situação de interação de mão dupla, ou seja, em que os indivíduos utilizam as duas línguas com fluência, mas apenas uma via de mão única, pois apenas o aluno surdo deve possuir a fluência nas duas línguas, ou seja, no português escrito e na língua de sinais. Melhor dizendo, o bilinguismo, nesse caso, refere-se ao material didático, que deve se apresentar em português escrito e por vídeos em Libras.

sino os docentes usem novos recursos imagéticos, como desenhos, fotos, vídeos, para apresentar a palavra escrita ao surdo. Ou seja, visa-se a criação de materiais novos de ensino e aprendizagem, a partir da linguagem não verbal para chegar à linguagem verbal. Essa relação de semiose é mais bem explicada mais adiante.

Com o propósito de contribuir para uma melhor qualidade de ensino para o professor de português de aluno surdo, em virtude da vasta experiência como docente no DLPL/CCHLA/UFPB, ministrando aulas para alunos surdos, além da coordenação de projetos de pesquisa e extensão envolvendo professores e futuros professores de surdos, formulamos propostas de elaboração de material didático interdisciplinar e imagético, voltados à comunidade surda³ e seus professores. Acreditamos que o professor, mesmo não sendo fluente em línguas de sinais, deve buscar conhecimentos sobre essa língua, bem como seus mecanismos, funcionamento, ideologia e legislação.

As línguas de sinais, assim como as línguas orais, possuem estruturas complexas, riqueza de inventário e mesma

3 A literatura da área compreende como membros da comunidade surda o próprio surdo, seus familiares e intérpretes.

aquisição da linguagem, sendo consideradas, portanto, línguas naturais. Porém, elas nem sempre foram vistas sob essa ótica. Houve um tempo em que eram conhecidas como linguagem gestual, mímica ou derivação de uma língua particular.

Para entender essa controvérsia, se faz necessário primeiramente recorrer à diferença entre língua e linguagem. Concebemos a linguagem como “método puramente humano e não-instintivo de comunicação de ideias, emoções e desejos por meio de um sistema de símbolos voluntariamente produzidos” (SAPIR, 1980, p. 14), e a língua como parte essencial da linguagem, “produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social” (SAUSSURE, 1991, p. 17).

Após a década de 1960, a língua de sinais americana (ASL) tornou-se objeto de estudo da linguística, com as publicações de Willian Stokoe, quando passou a dar aulas a surdos na Universidade de Gallaudet⁴, nos EUA. Seguindo

4 Então Gallaudet College, fundada em 1857 pela iniciativa de Thomas Hopkins Gallaudet, que abriu a primeira escola de surdos dos EUA, sob influência da língua de sinais francesa e das propostas de l'Épée. Até hoje é a única universidade do mundo a oferecer todos os seus programas para pessoas surdas, sendo surdos 95% de seus alunos e funcionários.

os pressupostos de Stokoe para a ASL, muitos outros linguistas passaram a se debruçar sobre as diversas línguas de sinais espalhadas pelo mundo.

2. O ensino *bilíngue* para o aluno surdo

A partir da Lei 10.436 de 2002, a Libras foi consolidada como língua materna do surdo no Brasil. Na prática, essa lei possibilitou acessibilidade ao surdo em diversas situações, como em consultas, audiências, ocasiões em que ele pode exigir a presença de intérprete.

Na educação, além da necessidade de intérprete, foi necessário recorrer ao ensino bilíngue, isto é, os recursos materiais de ensino devem apresentar interpretação em Libras, primeira língua do surdo, e na língua oficial do país, o português, na modalidade escrita, como segunda língua. Isto é, toda comunicação escrita do surdo, pelo menos no Brasil, deve ser em língua portuguesa. Daí a necessidade de ensino bilíngue – Libras e português na modalidade escrita.

Para ensinar ao surdo é preciso entender o seu processo de comunicação natural. O surdo se comunica por si-

nais visuais e espaciais, que são articulados a partir de cinco parâmetros: configuração das mãos; localização (com relação ao tronco e cabeça); movimento; orientação; além de expressões faciais e corporais. Todos esses elementos são propriedades físicas do campo espaço-corporal e visual que se integram ao sentido na produção dos signos.

As expressões faciais e corporais são igualmente articuladoras nas línguas de sinais e têm propriedade fonológica de traço distintivo. Isto é, são responsáveis pela mudança de sentido. O vocábulo *feliz*, por exemplo, requer o sinal das mãos na frente do tronco juntamente com o arqueamento das sobrancelhas e sorriso no rosto.

Por uma questão de política linguística, estabeleceram-se semelhanças entre as línguas orais e as línguas de sinais, que foram mais estudadas a partir de seus signos arbitrários, desde a década de 1960, por Stokoe, conforme aponta Armstrong (2000), seguido de outros pesquisadores, que convergem para a consolidação do *status* de línguas naturais para as línguas de sinais, vencendo a barreira de uma linguagem mimetizada.

Entretanto, com a consolidação da linguística das línguas sinalizadas e a superação de preconceitos, algumas

investigações têm se voltado para a parte icônica dessas línguas. Estudos entre gesto e língua na organização da gramática e do uso da Libras foram iniciados por Moreira e Leite (2008) e Mcleary e Viotti (2010, no prelo, *apud* XAVIER e VIOTTI, 2014).

Por isso consideramos relevante proceder a uma análise semiótica das línguas de sinais.

3. A relação triádica do signo na semiose das línguas de sinais

A semiótica é a ciência que dá conta da análise e interpretação de todos os signos verbais e não-verbais e de como eles circulam na sociedade, do que representam para uma determinada cultura. Mais especificamente, ela se propõe a estabelecer relações entre um código e outro código, entre uma linguagem e outra linguagem, “ensinar a ler o mundo verbal em ligação com o mundo icônico ou não-verbal” (PIGNATARI, 1979).

A abordagem semiótica de linha norte-americana de Charles Sanders Peirce é utilizada aqui como aporte teóri-

co para a análise da semiose das línguas de sinais, levando em consideração as três categorias peircianas de Qualidade, Existência e Lei. De tais categorias derivam os três modos como os fenômenos aparecem à consciência (Qualidade, Relação e Representação), os quais Peirce relacionou às categorias da Primeiridade, Secundidade e Terceiridade.

Para Peirce, o conceito de representação difere de *representâmen*. Representação é o ato ou a relação que se insere na complexa relação triádica do signo com o objeto e o interpretante, como uma das facetas da mediação. *Representâmen* é o ato de estar em lugar de, “isto é, estar numa tal relação com o outro que, para certos propósitos, é considerado por alguma mente como se fosse esse outro” (PEIRCE, 1999, p. 61). Por exemplo, um deputado, um agente, um vigário, um sintoma, um conceito, todos representam alguma outra coisa, de diferentes modos, para mentes que os consideram sob esse aspecto, conforme é o conceito de signo como um *representamén*. Entre as várias definições de signo, Peirce vai dizer que:

um Signo, ou Representâmen, é um Primeiro que se coloca numa relação triádica genuína tal com um Segundo, denominado seu Objeto, que é capaz de

determinar um Terceiro, denominado seu Interpretante, que assuma uma mesma relação triádica com seu Objeto, na qual ele próprio está em relação com tal Objeto (PEIRCE, 1999, p. 63).

Já a semiose é o processo de representação, interpretação e produção de sentido. Nela inserem-se as tricotomias fundamentais do signo, como o signo em relação a si mesmo, ao objeto e ao interpretante; e à primeiridade, secundidade e terceiridade.

Interessa-nos aqui a relação do signo com o objeto. Tudo o que se refere à significação, representação, assim como o signo, o símbolo e o ícone, é objeto de estudo da Semiótica. Deste modo, consideramos que a representação em Libras se dá por um processo simbiótico, ou seja, envolve quase sempre dois signos, um ícone e um símbolo, e às vezes o índice. Para Peirce (1999), o signo apresenta três categorias, que, por sua vez, se deriva em outras três categorias e que se triparte novamente, até chegar a nove categorias. As principais são ícones, índices e símbolos: por ícone entende-se o signo em virtude de qualidades próprias que se assemelham ao objeto que ele representa; índice é o signo que remete ao objeto em razão de uma relação direta

de contiguidade; e símbolo é o signo que remete ao objeto em virtude de uma convenção, lei ou associação de ideias gerais. Ele contém um ou vários índices.

Peirce (1999) ainda introduziu a noção de ícone na Semiótica como sendo um quali-signo, uma qualidade que é um signo, que não atua como tal, mas é semelhante à coisa e utilizado como seu signo. Imagens como fotografia, paisagem, mapas, maquetes, assim como os gestos e a mímica, são representadas pela relação de semelhança entre a parte expressa e seu conteúdo, ou seja, há uma motivação do significante em relação ao significado com seu objeto. Nesse caso, tanto as línguas orais como as línguas de sinais apresentam iconicidade, uma menos e a outra mais. Sendo assim, ambas se apresentam fortemente arbitrárias, mas com uma certa motivação, que é própria das línguas naturais.

Nas línguas orais, a iconização se apresenta em relação aos sons. É o caso da mímese nas palavras onomatopáicas, que são em número reduzido, mas também é verdade que o nosso alfabeto utilizado na escrita também tem sua origem no alfabeto fonético, isto é, em algum ponto imitou a oralidade. Por sua vez, o índice se apresenta nas palavras mostrativas, como pronomes e advérbios dêiticos. Já nas

línguas de sinais, a mímese é visual e gestual, e também mostrativa, com pronomes e advérbios dêiticos.

3.1 Um terceiro nas línguas de sinais: a arbitrariedade linguística

O signo linguístico é definido por Saussure (1991) como a união entre significante e significado, sendo este a parte conceitual e aquele a imagem acústica. Esta união, significante e significado, só é possível por uma característica do signo verbal, a arbitrariedade, que é uma convenção social, na qual o signo não precisa imitar, nem lembrar, no sentido de assemelhar-se ao objeto. A palavra “mar”, por exemplo, em nada lembra a enormidade de águas e força das ondas. A isso equivale a arbitrariedade do signo linguístico.

Assim como as línguas orais, também as línguas de sinais são duplamente articuladas, apresentam a mesma aquisição da linguagem pela criança, emergem e se desenvolvem em ambientes sociais, apresentam criatividade e produtividade, são herdadas e evoluem de geração em geração.

Também, com o passar do tempo, as línguas evoluem e passam a arbitrar os signos por convenção social em face da economia linguística, uma vez que não é preciso criar um número infinito de vocábulos para apontar um objeto, mas, ao contrário, deve-se fazer combinações e escolhas, pois assim se estruturam as línguas, criando possibilidades e regularidades. O que se realiza por meio da arbitrariedade, daquilo que é convencional e regular na sociedade, é um símbolo.

3.2. Um primeiro nas línguas de sinais: a iconicidade

A iconicidade é uma característica das línguas naturais. O ser humano aprendeu a se comunicar primitivamente por meio de gestos e grunhidos, e mais adiante por desenhos em rochas, linguagem pictográfica. À medida que foi se desenvolvendo, o aumento da necessidade de comunicação e a vivência em sociedade facilitaram a criação de símbolos.

Para as línguas de sinais, entretanto, não é uma questão de evolução, de mímica, mas de significante mesmo, pois a matéria de pensamento do surdo são as mãos, o corpo, o movimento e a localização espacial.

Particularmente, as línguas de sinais apresentam característica formal, possuem leis que regem a formação dos sinais e sintaxe própria e é ao mesmo tempo icônica, pois, na sua representação original, o sinal estabelece uma relação direta com o objeto, embora com o passar do tempo se torne simbólico (KLIMA; BELLUGI, 1979).

A construção da significação em línguas de sinais não é uma mera soletração do alfabeto manual, como podem pensar alguns incautos. Esse alfabeto manual só é utilizado para soletrar nomes próprios, ou quando os indivíduos não são familiarizados com sinais, pois aqui há uma tradução interlingual: as letras do alfabeto manual imitam as letras do alfabeto fonético das línguas orais. Portanto, isso não é o regular em conversações espontâneas em línguas de sinais.

Os sinais já cristalizados, ou seja, arbitrários não são percebidos por falantes de línguas orais, daí a necessidade de tradutor ou intérprete, o que seria mais adequado para a tradução interlingual. Obviamente, a representação icônica aqui é da língua de sinais e não de línguas orais.

A gestualidade e a expressão facial, ao lado de registros pictográficos, constituem a parte icônica da língua de sinais e são importantíssimas para a aquisição da língua

escrita do surdo, mesmo sendo um letramento de segunda língua, o português, no caso.

Por isso, as crianças surdas, no princípio de sua alfabetização, precisam da interação da visualização e dos gestos, pois a língua de sinais é uma língua gesto-visual. Hughes (1998 *apud* REILY, 2003, p. 165) aponta oito diferentes funções que constituem o letramento visual:

Ler imagens do entorno – sobretudo comerciais; ler imagens de livros ilustrados; usar imagens visuais como apoio para leitura de textos simples; ler sinais, símbolos e figuras no ambiente escolar/sala de aula, com objetivo de promover a alfabetização; criar imagens visuais significativas para registrar compreensão de tarefas; usar figuras em textos de não ficção como apoio para aprendizagem de conteúdo escolar; usar figuras de textos de ficção como apoio para aprendizagem de conteúdo escolar; ler a página – diferentes maneiras de apresentar o texto e as figuras.

De outra parte, Quadros defende a importância da aquisição do português pelos surdos, pois o português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda. A sua aquisição

dependerá de sua representação enquanto língua, com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, “em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e e-mails” (QUADROS, 2006, p. 23).

4. Considerações finais

Diante do exposto, defendemos uma escola realmente inclusiva, numa recepção visual relevante aos surdos e que interaja com ele. Uma proposta seria transportar as barreiras linguísticas do português, ao lado das línguas de sinais, é claro, e das sensações mais aguçadas ao surdo, criando jogos visuais e de movimentos corporais, e contações de histórias com teatro. “As imagens são recebidas mais rapidamente pelo cérebro do que os textos” (SANTAELLA, 2012, p. 109), pois possuem um maior valor de atenção e sua informação permanece durante mais tempo no cérebro. Somos mais capazes de memorizar descrições de objetos a partir de imagens.

Esta consciência de língua enquanto função e interação dos sujeitos no meio social precisa de engajamento de todos, como fortalecedora das trocas de comunicação em todos os setores da realidade, para inserção, e não apenas inclusão de espaços sem o necessário avanço que possa realmente apresentar e representar esta minoria linguística.

Referências

ARMSTRONG, D. F. W. “William C. Stokoe Jr. Fundador da Linguística de sinais”. 2000. Disponível em: <http://grupess.gaulladet.edu/stokoe.html>. Acesso em 15 out. 2020.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. *Lei nº 10.436/2002*. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em 05 nov. 2015.

KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. *The Sings of Language*. Cambridge: Havard University Press, 1979.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PIGNATARI, D. *Semiótica e literatura: icônico e verbal; Oriente e Ocidente*. 2ª ed. São Paulo: 1979.

QUADROS, R. M. de.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REILY, L. H. Imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KACHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Eds.). *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades*. São Paulo: Plexus, 2003. p. 161-191.

SANTAELLA, L. *Leitura de imagens*. São Paulo: Editora Melhoramento, 2012.

SAPIR, E. *A linguagem: introdução ao estudo da fala*. Trad. J. M. Camara Jr., São Paulo: Perspectiva, 1980.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 1991.

VASCONCELOS, V. M. Libras – o arbitrário e a iconicidade na comunicação: para uma política linguística e visual. In: PONTE, A. S. et al. (Orgs.). *Anais do I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. p. 105-114.

XAVIER, A. N.; VIOTTI, E. Contribuições da linguística teórica para a educação de surdos. In: FARIA, E. M. B.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). *Desafios para uma nova escola: sobre o processo ensino-aprendizagem do surdo*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014. p. 13-48.

OS(AS) AUTORES(AS)

Andrea Bezerra da Silva

andrea.dlev@hotmail.com

Aluna egressa da graduação Letras/Português (DLPL/UPFB), bolsista egressa do PROLICEN e PROEXT (UPFB). Mestranda em Linguística (PROLING/UPFB). Pós-graduada em Ciências da Linguagem com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa CLELP/UPFB. Atuou como Integrante do quadro de tutores a distância pela UFPB Virtual no Curso de Licenciatura Plena em Letras.

Bruna Costa Silva

brunacostasb@gmail.com

Doutoranda em Linguística no PROLING/UPFB. Tem mestrado em Linguística pelo PROLING/UPFB, especialização em Literatura e Ensino (UFRN) e graduação em Letras/Língua Portuguesa pela UFPB. Integra os grupos de pesquisa

GELIT e ATA (CNPq). Atua principalmente com os seguintes temas: ENEM, gêneros textuais, texto dissertativo-argumentativo, letramento acadêmico e oralidade, a partir do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Carolina Coelho Aragon

carolinac.aragon@gmail.com

Professora Adjunta do DLPL/UFPB. Doutora pela Universidade do Havaí e mestra pela Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisas em documentação e revitalização de línguas indígenas, teoria e análise linguística, ensino e aprendizagem de línguas. Coordenadora de projetos de extensão e de pesquisa na área de PLA e etnolinguística.

Denilson Pereira de Matos

profdenilson2010@hotmail.com

Professor Associado do DLPL/UFPB. Doutor em Estudos Linguísticos (UFF), Mestre em Estudos da Linguagem (PUC/RJ) e Bacharel e Licenciado em Letras/Português (UERJ). *Lato sensu* em Língua Portuguesa (UERJ) e EaD (SENAC). Professor Permanente do PROLING/

UFPB e PGLE/UFPB. Coordenador de cursos *lato sensu* EaD (UFPB Virtual). Líder do Grupo de Pesquisa “Teorias Linguísticas de Base” (TLB/DLPL/UFPB/CNPq). Pesquisa na área de Linguística Funcional, Tecnologia e Letramento e EaD.

Dermeval da Hora

dermeval.dahora@gmail.com

Professor aposentado do DLPL/UFPB. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com estágio pós-doutoral na Universidade Livre de Amsterdam. Bolsista de Produtividade do CNPq 1B, desenvolvendo o Projeto “Variação Linguística no Estado da Paraíba – fase III: variação, estilo, atitude e percepção”. Presidente da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (2017-2023). Desenvolve pesquisas em Sociolinguística Variacionista e Teoria Fonológica.

Edjane Gomes de Assis

assisedjane@hotmail.com

Professora Adjunta do DLPL/UFPB. Mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPB). Desenvolve pesquisas em Análise do Discurso francesa com ênfase em textos midiáticos. Coordena projetos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão voltados para a educação básica da rede pública.

Eliana Vasconcelos da Silva Esrael

eliana.esrael@academico.ufpb.br

Professora Adjunta do DLPL/UFPB e Coordenadora do PGLE/UFPB). Bacharel e licenciada em Letras/Língua Portuguesa, mestre e doutora em Filologia e Língua Portuguesa (USP). Estágio doutorado-sanduíche na Université Stendhal-Grenoble-França. Coordenadora de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Pesquisadora nos Grupos de Pesquisa “Estágio, Ensino e Formação Docente” (GEEF/UFPB) e “Práticas de leitura e escrita em português como língua materna” (USP). Desenvolve pesquisas sobre formação docente, estágio supervisionado, letramentos e ensino de língua materna.

Evangelina Maria Brito de Faria

evangelinab.faria@gmail.com

Professora Titular do DLPL/UFPB. Doutora pela UFPE. Desenvolve pesquisas em Aquisição de Linguagem. Coordena o Núcleo de Estudos em Alfabetização de Linguagem e Matemática, em parceria com o CE/UFPB. Desenvolve projetos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão voltados para a educação básica da rede pública.

Fabiana Souza S. M. de Araújo

fabianasouzasilva@yahoo.com.br

Professora Associada I do DLPL/UFPB. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2006). Mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1998). Graduada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1993). Atua principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, variação linguística, monotongação, frase e gênero.

Fernanda Rosário de Mello

fmelloufpb@gmail.com

Professora Adjunta do DLPL/UFPB. Mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Desenvolve pesquisas em Sociolinguística e Funcionalismo com ênfase ensino de língua portuguesa e materiais didáticos. Coordena projetos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão voltados para análise e desenvolvimento de materiais didáticos e formação de professores da educação básica.

Francisco Eduardo Vieira

feduardovieira@gmail.com

Professor Adjunto do DLPL/UFPB. Doutor em Linguística pelo PPGL/UFPE, com estágio de pesquisa no PPGL/UnB. Professor permanente do PGLE/UFPB e do PROLING/UFPB. Colíder do grupo de pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas” (UFPB/CNPq). Membro do GT da Anpoll “Historiografia da Linguística Brasileira”. Desenvolve e orienta pesquisas em Historiografia da Linguística e Linguística Aplicada.

Henrique Miguel de Lima e Silva

henrique.miguel.91@gmail.com

Professor Adjunto do DLPL/UFPB. Pós-doutorado em Ensino de Línguas pelo PPGE/UERN. Doutor e mestre em Linguística pelo PROLING/UFPB. Especialista em Linguística Aplicada pela FUNESO. Especialista em Psicopedagogia pelo CINTEP/FNSL. Graduado em Letras Português, Inglês e suas Literaturas pela UPE. Coordenador do PIBID Língua Portuguesa do DLPL/UFPB. Vice-líder do PROVALE – Prosódia, Variação e Ensino (UFPB/CNPq). Docente permanente do PGLE/UFPB. Desenvolve e orienta pesquisas em Linguística Aplicada, Linguística e Linguística e Ensino.

Jan Edson Rodrigues Leite

jan.edson@academico.ufpb.br

Professor Titular do DLPL/UFPB. Doutor em Linguística pela UFPE e pós-doutor em Linguística Cognitiva pela University of Louisiana at Lafayette (EUA). Coordena pesquisas no Laboratório de Compreensão Neurocognitiva da Linguagem (LACON), investigando os temas de Cognição Social, Semântica Cognitiva, Compreensão e Déficits de Linguagem e Cognição Espacial.

José Ferrari Neto

joseferrarin1974@gmail.com

Professor Associado da UFPB e membro do LAPROL. Mestre e doutor em Psicolinguística pela PUC-Rio, com pós-doutorado em Estudos da Linguagem na Unicamp. Tem orientado pesquisas nas áreas de processamento e aquisição da linguagem, com ênfase em estudos sobre processamento anafórico, leitura e memória de trabalho.

José Wellisten Abreu de Souza

josewellisten@hotmail.com

Professor Adjunto do DLPL/UFPB. Mestre e Doutor em Linguística pelo PROLING/UFPB. Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Semântica, Léxico & Cognição (G_SEL). Coordenador do Programa Linguístico-Cultural para Estudantes Internacionais (PLEI/DLPL/UFPB). Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão que articulam teoria e prática nas áreas de Semântica, Ensino de Língua Portuguesa e PLA.

Josete Marinho de Lucena

josete.marinho@academico.ufpb.br

Professora Associada do DLPL/UFPB e do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE/UFPB). Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela UEPB, Mestre em Letras pela UFPB, Doutora em Linguística pela UFCE e Pós-doutora pelo PPGE/UNESP. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa “Estágio, Ensino e Formação Docente” (GEEF/UFPB), coordenando a Linha de Pesquisa “Ensino de Língua e de Literatura”. Desenvolve pesquisas sobre léxico, formação docente, estágio supervisionado e ensino de língua materna.

Juliana Novo Gomes

juliana.n.gomes@colorado.edu

Professora Visitante (PROLING/UFPB) e Professora Pesquisadora (ELACH/UMinho). Mestre e Doutora em Neurociência da Linguagem (UFRJ/USA). Coordena o GT de Psicolinguística e Neurociência da Linguagem (ABRALIN/2021). Desenvolve estudos na interface sintaxe-semântica no nível da palavra e sentença. Interesses: acesso lexical, processamento de sentença, EEG/ERPS, Rastreamento

Ocular, Linguística Educacional. Além disso, é editora do *site* de divulgação científica <https://www.linguisticamentefalando.com/>.

Juliane Lopes Ribeiro Pedrosa

juliane.academia@yahoo.com.br

Professora Adjunta do DLPL/UFPB. Doutora em Linguística pelo PROLING/UPFB, com estágio de doutorado na Concordia University – Canadá. Professora permanente do PGLE/UFPB. Líder do grupo de pesquisa VALPB – Variação Linguística no Estado da Paraíba (DLPL/UFPB). Membro do GT da Anpoll “Sociolinguística”. Desenvolve e orienta pesquisas em Sociolinguística Variacionista, Teoria Fonológica e Ensino de Língua.

Karenn Beatriz de Lima Costa

karennblc@gmail.com

Graduanda do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa (UFPB). Desenvolveu a pesquisa “Práticas de Governamentalidade na Sociedade de Controle: o saber/poder dos Booktubers”, em nível de Iniciação Científica, como bolsista do CNPQ no Grupo de Pesquisa CIDADI, de agosto de 2018 a julho de 2019, sob orientação da Profa. Dra. Regina Baracuhy.

Leonardo Gueiros

leonardogueiros1@gmail.com

Professor Adjunto do DLPL/UFPB. Doutor em Letras pela UFPE. Integra o Grupo de Pesquisa “HGEL – Historiografia, Gramática e Ensino de Línguas”. Atua no campo da Historiografia da Linguística, com interesse pela história do conhecimento sobre ensino de português no Brasil.

Magdiel Medeiros Aragão Neto

magdiel_man@yahoo.com.br

Professor do DLPL/UFPB. Graduado em Letras Português-
-Inglês e mestre em Letras pela UFPB. Doutor em Linguísti-
ca pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem gran-
de apreço pela Linguística em geral e é um entusiasta da
Semântica, da Sintaxe, da Morfologia e do Processamento
de Línguas Naturais.

Márcio Martins Leitão

leitaomm@yahoo.com.br

Professor Associado da UFPB, Coordenador do LAPROL –
Laboratório de Processamento Linguístico da UFPB, Pes-
quisador do CNPq, embaixador da Olimpíada Brasileira de
Linguística (OBL) e Membro da Rede de Ciência para Edu-
cação. Além disso, é editor do *site* de divulgação científica
<https://www.linguisticamentefalando.com/>.

Maria de Fátima Almeida

falmed@uol.com.br

Doutora em Linguística pela UFPE, com Pós-doutorado em Linguística pela UnB. Professora Titular do DLPL e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da UFPB. Líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI). Membro do Grupo Estudos Bakhtinianos da ANPOLL. Desenvolve estudos e pesquisas sobre Leitura e Formação Docente na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso.

Maria Leonor Maia dos Santos

leonor@cchla.ufpb.br

Professora Adjunta do DLPL/UFPB. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da UFSC e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UFPB. Atua nas áreas de semântica e pragmática.

Mariana Lins Escarpinete

mariana_escarpinete@hotmail.com

Licenciada em Letras pela UFPB, mestre e doutora em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professora do DLPL e do MPLE da UFPB. Membro pesquisadora do Grupo de Pesquisa Semântica, Léxico & Cognição (G_SEL) da UFPB (CNPQ). Atua nas áreas de Semântica e de Ensino de Língua Portuguesa, oportunizando discussões teóricas com fins práticos a favor da construção de materiais didáticos e soluções para o ensino de Português nas vertentes materna e estrangeira.

Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

marianne.cavalcante@gmail.com

Professora Titular do DLPL e dos Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) e Linguística e Ensino (MPLE) da UFPB. Doutora em Linguística pela UNICAMP. Pesquisadora da área de Aquisição da Linguagem e Letramento. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Mônica Nóbrega

monica_nobrega@msn.com

Professora associada do DLPL/UFPB. Mestre em Linguística Aplicada pela PUC/SP e doutora em Letras pela PUC/RS. Desenvolve pesquisas em Linguística teórica, especialmente acerca dos estudos saussurianos.

Pedro Farias Francelino

pedrofrancelino@yahoo.com.br

Doutor em Linguística pela UFPE, com Pós-doutorado em Linguística pela UNICAP. Professor Associado do DLPL e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI). Membro do Grupo Estudos Bakhtinianos da ANPOLL. Desenvolve estudos e pesquisas em Teorias do Discurso, especificamente na vertente da Análise Dialógica do Discurso.

Pedro Felipe Lima Henrique

pedrofelipelh@hotmail.com

Graduado em Letras/Português pela UFPB. Mestre e doutorando em Linguística pelo PROLING/UFPB. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Desenvolve pesquisas em Teoria e Variação Fonológica.

Raquel Basílio da Cunha Dias de Melo

raquel.basilio@academico.ufpb.com.br

Professora Adjunta do DLPL e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino (MPLE) da UFPB. Desenvolve pesquisas em Linguística Teórica e Aplicada.

Regina Baracuchy

mrbl@academico.ufpb.br

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP/Araraquara (2004). Professora Associada Nível IV do DLPL/UFPB. Membro permanente do PROLING/UFPB. Adota, como aporte teórico-metodológico, os pressupostos da área dos Estudos Discursivos Foucaultianos. Desenvolve pesquisas sobre discurso, sujeito e poder na mídia digital e cartografias de espaços urbanos. Membro do GT “Estudos Discursivos Foucaultianos” da ANPOLL e coordenadora o Grupo de Pesquisa interinstitucional “CIDADI – Círculo de Discussões em Análise do Discurso” (UFPB/CNPq).

Regina Celi Mendes Pereira

reginacmps@gmail.com

Doutora em Letras (UFPE, 2005) e professora Titular no DLPL/UFPB. Atua no PROLING e no MPLE da UFPB. É bolsista de produtividade em pesquisa 1D do CNPq, líder do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT/CNPq), coordenadora do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), membro do grupo “Análise da lingua-

gem, trabalho e suas relações” (ALTER/USP), integrante do GT “Gêneros Textuais-discursivos” da ANPOLL, editora da Revista *Prolíngua* e coordenadora da sede da Cátedra UNESCO em Leitura e Escrita no Brasil.

Rodolfo Dantas Silva

rodolfo.dantas.lettras@gmail.com

Licenciado em Letras Português pela UFPB. Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/UFPB). Membro do GELIT/CNPq/UFPB) e do projeto Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA/UNESCO). Seu interesse científico centra-se na Linguística Aplicada e seus estudos versam sobre os seguintes temas: gêneros textuais, letramento acadêmico, relações entre escrita acadêmica e cultura disciplinar, a partir do Interacionismo Socio-discursivo (ISD).

Rosana Costa de Oliveira

rosana.ufpb@gmail.com

Professora Associada do DLPL/UEPB e membro do LAPROL. Mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFRJ). Especialista em Línguas Indígenas Brasileiras pelo Museu Nacional/UFRJ. Desenvolve pesquisas em Processamento Linguístico, Morfologia e Sintaxe da língua portuguesa e línguas indígenas. Participa de projetos no âmbito da pesquisa e extensão relacionados à área de Processamento Linguístico e à Olimpíada Brasileira de Linguística (OBL).

Terezinha de Jesus Gomes do Nascimento

terezinhanascimento2@gmail.com

Doutora e Mestre em Linguística pelo PROLING/UEPB. Formadora de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio da Gerência Regional do Vale do Capibaribe em Pernambuco. Desenvolve estudos e pesquisas sobre ensino de língua portuguesa, formação docente e análise de livro didático a partir da perspectiva dialógica da linguagem e da Análise do Discurso.

Tiago Aguiar

tiagoar.lp@gmail.com

Professor Adjunto do DLPL/UFPB. Mestre e doutor pelo PPGL/UNB. Desenvolve pesquisas em Linguística cognitivo-funcional e ensino com ênfase em ensino de língua portuguesa. Coordena projetos no âmbito do ensino, pesquisa e extensão voltados para ensino de Português e formação de professores da educação básica.

Vânia Maria de Vasconcelos

vmv@academico.ufpb.br

Professora Associada do DLPL/UFPB. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Líder do grupo de pesquisa “Linguística e Semiótica para o Ensino de Surdos – GPLSES”. Coordena projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados para a educação e formação de professores de surdos.

EJ Este livro foi diagramado pela Editora UFPB em 2022, utilizando a fonte Georgia. Impresso em papel Offset 75g/m² e capa em papel Supremo 250g/m².