

ORGANIZADOR

Marcus Vinícius Freitas Mussi

LINGUÍSTICA APLICADA

panorama de estudos
teóricos e práticos
no Nordeste

ICONELA

 pimenta
cultural

ORGANIZADOR

Marcus Vinícius Freitas Mussi

LINGUÍSTICA APLICADA

panorama de estudos
teóricos e práticos
no Nordeste

ICONELA

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela

Universidade Católica do Paraná, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Alexandre Antonio Timbane

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Alexandre Silva Santos Filho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Aline Daiane Nunes Mascarenhas

Universidade Estadual da Bahia, Brasil

Aline Pires de Moraes

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Carolina Machado Ferrari

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Andre Luiz Alvarenga de Souza

Emill Brunner World University, Estados Unidos

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Beatriz Braga Bezerra

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Breno de Oliveira Ferreira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Carla Wanessa Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cláudia Samuel Kessler

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Daniel Nascimento e Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein

Universidade de São Paulo, Brasil

Danielle Aparecida Nascimento dos Santos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Delton Aparecido Felipe

Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho

Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Doris Roncareli

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Edson da Silva

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Emanoel Cesar Pires Assis

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

- Erika Viviane Costa Vieira
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil
- Everly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil
- Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil
- Francisca de Assiz Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil
- Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil
- Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil
- Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil
- Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
- Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
- Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil
- Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México
- Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil
- Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil
- Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil
- Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegling
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thiago Guerreiro Bastos
Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Walter de Carvalho Braga Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

- Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil
- Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil
- Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil
- Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
- Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
- Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Eliisene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabrcio Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Fabrcio Tonetto Londero
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeanne Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Maurício José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Moviafilmes, Freepik - Freepik.com
Revisão	Thaíne Fernanda Sell
Criação da capa	Mariam Capibaribe de Alencar
Organizador	Marcus Vinícius Freitas Mussi

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste. Marcus Vinícius Freitas Mussi - organizador. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 313p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-185-1 (eBook)

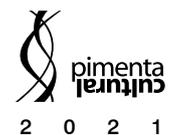
1. Linguística aplicada. 2. Educação. 3. Nordeste.
4. Língua Portuguesa. 5. Escrita acadêmica. 6. Ensino.
7. Aprendizagem. I. Mussi, Marcus Vinícius Freitas. II. Título.

CDU: 81'1
CDD: 410

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.851

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Agradecimentos	12
Apresentação	13
Prefácio	19
Capítulo 1	
A Linguística Aplicada: definições e áreas de atuação.....	20
<i>Maria Bernadete F. de Oliveira</i>	
Capítulo 2	
Linguística Aplicada como campo multidimensional e dialógico: um percurso no tempo-espaço numa universidade do Nordeste	34
<i>Rita Maria Diniz Zozzoli</i>	
Capítulo 3	
Linguística aplicada e pesquisas sobre ensino de Língua Portuguesa	51
<i>Maria Auxiliadora Bezerra</i>	
Capítulo 4	
A Linguística Aplicada no Nordeste: uma caracterização das pesquisas em línguas adicionais em programas de pós-graduação	75
<i>Antonia Dilamar Araújo</i>	

Capítulo 5

A linguística aplicada no estado do Ceará..... 96

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Capítulo 6

**Práticas de escrita acadêmica
e construção de saberes..... 116**

Fatiha Dechicha Parahyba

Capítulo 7

**Uma breve cartografia das práticas (tele) colaborativas
de ensino-aprendizagem de línguas no nordeste..... 136**

Rickison Cristiano de Araújo Silva

Fábio Marques de Souza

Capítulo 8

Linguagem multimidiática na sala de aula 156

Julio Neves Pereira

Capítulo 9

**Emoção e subjetividade no ensino e aprendizagem
de línguas estrangeiras 177**

Vanderlei J. Zacchi

Clara Maria Correa Pereira Andrade

João Carvalho de Souza Junior

Capítulo 10

**Os estudos de política linguística na região
nordeste: um espaço em construção 192**

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Capítulo 11

Estratégias linguísticas de poder (ELP): contexto nordestino	220
<i>Marcus Vinícius Freitas Mussi</i>	
<i>Amanda Pereira de Albuquerque</i>	
<i>Wagner Silva de Andrade</i>	

Capítulo 12

Antecipação de problemas ortográficos e sua relação com atividades metalinguísticas em alunas recém-alfabetizadas	240
<i>Eduardo Calil</i>	
<i>Cristina Felipeto</i>	

Capítulo 13

Epistemologias transviadas da Linguística Aplicada na (desen)formação de professores(as) de línguas estrangeiras	257
<i>Marcia Paraquett</i>	
<i>Fábio Alexandre Silva Bezerra</i>	

Capítulo 14

Dimensões Identitárias de Pesquisadoras no período de trabalho remoto: a ética discursiva sobre a noção do “meu” espaço-tempo	280
<i>Rita de Cássia Souto Maior</i>	

Sobre o organizador.....	305
---------------------------------	------------

Sobre os autores e as autoras	305
--	------------

Índice remissivo.....	311
------------------------------	------------

AGRADECIMENTOS

Gratidão a todos que, de forma direta ou indireta, apoiaram o projeto do livro CONELA (Congresso Nordestino de Literatura Aplicada), mesmo em plena pandemia mundial de Covid-19 e sucessivos cortes de verbas para a educação por parte do governo federal. Agradeço, em especial, aos autores que confiaram a mim a tarefa de organizar seus textos em torno da proposta de apresentação de um panorama dos estudos teóricos e práticos em Linguística Aplicada no Nordeste que compõem o volume.

São eles, em ordem de apresentação dos capítulos: Maria Bernadete F. de Oliveira (UFRN), Rita Maria Diniz Zozzoli (UFAL), Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG), Antonia Dilamar Araújo (UECE), Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (UFC), Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB), Fatiha Dechicha Parahyba (UFPE), Eduardo Calil (UFAL), Fábio Marques de Souza (UEPB), Vanderlei J. Zacchi (UFS), Marcia Paraquett (UFBA), Fábio Alexandre Silva Bezerra (UFPB), Julio Neves Pereira (UFBA) e Rita de Cássia Solto Maior (UFAL).

Sou grato aos autores que participaram da composição e revisão dos textos junto com os palestrantes: Amanda Pereira de Albuquerque (UFCG), Clara Maria Correa Pereira Andrade (UFS), Cristina Felipeto (UFAL), João Carvalho de Souza Junior (UFS), Rickison Cristiano de Araújo Silva (UEPB) e Wagner Silva de Andrade (UFCG).

APRESENTAÇÃO

Antes de apresentar os capítulos, julgo fundamental informar ao leitor como se deu a história que culminou na publicação deste livro. Em 2018, juntei um pequeno grupo de linguístas aplicados que atuam no Nordeste (NE) em uma rede social com o objetivo de contribuirmos para o fomento da área de estudos na região, sobretudo através da promoção de eventos interinstitucionais. Surgiram diversas propostas que dependiam ainda de amadurecimento e, então, em 2020, quando consegui incorporar um número significativo de professores de programas de pós-graduação (PPG) que trabalham com LA no Nordeste, a ideia ficou encorpada e começou a tomar a forma pretendida.

Aliado a isso, os cenários regional e nacional estavam muito propícios para a LA. O regional, pelos resultados positivos alcançados pelos programas de pós-graduação, de investigações desenvolvidas dentro dos grupos de pesquisa, e da intensificação de eventos que já se consolidaram nacionalmente e internacionalmente. E o nacional, por se tratar de um ano comemorativo pelos trinta anos da fundação da Associação de Linguística Aplicada no Brasil, e pelos cinquenta anos do primeiro PPG em LA no Brasil.

Como resultado, foi promovido o I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada – CONELA, maior evento da área no Nordeste e maior evento do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande (CFP-UFCG), nos seus quase cinquenta anos. O evento recebeu quase 800 resumos, dos quais mais de 600 trabalhos foram aceitos para apresentação e quase 180 textos completos foram publicados nos anais do CONELA. Totalizaram-se 2543 inscritos, com efetivos 1253 participantes ao longo do evento; quase 40 tradutores-intérpretes de libras (TILS) ajudaram a promover acessibilidade e 29 palestrantes participaram das mesas redondas.

A partir dessas palestras, proferidas entre os dias 17 e 20 de novembro de 2020, surgiu a ideia de desenvolver um material escrito que representasse as variadas interfaces e características que compõem a LA na região, a partir dos princípios que norteiam o projeto CONELA como um todo, a saber: a *inovação*, a *intervenção* e a *durabilidade*.

Inovação, por tratar-se de um projeto que vislumbra fomento em um sentido pouco explorado aqui: desenvolver epistemologias próprias da área e, em segundo plano, estreitar relações entre os que estudam e pesquisam; *intervenção*, por colocar os múltiplos centros de estudos e pesquisas do NE em posição de aproximação e, por consequência, em fricção entre seus paradigmas; e *durabilidade*, por tratar-se de um projeto atrelado aos resultados e avanços na área de LA no NE, que serão apresentados a cada três anos.

É, portanto, a partir deste contexto histórico e desses princípios que surge o livro *Linguística Aplicada: panorama de estudos teóricos e práticos no Nordeste*. A obra está organizada em catorze capítulos que tratam sobre ensino e aprendizagem, política linguística, teorias e práticas discursivas, tecnologias e educação, práticas identitárias, estudos dos letramentos e formação de professores.

No primeiro capítulo, Maria Bernadete divide a apresentação de definições e áreas de atuação em LA em três partes. Inicialmente, discorre sobre visões, consolidações e representatividades da LA para, então, discutir a presença do campo de estudos em Programas de Pós-graduação no Nordeste, com foco na UFRN – onde atua – e, por último, coloca algumas sugestões e desafios para a LA.

No capítulo dois, Rita Zozoli também inicia com uma discussão sobre características gerais dos estudos em LA, no entanto, trata sobre noções históricas que ainda persistem, bem como uma breve discussão sobre questões atuais e futuras da LA. Em seguida, traça um resumo paralelo sobre ensino e aprendizagem em LA efetuados

na *Université de Franche-Comté* e na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – onde é lotada – na graduação e na pós-graduação.

Já no capítulo três, Maria Auxiliadora Bezerra objetiva apresentar um panorama das contribuições da LA no NE, com pesquisas sobre ensino de LP - língua materna ou língua primeira. Mais especificamente, faz primeiramente um levantamento das teorias mais recorrentes para, então, dividir a discussão em: Linguística Aplicada e teorias de (multi) letramentos e de gênero; ISD (Intercionismo Sociodiscursivo) e ensino de língua portuguesa; e novos objetos de ensino na área de linguagens.

No quarto capítulo, Antônia Dilamar caracteriza pesquisas em línguas adicionais, em PPG, no âmbito da Linguística Aplicada. Inicialmente, mapeia as principais temáticas, métodos de pesquisas e teorias adotadas em pesquisas desenvolvidas sobre línguas adicionais. Faz observações sobre a produção de pesquisas no NE e sua relação nacional, além das fronteiras entre Linguística Teórica (LT) e LA dentro dessas pesquisas e, ao final, faz alguns apontamentos futuros para as pesquisas sobre línguas adicionais.

Já no capítulo cinco, ao abordar pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin fecha o foco dos estudos no estado do Ceará. E, nesse capítulo, ela inclui “ensino” também como sendo a sala de aula de formação de professores de línguas para atuar na Educação Básica. Nesse escopo, norteia seu trabalho de apresentar o panorama da LA nesse estado a partir da seguinte pergunta: Qual é o espaço da Linguística Aplicada no Ceará?

Nos próximos quatro capítulos, serão abordados temas sobre ensino e aprendizagem de línguas, focando em temas específicos. No sexto capítulo, Fatiha Dechicha Parahyba trata sobre a produção escrita com gêneros acadêmicos na língua inglesa, promovendo reflexões sobre a relevância do que chama de “instrumentalização” precoce dos aprendizes “pesquisadores em formação”. Com base

nisso, discorre, buscando responder a dois questionamentos, a saber: “em que nível se situam as dificuldades de produção do TCC ou artigo?” e “estariam elas relacionadas com o domínio da linguagem ou com os saberes relativos à pesquisa científica e às teorias que fundamentam o objeto de pesquisa?”.

No sétimo capítulo, Fábio Marques de Souza, em parceria com Rickison Cristiano de Araújo Silva, apresentam uma breve cartografia das práticas (tele)colaborativas de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores nas Instituições de Ensino do Nordeste. Para tal, discutem o Teletandem aplicado nos estados da Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Norte e Ceará enquanto contexto de estudos, por promover a compreensão e a produção oral dos estudantes da graduação e da pós-graduação, além da internacionalização.

No capítulo oito, Julio Neves Pereira discute a importância do ensino e da aprendizagem da linguagem multimidiática, postulando a língua portuguesa como vernacular, uma vez que seu não domínio crítico pode levar a um certo “analfabetismo funcional”. Dessa forma, reflete sobre o ensino de leitura e produção textual e apresenta perspectivas teóricas com base na sociosemiótica e na Pedagogia dos Multiletramentos, apontando caminhos para o ensino de textos multimidiáticos.

No capítulo nove, Vanderlei J. Zacchi, em parceria com Clara Maria Correa Pereira Andrade e João Carvalho de Souza Junior, distinguem os moldes da Linguística e da LA, alicerçados na perspectiva de que a primeira constrói focada em aspectos racionais, objetivos e mensuráveis, enquanto a segunda está conectada à linguagem humana e, por consequência, à subjetividade e a emoções. Trazendo à baila sentimentos permeados na percepção da língua inglesa, discutem com efetiva interdisciplinaridade, exemplos e relatos.

Passando para a apresentação do décimo capítulo, sai-se do foco geral e da esfera tradicional de ensino e aprendizagem de línguas

para a Política Linguística (PL). Socorro Cláudia Tavares de Sousa traz um panorama dos estudos nessa área, abordando-a na perspectiva de um espaço em construção, norteadada pelo objetivo de caracterizar os estudos de política linguística no Nordeste de 2010 a 2019. O levantamento dos dados se deu partir da análise dos grupos de pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e de abordagens realizadas em teses e dissertações.

Objetivando contribuir epistemologicamente para a área, no capítulo onze, Marcus Vinícius Freitas Mussi, juntamente com Amanda Pereira de Albuquerque e Wagner Silva de Andrade, apresentam uma proposição teórica que vem sendo desenvolvida desde 2017. Trata-se da sistematização de estratégias linguísticas de poder (ELP), identificadas inicialmente em pesquisas desenvolvidas acerca do preconceito linguístico com estudantes e professores nordestinos, seguida por investigações sobre preconceito linguístico em redes sociais.

No capítulo doze, por sua vez, Eduardo Calil, junto com Cristina Felipeneto, observam interrupções ocorridas no curso do processo de inscrição e linearização relacionadas ao texto em construção. Associando tais processos aos movimentos recursivo e antecipatório do escrevente, justificam a escolha deste aspecto por haver poucos trabalhos sobre ele e muitos sobre aquele. Os resultados trazem aspectos acerca de problemas ortográficos, sobre forma enunciativa e sobre mimetizar a relação aluno-professor.

No penúltimo capítulo, Marcia Paraquett e Fábio Alexandre Silva Bezerra, dois colegas palestrantes e professores de língua estrangeiras, embora distintas, se unem, com base em um compromisso sociopolítico, para escrever sobre (desen)formação de professores(as), a partir de perspectivas descoloniais, interculturais e transviadas para a educação. Defendem e viabilizam o protagonismo dos discentes como produtores de conhecimento e apontam alguns desafios e caminhos para a LA na perspectiva transviada.

E por fim, no último capítulo, Rita de Cássia Souto Maior analisa discursos na perspectiva das subjetividades e práticas como pesquisadora, no que ela chama de “calidoscópio de sentidos” das práticas sociais. Construído a partir do contexto Pandemia do vírus Sars-Cov-2, adota os termos superconvivência e hiperconfluência de espaços como ponto de partida para refletir sobre dimensões identitárias de pesquisadoras.

PREFÁCIO

Aplaudo esta iniciativa nordestina inspiradoramente organizada por Marcus Mussi.

Que adjetivos usar para descrever este volume? Valioso, Variável, Vibrante e Vanguardeiro.

Valioso por sua relevância ecolinguística.

Variável temática e metodologicamente.

Vibrante ao focar línguas materna, estrangeiras e adicionais.

Vanguardeiro ao considerar a desafiadora realidade em que (con) vivemos.

Convido o(a) leitor(a) a fazer esta jornada criativa e conhecer novos linguístas aplicados que honram a Tradição Brasileira plantada em meados de 60.

Que o CONELA continue valioso, variável, vibrante e vanguardeiro!

Francisco Gomes de Matos

1

Maria Bernadete F. de Oliveira (UFRN)

A LINGUÍSTICA APLICADA: DEFINIÇÕES E ÁREAS DE ATUAÇÃO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.20-33](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.20-33)

A Linguística Aplicada (LA) hoje é uma das áreas de produção do conhecimento, no campo dos estudos da linguagem, que tem como objetos de estudo privilegiados as relações entre a linguagem e a construção discursiva da realidade. Em seu início, a LA desenvolveu-se particularmente nos cursos de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste que são, diga-se de passagem, até hoje ainda hegemônicas nesse campo de estudos, espalhando-se a seguir pelo restante do país, a partir, em geral, das instalações de cursos de pós-graduação.

No caso da região Nordeste, a LA surge como uma das áreas de concentração do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no ano de 1993, e como um programa autônomo de Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará, enquanto em outras universidades constitui-se como Linha de Pesquisa, como é o caso da maioria dos cursos de pós-graduação das universidades públicas do Nordeste. Atualmente, o reconhecimento das ações da LA no Nordeste simboliza-se no fato de que a atual presidenta da Associação de Linguística Aplicada Brasileira – ALAB -, prof^a. Dr^a. Claudiana Nogueira de Alencar, pertence ao corpo docente da Universidade Estadual do Ceará.

Nesse contexto, o CONELA – I Congresso Nordestino de LA – emerge como exemplo da expansão e solidificação da LA nessa região do país. Resumidamente, podemos afirmar que a LA, como área de produção de conhecimentos, ocupa espaços e territórios na vida acadêmica que se interessa em apostar nos estudos da linguagem como uma possibilidade de compreender e interpretar as narrativas presentes nos processos de construção discursiva da realidade.

Esse breve artigo, elaborado a partir de minha participação na mesa redonda “Panorama da Linguística Aplicada no Nordeste”, durante o evento acima mencionado, terá sua exposição dividida em três momentos. Um primeiro, no qual discorro sobre a LA, visões, consolidação e representatividade. Em seguida, discuto a presença da LA em Pro-

gramas de Pós-graduação no Nordeste, mais especificamente no caso do PPGEL, Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN e, por último, coloco algumas sugestões e desafios para a LA.

Meu primeiro comentário deve-se ao fato de que, segundo meu entendimento, a Linguística Aplicada não recobre uma voz uníssona. Ou seja, há mais de uma compreensão do que seja LA, de qual seu objeto de estudo e de como realizar pesquisas nessa área do conhecimento. Essa minha afirmação remonta aos primórdios da LA, a partir do questionamento da Prof^a. Maria Antonieta Celani, no seu clássico artigo, datado de 1992, *Afinal, o que é Linguística Aplicada?*, no qual a autora aponta caminhos que ainda hoje se manifestam em pontos de vista diferenciados sobre o que seja a LA, ainda que, muitas vezes, com uma nova roupagem.

Assim sendo, diria que, na atualidade, prevalecem os posicionamentos que reconhecem a LA como uma área de estudos comprometida basicamente com a relação entre Linguagem e Escola, principalmente no processo de ensino e aprendizagem de línguas, na a formação de professores e nas políticas educacionais para o ensino de línguas; de outro lado, há uma compreensão de que a LA não restringe seu objeto de estudo a essa relação, e reivindica a investigação de quaisquer práticas discursivas que, como diz Moita Lopes (2006), busquem dar inteligibilidade sobre problemas sociais nos quais a linguagem assume papel central ¹.

O que percebi é que um dos entendimentos fundantes da LA, de a produção de conhecimento é resultante de aplicação de teorias, predominantemente de teorias linguísticas, perde espaço na pesquisa contemporânea; e isso pode ser comprovado a partir do próprio desenvolvimento da investigação em LA e de sua contribuição para o

¹ Para maiores esclarecimentos sobre o papel da linguagem e sua relevância na atualidade com relação à construção de narrativas circulantes no seio da sociedade, recomendamos a leitura proposta pelos estudos culturais ingleses, em Williams (2000) e HALL (1997).

reconhecimento do papel relevante ocupado pela linguagem em várias esferas da atividade humana. Por exemplo, destacam-se, no campo da relação entre Linguagem e Ensino: as pesquisas que explicitam as semelhanças e diferenças entre as modalidades de língua, oralidade e escrita; as teorizações sobre o funcionamento heterogêneo do discurso pedagógico; o papel da interação verbal em sala de aula como elemento mediador na construção do conhecimento; a proposta de ensino instrumental de línguas estrangeiras, entre tantas outras.

Em outras esferas, ganham espaço estudos que desvendam os usos da linguagem nas redes sociais, nos locais de trabalho, nos vários processos identitários, de tal forma que dificilmente se concebe hoje a LA como um campo de produção de conhecimentos circunscrito meramente a uma aplicação de teorias linguísticas ou de quaisquer outras. O fato a ser observado diz respeito à necessidade sim de que a LA, na busca de compreender seu objeto de estudo, dialogue com outros campos do conhecimento, o que de certa forma caracteriza sua pesquisa como sendo de natureza inter/transdisciplinar (SIGNORINI E CAVALCANTI, 2009).

Por outro lado, embora reconheça o predomínio da LA como uma área de produção de conhecimento umbilicalmente relacionada às relações entre Linguagem e Escola, haja vista a vasta produção intelectual e acadêmica nesse sentido, penso que seja necessário admitir que as relações entre Linguagem e Escola ultrapassem muito a temática originalmente instituinte da LA, qual seja a relação com o processo de ensino e de aprendizagem de línguas.

Em resumo, de meu ponto de vista, atualmente, configura-se uma noção de LA como uma área de produção de conhecimentos que considera seu objeto de estudo como emergente dos processos de usos situados da linguagem, materializando-se em práticas discursivas circulantes na sociedade, espreado seus territórios por espaços não fixos, mas por aqueles líquidos e moventes, no sentido

atribuído por Bauman (2001). Configura-se, portanto, uma LA cujo objetivo é o de compreender como, na e pela linguagem, nas interações entre sujeitos, histórica e socialmente situados, na realidade concreta e na vida social, constroem-se narrativas sobre os seres humanos, suas histórias de vida, seus pertencimentos, suas afetividades e suas relações institucionais e pessoais.

Esse entendimento da LA traz implicações para o modo de produzir conhecimento, que se define por uma ciência interessada, nos moldes delineados por Boaventura de Souza Santos (2004, 2007 e 2009), que prioriza um modo de produzir conhecimentos que propicie visibilidade às vozes do Sul; às vozes da subalternidade de qualquer natureza política, econômica, social, racial, nacional, sexual e, mais recentemente, pelos estudos decoloniais (BALLESTRIN, 2013), que discutem a natureza colonialista das relações geopolíticas e científicas que dominam a produção do conhecimento na América Latina.

Segundo o mestre Boaventura (2009), essa outra maneira de produzir conhecimentos significa uma aproximação com um paradigma da ciência, que substitui o modelo da racionalidade, de cunho leibniziano, considerado por ele como uma razão indolente, arrogante, metonímica, permeada por uma “sociologia das ausências”, portadora de uma visão monocultural do saber, por uma razão cosmopolita, ancorada em uma “ecologia dos saberes”, comprometida em fazer dialogar o saber científico com outras formas de saber, e mais do que isso, possibilitando o reconhecimento daquilo que nas diferenças é ou não produto da hierarquia e da dominação.

Um componente imprescindível a essa LA é uma concepção de linguagem como uma atividade semiótica relacionada constitutivamente à realidade e à alteridade; em outras palavras, uma concepção de linguagem que, emergindo em um mundo concreto nos processos interacionais entre os seres humanos em contextos historicamente, culturalmente e socialmente situados, age sobre esse mundo e seus

acontecimentos, assumindo posicionamentos, pontos de vista em suas relações com os fatos, acontecimentos e que, na relação com a alteridade, constitui sujeitos e instaura a própria linguagem.

Kleiman e outros, em artigo publicado recentemente na revista *Calidoscópio* (2019), afirmam que a LA dos dias atuais operou mudanças significativas no plano do território no qual se situa, no plano epistemológico e no plano paradigmático. O plano territorial diz respeito à pluralidade de objetos de estudo; o paradigmático, à mudança que tratamos acima; e, os epistemológicos, à necessidade de se ancorar em uma perspectiva discursiva e enunciativa da linguagem.

Essa perspectiva torna-se basilar para possibilitar o reconhecimento dos discursos que, em tempos de *Fake News* e de pós-verdade, tornam irrelevante a verdade. O verdadeiro depende, segundo Tiburi (2017), apenas da “credibilidade” que se estabelece entre os interlocutores que produzem e disseminam discursos e aqueles que os recebem passivamente, tornando-se deles assujeitados. Em outras palavras, a verdade “discursivamente informada” não exige a comprovação nem de fatos objetivos nem da ocorrência concreta dos acontecimentos².

Essa compreensão de LA que comumente é chamada de crítica, indisciplinar e mestiça, interessa-se por objetos de estudos emergentes de temáticas diversas; para além da relação entre Linguagem e Escola, amplia seus territórios para temas tais como Linguagem e Tecnologias, Linguagem e Identidades, Linguagem e Trabalho, Política Linguística, Linguagem e Tradução, entre tantos outros que compõem as programações de congressos específicos da LA (CBLA, INPLA, AILA)³, nos diversos Grupos de Trabalho vinculados à ANPOLL, em pu-

² Um exemplo de *Fake News* e pós-verdades é a versão da História do Brasil recente, conforme narrada pela grande mídia e por parte das redes sociais.

³ CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada; INPLA- Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada; AILA – Associação Internacional de Linguística Aplicada; ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística.

blicações de revistas específicas, bem como em dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação (OLIVEIRA, 2009).

Na defesa dessa multiplicidade de objetos de estudo e de temática, Moita Lopes (2010) sugere que, em nossos tempos, torna-se imperiosa a necessidade de compreender narrativas e práticas discursivas que apresentam alternativas às práticas sociais hegemônicas. Mais do que nunca, é preciso interpretar as narrativas construídas pelo poder hegemônico na sociedade, em qualquer de suas esferas e, como disse anteriormente, divulgadas pelo discurso poderoso da grande mídia. Por sua vez, essa natureza múltipla, variada em seu objeto de estudo, centrada nos problemas de práticas de uso da linguagem, vai orientar seu modo específico de produção de conhecimento como uma investigação que se caracteriza como sendo inter/trans/indisciplinar.

Em síntese, essa opção por uma dada metodologia que exige interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento é imprescindível ao estudo das práticas discursivas. Por exemplo, como estudar as práticas discursivas circulantes no espaço midiático, sem compreender o papel da mídia na contemporaneidade? Como estudar a formação de professores sem levar em consideração as políticas públicas e a natureza dos saberes docentes que subsidiam esse processo formativo? Como estudar o impacto e o uso das Novas Tecnologias em sala de aula, sem compreender suas raízes e as modificações que trouxeram para a vida social?

Para finalizar esse item digo que, independentemente de como compreendida, a Linguística Aplicada já está consolidada como área do conhecimento no país, sua representatividade significativa manifesta-se através de vários indicadores, entre os quais podem-se destacar: a Associação de porte nacional (ALAB), os Cursos de Pós-Graduação *strictu-sensu*; os já consagrados eventos nacionais como: o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, o InPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada), encontro anual realizado pelo LAEL/PUC-SP;

e outros espaços, como os congressos regionais realizados pela ALAB, nos últimos anos; além da participação explícita em outros eventos, como no caso do Congresso da Abralín e outros mais específicos.

Consolida-se assim a produção de conhecimento em teses e dissertações, inúmeras produzidas nos Programas de Pós-Graduação, além da publicação de periódicos específicos, reconhecidos nacional e internacionalmente, tais como, Revista Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB), Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), D.E.L.T.A. (PUCSP), Linguagem e Ensino (UCPel), The ESPecialist (PUCSP), Horizontes em Linguística Aplicada (UnB), Intercâmbio (PUCSP) Caminhos em Linguística Aplicada (UNITAU -Taubaté), Calidoscópio (UNISINOS), Linguagem em Foco (UECE). Embora pesquisas resultantes de investigações inseridas no campo da LA podem ser encontradas em outras inúmeras revistas na área dos estudos da linguagem.

Acrescento outro ponto de destaque, a ampliação dos GTs da ANPOLL relacionados diretamente a LA, resultante de uma subdivisão do Grupo genericamente denominado de Linguística Aplicada. Hoje existem vários GTs cuja base dominante é a perspectiva da LA, que são: Transculturalidade; Linguagem e Educação; Práticas Identitárias na LA; Linguagem e Tecnologias; Formação de Educadores na LA; Ensino e Aprendizagem na perspectiva da LA; Gêneros Textuais/Discursivos.

Assim, construindo-se e desenvolvendo-se primordialmente junto aos Programas de Pós-Graduação de todo o país, a LA assume, nos dias de hoje, papel de destaque também no Nordeste do país, conforme já mencionamos anteriormente⁴.

No Nordeste, seu primeiro campo de atuação orientou-se prioritariamente para o ensino da língua estrangeira, particularmente, a

⁴ É inegável o papel dos cursos de pós-graduação no desenvolvimento da Linguística Aplicada. Infelizmente, não se pode dizer o mesmo em cursos de graduação, principalmente naqueles voltados para a formação de profissionais do Ensino. A presença da LA como disciplina obrigatória é ainda insignificante no país.

língua inglesa. Nesse sentido, destaca-se o papel relevante do Professor Francisco Gomes de Matos, professor da Universidade Federal de Pernambuco, na organização de eventos sobre a importância e a contribuição da LA. Os eventos partem de uma perspectiva aplicacionista, para a orientação de um processo não tradicional do ensino da língua inglesa, realizados sob sua coordenação, na Sociedade Cultural Brasil - EEUU, na cidade de Recife⁵.

Mas a LA como uma área de produção de conhecimento, de forma institucionalizada, surge na região Nordeste apenas em 1993, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com a criação, junto à CAPES, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL. De início, oferecendo curso de mestrado em duas grandes áreas de concentração, Linguística Aplicada e Literatura Comparada e, a partir de 2003, iniciando seu curso de Doutorado, ambas as modalidades credenciadas pela CAPES. Na realidade, o PPGEL caracteriza-se com o que se denominava um programa misto, assumindo cada uma de suas áreas de concentração as características de um curso autônomo⁶.

Atualmente, para atender à demanda de seus profissionais e visando os estudos teóricos da linguagem, o programa passou por uma reformulação e lhe foi acrescentado mais áreas de concentração, as quais passam a ser denominadas de “Estudos em Literatura Comparada”, “Estudos em Linguística Aplicada” e “Estudos em Linguística Teórica e Descritiva”.

⁵ Naquela época, esses cursos voltados para uma reorientação do ensino da língua estrangeira tinham como suporte teórico o estruturalismo. Surgem os livros de R. Lado, “*Lado English Series*” e o clássico desse mesmo autor “*Linguistics across Culture*”, de 1957, editado pela Universidade de Michigan.

⁶ É preciso relatar que a sugestão de um curso de Mestrado em Linguística Aplicada partiu do Prof. Luis Antonio Marchuschi (UFPe), convidado à época para discutir com o conjunto de professores interessados na criação da Pós-Graduação, junto ao Departamento de Letras da UFRN. Relevante ainda para esse processo foi a contribuição dos professores Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ), Marilda Cavalcanti (UNICAMP) e Sebastião Votre, da Universidade Fluminense, que se dispuseram a ministrar disciplinas no primeiro ano do Programa.

A área da Linguística Aplicada, em seu nascedouro, contemplava duas grandes linhas de pesquisa que, de certa forma, representavam as macro-orientações da LA e, em ambas, a temática priorizada remetia para o Ensino das Línguas. Uma delas, a tendência aplicacionista, que pensava a LA como uma área de aplicação das Teorias Linguísticas, mais especificamente e, predominantemente, aquelas relacionadas à Linguística Funcional e à Linguística Textual. Essa linha de pesquisa, denominada “Discurso, Gramática e Ensino”, interessava-se pela identificação de problemas referentes à estruturação e ao funcionamento do discurso, tendo como meta final a perspectiva de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das línguas.

A outra linha, bem mais próxima da perspectiva de uma LA Crítica ou Indisciplinar, conforme menciono no início desse artigo, com foco no estudo das práticas discursivas, nomeada de “Linguagem e Práticas Sociais”, assume diversas temáticas como foco de pesquisa, caracterizando-se pelo enfoque interdisciplinar na abordagem das questões de linguagem, objetivando dar visibilidade às orientações de sentido e de valoração presentes nas múltiplas práticas discursivas circulantes nos espaços institucionais da sociedade. De início, explorava temáticas relacionadas a esferas da atividade humana, tais como a relação entre linguagem e educação, linguagem e identidade e linguagem e mídia.

Após reformulação do programa, a área de concentração “Estudos da Linguística Aplicada” desdobra-se em três grandes linhas de pesquisa, representando linhas de investigação bem características da LA, em seu entendimento contemporâneo, que são: Estudos de Práticas discursivas, Letramento e Contemporaneidade e Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Apresenta-se assim um *design* diferenciado daquele presente em sua primeira fase, ampliando-se também as temáticas para além daquelas até então desenvolvidas, acrescentando-se os focos

nas relações entre Linguagem e Tecnologia, Linguagem e Trabalho, Linguagem e Literatura, Linguagem e Educação Inclusiva, entre outras. Contudo, é necessário afirmar que essa área de concentração como um todo não se baseia em uma unidade, nem de teorias, nem de metodologias de pesquisa. Isso se deve à formação diversificada e interessada da massa crítica de seus professores e pesquisadores, os quais se pautam pela intenção e compromisso de contribuir com a mudança social, através de suas pesquisas e produções acadêmicas.

De qualquer forma, hoje, bem mais do que em seu início, podemos afirmar que o PPGEL, de um lado, rompe com uma visão clássica da LA que considera como seu objeto de estudo apenas a relação entre Linguagem e Escola, assumindo a pluralidade na e da LA, no que diz respeito à diversidade de temáticas e de objetos de investigação.

Para concluir esse artigo, gostaria de afirmar que, do meu ponto de vista, não há um pensamento único em relação à LA. De um lado, há aqueles que a inserem nos marcos das Ciências Humanas e Sociais, vendo-a como uma área de conhecimento crítico, cujas bordas e limites ultrapassam os contornos da relação com os modelos linguísticos, assumindo uma relação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. De outro, há uma compreensão que privilegia seus limites e relacionamentos situados entre as diversas áreas das Ciências da Linguagem.

Outro divisor de águas com relação à definição do que seja LA diz respeito às temáticas nas quais emergem os objetos de estudo. Uma visão da LA, eu diria, continua entendendo como objeto de estudo privilegiado o processo de ensino e aprendizagem das línguas, a formação de professores e as políticas educacionais referentes ao ensino. Isto é, a LA produziria conhecimentos sobre os diversos ângulos daquele processo de ensino e aprendizagem, como subsídio teórico para orientar as práticas a serem desenvolvidas nas salas de aula de língua materna ou estrangeira. Outros consideram como fonte de ge-

ração de dados qualquer prática discursiva produzida entre sujeitos historicamente situados em situações sociais das mais diversas.

Meu entendimento sobre as fontes de geração de dados para a pesquisa na LA é que, embora seja claro que a relação entre Linguagem e Escola é aquela fundante da LA, desde suas origens, não é considerada como a única relação que interessa a essa área de produção de conhecimentos. A meu ver, a relação da Linguagem com a Escola não deveria ser vista como descolada das outras temáticas, pelo contrário, penso que as práticas escolares poderiam apropriar-se das pesquisas realizadas com outros objetos de estudo.

Um exemplo, as pesquisas sobre identidades poderiam ser base, nos cursos de formação de professores, para que esses profissionais tivessem acesso às visões hegemônicas na sociedade, com relação aos preconceitos de gênero, de raça, de classe social, e outros tantos. E, dessa forma, poderiam construir saberes que possibilitassem explorar, nas atividades de leitura, a noção de cidadania e de respeito aos direitos humanos, como diz Larossa (2001), indo ao texto para escutar “o outro” ou “os outros”, suas vozes sociais, suas relações com a alteridade, suas visões de mundo, ou seja, ler perdendo a ingenuidade diante dos textos dos outros, assumindo o leitor sua condição de agente no processo de compreensão.

Assim pensando, não compreendo como díspares nem conflitantes a pesquisa em LA centrada na relação entre Linguagem e Escola, com aquela que considera outras temáticas como objeto de pesquisa igualmente relevante. Por esse motivo, defendo a ampliação das pesquisas que operem com temáticas inter-relacionadas, tendo em vista a contribuição do ensino de línguas à construção de uma cidadania inclusiva (OLIVEIRA, 2009; 2017).

Ou seja, defender a ampliação dos objetos de estudo da LA é vital para uma agenda de pesquisa que busca privilegiar projetos nos

quais se façam ouvir as vozes do Sul. Vozes daqueles grupos que historicamente são excluídos da sociedade, ou são vulneráveis, como setores das classes subalternas e outros grupos, como o das mulheres, indígenas, negros, surdos, grupos homoafetivos e professores. E dessa forma é que dar visibilidade às práticas discursivas desses grupos ou sobre eles implica em reafirmar o compromisso de uma LA com uma pesquisa responsável e responsiva à vida social.

Reitero, assim, a necessidade de que a LA assuma o compromisso com um modo de produzir conhecimentos, adotando uma metodologia que considere a singularidade dos fatos e eventos pesquisados e que, ao mesmo tempo, não emudeça o pesquisado, considerando-o como sujeito no processo investigativo.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRINI, L. *América Latina e o Giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. 2013.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- CELANI, M. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: Paschoal, M.S.Z; CELANI, M. A. *A Linguística Aplicada*. São Paulo, EDUC, 1992.
- CASTELLS, M. *A sociedade em Rede*. Lisboa: Editora da Imprensa Nacional. Casa da Moeda, 2006.
- HALL, S. The Centrality of Culture: Notes on the Cultural Revolutions of our Time. In: THOMPSON, K. (ed.). *Media and Cultural Regulation*. London: Thousand Oaks; New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997.
- KLEIMAN, A; DE GRANDE, P. B. *A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação*. Calidoscopio, 17 (4). 2019.
- LAROSSA, J. Leitura e metamorfose. In: LAROSSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. da. Por uma linguística indisciplinar. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, 2010.

OLIVEIRA, M. B. F. de. *Considerações em torno da Linguística Aplicada e do Ensino da Língua Materna*. UFRN. Odisseia, vol. 3. 2009.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Política Linguística, Cidadania e Ensino de Língua Portuguesa. *Linguagens & Cidadania*, v. 19, 2017.

SANTOS, B. de S. *Do pós-moderno ao pós-colonial*. E para além de um e de outro. Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra. Disponível em: www.ce.uc.pt.

SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S. e MENEZES, P.M. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SIGNORINI, I. e CAVALCANTI, M.C. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

TIBURI, M. *No campo das pós-verdades: quando o verde também é azul*. Revista Cult.uol.com.br, 2017.

A large, bold, orange number '2' is positioned in the upper right quadrant of the cover. The background is a light orange gradient with abstract geometric shapes in blue and orange, and thin lines in light green and orange.

Rita Maria Diniz Zozzoli

**LINGUÍSTICA APLICADA
COMO CAMPO
MULTIDIMENSIONAL
E DIALÓGICO:
UM PERCURSO
NO TEMPO-ESPAÇO NUMA
UNIVERSIDADE DO NORDESTE**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.34-50](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.34-50)

INTRODUÇÃO⁷

Neste texto apresento uma reflexão epistemológica sobre as características gerais dos estudos em Linguística Aplicada (LA), e, ainda, acerca de noções recorrentes nessa área, as quais são retomadas na discussão no decorrer do tempo e persistem ainda no momento atual. Exponho, ainda, breves considerações sobre uma agenda atual e futura da LA no contexto local e num contexto mais amplo.

Paralelamente, proponho contemplar, de forma resumida, um percurso no tempo-espaço sobre a evolução dos estudos de ensino e aprendizagem em LA efetuados na França e no Brasil, mais especificamente na Universidade de *Franche-Comté* e na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na graduação e na pós-graduação. Isso implica resumir as ações desenvolvidas nesse plano geral e ao mesmo tempo pessoal, desde a década de 1960 até o momento atual.

Nesse percurso, faço um resumo das ações efetuadas nos níveis citados e discorro sobre a criação do grupo de estudos que se chamou “Ensino e Aprendizagem de Línguas” em 1995 e recentemente tornou-se o “Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas” (GEDEALL). Exponho, ainda, as diferentes atuações da LA efetuadas ao longo desses anos nesse grupo, durante os quais tive e tenho o prazer de atuar junto aos/às colegas e aos/às estudantes que se propuseram a escrever nossa história na UFAL.

É necessário acrescentar que não é meu objetivo percorrer de forma exaustiva a história da LA que muitos já se dedicaram a registrar, nem tampouco discutir a diferença entre aplicação de Linguística e Linguística Aplicada, já amplamente debatida, nem

⁷ Este texto tem como ponto de partida uma apresentação em novembro de 2020, na Mesa-redonda de abertura do I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (I CONELA), a qual reuniu pesquisadoras para discutir o panorama da Linguística Aplicada no Nordeste.

mesmo dar conta de uma delimitação dos trabalhos em LA atualmente, mas é possível detectar, num plano epistemológico, pontos em comum que caracterizam os trabalhos de LA em coletâneas e em congressos da área nas últimas décadas.

CARACTERÍSTICAS GERAIS DA LA CONTEMPORÂNEA

A INTER/MULTI/PLURI/IN/TRANS/DISCIPLINARIDADE

Todos esses termos, cada um com suas particularidades semânticas, implicam em uma ultrapassagem das propostas disciplinares, o que transgride (PENNYCOOK, 2006) os limites da definição clássica de ciência.

Para Morin, a ciência clássica restringia/restringe⁸ o pensamento científico ao que é “formalizável e quantificável” e decide que aquilo que não se submete a esses parâmetros “não existe ou só é a escória do real” (MORIN, 2000, p. 188-189). Para esse autor, o grande problema não é formalizar e quantificar, mas reduzir o real a uma visão simplificadora: ao explicar o visível complexo através do invisível simples, essa visão de ciência termina por dissolver o complexo “e é com ele que nos enfrentamos” (MORIN, 2000, p. 191).

⁸ Morin (2000) só utiliza o pretérito imperfeito dos verbos ao falar da ciência clássica. Introduzo a possibilidade de presente, porque, como sabemos, a visão de ciência clássica ainda é bastante poderosa em nossa sociedade, não apenas nas chamadas ciências exatas (o nome já sugere a perspectiva adotada), mas também em ciências humanas e sociais e até mesmo no debate público das redes sociais, pois a noção de ciência utilizada para a oposição ao negacionismo, ao obscurantismo, é muitas vezes a visão de ciência clássica.

Para Bakhtin,

[...] as ciências exatas⁹ são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa*¹⁰ e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e concebido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (BAKHTIN, 2017, p. 66).

Esse mesmo autor, ao discorrer sobre a filosofia do ato responsável, desenvolve críticas ao “mundo autônomo, teórico, abstrato, alheio por princípio à historicidade viva singular, [que] permanece fechado em suas próprias fronteiras [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 50).

Sobre o sujeito do conhecimento, Nicolescu aponta um sujeito interdito pelo cientificismo, uma vez que a ciência moderna se fundou a partir de uma visão da realidade vista em um só nível¹¹ e totalmente independente do sujeito cognoscente que a observa, através de postulados que pressupõem: “a existência de leis universais, de caráter matemático; a descoberta dessas leis pela experiência científica e a reprodutibilidade perfeita dos dados experimentais” (NICOLESCU, 1997, p. 7). Assim, o sujeito observador (ou contemplador, no dizer de Bakhtin) está morto ao ser transformado em objeto. Nessa perspectiva, são, portanto, objetos, tanto o sujeito observador quanto o sujeito observado.

A esse respeito, Bakhtin (2010, p. 42), contrário às visões teóricistas que separam o “conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade de seu existir”, defende diferentes modalidades de ativismo

⁹ Considero que, na época em que Bakhtin escreveu, “ciências exatas” equivalia ao paradigma de ciência clássica. Hoje há físicos como Nicolescu, citado mais adiante, que questionam essa visão de ciência.

¹⁰ Itálicos do autor.

¹¹ A Física Quântica trabalha com a possibilidade de vários níveis de realidade.

do sujeito cognoscente (contemplador) e do ativismo do *outro*¹² sujeito cognoscente, numa visão de ativismo *dialógico*¹³, bem como propõe a ideia de um conhecimento dialógico. (BAKHTIN, 2017 a).

Dentro dessa visão multidimensional, dinâmica e dialógica do conhecimento, proponho o conceito de transdisciplinaridade, já sugerido por vários autores da LA, como Celani (1992), e por outros de áreas do saber distintas, como o sociólogo Morin (2000) e o físico Nicolescu, para o qual é a transdisciplinaridade que “concerne ao que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 1997, p. 26-27).

Considerando assim, a transdisciplinaridade tem como base o pensamento complexo (MORIN, 2000), que busca um conhecimento multidimensional, uma vez que “ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza” (MORIN, 2000, p. 177).

Resta salientar que a hibridização e a heterogeneidade existentes numa visão não simplista do mundo já eram defendidas por Bakhtin: “[...] em cada dado momento de sua existência a língua é inteiramente heterodiscursiva [...]” (BAKHTIN, 2017 b, p. 66); as ideias de processo de incompletude/inacabamento são inerentes ao pensamento dialógico. É ainda necessário notar que essa hibridização e essa heterogeneidade não se dão apenas na língua, mas também na cultura: “É evidente que também no híbrido histórico orgânico mesclam-se não só duas linguagens como também duas visões de mundo sociolinguísticas (orgânicas também).” (BAKHTIN, 2017 b, p. 158).

Quanto à incompletude/inacabamento, as visões de sujeito e de mundo que seguem exemplificam a ideia de processo e de incompletude/inacabamento para esse mesmo autor: “O homem nunca

¹² Grifo meu.

¹³ Grifo do autor.

coincide consigo mesmo. A ele não se pode aplicar a forma de identidade [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 59). “O modelo temporal do mundo modifica-se radicalmente: este se torna um mundo onde não existe a palavra primordial (a origem perfeita), e onde a última palavra ainda não foi dita.” (BAKHTIN, 1998, p. 419). O mesmo autor ainda comenta: “Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites).” (BAKHTIN, 2017 a, p. 79).

O ENVOLVIMENTO E/OU A PARTICIPAÇÃO NO PLANO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Outra característica dos trabalhos atuais em LA tem sido a inserção nas práticas sociais, as quais não se limitam mais, como em muitos contextos anteriores, às situações de ensino e aprendizagem e aos discursos que circundam esses contextos. O vai e vem teoria/prática faz parte das ações desenvolvidas pelo linguista aplicado, uma vez que não há prevalência de uma sobre a outra. Assim, ao invés de se fechar no que Bourdieu (2004) denomina de “cidadela mandarina” (referindo-se à academia), trata-se de criar e produzir ações política e academicamente responsáveis em relação à sociedade e em relação ao campo científico em que os/as pesquisadores/as se encontram, abrindo espaço à plurivocidade. Mais ainda, conceitos teóricos podem surgir das ações desenvolvidas e das reflexões sobre a vida social.

A participação do *outro* sujeito cognoscente, numa visão de *ativismo* dialógico, já mencionada anteriormente, é cada vez mais requisitada nas pesquisas atuais, uma vez que, principalmente na área de ensino e de formação de professores/as, eles/as se comprometem com transformações através de metodologias como a pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa e a auto-observação (autoetnografia ou

autorreflexão), a qual abre caminho para a reflexão de um sujeito sobre seu próprio agir numa determinada situação.

Tanto na pesquisa-ação, na pesquisa colaborativa como na auto-observação, o outro/observado se torna autor/a responsivo/a-ativo/a, na perspectiva bakhtiniana da responsabilidade. Para esse autor, só a unidade da responsabilidade é que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo¹⁴ (Bakhtin, 2003). Nesse sentido, trabalhar com a formação de professores/as, por exemplo, não significa fazê-los/las conhecer e praticar a/s teoria/s ditadas pela academia, sejam elas da Linguística, da Pedagogia ou de outro campo do conhecimento, ou fazê-los/las seguir os documentos oficiais do governo vigente, mas auxiliá-los/las nas reflexões sobre sua profissão, sobre seu fazer profissional, sobre como ser responsável por seus atos e como estabelecer críticas ao poder de documentos elaborados sem a participação dos mais envolvidos na tarefa de ensinar. É claro que essa tarefa inclui uma discussão teórico-metodológica, mas ela comparece não como um fim em si, mas como um apoio.

Para o/a pesquisador/a em LA, trata-se de libertar-se dos documentos/textos norteadores, até os da própria LA, que o/a fazem seguir os mesmos caminhos e repetir os mesmos discursos para assumir sua “singularidade na responsabilidade” (BAKHTIN, 2010) e com isso expressar suas vozes.

Ao refletir mais, as vozes do sul às quais se refere Boaventura Santos (2016), pensando a partir do Brasil, são não apenas as vozes dos oprimidos de diversas classes e diferentes grupos sociais numa esfera nacional e mundial, mas também as vozes do norte e do nordeste no nosso país que, muitas vezes, mesmo que de forma não explícita, são colocadas/ se colocam numa posição subalterna em relação a regiões que, por diversos motivos que não cabem ser ana-

¹⁴ Sujeito para mim.

lisados aqui, se apresentam/são apresentadas como dominantes¹⁵. A esse respeito, diz Boaventura Santos: “O conceito de Sul não aponta exclusivamente a uma geografia. É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão.” (SANTOS, 2016, p. 16). Como não falamos a partir do norte eurocêntrico quando falamos do Brasil, proponho utilizarmos vozes *da resistência* para todas as vozes dos que sofrem as formas de opressão já mencionadas.

Assim, no caso específico dos estudos e pesquisas efetuadas no Nordeste, a resistência se manifesta principalmente na ecologia das trans-escalas:

[...] que denuncia o falso universalismo e a despromoção do local, mostrando que o universalismo existe como pluralidade de explorações universais alternativas, parciais e competitivas, todas elas ancoradas em contextos particulares (SANTOS, 2016, p. 17).

É nessa perspectiva que apresento, para contextualizar, a experiência vivida no início dos trabalhos em LA no âmbito da UFAL que contempla, ao mesmo tempo, uma versão francófona pouco conhecida no Brasil sobre o desenvolvimento dos estudos de LA, uma vez que as visões históricas que mais circulam no país dizem respeito a uma tradição e a uma visão anglófona desses estudos.

Nos anos 1970, a Universidade de *Franche-Comté*, na França, era um grande centro de aprendizagem de línguas e formação de professores de francês e língua estrangeira, contando com o que chamavam de *Centre de Linguistique Appliquée* (CLA), criado em 1958 por Bernard Quemada, que recebia alunos e alunos-professores do mundo inteiro e que funcionava como uma espécie de “espaço multilíngue”.

¹⁵ No nosso país, é ainda assunto angustiante e inconveniente reconhecer desigualdades. Só há pouco tempo começamos a questionar o chamado “racismo cordial”.

Segundo Linn, Candel e Léon (2011), Bernard Quemada é igualmente responsável pela criação da revista *Etudes de Linguistique Appliquée*. A *Association internationale de linguistique appliquée*, a AILA, foi criada em 1964, conjuntamente pelos britânicos e os franceses, na ocasião de um colóquio realizado no mesmo ano em Nancy, na França. A partir de 1965, foram criadas as associações nacionais.

Ainda segundo esses mesmos autores, essa institucionalização abriu caminho para a criação de cadeiras de LA nas universidades, das quais a primeira foi na Universidade de Essex, na Inglaterra, em 1964. No Brasil, a institucionalização e disciplinarização da LA foi primeiramente promovida pelos professores que faziam pós-graduação em universidades de língua inglesa e alguns poucos em universidades de língua francesa. Essas iniciativas foram reforçadas com a criação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, em 1990, e com o GT de Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

Foi na Universidade de *Franche-Comté*, anteriormente citada, que iniciei, na década de 1970, meus estudos de Licenciatura na Faculdade de Letras e, nesse contexto, presenciei o desenvolvimento dos estudos que articulavam a Linguística aos diferentes campos de trabalhos sobre a Língua e a Literatura. A parte que se concentrava nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas chamava-se na época de Didática de Línguas e foi nesse campo de estudo que inicialmente me situei. Naquela época, existia, ao mesmo tempo, uma visão de LA bem centrada na articulação entre teorias linguísticas (mais gerativistas e enunciativas do que estruturalistas já naquele momento) e o ensino e aprendizagem, visão que era dominante nos estudos desenvolvidos, inclusive dentro do que se chamava *Didactique des Langues*. Esta foi a primeira versão de LA em muitos países desde antes, nos anos 1940.

De acordo com Linn, Candel e Léon (2011, p. 7):

[...] a reflexão dos linguistas sobre a interação entre teorias da linguagem e ensino ou aprendizagem de línguas é muito antiga, mas, segundo a cronologia admitida correntemente [...], a constituição de uma disciplina institucionalizada consagrada a esse campo de estudos só começaria em 1948 nos Estados Unidos, num contexto de pós-guerra e em relação com o ensino do inglês. Na Europa, seria na Grã-Bretanha e na França que essa institucionalização aparece na virada dos anos 1960, com a decolonização¹⁶ e o desenvolvimento do ensino de línguas.¹⁷

Esses mesmos autores registram que, desde o início, o foco da LA cobria domínios muito diferentes relacionados ao ensino e aprendizagem, mas também outros campos de estudos, como a tradução automática nos anos 1960.

Percebe-se, então, que, por sua própria natureza, a LA não poderia se configurar de forma homogênea, uma vez que é a nossa multiplicidade que nos caracteriza. Somos diversos nos nossos focos temáticos, nas nossas teorias e nas nossas metodologias, aliás, aspectos que não são separáveis, mas interligados. Dessa forma, num grupo de LA numa instituição dada, poderemos ter pesquisas diferenciadas nesses aspectos, como será visto a seguir nas ações desenvolvidas no contexto da UFAL.

¹⁶ NT: Decolonização parece referir-se aqui ao desaparecimento dos impérios coloniais no mundo desde 1960, o que não quer dizer, no meu entender, que a colonização do ponto de vista econômico e cultural tenha cessado.

¹⁷ Tradução minha: [...] la réflexion des linguistes sur l'interaction entre théories du langage et enseignement ou apprentissage des langues est très ancienne, mais, selon la chronologie couramment admise [...], la constitution d'une discipline institutionnalisée consacrée à ce domaine ne commencerait qu'en 1948 aux États-Unis, dans un contexte d'après-guerre et en relation avec l'enseignement de l'anglais. En Europe, ce serait en Grande-Bretagne et en France que cette institutionnalisation apparaît, au tournant des années 1960, avec la décolonisation et le développement de l'enseignement des langues.

RESUMO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS NA DÉCADA DE 1980 E 1990 NA UFAL

Em 1982, ano da minha entrada no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM), no CHLA/UFAL, comecei a atuar em língua francesa e no que chamávamos na época do meu doutorado, na Universidade de Besançon, na França, Didática de Línguas, a qual já era marcada por uma performance distinta da Linguística, com um programa de atuação já voltado para a Análise de erros, a Análise de livros didáticos e a Produção de Metodologias de Ensino e suas práticas de sala de aula.

Na década de 1990, iniciaram-se os contatos entre UFAL e o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) / UNICAMP e a participação no GT de Linguística Aplicada da ANPOLL. A atuação da UFAL ampliou-se, então, para uma afiliação à ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) e, conseqüentemente, à AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada), marcando presença em congressos dessas associações e em outros eventos nacionais, como o GELNE (Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste).

A LA NA GRADUAÇÃO

Na graduação, a disciplina Linguística Aplicada tornou-se obrigatória para os atuais cursos de Letras (línguas portuguesa, francesa, inglesa, espanhola e respectivas literaturas) nos anos 1990 e projetos de Iniciação Científica (PIBIC) foram desenvolvidos ao longo desses anos. Muitos desses projetos foram a base de Trabalhos de Conclusão de Curso e posteriormente de Mestrado e de Doutorado. É possível identificar essa trajetória em nossos Currículos Lattes e nos de nossos/as alunos/as.

A LA NA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

Na pós-graduação *Lato Sensu*, destacou-se o CEEALE (Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras), inicialmente com as opções francês e inglês e respectivas literaturas, com a minha coordenação e de Izabel Brandão, colega do inglês, sem a qual esse empreendimento não teria sido possível. O referido curso perdurou e rendeu muitos frutos, atingindo professores/as dos colégios de Alagoas e adjacências e passando a atender a professores/as de espanhol num determinado momento. Salienta-se, nesse empreendimento, a participação inestimável do grupo de Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP, nas pessoas de José Carlos Paes de Almeida Filho, Marilda do Couto Cavalcanti e Teresinha Machado Maher. Os/as professores/as de francês, inglês e, mais tarde, de espanhol e respectivas literaturas do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM) da UFAL marcaram presença fundamental e constante no referido curso.

O GRUPO DE PESQUISA

Em 1995, foi criado o Grupo Ensino e Aprendizagem de Línguas, registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq. Inicialmente voltado para alunos/as da graduação e da pós-graduação, professores/as da UFAL e de colégios e universidades locais e adjacentes, esse grupo cresceu, se ampliou, expandindo também suas ações junto a grupos de pesquisas de outras instituições, organizando e ofertando ciclos de palestras presenciais e remotos, com atuação de destaque nas suas atividades, garantindo palestras e cursos on-line durante esta pandemia¹⁸. As ações de Rita Souto, a outra líder do grupo, são notáveis nesse processo de expansão e visibilização.

¹⁸ Pandemia da COVID 19.

Recentemente, o referido grupo passou a se chamar Grupo de Estudos, Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL¹⁹), presente hoje no Instagram²⁰, no Facebook²¹ e no YouTube²².

Em 2019, o GEDEALL promoveu o Encontro Nacional de Linguística Aplicada (ENALA), com grande aprovação da comunidade de LA. Três publicações em e-books são resultantes dos trabalhos apresentados: um caderno de resumos e dois livros. Os membros do grupo têm publicações a partir de suas pesquisas em artigos de periódicos e em livros organizados, as quais podem ser consultadas nos endereços do Grupo.

A LA NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Na Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado –, no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL), a LA, mesmo necessitando atualmente de ampliação no que diz respeito ao quadro efetivo de professores, tem sido responsável por grande parte das atuações na história do Programa no plano da formação continuada de professores do ensino básico ao ensino superior. No quadriênio, com um quadro maior de professores até 2018, fomos responsáveis por 40 Mestrados e 9 Doutorados concluídos.

Como exemplos das pesquisas efetuadas no momento no campo da LA no PPGLL, a título de ilustração, cito aquelas dos/das professores/as orientadores/as permanentes no PPGLL, no momento da apresentação da mesa-redonda do Congresso Nordestino de Linguística Aplicada, em novembro de 2020: Sérgio Ifa: *Formação*

¹⁹ <https://gedeall.com.br/>

²⁰ <https://www.instagram.com/gedeall.ufal/>

²¹ <https://www.facebook.com/gedeall.ufal>

²² <https://www.youtube.com/c/Gedeall/videos>

de Professores de língua inglesa: agindo para transformar realidades; Rita Souto: *As constituições das subjetividades e a implicação ética do discurso: estudos interpretativistas;* e Rita Zozzoli: *Diálogo social e a interligação de gêneros e enunciados prototípicos no discurso da mídia e do ensino e aprendizagem.*

O quadro geral de professores/as de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras, que atualmente atuam intensamente na Graduação, no Mestrado Profissional (alguns/algumas deles/delas), em pesquisas, produções e participam de eventos, juntamente com os/as estudantes atuais e egressos/as, está permanentemente em luta para manter e expandir a presença da LA na Faculdade de Letras. São eles e elas: (além dos 3 já citados, Sérgio Ifa, Rita Souto e Rita Zozzoli), Lúcia de Fátima Santos, Paulo Stela, Luiz Fernando Gomes, Andréa Pereira e Roseanne Tavares.

A LA QUE SE FAZ HOJE NA FALE/UFAL

Hoje, nossa visão de Linguística Aplicada caracteriza-se por pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, colaborativas, de auto-observação (autoetnográficas ou autorreflexivas), netnográficas, de histórias de vida ou ainda pesquisas-ação. Transdisciplinar e, em certos casos, dependendo da filiação teórica, indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), e transgressiva (PENNYCOOK, 2006) para outros, mas sempre se opondo à visão clássica e unidimensional de mundo. A LA da UFAL, e, particularmente, a minha compreensão de LA, se apoia em uma concepção de conhecimento dinâmico e multidimensional, contrária à divisão disciplinar e à separação e à fragmentação teóricas e de áreas (ver reflexão neste mesmo texto) ainda muito comuns no meio acadêmico, em vários campos do conhecimento.

Nesse contexto, em síntese, se encontram representadas nas disciplinas e em pesquisas da graduação e da pós-graduação as seguintes perspectivas teórico-metodológicas: Multiletramentos, Letramento crítico/Análise do Discurso Crítica, Estudos culturais, Estudos de gênero (*gender*), Interacionismo Sóciodiscursivo e Análise Dialógica do Discurso.

Assim, o leque de possibilidades teóricas não é fechado em uma só vertente, o que nos coloca numa posição singular em relação a outros contextos institucionais, nos quais a LA se ancora em uma perspectiva dominante. O caráter híbrido e multidimensional se revela também nos temas abordados e aqui resumidos: formação de professores de línguas ditas adicionais ou estrangeiras, formação de professores de português, língua materna e de Libras; ensino e aprendizagem de língua materna, adicionais/estrangeiras e de Libras; análise dialógica do discurso de diversos gêneros discursivos midiáticos.

CONCLUSÃO

Para finalizar, creio que é necessário que tenhamos uma agenda para ações presentes e futuras na LA, a qual, não sendo uma LA universal, não poderia ter uma agenda única. No que diz respeito ao nosso Grupo de Estudos, o GEDEALL, tudo indica que nosso caminho prosseguirá numa abertura à diversidade: diversidade social (cruzamento de etnias, de gêneros, de grupos e de classes sociais), diversidade teórico-metodológica e diversidade temática nas pesquisas. Toda essa diversidade já se dá e se dará provavelmente como fruto da heterogeneidade no plano das pessoas, integrantes do Grupo de Estudos GEDEALL e suas identidades/performances, as quais, numa perspectiva bakhtiniana do tempo, compuseram, compõem e comporão o referido grupo. Cabe reiterar que, mesmo

que a diversidade não seja apenas uma característica local, dada a hibridez do campo de estudos constituído pela LA, cada contexto específico, como já foi pontuado, funciona de acordo com as demandas sociais amplas, mas também com as demandas locais e ainda de acordo com a formação de seus componentes.

Dessa maneira, na UFAL, podemos delinear uma demanda permanente, mas *dinâmica*, dos temas ligados ao ensino de línguas e de literaturas e à formação de professores; paralelamente, uma demanda de temas diversos como o das identidades/performances e como o do discurso da mídia numa perspectiva de LA em articulação com a Análise Dialógica do Discurso, sem contar com propostas que ainda surgirão.

Assim, nossa agenda local e nacional, retomando ainda as palavras de Bakhtin, poderia assumir cada vez mais nossa “singularidade na responsabilidade” (BAKHTIN, 2010), ao nos voltarmos cada vez mais para as necessidades sociais dentro de nossas capacidades de formação e de nosso lugar social específico, e, ao mesmo tempo, criando “novas exigências de inteligibilidade recíproca” (SANTOS, 2017, p. 17) entre as pesquisas em LA de várias instituições nacionais e internacionais.

Por fim, nesse quadro de abertura à diversidade desde a própria base da composição do grupo, nos dedicamos aos desafios do presente e aos que o futuro nos trará.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

BAKHTIN, M. *Por uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017 a.

BAKHTIN, M. *Teoria do romance I. A estilística*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017 b.

BOURDIEU, P. *Forschen und handeln/Recherche et action*. Freiburg im Breisgau: Rombach, 2004.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z., CELANI, M. A. A. (org.) *Linguística Aplicada*. Da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

LINN A.; CANDEL D.; LEON, J. Présentation: Linguistique appliquée et disciplinarisation. In: *Histoire Épistémologie Langage*, tome 33, fascicule 1, 2011. Linguistique appliquée et disciplinarisation. pp. 7-14. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2011_num_33_1_3202. Acesso em: 10/02/2021.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NICOLESCU, B. *La transdisciplinarité*. Manifeste. Paris : Jean-Paul Bertrand, 1996.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, Dez 2016, vol.18, no.43, p.14-23. Disponível em: https://www.scielo.br/article_plus.php?pid=S1517-45222016000300014&tlng=pt&lng=pt.

3

Maria Auxiliadora Bezerra

LINGUÍSTICA APLICADA E PESQUISAS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.51-74](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.51-74)

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa (LP) é tema de pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) desde as décadas de 1980 e 1990, quando essa área passou a ser considerada como campo de estudo interdisciplinar. Nessas décadas, os cursos de pós-graduação em língua/linguagem das universidades nordestinas passaram a desenvolver pesquisas descritivas com o foco em metodologias de ensino da LP.

Mesmo que, atualmente, a LA seja vista como área de estudos que não se circunscreve a limites disciplinares, numa visão cartesiana de ciência, mas se propõe a produzir conhecimento e explicar/descrever/analisar as relações entre linguagem e sociedade, com vistas a compreender a sociedade e não a entender a linguagem (MENEZES, 2014; MOITA LOPES, 2015), tal abrangência de estudos não elimina a vertente da LA voltada para ensino de línguas (estrangeira, adicional, segunda língua, língua primeira, língua materna: denominações diversas, conforme orientações teóricas seguidas), como constatamos nas pesquisas realizadas nas universidades do Nordeste.

Neste contexto, meu objetivo é apresentar um panorama das contribuições de pesquisas sobre o ensino de LP - língua materna ou língua primeira - fundamentadas na LA e realizadas no Nordeste.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A produção científica que constitui os dados demonstra um embasamento teórico advindo, principalmente, de três conjuntos de conhecimento²³: teorias de (multi)letramentos; teorias de gênero;

²³ Paralelamente aos estudos em LA, é recorrente a produção de pesquisas que se relacionam ao ensino de Língua Portuguesa, mas fundamentadas em teorias linguísticas diversas, numa perspectiva aplicacionista. São estudos que propõem o ensino de aspectos pontuais da língua, recorrendo a princípios de teorias como Sociolinguística, Fonética e Fonologia, Linguística de Texto, Funcionalismo. Esses estudos perpassam as décadas de 1990 a 2010.

e o interacionismo sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999). Embora o ISD contemple estudos de gêneros textuais, esses estudos não estão considerados no conjunto de teorias de gênero, mas em um subtópico à parte, tendo em vista a presença destacada do ISD na produção científica do Nordeste: pesquisas sobre o agir docente, sobre o instrumento de ensino “sequências didáticas” e sobre gêneros textuais (essas duas últimas contribuições influenciadas por Dolz, Noverraz e Schneuwly [2004]).

Com menor recorrência, encontramos influência da linguística textual e de teorias funcionalistas (tanto a gramática de Givón quanto a gramática sistêmico-funcional de Halliday e Martin), além de outras contribuições teóricas minimamente presentes nas pesquisas sobre ensino de língua materna entre nós: teorias argumentativas, análise de discurso, análise crítica de discurso, psicologia cognitiva, sociolinguística, entre outras²⁴, o que comprova a concepção interdisciplinar da LA, nas pesquisas sobre ensino de língua materna em nossa Região.

Considerando as teorias mais recorrentes, divido este tópico em três subtópicos: Linguística Aplicada e teorias de (multi)letramentos e de gênero; ISD e ensino de língua portuguesa; e novos objetos de ensino na área de linguagens.

LINGUÍSTICA APLICADA E TEORIAS DE (MULTI)LETRAMENTOS E DE GÊNEROS

Seguindo uma tendência nacional, o ensino de língua materna à luz da LA, no Nordeste, tornou-se objeto de pesquisa tardiamente e tem acompanhado em parte o desenvolvimento epistemológico da área, conforme os dados coletados. Essa afirmação tem como base dois pontos de vista: o da pesquisa e o da concepção teórica.

²⁴ Devido ao espaço restrito de que disponho, decidi não abordar os trabalhos fundamentados nessas teorias.

Do ponto de vista da pesquisa, temos (1) a visão dicotômica, presente em nossas universidades até a década de 1990 aproximadamente, em relação a ensino/professor e pesquisa/pesquisador, a qual resulta em uma desvalorização dos primeiros (entendidos apenas como transmissão/transmissor de conhecimentos) e (2), como corolário, ausência de fomento à pesquisa sobre esse tema, visto que não se considerava que ensino produzia conhecimento. E do ponto de vista teórico, conforme Kleiman (1992, p.30), temos a concepção de que a Linguística Aplicada era uma área de um objeto único (ensino de língua estrangeira).

Os poucos trabalhos produzidos nos anos finais da década de 1990, entre os que identifiquei, demonstram seguir uma concepção de LA interdisciplinar, uma vez que, em uma situação de interface, se baseiam em teorias advindas de outras áreas (voltadas para o estudo da linguagem), mediadas pela LA, para contribuir com o ensino da língua materna. Os objetos de pesquisa eram a leitura e a escrita, e as teorias de suporte eram as cognitivas (por exemplo, GOODMAN, 1985; SMITH, 1989, para a leitura; e HAYES e FLOWER, 1980, para a escrita) e sociointeracionistas (VYGOTSKY, 1979; BRUNER, 1997; entre outros).

Com a divulgação das teorias de cunho social e/ou etnográfico, na década de 2000, os pesquisadores da área de LA no Nordeste, continuando seu interesse pelo ensino de línguas, passam a desenvolver suas pesquisas orientados pelas teorias de (multi)letramento e de gênero, apresentando alternativas de ensino de leitura e de escrita, ou descrevendo livros didáticos de português (e/ou outros materiais didáticos).

Em relação aos enfoques de letramento que orientam as pesquisas em LA, no Nordeste, chamam atenção as contribuições teóricas referentes a letramento, a multiletramentos e a multimodalidade.

As pesquisas sobre letramento, desenvolvidas desde que a escrita e a leitura despertaram o interesse dos estudiosos, que as reconheceram como essenciais numa sociedade grafocêntrica e as

relacionaram a práticas sociais e culturais (HEATH, 1983; STREET, 1984; BARTON; HAMILTON, 2000, entre outros), contribuíram com os estudos da linguagem voltados para a descrição de como as pessoas se relacionam com a leitura e a escrita e para a demonstração de que esse relacionamento tem raízes na representação que essas pessoas têm sobre o *conhecimento*.

Por isso, o letramento resulta de uma reapropriação da leitura e da escrita por parte dos sujeitos, de acordo com o contexto cultural do qual fazem parte e de acordo com a identidade desses sujeitos, membros de uma dada comunidade (STREET, 2012). Assim, vemos que o letramento tem como foco a escrita e, em decorrência, o seu ensino nas escolas está associado a contextos sociais e culturais diversos.

Mas, considerando-se a diversidade linguística e cultural crescente e a multiplicidade dos modos semióticos de comunicação na sociedade (COPE; KALANTZIS, 2009), pesquisadores da área de letramentos desenvolveram estudos que ficaram conhecidos como multiletramentos: estudos teóricos mais abrangentes do que aqueles voltados para a linguagem verbal e com o objetivo de entender as necessidades do mundo tecnológico atual e a elas atender. Assim, temos o letramento digital, o letramento visual, o letramento crítico, entre outros letramentos, que, na escola, constituem uma proposta pedagógica que responde às necessidades sociais e culturais dos aprendizes, envolvendo diversidade linguística e cultural, letramentos, multimodalidade e tecnologia.

Em relação à multimodalidade, como área de estudos que investiga as formas de significação modernas, considerando os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação, ela pressupõe que, para a comunicação ocorrer, são necessárias ações envolvendo os participantes do evento comunicativo, que comungam de conhecimentos semióticos comuns (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001; 2006).

Defendendo que todo texto é multimodal e que é produzido segundo representações dos seus autores, construídas em seus contextos culturais, pesquisas em LA se dedicam a estudar os modos semióticos (linguagem, imagem, música, gestos, cores, desenhos e tantos outros), como alternativa para desenvolver a capacidade dos alunos de lerem criticamente textos e de desenvolverem os seus próprios, como autores, articulando esses vários modos semióticos.

Quanto às teorias de gênero (também recorrentes nos nossos dados), oriundas de diferentes contextos sócio-históricos, elas propõem diversos construtos sobre esse artefato, ora mais voltados para a descrição e análise de gêneros variados, ora mais relacionados à análise e ao ensino. No Nordeste, são bem difundidas as propostas de Bakhtin ([1979]1997), associadas aos estudos francófonos de J.M. Adam (1992; 1999), J.P. Bronckart (1999; 2008), entre outros; as propostas sistêmico-funcionais de M. Halliday (2006) e de J. Martin (1997); os estudos retóricos de J. Swales (2004) e de V. Bathia (1993); e de C. Bazerman e Prior ([2005] 2007) e C. Miller ([1984]2012). As duas primeiras (propostas bakhtinianas com estudos francófonos e propostas sistêmico-funcionais) elegem como foco a análise e o ensino de gênero; os estudos retóricos privilegiam a descrição de gêneros nas esferas sociais em que eles circulam e, quando há preocupação com o ensino, essa se volta, sobretudo, para a academia – seja para o ensino da composição escrita, no âmbito das disciplinas, seja para o ensino de gêneros profissionais (REINALDO; BEZERRA, 2012).

INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Entre os pesquisadores do Nordeste, a LA continua tendo como foco principal o ensino de línguas, mesmo que, na década de 2010, essa área do conhecimento tenha se voltado mais para estudos

etnográficos de grupos sociais minoritários, numa perspectiva interdisciplinar. O interesse pelo ensino de línguas de nossos pesquisadores leva-os a buscarem apoio em teorias que descrevam/ analisem esse ensino. É assim que, com a divulgação, no Brasil, da área da Didática de Línguas (um dos focos do ISD), as pesquisas em LA no Nordeste vão se fundamentando nessa área e não se aliando às tendências pós-modernas da LA de discutir problemas sociais fundamentados em estudos das ciências sociais e humanas.

Assim, mesmo que seus autores reconheçam que suas pesquisas se filiam à LA (informação identificada tanto em resumos de pesquisas de pós-graduação, quanto em resumo ou introdução dos artigos), verifico que se trata de uma LA “tradicional”, se comparada às tendências pós-modernas de LA.

Em relação às sequências didáticas (SD) propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constituindo-se como recursos didáticos que viabilizam o aprendizado de gêneros textuais por parte dos alunos, elas passaram por transformações entre os pesquisadores brasileiros, que as ampliaram, e ao modelo original foram acrescentados módulos ligados à leitura prévia do gênero a ser estudado (para familiarização dos alunos), módulos sobre análise linguística (para estudo das estruturas linguísticas adequadas ao gênero em foco) e etapa de circulação social do texto produzido (para divulgação da versão final do texto). É assim que encontramos SD para o ensino-aprendizagem de gêneros orais e escritos e sequência didática para o ensino de unidades linguísticas, incluindo a divulgação do texto produzido (REINALDO; BEZERRA, 2019).

Além do interesse pelo ensino de línguas, o ISD também estuda o trabalho docente, observado em duas dimensões: a da linguagem no/como trabalho e a da linguagem sobre o trabalho. Nesse sentido, a análise do trabalho docente procura compreender as ações desenvolvidas pelo professor e sua reconfiguração (interpretação, avaliação)

sobre seu agir. Para o desenvolvimento dessa análise, o ISD recorre às ciências do trabalho, como orientação epistemológica, investigando não só como o professor enuncia a organização de seu trabalho, mas também como ele explicita os impedimentos e conflitos que o conduzem, por vezes, a não realizar o trabalho planejado ou prescrito (CLOT [1999] 2007; AMIGUES, 2004).

NOVOS OBJETOS DE ENSINO NA ÁREA DE LINGUAGENS

Observando o alcance da tecnologia digital e de comunicação na sociedade como um todo, verificamos que os jovens, além de a utilizarem constantemente, se apropriam rapidamente de recursos que vão sendo divulgados. Essa realidade vai influenciando os documentos reguladores do ensino brasileiro, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), e, conseqüentemente, os currículos das escolas, os quais devem propiciar aos alunos desenvolvimento cognitivo, intelectual e interativo.

Nesse sentido, vemos a instituição de novos objetos de ensino e a ampliação das áreas de estudo. É assim que temos na BNCC e, no exame nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, a área de linguagens e suas tecnologias, incluindo LP, Artes, Língua Inglesa (às vezes, Língua Espanhola), a ser estudada, contemplando diversos recursos e ferramentas advindos da tecnologia digital e de comunicação.

Lendo, especificamente, as habilidades para o Ensino Fundamental e Médio propostas pela BNCC, constatamos a presença de gêneros textuais, visuais, sonoros e outros para serem ensinados aos alunos por professores formados em Licenciatura em Letras, a qual se dedica prioritariamente à linguagem verbal.

A BNCC reconhece que adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas (BNCC, 2018). Assim, estabelece, entre as diversas habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental (EF), as seguintes, a título de exemplo:

(a) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros, próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado, etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses gêneros (EF69LP06); e

(b) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros (EF89LP07).

A habilidade citada em (a) deve ser trabalhada no âmbito da LP do 6º ao 9º ano do EF; já essa citada em (b) está voltada para os dois últimos anos do EF (8º e 9º).

Já para o Ensino Médio (EM), a BNCC afirma que, do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, se destacam a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que

têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no EF. (BNCC, EM, 2018). Entre as várias habilidades a serem desenvolvidas no EM, cito a seguinte:

(c) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (EM13LP14).

Essa habilidade deve ser desenvolvida no âmbito do estudo de LP, em todo o EM (do 1º ao 3º ano).

Analisando essas habilidades tanto do EF quanto do EM, constatamos que a variedade e os contextos de circulação dos gêneros a serem estudados exigem do professor de LP conhecimento de jornalismo, mídias digitais, música, teatro, design, cinema, etc. Para proporcionar o desenvolvimento da habilidade citada em (c), por exemplo, são necessários, pelo menos, conhecimentos de cinema (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas...), teatro (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico) e música (entonação, trilha sonora, sampleamento...), e relacioná-los com a linguagem verbal, para assim favorecer o desenvolvimento intelectual e interativo dos alunos. Notamos que o estudo da linguagem verbal parece não ter muito destaque.

As multisssemioses, como objetos de estudo, no EF e EM, vão exigir alterações na formação do professor de LP, nos levando a inferir que essa formação deverá contemplar muito mais estudos de semió-

tica do que de linguística. E os estudos por mim analisados parecem confirmar essa tendência: as pesquisas-ação com blogs, fanfics, vídeos, quiz, por exemplo, exigiram um apoio teórico interdisciplinar que favorecesse ao professor o conhecimento e exploração de semioses que, muitas vezes, se sobrepõem à linguagem verbal.

Embora a BNCC informe que os conhecimentos multissemióticos são complementares (ou transversais) ao estudo da LP, o fato de serem necessários exige seu estudo e metodologias de ensino.

METODOLOGIA

Para alcançar meu objetivo, realizei um levantamento de artigos, publicados em revistas acadêmicas e em anais de eventos, e de dissertações e teses defendidas entre 1998 e 2020 nos programas de pós-graduação nas áreas de Letras ou Linguística das universidades públicas e de instituições particulares, sediadas em nossa Região.

Defini, para a seleção dos dados de análise, que os trabalhos deveriam versar sobre português, como língua materna, e ter no título e/ou nas palavras-chave os termos (1) *ensino de língua portuguesa* ou *de língua materna* ou *de português*, (2) *leitura e/ou produção de textos orais ou escritos* e (3) *conhecimentos linguísticos* ou *estudos gramaticais*. Li seus resumos – para verificar se seus autores indicavam sua filiação à LA ou se apresentavam referências bibliográficas dessa área do conhecimento –, a introdução, a análise e a conclusão, para verificarmos a contribuição dada ao ensino de LP.

Identifiquei 112 artigos, dos quais 52 foram publicados em revistas acadêmicas e 60 em anais; 19 teses e 748 dissertações, conforme discrimina o quadro 1.

Quadro 1 – Discriminação de artigos e trabalhos de grau selecionados.

TOTAL	Artigos		Dissertações		Teses
	Revistas	Anais	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	
	52	60	114	634	19
	112		748		19

Fonte: A autora, 2020.

O quadro 2 apresenta as instituições às quais as revistas e os anais se vinculam e as datas de suas publicações.

Quadro 2 – Identificação de instituições, revistas, anais e publicações dos artigos selecionados.

Instituições*	Revistas	Publicações	Anais			
			Jornada nacional do GELNE	Publicação 2002-2017	ECLAE	Publicação 2012-2015
GELNE	Revista do GELNE	1999-2017				
UFAL	Leitura	2011				
UFC	Entrepalavras	2013-2019				
UFMA	Littera	2015				
UFCG	Leia Escola	2009-2020				
UFPB	Graphos	2003-2004				
UFPE	Investigações	2001-2019				
UERN	Diálogo das Letras	2012-2018				

Fonte: A autora, 2020.

*Grupo de estudos linguísticos do Nordeste (GELNE); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERNE).

Os artigos identificados relatam pesquisas realizadas na região Nordeste, que contribuem para o ensino de LP. Assim, não considero

aqueles que, mesmo voltados para o ensino dessa língua, foram produzidos em outras regiões do País.

Para a análise desse conjunto de textos, identifiquei os objetos de pesquisa relativos ao ensino de LP que foram estudados e os postulados teóricos que os fundamentaram.

ANÁLISE DE DADOS

Destacam-se, no conjunto de investigações sobre (multi)letramentos, grupos de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN, do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB, Mestrado Profissional em Letras da UERN, campus de Mossoró. Os quadros 3 e 4 apresentam estudos realizados sobre ensino de língua portuguesa, na área de LA, sob influência de postulados do (multi)letramento e da multimodalidade, pela comunidade acadêmica da área de Letras e Linguística.

Quadro 3 – Produção acadêmica relativa a (multi)letramentos, entre 1998 e 2020.

Enfoques Teóricos	Domínios discursivos	Gênero / Material Didático	Objeto da pesquisa	Foco			Anos
				Descrição	Ensino		
					Fund.	Méd.	
Multi-letramento	Escolar	Livro didático	Leitura	X			2013
					X		2015 a 2020
	Interpessoal	Blog	Escrita		X		2015 a 2020
		Textos do cotidiano	Escrita			X	2017
	Ficcional	Contos Multimodais	Escrita		X		2015
	Escolar	Caderno pedagógico	Leitura e Escrita		X		2015

Letramento	Escolar	Livro didático	Escrita	X				2003/09 2020	
		Material Didático	Leitura	X				2015	
		Aula e formação do professor	Escrita	X				2008 a 2020	
	Interpessoal	Relato de experiência	Oralidade			X		2017	
Letramento Digital	Escolar	E-mail	Escrita			X		2014 a 20	
		Textos de Alunos	Escrita	X		X		2015	
		Software Luz do Saber	Oralidade e Escrita			X		2016	
		Whatsapp	Leitura			X			2016
			Escrita			X			2016 a 20
		Quiz digital	Leitura			X			2015
	Jornalístico	Artigo de Opinião	Escrita			X		2016 a 20	
	Digital	Textos Digitais	Leitura			X			2015
Webquest		Pesquisa			X			2016	
Letramento literário	Ficcional	Repente	Oralidade			X		2016 a 20	
		Provérbio	Leitura			X		2017	
		Crônica	Leitura			X		2016 a 20	
		Conto	Leitura			X		2016 a 20	
		Narrativa	Leitura			X		2016 a 20	

Fonte: A autora, 2020.

Quadro 4 – Produção acadêmica relativa à multimodalidade, entre 1998 e 2020.

Enfoques teóricos	Domínios discursivos	Gênero / Material didático	Objeto da pesquisa	Foco			Anos	
				Descrição	Ensino			
					E. Fund.	E. Méd.		E. Sup.
Multimodalidade	Jornalístico	Infográfico	Leitura		X			2015 a 2020
		Publicidade	Leitura		X			2017 a 2020
		Anúncios	Leitura		X			2016 a 2020
		Textos multimodais diversos	Leitura		X			2015 a 2020
	Instrucional/ Entretenimento	Textos multimodais diversos	Leitura		X			2015 a 2020
	Entretenimento	Charge	Leitura	X				2015
					X			2016 a 2020
		Tirinha	Leitura		X			2015 a 2019
	Escolar	Livro didático	Leitura		X			2016

Fonte: A autora, 2020.

A produção científica fundamentada em teorias de (multi)letramento começa a ser divulgada desde o início da década de 2000 (cf. quadros 3 e 4), com pesquisas descritivas sobre material didático e textos multimodais, com o intuito de identificar se essas teorias já influenciavam o material didático utilizado nas escolas e de descrever textos que poderiam fazer parte do ensino de língua portuguesa. Mas é na década de 2010 que a pesquisa se volta, sobretudo, para o ensino, e com o foco na leitura.

Os estudos se situam em domínios discursivos diversos, desde os mais tradicionais, como o escolar e o ficcional, até o digital (preferência dos alunos), passando pelo interpessoal, jornalístico e de entretenimento.

Embora vejamos o interesse pelo letramento literário (com narrativas curtas e longas), a abordagem de textos multimodais se sobrepõe. A tecnologia digital é explorada como recurso para a aprendizagem da leitura, demonstrando o interesse dos estudiosos em ressignificar a escola, trazendo para seu interior práticas de leitura e escrita, que não se restringem ao verbal.

Não basta voltar-se para a escrita (digital ou impressa), é necessário agora voltar-se também para novas ferramentas, como áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação, e para novas práticas de produção – que requerem inúmeras ferramentas – e de análise crítica (por parte do interlocutor), que interroga as razões e propósitos que estão por trás de um sentido ou ação (ROJO; MOURA, 2012, p.21).

O ensino da oralidade é praticamente inexplorado pelos pesquisadores e o ensino fundamental é o foco principal dessas pesquisas – principalmente, na escola pública. Essa recorrência de investigações nesse nível de ensino deve-se, em grande parte, aos estudos do Mestrado Profissional, que se restringem ao ensino fundamental (foram identificadas 634 dissertações).

Têm destaque, nesse conjunto de teorias sobre gênero, grupos de pesquisas do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC (estudos interacionistas sociodiscursivos e retóricos swalesianos), do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB e do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG (estudos interacionistas sociodiscursivos), e do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE (estudos retóricos do gênero como ação, na década de 2000). O quadro 5 demonstra a produção acadêmica voltada para os estudos de gêneros.

Quadro 5 – Produção acadêmica relativa a gêneros textuais, entre 1998 e 2020.

Enfoques Teóricos	Domínios discursivos	Gêneros/ Material didático	Objeto da pesquisa	Foco			Anos		
				Descrição	Ensino				
					E. Fund.	E. Méd.		E. Sup.	
Interacionista sociodiscursivo	Jornalístico	Artigo de opinião	Escrita		X	X		2004/07 2015/16	
			Leitura		X			2015	
		Notícia	Escrita	X				2015	
		Reportagem	Escrita		X			2016	
		Diversos	Escrita				X	2015	
	Instrucional	Debate Diálogo Exposição oral	Oralidade			X			2011 a 2017
				Divulgação científica	Leitura		X		
		Diversos	Escrita	X				2015	
	Midiático	Anúncio	Leitura		X			2015/16	
	Interpessoal	Diversos	Escrita	X				2003	
		Autobiografia	Escrita		X			2016	
		Depoimento	Oralidade		X			2016	
	Ficcional	Fábula	Escrita	X				2016	
	Digital	Quiz	Leitura		X			2016	
	Escolar	Livro didático	Leitura Escrita Gramática A. Linguística Oralidade	X				2003/15 2014/15/17 2013/15 2014/16 2015	
	Retórico	Profissional	Diversos	Escrita	X				2016

Interacionismo e Letramento	Interpessoal	Carta de reclamação	Escrita		X			2009
	Entretenimento	Indicação de filmes	Escrita		X			2016
	Instrucional	Receita	Escrita		X			2015
Sociorretórico	Jornalístico digital	Notícia	Escrita	X	X			2013/15
	Interpessoal	Carta de reclamação	Escrita		X			2013

Fonte: A autora, 2020.

A produção acadêmica orientada por essas teorias está voltada para a descrição e/ou ensino de gêneros textuais diversos de domínios discursivos instrucional, jornalístico, interpessoal, ficcional, profissional e de entretenimento. Em se tratando de resultados de pesquisa-ação, realizadas em sala de aula, as propostas de trabalho com gêneros se situam, predominantemente, no Ensino Fundamental e, em alguns casos, no Ensino Médio e Superior, e todos os trabalhos são voltados para a escola pública.

O destaque aqui é dado ao ensino da escrita (diferentemente das pesquisas influenciadas pelos postulados do letramento, que destacam a leitura, como vimos), seguido de leitura e oralidade, seja para descrever propostas de ensino, seja para propor alternativas. O trabalho voltado para análise linguística e estudos gramaticais não é recorrente em nossos dados.

A seguir, vemos o quadro 6, com a produção acadêmica sobre gêneros textuais desenvolvida em nossas instituições de nível superior.

Quadro 6 – Produção acadêmica relativa a gêneros textuais, entre 1998 e 2020.

Enfoques teóricos	Domínios discursivos	Gêneros/ Material didático	Objeto da pesquisa	Foco			Anos		
				Descrição	Ensino				
					E. Fund.	E. Méd.		E. Sup.	
Interacionista sociodiscursivo	Jornalístico	Artigo de opinião	Escrita		X	X		2004/07 2015/16 a 20	
			Leitura		X			2015 a 20	
		Notícia	Escrita	X				2015 a 20	
		Reportagem	Escrita		X			2016/18/19	
		Diversos	Escrita				X	2015	
	Instrucional	Debate Diálogo Exposição oral	Oralidade			X			2011 a 2019
				Leitura		X			2017/18/19
		Diversos	Escrita	X				2015	
	Midiático	Anúncio	Leitura		X			2015/16/19 /20	
	Interpessoal	Diversos	Escrita	X					2003
			Autobiografia	Escrita		X			2016/18/19
			Depoimento	Oralidade		X			2016
	Ficcional	Fábula	Escrita	X				2016	
	Digital	Quiz	Leitura		X			2016	
	Escolar	Livro didático	Leitura Escrita Gramática A. linguística Oralidade	X				2003/15 2014/15/17 2013/15 2014/16/18 19//20 2015/18/19	
Retórico	Profissional	Diversos	Escrita	X				2016	

Interacionismo e Letramento	Interpessoal	Carta de reclamação	Escrita		X		2009/2018 /19
	Entretenimento	Indicação de filmes	Escrita		X		2016
	Instrucional	Receita	Escrita		X		2015
Sociorretórico	Jornalístico digital	Notícia	Escrita	X	X		2013/15
	Interpessoal	Carta de reclamação	Escrita		X		2013/18/19 /20

Fonte: A autora, 2020.

No conjunto de dados, constatou-se maior recorrência do ISD fundamentando os estudos produzidos por pesquisadores dos Programas de Pós-graduação em Linguística da UFC, da UFPB e da UFCG (influência já mencionada no tópico 3.1) e dos Mestrados Profissionais da UFRN, UERN, UFPB, UFCG, UFPE, UFBA (Universidade Federal da Bahia), UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana), UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), UESB (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia), quer abordando sequências didáticas, quer explorando o agir docente.

Orientados por essas sequências, há trabalhos produzidos no Nordeste que abordam gêneros orais, escritos, multimodais e digitais, como possibilidades de desenvolver a competência de compreensão e produção de textos dos alunos.

Em relação à temática do agir docente, foram encontradas pesquisas que colaboram para a reflexão sobre a relação entre o trabalho prescrito, planejado e realizado durante as ações docentes, identificando o que ocorre entre o planejamento e a execução das ações docentes nas aulas de português, que leva os professores a reduzirem, ou a não realizarem o planejado.

Os profissionais acabam por privilegiar um dado aspecto do ensino (escrita, leitura, oralidade ou análise linguística), por reduzir

sua atividade ao aspecto estritamente conteudístico (estrutura textual, classes de palavras, convenções da escrita, entre outros), desprezando os aspectos sócio-históricos e culturais previstos no planejamento. Em outras palavras, o meio educacional (que, às vezes, não proporciona os recursos necessários ao ensino/aprendizagem) e o meio social em geral (que se apresenta, por vezes, de forma hostil ao papel da escola na comunidade) podem interferir na ação do professor, levando-o a não atingir seus objetivos.

Assim, vemos que não basta ter domínio do objeto específico de ensino e dos processos e estratégias desse ensino, pois diversos fatores externos à ação docente precisam ser considerados para que o professor possa atuar eficiente e eficazmente. Nesse sentido, não basta saber LP, mas também outras linguagens que se mesclam à LP.

CONCLUSÃO

A produção científica, fundamentada em LA e voltada para o ensino de LP, no Nordeste, contribui (1) para o conhecimento de como se propõe esse ensino e como estão compostos materiais didáticos e (2) para a efetivação de estratégias de ensino dessa língua (voltadas mais para escrita, leitura e oralidade e menos para unidades linguísticas e estudos gramaticais); além disso, dá contribuições para a formação do docente. A orientação teórica para essa produção segue três grandes linhas: as teorias de letramentos e multiletramentos, as de gênero e a didática de língua materna (com ênfase nos estudos de ISD).

A LA, concebida como área indisciplinar (voltada para as práticas de linguagem nos mais diferentes contextos sociais, orientada por contribuições dos estudos culturais e sociais), parece ainda não ter produzido grande impacto entre os pesquisadores da região Nordeste. Embora

a LA atualmente não tenha como foco de destaque o ensino de línguas, essa vertente continua despertando o interesse dos pesquisadores da nossa Região. Daí a aceitação, entre nós, da Didática de Línguas.

Por fim, considerando as orientações da BNCC para o estudo das múltiplas linguagens, com ênfase nos textos jornalísticos, digitais, artísticos (música, teatro, cinema...), esse contexto nos leva a perguntar: dentre em breve teremos professor de LP ou de linguagens? Esperamos que a LP continue como objeto de pesquisa e de ensino.

REFERÊNCIA

ADAM, J. M. *Linguistique textuelle; des genres des discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, [1979]1997.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Eds.). *Situated Literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge, 2000, 7-15.

BAZERMAN, C.; PRIOR, P. A participação em mundos socioletrados emergentes: gêneros, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONISIO, A. P. (org). *Escrita, gênero e interação social*. Tradução e adaptação J. C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, [2005] 2007, p.150-197.

BHATIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman. 1993.

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

- BRUNER, J. S. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Tradução Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis: Vozes, [1999] 2007.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, Nanyang Walk, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.
- DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. *In: Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- GOODMAN, K. Unity in reading. *In: SINGER H. & RUDELL, R. B. (org). Theoretical model and processes of reading*. Newark Delaware: Internacional Reading Association, 1985, p.813-840.
- HALLIDAY, M. Retrospective on SFL and literacy/Part 1. *In: Rachel Whittaker; Mick O'Donnel; Anne McCabe (eds.). Language and literacy: functional approaches*. London: Continuum, 2006, p. 15-29.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the organization of the writing processes. *In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (eds.). Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Erlbaum, 1980, p.3-30.
- HEATH, S. B. *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- KLEIMAN, A. O Ensino de Línguas no Brasil. *In: CELANI, A. A.; PASCHOAL, M. Z. (org.). Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 25-36.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*. London: Routledge, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold, 2001.
- MARTIN, J. R. Analyzing genres: functional parameters *In: CHRISTIE, F. and MARTIN, J. R. (eds). Genre institutions; social processes in the workplace and school*. London: Cassel, 1997, p.3-39.
- MENEZES, R. de L. C. de. Linguística aplicada indisciplinar, pero no mucho! *Jornada Nacional do GELNE*, 25, 2014, Anais [...] Natal, UFRN. Disponível em: <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/919.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

- MILLER, C. R. Gênero como ação social. Tradução Judith Hoffnagel. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. (org.). *Gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, [1984] 2012, p. 21-41.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada indisciplinar*. Entrevista concedida a C. Z. da Silva Conceição. *Grau Zero - Revista de Crítica Cultural*, v. 3, n. 2, p. 333-340, 2015.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. *Letras*, Santa Maria, v. 29, n.58, p.37-62, 2019.
- REINALDO, M. A.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. In: REINALDO, M. A.; MARCUSCHI, B.; DIONÍSIO, A. (Org.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa & práticas de ensino*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 73-96.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiteramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- STREET, B. V. *Literacy and multimodality*. 2012. Disponível em: <http://arquivos.lingtec.org/stis/STIS-LectureLitandMMMarch2012.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- SWALES, J. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

4

Antonia Dilamar Araújo

A LINGUÍSTICA APLICADA NO NORDESTE: UMA CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS EM LÍNGUAS ADICIONAIS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.75-95](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.75-95)

INTRODUÇÃO

Desde a criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (doravante LA) no Brasil, pela PUC-SP, em 1970, já são 50 anos de pesquisas desenvolvidas na área por um número significativo de linguistas aplicados, que atuam em diferentes Programas de Pós-Graduação espalhados por todo o país desenvolvendo suas pesquisas, formando novos pesquisadores e qualificando professores para as práticas em sala de aula. Nestes 50 anos, o crescimento da Linguística Aplicada passou por várias viradas, tanto em sua concepção como também em sua evolução. Tivemos a criação da primeira Associação de Linguística Aplicada do Brasil, em 1990, com o objetivo de “construir um lócus acadêmico-científico dinâmico, instigador de estudos e reflexões na área Linguística Aplicada” (ALAB, 2020), constituindo assim um espaço de fomento às pesquisas com foco na relação entre linguagem e sociedade. Registramos também o surgimento dos primeiros periódicos de LA - Trabalhos em Linguística Aplicada (Unicamp) em 1998 e Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA, UFMG) -, em 2001, como espaços de intercâmbio e publicação de pesquisas relacionadas a problemas de linguagem da vida real e à linguagem em uso em contextos diversos e à aprendizagem.

No contexto nordestino, a região tem dado sua contribuição nos estudos de Linguística Aplicada, por exemplo, com a criação do primeiro Programa de Pós-Graduação em LA, em 1998, na Universidade Estadual do Ceará, com área de concentração nos estudos e pesquisas em Ensino de Línguas Estrangeiras e Tradução, e mais tarde, ao implantar o doutorado, ampliou o foco para incluir também a língua materna. Outros Programas de Pós-Graduação em Letras, Linguística e Estudos da Linguagem, mesmo não tendo foco em LA, como por exemplo, os da UERN, UFRN, UFPB, UFC, oferecem linhas de pesquisa para o desenvolvimento de investigações em Linguística Aplicada.

Mesmo com a pandemia do Covid-19 que se espalhou no mundo inteiro incluindo nosso país em 2020, os 50 anos da LA foram celebrados no I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (I CONELA), evento realizado em novembro de 2020, por um consórcio de universidades públicas federais e estaduais da região, no formato online. Durante quatro dias, o evento tornou-se uma vitrine das pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação nas diversas subáreas, e em diferentes concepções e temáticas apresentadas em mesas-redondas e comunicações orais. Como pesquisadora e professora formadora de futuros professores de língua inglesa como língua adicional, participei da atividade de abertura do evento, no qual discuti sobre o panorama das pesquisas em línguas adicionais no âmbito da Linguística Aplicada e mapeei as principais temáticas, os métodos de pesquisas e as teorias adotadas nas pesquisas desenvolvidas sobre línguas adicionais para compreendermos como essa área vem se desenvolvendo nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem da região Nordeste do Brasil. Este capítulo é o registro dos resultados apresentados e discutidos naquela apresentação.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A Linguística Aplicada como um campo de investigação relacionada às questões sobre a linguagem da vida real no Brasil tem suas bases epistemológica e histórica na LA praticada nos Estados Unidos e na Europa na década de 1940, durante a Segunda Guerra Mundial, e teve como interesse o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas. Na sua evolução até chegar ao Brasil, trazida por linguistas como Cavalcanti (1986), Celani (1992) e Moita Lopes (2006, 2009, 2013), já na década de 1970, muita

discussão sobre sua concepção, evolução e estudos foram realizados em eventos e em publicações científicas deixando um legado de informações que contribuem para compreendermos o crescimento da área no cenário brasileiro.

De 1970 até os dias atuais, a LA no Brasil passou por várias fases ou viradas como afirmam os primeiros estudiosos da área (CAVALCANTI, 1986, CELANI, 1992, KLEIMAN, 1990, MOITA LOPES, 1994, 2006, 2009, 2013), que compreendem desde a Aplicação de Linguística, Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Indisciplinar. A primeira tem o foco no ensino-aprendizagem de línguas, notadamente a língua inglesa, fase que ainda é muito forte devido às exigências e atualizações curriculares levando professores-pesquisadores a refletirem as aplicações de teorias e questões metodológicas nos contextos de ensino-aprendizagem. A segunda abrange contextos institucionais diferentes dos educacionais, passando a incluir a língua materna no campo dos letramentos e a estudar a linguagem situada na práxis humana em instituições, tais como a mídia, clínica médica, empresas, corporações. Já a terceira virada, constitui-se em uma LA influenciada pelas teorias pós-estruturalistas, que passa a questionar a produção de conhecimento da modernidade e põe ênfase no apagamento do sujeito social e nas posições hegemônicas sociodiscursivas. Essas três visões não são excludentes na produção de conhecimento na área, e continuam a ser praticadas pelos linguistas aplicados, porém, a LA Indisciplinar vem se consolidando na medida em que pesquisadores se conscientizam das questões do mundo real que nos afligem e sentem a necessidade de desconstruir e de reteorizar as visões da modernidade.

A LA Indisciplinar, também denominada na literatura de LA transgressiva por Pennycook (2006) e LA da desaprendizagem por Fabrício (2006), tem como foco uma mudança na maneira de olhar o mundo, de estudar as questões em que a linguagem passou a ter

uma importância crucial, considerando que o mundo tem passado e continua a passar por avanços com as tecnologias digitais, redes sociais e com a hipersemiotização que nos cerca e faz parte de nossa rotina diária. A LA Indisciplinar leva os estudiosos a pensarem em outras formas de produzir conhecimento e em outras questões de pesquisa que respondam às práticas sociais do momento e nos façam entender o mundo caótico em que vivemos.

Moita Lopes (2009) argumenta que a LA é indisciplinar no sentido de que ela se constitui como uma área mestiça e nômade que nos leva a pensar para além dos paradigmas consagrados a fim de compreender o mundo atual. No modo contemporâneo de fazer a LA, não há mais espaço para a visão resolutiva de problemas adotada pelo modelo positivista. Os linguistas aplicados não devem limitar suas buscas nas teorias linguísticas para explicar questões relacionadas à linguagem, mas podem teorizar a partir dos entrecruzamentos disciplinares. Nesse sentido, a LA Indisciplinar é também interdisciplinar e transdisciplinar, porque busca outras visões em outros campos de saberes, tais como a Análise do Discurso, os Estudos Culturais, a História, dentre outras, para produzir novas formas de conhecimento que nos ajudem a compreender as condições em que vivemos e nos ajudem a nos tornarmos sujeitos mais críticos e reflexivos.

Essa visão de LA ainda não é unanimidade entre todos os estudiosos da linguagem, mas podemos afirmar que ela está em processo de consolidação. A tecnologia digital tem mudado nossas práticas sociais e essa mudança tem se tornado um desafio para as pesquisas em LA. Observamos, há algum tempo, e mais fortemente durante a pandemia, linguistas aplicados criando espaços em ambientes digitais, tais como *lives* acadêmicas, para discussão e posicionamentos, em relação a temas que merecem mais discussão e reflexão, tais como o racismo, a branquitude, a diversidade, o movimento *queer*, as *fake news*, entre outros, resultando na defesa em ouvir as vozes das

minorias, na diversidade linguística ao propor a volta do espanhol nas escolas de ensino básico. Essas discussões são formas de politizar a vida social e elas são necessárias também nos contextos educacionais para que sejam refletidas na sala de aula e nos materiais de ensino, seja de língua materna, seja nas línguas adicionais.

Entendemos que a LA indisciplinar, transdisciplinar, mestiça e ideológica é um desafio para os professores pesquisadores no campo da LA em um país como o Brasil, uma vez que estes se sentem vigiados e censurados, precisando, portanto, dar voz a si mesmos e aos alunos para que esses possam assumir um posicionamento crítico sobre questões complexas vivenciadas no século 21, como também realizar pesquisas que contribuam para o entendimento de questões complexas que nos cercam e das quais precisamos aprender a lidar para melhor atuarmos na sociedade contemporânea.

METODOLOGIA

Para mapear as pesquisas em linguística aplicada desenvolvidas no Nordeste, adoto a pesquisa descritivo-exploratória e interpretativa. Fiz um recorte no estudo ao examinar dissertações e teses publicadas nos sites de Programas de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e nos programas de Letras, Estudos da Linguagem e Estudos Linguísticos que tenham uma linha de pesquisa em LA, em um período de 10 anos, compreendendo de 2010 a 2020.

A coleta de dados se realizou em doze Programas de Pós-Graduação de instituições públicas federais e estaduais, a saber: UFC, UECE, UFRN, UERN, UFBA, UFPE, UFPB, UFCG, UFMA, UFPI, UFAL e UFS. Nos sites dos Programas de Pós-Graduação dessas instituições, levantei 501 pesquisas em LA, distribuídas em 388 dissertações de mestrado e 113 teses de doutorado.

As 501 pesquisas identificadas foram distribuídas em quatorze eixos temáticos estabelecidos no site do I CONELA realizado em novembro de 2020:

Tabela 1 - Eixos temáticos estabelecidos no site do I CONELA.

<ul style="list-style-type: none"> • Ensino e aprendizagem de línguas • Formação de educadores • Práticas identitárias • Políticas linguísticas • Teorias e práticas do texto • Teorias e práticas dos estudos discursivos • Estudos de letramentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cognição e interação • Estudos Críticos da Linguagem • Linguagem e Interação • Tecnologias e educação • Estudos inter/transculturais • Tradução • Materiais didáticos
--	---

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Para que as pesquisas fossem categorizadas nos eixos temáticos discriminados acima, os trabalhos foram analisados observando-se as seguintes partes: título, resumos e palavras-chaves. Quando o resumo não deixava explícita a metodologia e as teorias de base, busquei examiná-las na parte introdutória e no tópico que trata dos procedimentos metodológicos no corpo do trabalho como um todo. Essas mesmas partes de cada trabalho também serviram para se mapear e analisar as línguas adicionais mais estudadas, o foco dos estudos, as teorias e os métodos de pesquisa adotados. Os resultados do levantamento foram organizados em planilhas para, então, serem transportadas nas tabelas quantitativas que serão apresentadas e discutidas na próxima seção.

ANÁLISE DE DADOS

O primeiro aspecto analisado no corpus foi em relação às línguas adicionais, estudadas nas pesquisas de mestrado e doutorado nos programas de pós do Nordeste, no período de 2010 a 2020. Os dados revelaram uma variedade de pesquisas envolvendo línguas adi-

cionais, porém sem nenhuma surpresa, a língua inglesa é a língua mais estudada, tendo sido identificados 308 trabalhos, em ambos os níveis de mestrado e doutorado, que investigaram aspectos relacionados àquela língua adicional, como mostra a Tabela 1. Na mesma tabela, percebemos que a língua espanhola é a segunda língua adicional mais estudada (116 trabalhos), a despeito da não mais a obrigatoriedade de seu ensino na educação básica, conforme documentos oficiais como a BNCC (2017), seguida pela língua portuguesa como língua estrangeira (26 trabalhos). Outras línguas adicionais com registros foram a língua francesa (25) e, em menor ocorrência, as línguas: japonesa (2), alemã (1) e italiana (1). Vale registrar que 22 trabalhos tiveram como foco a investigação de duas línguas, a adicional e a materna, no mesmo estudo.

Tabela 2 – Línguas adicionais estudadas nas pesquisas em LA.

Línguas adicionais	Ocorrências
Língua Inglesa	388
Língua Espanhola	116
Língua Francesa	25
Língua Portuguesa como L2	26
Língua Alemã	01
Língua Italiana	01
Língua Japonesa	02
Duas línguas (adicional e materna)	22
TOTAL	501

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

O número de estudos sobre a língua inglesa pode ser explicado pela obrigatoriedade nos currículos das escolas na educação básica e, conseqüentemente, ter o número maior de docentes ensinando essa língua, além do prestígio que goza no mundo todo como língua franca, língua da ciência e da comunicação. Apesar de recentemente a língua espanhola ter sido retirada dos currículos das escolas de ensino fundamental e médio, algumas escolas públicas ainda mantêm o ensino dessa língua no nível médio e as universidades continuam

formando professores para atuarem nas escolas que oferecem o ensino dessa língua, incluindo as escolas de idiomas.

O segundo aspecto diz respeito aos eixos temáticos. Para a classificação desse aspecto, utilizei os aspectos temáticos que seriam discutidos no I CONELA. Assim, a totalidade de trabalhos analisados considerando seu foco e objetivos, apresentaram os seguintes resultados no que concerne os eixos temáticos:

Tabela 3 – Eixos temáticos de estudos com línguas adicionais.

Eixos Temáticos	Ocorrências
Ensino e aprendizagem de línguas	227
Formação de educadores	89
Análise de materiais didáticos	48
Tecnologia e ensino	43
Estudos dos Letramentos	38
Estudos críticos da linguagem	30
Tradução	12
Cognição e Interação	10
Políticas linguísticas	02
TOTAL	501

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

A Tabela 3 mostra-nos que as pesquisas em LA sobre línguas adicionais no Nordeste abrangem uma variedade de eixos temáticos refletindo a evolução da área enquanto campo de investigação profícuo e multidisciplinar. Dando continuidade à tradição histórica da LA no Brasil, que teve seu início na década de 1970, os dados revelam que a preferência ainda reside no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (227 trabalhos), em uma perspectiva que tenta “se livrar da hegemonia da Linguística” (MOITA LOPES, 2009, p. 15) para buscar uma identidade e se tornar uma área autônoma de investigação que dê conta da complexidade da sala de aula.

Assim, dentre a variedade de modos de produzir conhecimento nas ciências sociais e humanas, o interesse pelas pesquisas sobre o

ensinar, o aprender e os materiais didáticos nos contextos de sala de aula ainda prevalecem em meio aos questionamentos com o advento da globalização, das tecnologias da informação e comunicação e das mudanças de posicionamentos com a virada pós-estruturalista. Como afirma Moita Lopes (2013, p. 16), tais mudanças de posicionamentos, tanto do ponto de vista teórico como metodológico, levou pesquisadores a examinarem a linguagem como prática social em diversas perspectivas, tais como a discursiva, a semiótica, a pós-colonial, a feminista, a *queer*, a antirracista, a virtual, dentre outras.

As pesquisas com foco em ensino-aprendizagem de línguas adicionais (227 trabalhos) e materiais didáticos (48 trabalhos) predominam, mostrando que a sala de aula continua a ser um espaço a ser explorado pelos professores-pesquisadores que tentam compreender o fenômeno da aquisição da linguagem para contribuir com as pesquisas existentes, buscando testar novos métodos e materiais de ensino, novas teorias de aprendizagem e de linguagem. Nesta seara, as pesquisas sobre formação de professores de línguas adicionais têm crescido de interesse pelos pesquisadores (89 trabalhos), que investigam como se realiza a formação inicial e continuada dos docentes nas instituições de ensino superior ou nos contextos de trabalho.

A Tabela 3 ainda revela que as pesquisas sobre tecnologia e ensino (43 trabalhos) e sobre os letramentos (38 trabalhos), justificadas pelo advento das tecnologias da informação e comunicação e o uso amplo das redes sociais na vida das pessoas, têm por objetivo investigar como efetivamente os recursos tecnológicos auxiliam no ensino e na aprendizagem dos alunos na sala de aula e, igualmente, como a pedagogia dos multiletramentos contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências dos aprendizes para exercer a cidadania de forma adequada na sociedade contemporânea. As pesquisas em estudos críticos da linguagem (30) examinam a linguagem como prática social para além da sala de aula e se interessam

pela linguagem como forma de falar ao mundo sobre questões que respondem às práticas sociais em uma visão de LA Indisciplinar.

Relacionado aos eixos temáticos, o terceiro aspecto examinado foi o aporte teórico adotado nas pesquisas. Considerando a natureza interdisciplinar e transdisciplinar da LA, percebeu-se uma grande variedade de teorias que dialogam e estão presentes nas pesquisas para fundamentar as análises. Dependendo da linha de pesquisa ou eixo temático em que a pesquisa se insere, as teorias mais recorrentes nos estudos desenvolvidos no Nordeste são: a Teoria da Variação Linguística (LABOV, 1972, 1994; TARALLO, 1986) em uma perspectiva da sociolinguística variacionista, cujos estudos investigam os fatores *linguísticos* e sociais que condicionam os processos de *variação* e mudança da língua e da fala de uma comunidade culturalmente diversificada; Análise Contrastiva/Análise de Erros (SELINKER, 1972), muito recorrente na década de 1970, mas que ainda prevalece para estudos sobre interlíngua em que processos de transferências e fossilização de algum aspecto linguístico entre duas línguas, a materna e a adicional, são analisados ou que tentam explicar erros cometidos por aprendizes de língua materna ao aprenderem uma língua adicional; e a teoria do Bilinguismo (GROSJEAN, 1982; MEGALE, 2005; THIERY, 1978), que tem como foco a aquisição/aprendizagem de mais de uma língua adicional e, ainda, os estudos de jovens surdos ao aprenderem a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como língua adicional.

Os estudos da Tradução baseados em autores como Nida (1964), Jakobson (1985), Toury (1995) Magalhães (2001) e Arrojo (1998), iluminaram as pesquisas que analisam a tradução interlingual, a equivalência formal de textos traduzidos de uma língua adicional e sua equivalência na língua materna e a tradução intersemiótica, estudos que focam nos sistemas de signos diferentes, ou seja, na interpretação de signos verbais por meio de signos não verbais. Encontrei estudos da tradução que também investigam os processos

envolvidos no ato tradutório, como também aqueles que utilizam a tradução como instrumento pedagógico para ensino de uma língua adicional. A teoria da Métafora Conceitual, na perspectiva de Lakoff e Johnson (1980, 1999), nos estudos pesquisados, examina a relação entre significados literais e metafóricos em textos e discursos, gerados a partir da experiência do homem com seu corpo, com o ambiente físico e com a cultura em que vive. Os estudos que utilizam a teoria de Gêneros Textuais adotaram diferentes perspectivas baseadas em autores como Marcuschi (2005, 2008), Bazerman (2005), Swales (1990, 2004) e Bronckart (2006), e tiveram como foco a análise de um determinado gênero, e os estudos que focam no ensino da leitura e da produção de textos que materializam um gênero textual.

No que concerne aos estudos sobre a formação de professores, destacam-se a adoção da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1966, 1967; GIROUX, 1997) e da Prática docente crítico-reflexiva (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 2002; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 1993), cujos estudos investigam a formação de professores crítico-reflexivos de línguas adicionais que buscam por transformações em suas próprias práticas. Com relação ao ensino-aprendizagem de línguas, a Pedagogia dos Multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 2000 e ROJO, 2013) destaca-se pela aplicação da teoria para orientar um ensino que desenvolva as habilidades e competências dos alunos e que examine a aplicabilidade de um modelo de ensino-aprendizagem com base na prática situada. Além dessas teorias, a Teoria da Interculturalidade (WALSH, 2009) foi adotada em estudos que buscam desmistificar o saber eurocêntrico, o racismo epistêmico e as questões culturais de diversidade por meio de um ensino crítico e emancipador.

Adotando uma visão mais crítica da Linguística Aplicada na modernidade recente, os pesquisadores no Nordeste têm também utilizado a Análise do Discurso Crítica baseada, principalmente, em Fairclough (1989, 1995) e van Dijk (2008, 2009) e a teoria da Construção de Identidades (HALL, 1992, 1997), em estudos que exami-

nam a linguagem para investigar os problemas sociais e como os problemas afetam valores, pontos de vistas, comportamentos, eventos e práticas ou, ainda, examinam textos para identificar ideologias, relações de poder e identidades nas práticas sociais. Além dessas teorias, no mundo semiotizado em que vivemos, no qual as práticas sociais são construídas por textos visuais, teorias como a Semiótica Social (KRESS, 2010; KRESS; LEEUWEN, 2006), a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004, 2014) e a Teoria da Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005) têm sido úteis e adequadas para desenvolverem estudos que examinam os sentidos dos textos constituídos pela integração de diferentes modos semióticos, estudos sobre as ideologias e identidades veiculadas nos textos multimodais, além da avaliação de interações em aspectos como atitude, engajamento e gradação, que correspondem à emoção, à ética e à estética. Vale registrar que as pesquisas se utilizam de mais de uma teoria, que dialogam para buscar explicações na análise dos dados.

Finalmente, o último aspecto na caracterização das pesquisas em LA desenvolvidas no Nordeste diz respeito às escolhas metodológicas. Os resultados obtidos e apresentados na Tabela 3 revelaram uma variedade de modos utilizados para desenvolver as pesquisas na área, no período investigado:

Tabela 4 – Métodos de pesquisa adotados em LA no Nordeste.

Métodos usados	Natureza	Ocorrências
Analítico-descritiva	Qualitativa	215
Etnográfico	Qualitativa	89
Pesquisa-ação	Qualitativa	62
Pesquisa de intervenção	Qualitativa	28
Pesquisa narrativa	Qualitativa	25
Estudo de caso	Qualitativa	23
Pesquisa experimental	Qualitativo-quantitativa	22
Autoconfrontação simples/cruzada	Qualitativa	10
Documental	Qualitativa	05
Não identificado	-	22
TOTAL		501

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

A Tabela 4 mostra que, para a expansão da LA nos 50 anos de sua existência no Brasil, os pesquisadores do Nordeste têm adotado diferentes abordagens metodológicas para desenvolverem suas pesquisas predominando aquelas de natureza qualitativa interpretativista, tanto nos procedimentos quanto na análise dos dados. Devido à diversidade de contextos e de questões da linguagem que precisam ser estudadas no âmbito da LA, os modos de produzir conhecimento nestes 50 anos pelos linguistas aplicados são variados e estes veem a LA como um campo de investigação de diferentes problemas ou questões relacionadas à linguagem com a aplicação de teorias e métodos disponíveis, ou mesmo “para desenvolver novas teorias e metodologias para lidar com esses problemas” (AILA, 2021). Os dados levantados e apresentados na Tabela 3 refletem esse pensamento, uma vez que as pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação são caracterizadas pelos pesquisadores como analítico-descritiva (215) etnográfica (89), pesquisa-ação (62), pesquisa de intervenção (28), narrativa (25), experimental (22) e autoconfrontação (10). Essa última metodologia, que tem seus pressupostos na Ergonomia da Atividade e na teoria Dialógica de Bahktin, apesar de ser menos familiar para os pesquisadores brasileiros, tem sido aplicada, principalmente, nos estudos que investigam formação de professores.

Com exceção da pesquisa experimental, na qual a produção do conhecimento tradicionalmente se caracteriza pela natureza positivista e põe ênfase no apagamento do sujeito social, no quantificável, no experimento, no generalizável, as pesquisas realizadas na LA da contemporaneidade no Nordeste sobre o fenômeno da linguagem se caracterizam pela natureza qualitativa e põem ênfase na intersubjetividade, porém não apagam os valores e visões do pesquisador que analisa seu objeto de estudo. Dessa forma, ao realizar diferentes pesquisas de natureza qualitativa, os procedimentos de coleta e geração de dados se diferenciam por meio dos instrumentos de coleta usados: observação realizada por meio de tomada de notas, gravação

de áudio e vídeos de uma sala de aula, aplicação de questionários e entrevistas, autorrelatos (impressos ou gravados), textos orais e escritos produzidos pelos participantes da pesquisa, dentre outros, que se complementam e se validam por meio da triangulação dos resultados. Os registros mostram que, na impossibilidade de coleta presencial, alguns dos instrumentos podem ser coletados digitalmente.

Como afirma Moita Lopes (2013, p.17), as pesquisas atuais desenvolvidas em LA revelam “preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado” e não procuram por grandes generalizações. O que interessa à LA, segundo o autor, é “a situacionalidade e particularidade do conhecimento produzido e as condições situadas de natureza ética, política e aquelas relativas ao poder” (LOPES, 2013, p.17). Se, no início da LA no Brasil, não se tinha a clareza de uma metodologia própria para a área e a única opção dos pesquisadores era o método experimental, por ser considerado o método científico com rigor, na atualidade, os pesquisadores do Brasil e, especificamente do Nordeste, perceberam que há vários métodos para se produzir o conhecimento na área de LA e que para se fazer ciência não é preciso apagar o agente social de sua própria pesquisa. Além disso, com o avanço das tecnologias digitais e da Internet banda larga, a produção de conhecimento na LA também avança e se renova com o surgimento de novos métodos para análise em suporte digital como, por exemplo, a netnografia ou a etnografia virtual.

CONCLUSÃO

Com os dados levantados nos Programas de Pós-Graduação no Nordeste, embora seja apenas um recorte de um universo maior, percebe-se que a LA nessa região está em expansão pela quantidade de programas existentes, pela quantidade de linhas de pes-

quisa investigando temas e questões variadas nesses programas e pela variedade de pesquisas produzidas nas diferentes vertentes de uma LA interdisciplinar e transdisciplinar. Essas pesquisas se voltam para as questões surgidas na e sobre a sala de aula de línguas adicionais, como também para os estudos das questões contemporâneas da vida real por meio da linguagem.

Os dados também confirmam que a LA não se desenvolve apenas nos programas de LA ou nos de Letras, nos de Estudos da Linguagem ou nos de Linguagem e Ensino, mas também nos programas de Linguística e, nesse aspecto, já não se percebem fronteiras entre a Linguística Teórica e a LA. Já é uma realidade visível nos Programas de Pós-Graduação em Linguística (UFC) e Estudos de Linguagem (UFRN), haver uma linha de pesquisa interessada em estudar a língua (materna ou adicional) em uma tentativa de aproximar os estudos da língua como um construto teórico e língua como prática, em seu uso em contextos reais e/ou com o seu ensino. Com relação a este aspecto, Menezes, Silva e Gomes (2009) já chamavam a atenção para a expansão da LA e para a proximidade das duas áreas. Na percepção desses autores, ser linguista ou linguista aplicado é mais uma questão de afiliação do que de distinção epistemológica ou metodológica.

As pesquisas sobre línguas adicionais analisadas nos Programas de Pós-Graduação em LA no Nordeste revelam que os temas, as teorias e os métodos de pesquisa estão alinhados com as pesquisas realizadas nas outras regiões do Brasil. Revelaram também que a LA contemporânea realizada nesta região do país está em plena expansão e busca falar sobre o mundo para os sujeitos que o habitam, ou seja, a pesquisa em LA “não pode estar dissociada da prática, ignorando as vozes dos que a vivem” (MOITA LOPES, 2006), incluindo os saberes dos indivíduos que vivem à margem da sociedade.

O presente e o futuro para a LA desenvolvida no Nordeste, em relação às pesquisas sobre línguas adicionais, apontam para um

chamamento dos linguistas aplicados a repensarem essa área de conhecimento como um espaço humanizador no sentido não só de responder às questões críticas sobre a diferença e a diversidade, por exemplo, que se apresentam nos contextos atuais e vindouros, tanto na sala de aula como fora dela, mas, também, de perceber e discutir sobre essas questões de modo a contribuir com novas formas de entendimento de nossa realidade e, desse modo, produzir conhecimento em uma LA Indisciplinar.

REFERÊNCIAS

AILA. *Association Internationale de Linguistique Appliquée*. Disponível em: <http://www.aila.info/about/index.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ALAB. *Associação de Linguística Aplicada do Brasil*. Disponível em: <http://www.alab.org.br>. Acesso em: 15 dez. 2020.

ARROJO, R. *Oficina da tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 1986.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAVALCANTI, M. A. A. A propósito de. *Linguística Aplicada. Trabalhos em Linguística Aplicada*. v.7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (orgs). *Linguística Aplicada: Da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992, p. 15-23.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (org) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FAIRCLOUCH, N. *Critical Discourse Analysis*. Harlow: Longman Group UK Limited. 1995.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Harlow: Longman Group UK Limited. 1989.

- FREIRE, P. *Educação com prática de liberdade*. Ed. Paz e Terra. 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. Ed. Paz & Terra. 1996.
- GIROUX, H. A. *Pedagogia Radical*. Ed. Unimep. 1997.
- GROSJEAN, F. *Life with two Languages*. An Introduction to Bilingualism. Harvard University Press. Cambridge: Mass, 1982.
- HALL, S. *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: SAGE Publications Ltd. 1997.
- HALL, S. The question of cultural identity. In: Hall, David Held, Anthony McGrew (eds), *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press, 1992, p. 274–316.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, C.M. I. M. *An Introduction to Functionaal Grammar*. 3rd ed. London: Edward Arnold, 2004.
- JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix, 1985.
- KLEIMAN, A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. *Intercâmbio*. v. 2, p. 22-31, 1990.
- KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 1996, cap. 2-5.
- LABOV, W. *Principles of Linguistic Change*. Oxford/Cambridge: Blackwell. 1994.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1972.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Methaphors we live by*. University Chicago Press. 1980.
- LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.
- MAGALHÃES, C. Pesquisas textuais/discursivas em tradução: o uso de corpora. In: A. Pagano (org) *Metodologias da pesquisa em tradução*. Belo Horizonte: FALÉ:UFMG, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005, p. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London: Palgrave/MacMillian, 2005.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilingue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – reVEL*. Ano 3, n.5, 2005.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da Linguística Aplicada à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, Pilar (Orgs). *Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, L. P (Org). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 15-38.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como solução e condição. *D.E.L.T.A.*, v.10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of Multiliteracies designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.) *Multiliteracies - Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

NIDA, E. A. *Toward a Science of Translating*. Netherlands: E. J. Brill, 1964.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org) *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROJO, R. (org.). *Escola conectad@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 10:3, p. 209-241, 1972.

SHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TARALLO, F. A *Pesquisa Sociolinguística*. São Paulo: Ática. 1986.

THIERY, C. True bilingualism and second language learning. In D. Gerver and H. Sinaiko. ed. *Language interpretation and communication*. New York: Plenum Press, 1978.

TOURY, G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, 1995.

VAN DIJK, T. A. *Discourse and Power*. Contributions to Critical Discourse Studies. Houndsmills: Palgrave MacMillan, 2008.

VAN DIJK, T. A. *Society and Discourse*. How social contexts control text and talk. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

WALSH, C. *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. 2009.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

REFERÊNCIAS DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO PESQUISADOS:

PGEL – Programa de Pós-graduação em Letras. UFPI. Disponível em: <http://www.posgraduacao.ufpi.br/pgel>.

PosLA. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. UECE. Disponível em: <http://www.uece.br/posla>.

POSLE – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. UFCG. Disponível em: <https://www.ch.ufcg.edu.br/posle.htm>.

PPGEL – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. UFRN. Disponível em: <http://www.posgraduacao.ufrn.br/ppgel>.

PPGL – Programa de Pós-graduação em Letras. UERN. Disponível em: <http://propeg.uern.br/ppgl/>.

PPGL. Programa de Pós-graduação em Letras. UFMA. Disponível em: <http://www.pgletras.ufma.br/>.

PPGL. Programa de Pós-graduação em Letras. UFPE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ppgl/>.

PPGL. Programa de Pós-graduação em Letras. UFS. Disponível em: <http://www.posgraduacao.ufs.br/ppgl>.

PPGL. Programa de Pós-graduação em Linguística. UFC. Disponível em: <https://ppgl.ufc.br/>.

PPGLINC – Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura. UFBA. Disponível em: <http://www.ppglinc.letas.ufba.br/>.

PPGLL – Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura. UFAL. Disponível em: <https://fale.ufal.br/pos-graduacao/linguistica-e-literatura>.

PROLING – Programa de Pós-Graduação em Linguística. UFPb. Disponível em: https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?lc=pt_BR&id=1901.

A large, bold, orange number '5' is positioned in the upper right quadrant of the cover. The background is a light orange gradient with abstract geometric shapes in blue and orange, and thin lines in light green and orange.

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

**A LINGUÍSTICA
APLICADA
NO ESTADO
DO CEARÁ**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.96-115](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.96-115)

INTRODUÇÃO

Este capítulo representa a minha fala, de maneira mais ampliada, na mesa redonda apresentada no I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (I CONELA), intitulada “Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada”. A mesa redonda foi composta por professoras-pesquisadoras de universidades federais de quatro estados do Nordeste, a saber: Ceará (UFC), Maranhão (UFMA), Rio Grande do Norte (UFRN) e Paraíba (UFCG) e mediada por uma professora-pesquisadora da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Nosso maior objetivo era apresentar o cenário da Linguística Aplicada nesses estados e nosso foco foram as pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas, ensino aqui incluindo a sala de aula de formação de professores de línguas para atuar na Educação Básica. Nesse sentido, preciso ressaltar a participação da mediadora, pois, na construção discursiva de sua mediação, ela inseriu, com maestria, informações sobre a LA no seu Programa de Pós-Graduação, ampliando assim o cenário apresentado pelas comunicações feitas na mesa redonda. Dentro deste formato, pudemos apresentar os Programas de Pós-Graduação, os grupos de pesquisa e os projetos desenvolvidos nas universidades citadas.

A minha fala ressaltou a Universidade Federal do Ceará, em especial, o Programa de Pós-graduação em Linguística e o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UFC), devido ao tempo que tinha disponível. Todavia, neste artigo, amplio as minhas reflexões para responder à pergunta: Qual é o espaço da Linguística Aplicada no Ceará? Para dar conta desse questionamento, precisei também considerar a Universidade Estadual do Ceará e inserir o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Pos-LA), que hoje acolhe a Associação Brasileira de Linguística Aplicada

(ALAB), e o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UECE). É preciso dizer que os programas acadêmicos de ambas as instituições são muito bem conceituados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A articulação do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN) com a LA é feita por intermédio da linha de pesquisa denominada Linguística Aplicada. Na Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Linguística Aplicada dá nome ao seu programa de pós-graduação (PosLA). Nele, há quatro linhas de pesquisa. Em cada instituição, há uma sede do Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras. Tratarei de cada um dos programas citados, porém darei uma especial atenção aos dois Programas de Pós-Graduação situados no contexto da UFC, pois é esta instituição que acolhe os dois projetos de pesquisa, de alcance regional, sobre o ensino e aprendizagem da língua portuguesa em situação de estágio no Curso de Letras e no de Pedagogia.

Neste trabalho, faço um panorama global da LA no Ceará, a partir dos registros dos Programas de Pós-Graduação das universidades citadas. Sobre cada um deles, apresento as linhas de pesquisa, os grupos de pesquisas e as pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento. Em um movimento descendente, concentro-me em duas pesquisas em desenvolvimento na Linha de Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, para apresentar duas pesquisas, porque elas reúnem uma equipe de linguistas aplicados nordestinos com o objetivo maior de mapear e estudar o contexto do ensino e aprendizagem da língua portuguesa no cenário do estágio do Curso de Letras e de Pedagogia.

Procuró responder aos questionamentos: qual é o espaço da LA no Ceará? Dentro do espaço da LA, que contribuições trazemos para a discussão do cenário nacional sobre o ensino, a aprendizagem e a formação de professores?

UM PANORAMA DA LA NO CEARÁ

No Estado do Ceará, no contexto da capital cearense, a Linguística Aplicada está presente nas universidades públicas, no âmbito de pós-graduação, na UECE e na UFC. Conforme proposto, inicialmente tratarei do contexto da universidade estadual e, em seguida, do contexto da universidade federal.

A LA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ: UMA REFLEXÃO INTRODUTÓRIA

Em 1998, foi criado o Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, cuja área de concentração era em Língua Inglesa e em Língua Francesa. Este Programa de Pós-Graduação possuía seis linhas de pesquisa: Descrição linguística, Estudos comparativos, Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira, Análise do discurso, Análise do texto literário e Tradução.

Em 2011, com o objetivo de implantar o Curso de Doutorado, a instituição iniciou a construção de uma nova proposta para o PosLA. As mudanças apresentadas pelo seu corpo docente culminaram na reformulação da proposta a partir da vocação efetiva do Programa. A área de concentração passou a ser “Linguagem e Interação”, com três Linhas de pesquisa, conforme podemos observar em seguida²⁵:

1 Linguagem, Tecnologia e Ensino

O objetivo da linha de pesquisa *Linguagem, Tecnologia e Ensino* é estimular projetos e congregar estudos sobre multiletramentos e ensino de línguas.

²⁵ Dados retirados do site do PosLA <http://www.uece.br/posla/pesquisa/linha-de-pesquisa/>

2 Multilinguagem, Cognição e Interação

O objetivo da linha de pesquisa *Multilinguagem, Cognição e Interação* é investigar as relações entre linguagem e cognição sob três perspectivas: a linguagem como fenômeno intersubjetivo; a linguagem como conhecimento gerado na interação; e a linguagem como sistema (re)criado na interação.

3 Estudos Críticos da Linguagem

O objetivo da linha de pesquisa *Estudos Críticos da Linguagem* é gerar conhecimento sobre as operações ideológicas do discurso e as relações de poder nelas implicadas.

O primeiro coordenador do PosLA foi o professor Antônio Luciano Pontes e atualmente é o professor Lucineudo Machado Irineu quem o coordena. O corpo docente é composto por vinte e um professores, incluindo o seu coordenador.

Dentro do PosLA, há nove grupos de pesquisas, conforme podemos observar na lista seguinte:

- Análise de Discurso Crítica: representações, ideologias e letramentos;
- Discurso, Identidade e Letramento acadêmico;
- Lexicologia, Terminologia e Ensino;
- Linguística, Ensino e Tecnologia;
- Literatura: Estudo, Ensino, (Re) leitura do mundo;
- Mídia e tensões sociais no contemporâneo;
- Pragmática cultural, Linguagem e Interdisciplinaridade;
- Prática de Edição de Textos do Estado do Ceará; e
- Tradução e Semiótica.

Há atualmente registrados e divulgados em seus meios de comunicação vinte e quatro projetos em andamento em suas três Linhas de pesquisa.

De 2012 a 2020, o PosLA apresenta regularidade na procura pelo Curso de Mestrado e pelo de Doutorado, mostrando um visível interesse crescente por suas Linhas de pesquisa. Nesse período, totalizam-se duzentos e dezesseis mestrandos e cento e vinte e sete doutorandos.

O Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE também conta com a Revista Linguagem em Foco, um instrumento que permite assegurar a comunicação entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros e divulgar resultados das pesquisas desenvolvidas e em desenvolvimento em Linguística Aplicada.

A LA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: UMA REFLEXÃO INTRODUTÓRIA²⁶

O Programa de Pós-Graduação em Linguística funciona desde 1993 para conferir os graus de Mestrado e Doutorado em linguística, única área de concentração. Sua primeira coordenadora foi a professora Maria Elias Soares e, atualmente, ele é coordenado pela professora Rosemeira Selma Monteiro-Plantin. Seu principal objetivo é “oferecer uma formação de excelência, com sólido embasamento linguístico” (PPGL/UFC, 2021). O seu corpo docente é composto de trinta e cinco pesquisadores, sendo trinta permanentes, quatro colaboradores e um visitante. Esse total de pesquisadores é alterado a depender do volume dos pesquisadores que desenvolvem as suas pesquisas de pós-doutorado, movimentando assim as atividades das Linhas de pesquisa.

O PPGLIN-UFC possui quatro Linhas de pesquisas (Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem; Descrição e Aná-

²⁶ Informações disponível em <https://ppgl.ufc.br>

lise Linguística; Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização; e Linguística Aplicada). As minhas reflexões neste artigo terão como fio condutor o espaço da LA neste Programa de Pós-Graduação.

A LA passou a existir como Linha de Pesquisa em 2006 e hoje agrupa treze pesquisadores com investigações que *devem apresentar*

[...] resultados da pesquisa desenvolvida pelas diferentes disciplinas linguísticas à resolução de problemas relacionados à produção, percepção, aquisição ou processamento computacional da linguagem natural, ao ensino/aprendizagem de línguas e à elaboração de dicionários, glossários e gramáticas pedagógicas. (ver o site do PPGLIN-UFC, já mencionado).

Para dois pontos, nessa fala, chamo atenção: o fato de a LA estar relacionada a resultados de pesquisas das demais linhas de pesquisa, a depender dos objetivos da investigação, em desenvolvimento; e o fato de ela estar vinculada à resolução de problemas oriundos de práticas de linguagem e ser de cunho interventivo.

Dentro das Linhas de pesquisa, podemos encontrar os projetos em desenvolvimento e as demais ações de cada grupo de pesquisa que, de certa forma, contribuem para delinear o perfil da LA dentro do PPGLIN-UFC. Atualmente, nós temos os seguintes grupos de pesquisa²⁷:

GRUPO DE ESTUDO GÊNEROS TEXTUAIS: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS (GETEME)

O GETEME, liderado pela Dra. Margarete Fernandes, teve origem em 2007. Congrega pesquisadores de diferentes instituições de ensino, acolhe estudantes de graduação, de pós-graduação, profes-

²⁷ Os dados foram coletados no site do PPGLING/UFC em 07 de fevereiro e está disponível em <https://ppgl.ufc.br/pt/grupos-de-pesquisa/>

res do ensino básico e professores pesquisadores do ensino superior, com atividades ligadas às linhas de pesquisa *Práticas Discursivas e Linguística Aplicada*. Dentro de sua agenda, o grupo destaca a publicação de livros com resultados de suas pesquisas. Ele está aberto à participação de alunos, professores e pesquisadores interessados em discutir questões relacionadas aos gêneros e seus aspectos constitutivos.

DISCURSOS E DIGITALIDADES (DIGITAL)

DIGITAL é coordenado pelo Dr. Júlio Araújo. Desde sua origem, em 2006, congrega pesquisadores e estudantes de várias universidades e institutos brasileiros. O grupo tem interesse nas relações entre linguagem e tecnologia. Entre os interesses, estuda Letramentos digitais críticos, discurso de ódio, *Fake News* e outras desvirtualidades. Tem atenção especial aos seguintes temas: gêneros discursivos digitais, convergência de mídias, EaD, novos letramentos, representações de si em redes sociais, multimodalidade em ambientes digitais e hipertextos.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA (PLIP)

O PLIP é liderado pela Dra. Rosimeire Monteiro-Plantin. Foi criado em 2009, com o objetivo de investigar políticas linguísticas em diferentes países e auxiliar no processo de internacionalização da Língua Portuguesa. O grupo avançou na análise de material didático de Português como língua não-materna; e na elaboração de um glossário com os termos chave no ensino de línguas estrangeiras e no levantamento de Políticas Linguísticas Lusófonas e não Lusófonas.

GRUPO DE ESTUDOS EM REPRESENTAÇÕES, LINGUAGEM E TRABALHO (GERLIT)

GERLIT é liderado pela Dra. Pollyanne Ribeiro. Realiza a interseção entre a Teoria Dialógica do Discurso e as práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Considera as possibilidades e limitações presentes na formação inicial e continuada dos professores de língua/linguagem. Fundamenta-se na abordagem da análise dialógica do discurso, comungada, por vezes, com a Teoria das Representações Sociais e com a Clínica da Atividade nas questões em que a linguagem assume papel central para a compreensão do trabalho dos professores. Investiga a constituição identitária do professor, multiletramento, formação inicial e continuada, material didático e ensino de gêneros.

GRUPO DE ESTUDOS DE DISCURSO, IDENTIDADE E PRÁTICA SOCIAL (GEDIP)

O GEDIP é liderado pela Dra. Izabel Magalhães. Agrupa pesquisadores com interesse em desenvolver estudos críticos das relações transdisciplinares entre linguagem e sociedade.

GRUPO DE ESTUDO SOBRE LINGUAGEM E PENSAMENTO – COGNIÇÃO E LINGUÍSTICA (GELP-COLIN)

O GELP-COLIN é liderado pela Dra. Ana Cristina Pelosi. Desenvolve pesquisas sobre cognição e linguagem, como fenômenos interdependentes. Investiga questões pertinentes à ciência cognitiva;

pontualmente, a emergência de conceitos e os processos cognitivos situados que nos permitem, através da linguagem, atuar significativamente no mundo. As pesquisas pautam-se por propostas de estudiosos tais como George Lakoff, Raymond Gibbs, Zóltan Kövecses, Lynne Cameron, entre outros, cuja ênfase é a visão corporificada de cognição. Vinculado ao grupo há um projeto maior, intitulado: Projeto interdisciplinar sobre representações sociocognitivas na conceitualização de violência em centros urbanos brasileiros.

GRAMÁTICA, AQUISIÇÃO E COGNIÇÃO (GRÃO)

O Grupo de Pesquisa GRÃO é liderado pela Dra. Ana Célia Clementino Moura. Os estudos nele desenvolvidos centram-se: a) em aspectos gramaticais, quer teóricos, quer pedagógicos da língua portuguesa, em especial, e de quaisquer outras línguas; b) nas especificidades acerca da aquisição da língua materna e de quaisquer outras; e c) em aspectos cognitivos os quais envolvem o processamento, a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico do indivíduo.

TRADIÇÕES DISCURSIVAS DO CEARÁ (TRADICE)

O TRADICE foi fundado em 2004. Desde 2010, é liderado pela Dra. Áurea Zavam. O objetivo geral é investigar como os textos se constituem nos diferentes gêneros textuais, desde o século XVIII até o presente, de modo a analisar aspectos sócio-históricos e linguístico-discursivos, bem como estender os resultados de seus estudos ao âmbito do ensino de língua portuguesa. O grupo integra o Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB), projeto de alcance nacional, que objetiva a constituição de *corpora* diacrônicos do português brasileiro.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA (GEPLA)

É liderado pela Dra. Eulália Leurquin, desde a sua origem em 2006. Agrega pesquisas desenvolvidas na graduação (no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica- PIBIC) e na pós-graduação (mestrado, doutorado e pós-doutorado) sobre o ensino e aprendizagem e a formação de professores. Tem especial atenção aos temas: interação didática, objetos de ensino e aprendizagem e letramento professoral. Alinha-se aos pressupostos da Análise textual do discurso e do Interacionismo Sociodiscursivo para analisar os gêneros textuais. Utiliza a Clínica da Atividade e os conceitos desenvolvidos por Cicurel para entender o agir professoral, a interação didática, o repertório didático e as condições de trabalho do professor.

Dentro deste grupo de pesquisa, é desenvolvido um conjunto de ações extensionistas, conforme podemos observar:

- Fórum de Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Línguas – FLAEL;
- Curso Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras;
- Jornada do GEPLA;
- Tradução de textos teóricos; e
- Oficina de produção de material didático de Português Língua Estrangeira.

O FLAEL é um projeto bienal de extensão e tem cunho internacional. Sua origem data de novembro de 2006. Em 2019, o fórum aconteceu na Universidade Nova de Lisboa, em parceria com o Grupo de Estudos Gramática e Texto, sob a responsabilidade das pesquisadoras Antónia Coutinho, Matilde Gonçalves e Áudria Leal,

coordenado pela primeira. Em 2021, o VII será realizado na Argentina, sob a coordenação dos dois países, sob a responsabilidade de Dora Riestra e Eulália Leurquin. O objetivo do FLAEL é reunir pesquisadores para discutirem sobre o ensino e aprendizagem e formação de professores, na perspectiva da LA.

O *Curso Português Língua Estrangeira: língua e cultura brasileiras*, acontece desde 2010, com o objetivo de ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes estrangeiros que chegam à UFC para estudar na graduação ou na pós-graduação e/ou realizarem o Cel-pBras. Ofertamos os níveis I e o II para alunos da graduação e um Curso de Leitura e produção de textos acadêmicos, especialmente para os alunos estrangeiros que cursam mestrado e doutorado na UFC ou em outra instituição pública, devidamente documentados.

A *Jornada do Gepla* funciona há seis anos, bienalmente. O seu objetivo é proporcionar um espaço para que os membros do GEPLA possam apresentar as suas pesquisas em andamento. Para isso, são convidados pesquisadores brasileiros e estrangeiros para discutirem temas do interesse do grupo. Neste ano de pandemia, a III Jornada aconteceu completamente virtual, durante quatro meses.

O projeto de extensão *Tradução de textos teóricos* tem o objetivo de proporcionar acesso ao estudante de textos teóricos importantes para as discussões realizadas no grupo. O texto é selecionado a depender de sua importância. Desde o início do projeto, foram traduzidos cinco livros.

O último projeto - *Oficina de produção de material didático de Português Língua Estrangeira* - dá continuidade ao curso de língua portuguesa para estrangeiros que ofertamos. Surgiu da compreensão de que nenhum livro didático daria conta dos nossos objetivos para o curso de língua portuguesa e isso poderia dificultar a aprendizagem.

O MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS COMO ESPAÇO DE INTERAÇÃO ENTRE A UFC E A UECE

Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), aqui é posto como um ponto de união entre as duas instituições e como o maior projeto dentro da LA que trata de formação continuada de professores da Educação Básica.

O ProfLetras teve origem em 2013 e sua primeira coordenadora foi a Dra. Maria das Graças Soares. A sua sede nacional funciona na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atualmente, sob a coordenação da professora Dra. Penha Casado. O ProfLetras possui quarenta e nove sedes e está presente em todas as regiões brasileiras.

No Ceará, há uma sede na Universidade Federal do Ceará e uma na Universidade Estadual do Ceará. A constituição deste mestrado é a mesma, embora cada instituição possua o seu regimento interno. Atualmente, a sede da UFC é coordenada pela professora Dra. Áurea Zavam e a sede da UECE, pelo professor Dr. Valdinar Custódio. A constituição deste mestrado é a mesma, embora cada instituição possua o seu regimento.

ESTUDOS DA LINGUAGEM E PRÁTICAS SOCIAIS:

Estudos da língua, do texto, do discurso, dos letramentos e suas implicações para a formação na Educação Básica. Usos da linguagem em contextos distintos de interação social. Abordagens teóricas sobre a linguagem na prática pedagógica. Investigações sobre o campo aplicado do ensino de língua materna.

ESTUDOS LITERÁRIOS

Discussões epistemológicas em torno do ensino da literatura, voltadas à formação do professor do Ensino Básico. Formação do leitor literário. Abordagem, na escola, da variedade da produção literária, incluindo desde os textos clássicos nacionais e mundiais, às expressões de matriz africana e indígena brasileira. Mediação do professor para a experiência estética do ler e do escrever o texto literário.

No catálogo das disciplinas ofertadas pelo ProfLetras, há quatro disciplinas obrigatórias (Fonologia, Variação e Ensino, Gramática, Texto e Ensino, Literatura e Ensino) e quatorze disciplinas optativas (Alfabetização e Letramento, Elaboração de projetos, Leitura e Escrita - processo de ensino/aprendizagem, Ensino da escrita, Didatização e Avaliação, Gêneros discursivos/textuais e Práticas sociais, Linguagem, Práticas sociais e Ensino, Literatura infantil e juvenil, Leitura de texto literário, Práticas de análise linguística e Ensino de aspectos fonológicos, Práticas de análise linguística e Ensino de aspectos gramaticais, Práticas de leitura e Ensino, Práticas de produção textual e Ensino, Práticas de oralidade e Ensino, Tópicos em linguagem e Ensino).

Como podemos constatar, a organização curricular desenha o perfil do ProfLetras, e, obviamente, da formação continuada. Todas as pesquisas acontecem na sala de aula de língua materna; são realizadas pelo próprio professor do Ensino Fundamental e têm cunho interventivo. Conforme podemos observar, o Mestrado Profissional em Letras está completamente alinhado às preocupações da LA. Foi com base nesse conjunto de características do ProfLetras, que o trouxemos para dentro das nossas discussões sobre o espaço da LA no Estado do Ceará.

No item seguinte, seleciono duas pesquisas e trato delas pelos motivos já ditos neste artigo.

O PANORAMA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO NORDESTE

Dentro da Linha de Pesquisa Linguística Aplicada, ressalto dois projetos de pesquisas em desenvolvimento: *Panorama do estágio de língua portuguesa nos cursos de Pedagogia de capitais do Nordeste*²⁸ e *Panorama do estágio de língua portuguesa em cursos de Letras da região nordestina*²⁹). Ambos têm o objetivo maior de mapear a situação da formação inicial dos professores de língua portuguesa para atuar na Educação Básica, tendo como referência o estágio docente. Estão situadas no Departamento de Letras Vernáculas, da Universidade Federal do Ceará, na Linha de pesquisa Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística. O primeiro analisará os documentos que orientam o estágio e se concentrará nas disciplinas de estágio. O segundo também dará conta do agir do estagiário na sala de aula. Os dois projetos realizam-se dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e acolhe pesquisadores de diversas universidades (UFC, UFPE, UFS, UNILAB/BA, UNILAB/CE, UFPI, UESPI, UECE, IFCE, IFMA, IFBA). Por esta razão, em função do pouco espaço para descrever os dois, ressaltamos o segundo.

Para traçar o panorama da formação inicial dos professores de língua portuguesa, a pesquisa *Panorama do estágio de língua portuguesa em cursos de Letras da região nordestina*, reúne seis pesquisadores nordestinos, membros do GEPLA, a fim de mapear o estágio de regência do Curso de Letras das universidades federais nordestinas, considerando o agir prescrito, o agir real e o agir representado do estagiário. A nossa maior motivação decorre do fato de que queremos construir, a partir dos dados coletados, o perfil da formação inicial dos professores de língua portuguesa.

²⁸ Projeto de autoria da professora Mônica de Souza Serafim.

²⁹ Projeto de autoria da professora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Com esse propósito, estamos estudando os principais documentos relacionados ao Estágio, à composição das disciplinas, à relação universidade x escola, como os estágios funcionam de fato na sala de aula e o que dizem os estagiários sobre o seu agir em sala de aula. Neste momento da pesquisa, estamos dando uma especial atenção às aulas remotas, estudando suas possibilidades e seus limites, as intenções e os impedimentos relacionados ao estagiário. Compreendemos que o ensino e a aprendizagem e a formação de professor não são os únicos temas a serem estudados pela LA, mas entendemos que eles precisam ser estudados por ela e que têm contribuições importantes para a área em questão.

Alinhamo-nos ao entendimento de que a LA é indisciplinar com seus métodos de coleta e geração de dados. Mas, também entendemos que é preciso observar e interpretar as práticas linguageiras de maneira crítica. Neste sentido, sobre o estatuto da LA, há dezoito anos³⁰, Rajagopalan já nos apresentava uma inquietude que carece de ser trazida para a discussão:

[...] o que a Linguística Aplicada precisa com urgência é repensar sua própria razão de ser enquanto disciplina e buscar suas próprias credenciais acadêmicas, admitindo até mesmo, como uma das possibilidades no fim dessa trilha, a de a nova disciplina poder vir a ser uma alternativa à disciplina mãe, ou quem sabe até mesmo, algo que a própria disciplina mãe pode e emular em proveito próprio (RAJAGOPALAN, 2016, p.79)

O que avançamos nesse sentido? Esta pesquisa segue seu curso e tenta investir no espaço do agir prescrito, no do agir real e no do agir representado, na expectativa de melhor construir o perfil da formação inicial. Nossos objetivos específicos são mapear o estágio de língua portuguesa em universidades públicas nordestinas situadas nas capitais, considerando os documentos oficiais, a sala de aula e o que diz o estagiário e os professores sobre o seu agir. Em especial,

³⁰ A edição de referência da citação é 5ª, datada de 2016.

investigar o ritual da interação didática nas aulas de língua portuguesa ministradas por estagiários do Curso de Letras, no período de 2021 e 2023, dando especial atenção aos saberes mobilizados.

O projeto investiga o ensino e aprendizagem em situação de estágio, numa perspectiva da Linguística Aplicada. Articula-se com o ISD e com a Análise Textual do Discurso para analisar gêneros textuais utilizados em sala de aula e gêneros textuais profissionais do campo de atuação do professor e da formação de professores.

Analisa os saberes mobilizados (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009) no repertório didático observados no texto produzido na interação didática (CICUREL, 2010), considerando o agir real do professor e do estagiário, e também o texto produzido sobre a sala de aula; as vozes, modalizações e os posicionamentos (BRONCKART, 1999, 2019), as condições de trabalho de onde emergem os modalizadores do agir professoral (LEURQUIN, 2013), os dispositivos de sequência didática (DOLZ, 2004) e a aula interacionista de leitura (LEURQUIN, 2014).

O projeto tem duração de três anos, acontece no seio do Gepla e reúne seis pesquisadores e dez estudantes de iniciação científica. Analisamos o agir prescrito, o agir real e o agir representado. Mas também consideramos os conceitos de língua, linguagem, texto e gêneros textuais: leitura, análise linguística/semiótica, oralidade e produção de textos, entre outros. Os primeiros resultados apontam que a formação inicial de professores acontece no Curso de Letras ou no de Pedagogia; para formar professores para atuar nos anos iniciais do Ensino fundamental, assumem as disciplinas de estágio os pedagogos, normalmente, e para formar professores para atuar nos anos finais do Ensino fundamental, assumem as disciplinas de estágio os professores formados em Letras. Cada universidade possui a sua proposta de formação e dela depende do perfil da formação inicial proposta. Sobre a interação didática na aula remota, em contexto do estágio supervisionado, já publicamos os primeiros resultados do estudo (LEURQUIN, 2020).

CONCLUSÃO

O panorama apresentado neste artigo é mostrado de forma descendente, pois parto das duas universidades. Porém, pela necessidade de limitar o espaço, focalizo em uma delas.

O fato de assumir a Associação de Linguística Aplicada do Brasil já nos permite ter certa visibilidade nacional. Mas, também, são muito importantes os projetos de extensão desenvolvidos nos Departamentos de Letras e as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação das universidades citadas. Somado a isso, observamos o registro de um alto índice de procura pela Linguística Aplicada como área ou linha de pesquisa, o que nos permite assegurar um espaço confortável na discussão sobre a LA na esfera nacional e internacional, através de eventos e parceiras institucionais.

É possível perceber que a visibilidade dada à Linguística Aplicada em cada instituição depende das atividades realizadas nos grupos de pesquisa. Neste artigo, há uma forte expressão do ensino e aprendizagem e da formação de professores. Todavia, não significa dizer que há uma compreensão reduzida do conceito e da atuação da LA, mas que há uma equipe muito expressiva de pesquisadores atuando no espaço da sala de aula de línguas.

Tanto a UECE quanto a UFC caminham em suas pesquisas, contribuindo para a construção do perfil da LA que delineamos no Ceará. Para além disso, ao final deste artigo, chego a outras conclusões e algumas delas, apontarei aqui:

- As pesquisas desenvolvidas no Ceará dentro dos Programas de Pós-Graduação e da Graduação contribuem para o desenvolvimento da nossa área e disponibilizam dados importantes para a discussão nacional e internacional sobre a LA;

- Se, na graduação, o espaço de formação inicial de professores é o estágio de regência e de observação, o ProfLetras é, por excelência, o maior programa de formação continuada de professor;
- A partir da descrição dos grupos de pesquisa, podemos perceber que tanto a UFC quanto a UECE apresentam uma pluralidade de possibilidades de pesquisas em LA que possibilitam ao pesquisador ter melhores condições de opção para envolver-se pela pesquisa na área de LA;
- Sobre a LA, além de ter seu espaço muito bem firmado no Ceará, percebe-se, a cada ano, uma crescente procura pelos grupos de pesquisa e pelos Programas de Pós-Graduação.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, J. P. *Atividade de Linguagem textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CICUREL, C. *As interações no ensino das línguas: agir professoral e práticas de sala de aula*, Editora Parole, Fortaleza, 2020.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

HOFSTETTER, R; SCHNEUWLY, B. Savoir en (trans)formation. Au Coeur professeurs de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R; SCHNEUWLY, B. (org) *Savoisen (trans) formation: au coeur des professeurs de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: De Boeck Université, 2009, p. 6-22.

LEURQUIN, E.V.L.F. A interação didática na aula remota, In. *Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia*. Edições da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, no prelo.

LEURQUIN, E.V.L.F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. In: *Eutornia Revista de Literatura e Linguística*. Recife, v. 1, n. 14, dezembro. 2014.

LEURQUIN, E.V.L.F. Que dizem os professores sobre o seu agir professoral?
In: GERHARDT, A. F. L. M. (Org.). Ensino aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada. Campinas. São Paulo: Pontes, 2013.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*, Mercado de Letras, Campinas, São Paulo, 1996.

PPGL/UFC. *Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará*. Disponível em: <https://ppgl.ufc.br/pt/programa/apresentacao/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Aplicada Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*, São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

A large, bold, orange number '6' is positioned in the upper right quadrant of the cover. The background is a light orange gradient with abstract geometric shapes in blue and orange, and thin lines in light green and orange.

Fatiha Dechicha Parahyba

**PRÁTICAS DE
ESCRITA ACADÊMICA
E CONSTRUÇÃO
DE SABÉRES**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.116-135](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.116-135)

INTRODUÇÃO

Com base nos questionamentos que nos interpelam na nossa prática docente, no que se refere ao ensino e aprendizagem da produção escrita de gêneros acadêmicos na língua inglesa, este trabalho busca contribuir com os estudos que têm como foco a formação científica, tendo em vista a produção dos referidos gêneros. Ao mesmo tempo, busca apresentar algumas reflexões sobre a relevância da *instrumentalização* precoce dos *pesquisadores em formação*, haja vista que o processo de interiorização dos conceitos teóricos e científicos não ocorre de forma espontânea. Da mesma forma, os saberes necessários para a produção de textos acadêmicos não preexistem à formação. Face ao exposto, buscamos responder aos seguintes questionamentos: a) Em que nível se situam as dificuldades de produção do TCC ou artigo? e b) Estariam elas relacionadas com o domínio da linguagem ou com os saberes relativos à pesquisa científica e às teorias que fundamentam o objeto de pesquisa?

Essas perguntas, que orientam o presente trabalho, originam-se das constatações, empiricamente efetivadas, ao longo dos seis últimos anos no âmbito de três disciplinas do curso de Licenciatura em Língua inglesa: *Escrita de língua inglesa 8* e *Trabalho de Conclusão de Curso I e II* (TCC I e TCC II)³¹, que integram a grade curricular do curso. A primeira abrange a produção escrita de gêneros acadêmicos, em especial o artigo científico. A disciplina TCC I tem como objetivo a elaboração de projeto de pesquisa; já a TCC II consiste na orientação do aluno visando à realização de sua pesquisa e elaboração do trabalho final. A despeito do fato se tratar de uma prática social bastante difundida no ambiente universitário, a produção do referido gênero apresenta obstáculos de ordens diversas. Desse

³¹ A disciplina TCC I, cujo objetivo é capacitar o aluno a elaborar seu projeto de pesquisa, que culminará na produção da monografia (TCC) ou artigo, é ofertada no 7º período do curso de graduação-Licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Pernambuco. As disciplinas Língua Inglesa 8 e TCC II são ofertadas no último período do curso.

modo, interessa-nos verificar o(s) elemento(s) impeditivo(s) na sua produção ou se uma soma de fatores *internos* e *externos* configuram a complexidade associada à produção escrita na esfera acadêmica.

Para fundamentar a discussão em pauta, apoiamos-nos sobre os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart, com foco na concepção de capacidades de linguagem e análise textual (1999, 2006, 2008), na concepção de ensino e desenvolvimento de Vygotski (1985; 2009). O trabalho baseia-se também nos trabalhos desenvolvidos por Schneuwly (1988; 2008) e Schneuwly e Dolz (2004; 2009) sobre o ensino e aprendizagem da escrita e outros estudos que têm como eixo central a aprendizagem, o desenvolvimento e a mediação através da linguagem.

O roteiro adotado neste trabalho consiste em delinear as concepções de desenvolvimento de linguagem, da escrita acadêmica e dos saberes atinentes a ela, que orientaram a pesquisa em termos teóricos e analíticos. Na sequência, o percurso metodológico é apresentado junto com as categorias de análise. Por último, essa sessão é seguida por uma discussão das análises.

O ENSINO E APRENDIZAGEM DO GÊNERO ACADÊMICO: DIFERENTES NÍVEIS DE SABER

Atualmente, a produção de gêneros acadêmicos constitui uma demanda bastante difundida no contexto dos cursos de graduação de diferentes universidades brasileiras, fazendo parte de suas grades curriculares. Por sua vez, isso vem despertando o interesse de diversos pesquisadores como Assis (2015), Moretto e Bueno (2013), Parahyba e Leurquin (2015; 2018), em decorrência das dificuldades que os alunos apresentam na produção de seus textos, conforme relatam as pesquisas. É importante salientar que esse fenômeno está igualmente no cerne das atenções de pesquisadores estrangeiros,

na tentativa de apreender como o universitário se constrói na sua formação para a pesquisa mediante a escrita e quais desafios enfrenta. A exemplo disso, a obra organizada por Rinck, Boch e Assis (2015) mostra diferentes perspectivas do letramento acadêmico na formação universitária. Assim, elementos de ordens diferentes, tais como a questão do discurso científico e a dimensão linguística para a sua apresentação, são debatidos. Discute-se igualmente a articulação do discurso de outrem com o discurso próprio e a relação com o apagamento enunciativo traduzido pelas formas de impessoalidade. Outras questões, tais como autoria e *ethos* discursivo, num espaço onde circulam gêneros ditos neutros, e aquelas relacionadas com o uso de citações no discurso teórico - entre outras - são discutidas.

O quadro ora delineado deixa entrever a diversidade dos obstáculos e desafios que se apresentam ao aluno-pesquisador em formação. Relacionam-se com saberes diversos e capacidades que não preexistem à formação acadêmica. São construídos e internalizados na prática, mediante a escrita.

No contexto da presente pesquisa, outros aspectos de ordem teórico-metodológica relativos ao *fazer científico* emergem como fatores impeditivos do desenvolvimento do aluno no que tange à sua própria pesquisa científica e elaboração do gênero acadêmico. Além dos saberes científicos, o aluno se depara com “ações a serem implementadas por ele: a pesquisa em si, o domínio dos saberes atinentes à pesquisa e suas modalidades, à rede teórica que fundamenta seu objeto de pesquisa” (PARAHYBA, 2020, no prelo). Desse modo, a escolha de paradigmas, de autores cujos trabalhos podem fundamentar o objeto de pesquisa do aluno, torna-se um processo problemático para o aluno-pesquisador em formação, tendo em vista que lhe falta a vivência no âmbito desse campo do *fazer científico*.

Reuter (2015) acrescenta outra perspectiva que, a nosso ver, é geradora de tensão. Assim, pelo fato de se tratar de produção acadêmica na formação universitária, isso implica avaliação. O autor alerta:

[...] se trata de escritos que têm um estatuto de pesquisa *em formação* e que são como tais submetidos à avaliação. A partir desse momento, trata-se de gerenciar, da melhor maneira possível, a tensão existente entre pertinência dos recursos em relação à pesquisa executada e pertinência dos recursos em relação às supostas expectativas avaliativas da banca quanto aos conhecimentos que devem ser dominados na área de referência (Reuter, 2015, p. 210, grifo do autor).

Na esteira desse raciocínio, é possível afirmar que a avaliação - e aquilo que ela representa - gera conflitos nos papéis assumidos pelo aluno no processo da pesquisa científica e da escrita acadêmica. Na nossa análise, entendemos que há uma pluralidade de papéis: a) o sujeito-escritor; b) o sujeito-leitor (crítico); c) o sujeito-pesquisador; d) o sujeito em formação; e) sujeito-professor (no contexto de formação docente inicial); e f) sujeito-autor. Sendo assim, cada um desses papéis requer saberes, capacidades e ações diversos, com vista à formação do aluno-pesquisador científico, bem como o desenvolvimento de sua capacidade da escrita acadêmica.

Face ao exposto, nosso objetivo consiste em apresentar argumentos que fundamentam, em primeiro lugar, a necessidade do ensino sistemático da produção escrita de gêneros acadêmicos, bem como os saberes científicos a eles associados. Essa necessidade decorre do fato de que a entrada no universo acadêmico não é um processo “automático”, conforme pontuam Rinck, Boch e Assis (2015). Essa assertiva encontra respaldo na constatação de Vianna *et al.*, (2016), quando alegam que o contato dos alunos-professores em formação com o letramento acadêmico é inexpressivo ou inexistente. Reuter (2015) é ainda mais categórico ao afirmar que se subestimam as dificuldades vivenciadas pelos aprendizes-pesquisadores na identificação dos discursos teóricos. Ao reconhecer as dificuldades inerentes ao processo de iniciação à pesquisa científica, o autor argumenta: “É sem dúvida, ainda mais difícil para esses jovens pesquisadores analisar os *posicionamentos* desses discursos num campo que eles estão ainda descobrindo” (Reuter, 2015, p. 209, grifo do autor).

Em segundo lugar, para que o aluno se aproprie da dimensão da escrita acadêmica envolvendo determinado objeto de pesquisa, faz-se necessário instrumentalizá-lo (SCHNEUWLY, 2016) na tarefa de produzir um gênero acadêmico e na prática desse *fazer científico-acadêmico*, indo além dos aspectos textuais e discursivos. Com efeito, sobressaem outras necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento em termos de saberes de referência, saberes teóricos e metodológicos acerca do objeto de pesquisa e da pesquisa em si. Reiteramos que se tratam de saberes múltiplos, que precisam ser internalizados e gerenciados pelo aluno mediante a escrita acadêmica. Na visão de Rinck (2015, p. 81, grifo nosso), com base em Dabène e Reuter, “a escrita é, assim, concebida como modo de acesso ao saber [...] e a ideia é que uma melhor conscientização do funcionamento linguístico do discurso científico pode servir de verdadeira *ferramenta* para o pensamento e para a atividade de pesquisa”.

A ESCRITA ACADÊMICA: UM MODELO DIDÁTICO

Assumimos o pressuposto de que a potencialidade do letramento científico-acadêmico mantém estreita relação com o ensino da escrita de gêneros acadêmicos com ênfase no processo de regulação e interação durante o processo de “instrumentalização”. Visto por outro prisma, sem a instrução e interação didática, o processo de aprendizagem e de inserção dos aprendizes pesquisadores na esfera acadêmica torna-se um percurso cheio de obstáculos.

Por outro lado, a escrita é reconhecida como atividade complexa, como apontam Vygotski (2009) e Schneuwly (1995; 2008), em decorrência da complexidade da linguagem na forma escrita. Estudos de diferentes níveis de ensino relatam este fato a exemplo de Dolz *et al.* (2010), Pereira e Graça (2015), Parahyba e Leurquin (2015; 2018)

e Assis (2014; 2015), salientando as lacunas observadas no que se refere ao domínio da escrita. Ao mesmo tempo, apresentam propostas e modelos didáticos com vista a promover o desenvolvimento da capacidade de escrever do aluno. Para a discussão em pauta, o reconhecimento do grau de complexidade associado à escrita (acadêmica) implica a compreensão de que ela pode, igualmente, gerar tensões no aluno-pesquisador em formação. Esse argumento encontra-se em estreita relação com a nossa concepção de pluralidade de papéis, apresentada na seção anterior, em especial a de “sujeito-escritor” e “sujeito-autor”. A esse respeito, surgem alguns questionamentos. Como gerenciar a escrita do gênero acadêmico e os saberes a ele associados? Como articular, do ponto de vista linguístico e textual, o discurso científico e o discurso de outrem com a questão de autoria?

Nesse sentido, com base na concepção dos quatro pontos de tensão elencados por Reuter (2015, p. 211), que abrangem diferentes perspectivas da pesquisa científica, acrescentamos outro: *tensão entre saberes científicos, saber-fazer científico e a escrita*. Esse argumento reforça a necessidade de instrumentalizar os alunos para que se tornem agentes de seu próprio desenvolvimento na perspectiva vygotskiana, consoante o pensamento de Schneuwly e Bronckart (1985) e Schneuwly (1995; 2008). Por conseguinte, o ensino é fundamental nesse processo, levando em conta os processos de internalização e de apropriação dos elementos externos que são geradores do desenvolvimento da capacidade de escrever. Contudo, esses aportes externos “são geradores de desenvolvimento apenas na medida em que os conflitos gerados por eles sejam ‘gerenciáveis’ pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento” (BRONCKART, 2013). A nosso ver, o docente pode contribuir para esse *gerenciamento de conflitos* relativo à internalização dos conteúdos, muito embora seja exclusivamente uma operação e uma capacidade do sujeito aprendiz. Para esse fim, as interações didáticas (CICUREL, 2011) e a mediação, na perspectiva vygotskiana (2009), são mecanismos que desencadeiam a reflexão e a tomada de consciência acerca do agir de linguagem e da construção dos saberes.

Para fins didáticos do ensino da produção escrita do gênero acadêmico, fundamentamo-nos no dispositivo teórico-metodológico, sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As sequências de ensino do modelo didático adotado serão detalhadas na seção a seguir.

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, e a coleta de dados³² se deu no âmbito de uma disciplina denominada “Compreensão e produção textual na língua inglesa”, ofertada no último período de graduação do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Pernambuco. A ementa da disciplina recomenda o trabalho com gênero acadêmico. A seleção dos gêneros como objeto de ensino e de aprendizagem foi realizada em comum acordo com os alunos. E os gêneros escolhidos foram: Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, e artigo acadêmico, tendo em vista que o aluno pode optar por um deles para a conclusão do curso.

Dessa maneira, o ensino da escrita acadêmica foi realizado mediante o dispositivo *sequência didática* e através da didatização e da “elementarização” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007) das partes constitutivas do gênero TCC ou artigo. Segundo esse modelo de ensino, “o objeto de ensino é decomposto em unidades menores que os alunos poderão estudar (observar, analisar, exercer) a fim de apropriar-se das diferentes facetas” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p. 70). Ao todo, foram elaboradas seis sequências didáticas abrangendo: (1) Introdução; (2) Fundamentação teórica; (3) Metodologia; (4) Análise e resultados; (5) Conclusão e (6) Resumo³³ (cf. PARAHYBA, 2020 no prelo). Ao final, outra sequência didática foi dedicada ao ensino do gênero apresentação oral,

³² O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa em andamento, registrada no âmbito da UFPE

³³ Muito embora o resumo seja por si só um gênero, consideramos que não pode ser dissociado dos gêneros escolhidos, tendo em vista que ele é considerado parte integrante pela comunidade acadêmica.

contemplando assim a apresentação do TCC ou a comunicação oral. O itinerário seguido foi o mesmo para cada etapa das sequências didáticas.

A avaliação foi realizada em cada versão inicial para todas as partes constitutivas dos gêneros em foco, seguida pela regulação e pelo tutorial pós-avaliação em todas as sequências. Esse espaço de interação professor-aluno pós-avaliação é considerado fundamental para discussão das possíveis dificuldades na elaboração dos textos, sejam elas da ordem dos saberes teórico-científicos ou linguísticos.

O corpus é composto de um TCC, intitulado: *Written digital genres: an overview of the school context and textbook*. Nossa análise focou em três pontos: a) a textualidade em língua inglesa; 2) a mobilização dos saberes relativos às partes constitutivas do gênero acadêmico; e 3) mobilização dos saberes teóricos e metodológicos.

UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA DA CONSTRUÇÃO DO SABER CIENTÍFICO

Para fins de análise, selecionamos a introdução como segmento ilustrativo na construção do gênero acadêmico elaborado pela aluna Kamila. O interesse pela introdução e a sua escolha como excerto para análise se deve ao “fato de que elas devem assentar a *legitimidade do propósito e circunscrever o objeto de pesquisa*” (RINCK, 2015, p. 73, nosso grifo). No quadro 1, a seguir, apresentamos três versões da parte inicial da introdução, seguidas pelos comentários feitos pela professora-pesquisadora no modo revisão do Word³⁴. A apresentação dos comentários é feita na mesma sequência das palavras salientadas. Convém frisar que houve interação verbal após a primeira e a segunda versão como espaço de regulação das aprendizagens e tutorial (cf. PARAHYBA e LEURQUIN, 2018).

³⁴ Os comentários apresentados aqui foram transcritos na íntegra, a partir dos comentários na caixa de diálogo do modo revisão do Word, para facilitar a leitura. As palavras salientadas correspondem às palavras destacadas no modo revisão.

Quadro 1- Introdução.

Quadro 1 – Introdução		
Primeira versão (21 Set. 2020) 1	Versão pré final (30 Nov. 2020) 2	Versão final defesa (8 Dez. 2020) 3
<p>New written genres emerged with the development of digital devices in the 21st century. <u>Consequently</u> it raised the necessity to study and improve digital skills in order to interact in society and adapt to new technological devices, social medias and other means of communication that generated new written genres and changed the way that people communicate.</p> <p>Yates (2000, p.233) mentions in his work that new technology devices created a “textualized society” which raises the importance of learning and improving the writing skills in the modern society and even more the writing skills in the digital environment since we are in a constantly ascending digital era.</p> <p><u>In this study</u> the aim is to analyze the development of the students in the high school level, at Ginásio Pernambucano, a school of Pernambuco state, by producing a digital genre after being introduced to the genre by the teacher and the writing skills improved or not by <u>receiving proper</u> guidance and instructions about the specificities of the genre. The students are in the first year of high school, between the age of 13-15 and English is taught to them as a foreing [sic] language.</p>	<p>New written genres emerged with the development of digital devices in <u>the 21st century</u>. <u>Consequently</u> it raised the necessity to study and improve <u>digital skills</u> in order to interact in society and adapt to new technological <u>devices</u>, social medias and other means of communication that generated new written genres and changed the way that people communicate.</p> <p>Yates (2000, p.233) <u>mentions in his work</u> that new technology devices created a “textualized society” which raises the importance of learning and improving the writing skills in <u>the*</u> modern society and even more <u>the</u> writing skills in the digital environment since we are in a constantly ascending digital era.</p> <p>In this study the aim is to evaluate <u>the didactic book used in</u> the public schools of Pernambuco in <u>the year of 2020</u>, <u>which was</u> chosen by the Brazilian government through the program PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) <u>that based on the</u> official documents such as BNCC (Base Nacional Comum Curricular) to choose the best book to be used in the schools based on the aim of the content proposed for that year.</p> <p>* Palavras rasuradas pela aluna após regulação.</p>	<p>New written genres emerged with the development of digital devices in the last decades. Consequently, it raised the necessity to study and improve digital skills as much as the writing abilities <u>in order to</u> interact in society and adapt to new technological environments, social medias and other means of communication that generated new written genres and changed the way that people communicate.</p> <p>Yates (2000, p.233) explains that new technology devices created a “textualized society” which raises the importance of learning and improving the writing skills in modern society and even more, writing skills in the digital environment, since we are in a constantly ascending digital era.</p> <p><u>In order</u> to evaluate how the schools are approaching this topic the textbook used in the public schools of Pernambuco in 2020. The textbook was chosen by the Brazilian government through the program PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), which states the parameters for selection of the textbook that will be used in the schools. Moreover, the book being studied is used in the high school years with students from 14-17 years old, that are learning English as a foreing [sic] language in Pernambuco State, and this book is part of the public system and is used in state schools.</p>

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Quadro 2 - Comentários da professora-pesquisadora na versão 1.**Quadro 2 - Comentários da professora-pesquisadora na versão 1**

You need to contextualise more and present what is behind your proposal and why do you want to see digital genres.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Quadro 3 - Comentários da professora-pesquisadora na versão 2.**Quadro 3 - Comentários da professora-pesquisadora na versão 2**

1. Better put the last decades as there was already something at the end of the 20th century.
2. Is it only digital skills or writing digital genres?
3. It is more than the device. It is literacy through technological devices... or not?
4. I have just seen that probably it is just a matter of reformulating the sentence. In this case you do not start with consequently as you say at the end that new written genres...
5. Explains
6. there should be a link as you introduce a completely different idea and stop abruptly the previous on digital genres
7. it is textbook. Change the others.
8. you have to say what for you analyse it.
9. start another sentence.
10. ???

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

SOBRE A TEXTUALIDADE DA LÍNGUA INGLESA

No que se refere à textualidade na língua inglesa, é possível observar, com base nos comentários (em azul) no quadro 3, que aproximadamente metade deles estão relacionados com essa categoria de análise. A aluna é solicitada para rever elementos como: escolha lexical, coesão verbal, uso do artigo definido (muito diferente da língua portuguesa), organizadores textuais e reformulação de frases tanto para tornar o argumento mais claro como para fragmentar a frase de forma que fique mais clara e fluida. Esses elementos demonstram algumas lacunas em relação ao domínio dos mecanismos de textualização. Pode-se afirmar que a sua apropriação está em construção.

Quanto aos mecanismos enunciativos, observa-se que há um apagamento enunciativo. A voz da autora Kamila não está presente nos excertos apresentados. Apenas em uma oportunidade, a aluna utiliza o pronome *we* (nós), que se repete nas outras versões, apesar de ter sido instruída sobre seu uso na língua inglesa, tendo em vista que seu emprego não é adequado, portanto, não recomendado na cultura acadêmica anglo-saxônica. O uso apropriado desse pronome ocorre em casos de trabalhos em coautoria.

SOBRE A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES RELATIVOS ÀS PARTES CONSTITUTIVAS DO GÊNERO ACADÊMICO

Em duas versões preliminares à versão 1 (quadros 4 e 5), é possível observar que há uma tentativa de justificar e contextualizar o objeto de pesquisa. A partir do comentário no quadro 2, Kamila é solicitada para contextualizar seu objeto de pesquisa, definir os objetivos da pesquisa e justificar a escolha do tema e/ou problema.

Quadro 4 - Justificativa (Set. 2020).

Quadro 4 - Justificativa e contextualização na Introdução (Set. 2020).

“The lack of knowledge in *digital texts* can raise a lot of difficulties not only in people’s personal life but mostly on professional life considering that most of the jobs nowadays require some digital knowledge and it includes *writing skills* and familiarity with *digital written genres*. [fala da BNCC e PCPE...]

“*The research will focus on the brazilian actual scenario, considering the portuguese language* as the mother tongue in the country and English being taught as a foreign language.”

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

No quadro 4, o início da introdução traz uma contextualização, mesmo que a textualidade necessite ajustes. Observa-se também o lembrete que Kamila faz para si: “fala da BNCC e PCPE”. Isso demonstra

a sua preocupação para fundamentar seu argumento nos documentos prescritivos, a BNCC e os Parâmetros Curriculares de Pernambuco - PCPE. Em seguida, a aluna acrescenta mais elementos para contextualizar melhor a sua pesquisa, porém, a explicação não se enquadra no contexto de gêneros digitais escritos. Ela traz os conceitos de língua materna e estrangeira e o ensino da última, no contexto brasileiro. Contudo, eles não constituem argumentos essenciais para seu objeto de pesquisa. Pode-se perguntar se o intento da aluna foi o de problematizar a questão do ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil.

No quadro 5, Kamila justifica mais o objeto de pesquisa e sua problemática, muito embora o trecho apresente problemas de ordem textual. A primeira frase denota uma forte interferência da língua portuguesa na sua forma de se expressar na modalidade escrita. Por outro lado, nessa versão, a aluna mantém o ponto relativo às línguas materna e estrangeira, mesmo que tenha sido discutido pela professora-pesquisadora. Todavia, nas versões subsequentes (1, 2 e 3), esse ponto foi retirado. Ela manteve apenas a menção do fato que se trata de ensino de Inglês como língua estrangeira.

Em seguida, no terceiro parágrafo no quadro 5, Kamila apresenta elementos de seu percurso metodológico, sem que haja uma transição de um ponto para outro; ela tampouco faz menção explícita que mostre a metodologia de seu TCC.

Em conclusão, observa-se que a aluna busca incorporar todos os elementos que compõem a seção “Introdução”. Ao mesmo tempo, é perceptível que ainda faltam outros elementos tais como pergunta de pesquisa, definição clara do(s) objetivo(s), menção à fundamentação teórica. Nesse caso, podemos presumir que a aluna-pesquisadora em formação se encontrava no processo de construção de saberes, na medida em que, muitas vezes, carecem ser aprofundados e explicitados em seu texto.

Quadro 5 - Justificativa e contextualização.

Quadro 5 - Justificativa e contextualização na Introdução (Abril e Jun. 2020)

"So as a consequence the lack of knowledge in the digital genres can handicap students from the public systems opportunities of jobs in Brazil."

The research will focus on the brazilian [sic] actual scenario, considering the portuguese language as the mother tongue in the country and English being taught as a foreign language.

"Excerpts of texts will be used and discussed during the research to exemplify the actual scenario and its means to teach written genres in a such technological era in order to state if the curriculum of Pernambuco state is supplying the students with the required abilities in the digital society.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

SOBRE A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Primeiramente, convém observar a mudança no procedimento metodológico, efetuada na versão 2 e 3. Na versão 1, a aluna informa que se trata da produção de um gênero digital pelos alunos do Ensino Médio mediante ensino. A modificação foi necessária, em função do contexto de pandemia, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais, quando a aluna iniciaria sua coleta de dados. Por conseguinte, Kamila optou pela análise do livro didático de língua inglesa em uso pela escola pública, em especial no que se refere à abordagem dos gêneros digitais. Ela decidiu igualmente incorporar ao seu *corpus* uma entrevista com a professora sobre o (possível) uso do livro didático em sala de aula.

Quanto à mobilização de seus saberes metodológicos, podemos observar que, em todas as versões, a aluna demonstra um grau de saber no que tange a esse quesito. No entanto, esse saber aparece de forma "fragmentada", tornando esse segmento da introdução não coeso. Assim, ela inicia situando o livro em relação à sua avaliação e

seleção pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como o uso do livro no ensino público. Ao mesmo tempo, revela seu intento de verificar como as atividades relativas aos gêneros digitais são apresentadas e, em momento posterior, ela explicita que irá apresentar uma amostra dessas atividades. Paralelamente, Kamila busca se fundamentar nos documentos prescritivos nacionais e estaduais - BNCC e PCPE - de forma a verificar se o livro se adequa às prescrições oficiais no que se refere ao ensino dos gêneros digitais.

A partir dessa análise, alguns elementos sobressaem: primeiro, a aluna fala dos gêneros digitais, de modo geral, sem explicitar que seu objetivo consiste em analisar a produção escrita dos referidos gêneros escritos, muito embora se refira aos *writing skills* (habilidade de escrita). Segundo, em ambas as versões (2 e 3), é evidente que o livro didático constitui o foco de estudo da aluna-pesquisadora; entretanto, ela não apresenta o título da obra, que é essencial numa pesquisa científica.

No que tange à mobilização dos saberes teóricos, convém ressaltar a preocupação de Kamila em buscar ancorar-se nos documentos prescritivos, a BNCC e os PCPE, que ela denomina de “*political documents of brazilian [sic] education system*”, para validar o uso do livro didático e das atividades nele sugeridas. Do mesmo modo, atribui grande relevância à questão da avaliação e seleção do livro didático pelo PNLD. Ademais, a aluna afirma que o livro adotado “*was chosen by the Brazilian government through the program PNLD [...] that based on the official documents such as BNCC [...] to choose the best book to be used in the schools based on the aim of the content proposed for that year*”. Noutros termos, segundo sua afirmação, Kamila concebe a seleção do livro didático como sendo atrelada aos documentos prescritivos. Tendo sido questionada, na versão 2, sobre esse ponto, depois do Tutorial ela reformula o trecho esclarecendo que o PNLD dita os “*parameters for selection of the textbook*”.

Por outro lado, uma leitura dos comentários de revisão (Quadro 2, em vermelho), feita na ordem em que aparecem no quadro, evidencia vários aspectos. O primeiro é da ordem de conhecimento geral. No segundo comentário, Kamila busca empregar conceitos teóricos, tais como “*digital skills*”, o que leva a professora a perguntar se não se tratam de gêneros digitais. Convém salientar que a aluna utiliza, em seguida, no mesmo parágrafo, o conceito de forma correta. No ponto seguinte, quando a aluna utiliza “*technological devices*”, a professora pergunta e, ao mesmo tempo, estimula a aluna a refletir sobre letramento mediante dispositivos tecnológicos com vista a aprofundar e construir saberes sobre o assunto.

Através do último comentário, a aluna é levada a refletir e explicitar os motivos pelos quais ela introduz os documentos prescritivos: BNCC e PCPE. Ao mesmo tempo, é questionada e estimulada a refletir sobre as razões que a levam a objetivar analisá-los. Assim, é possível observar que, na versão 3 (final) do TCC, Kamila não se apoia nos documentos prescritivos como fez na versão 2. Ela resumiu a referência a eles apenas em sua análise da entrevista com a professora ao explicar: “*the school follows the BNCC and PCPE but it has its own priorities in terms of contents*” mostrando, dessa maneira, que a escola se apoia nas referidas prescrições. Contudo, ela define suas prioridades em termos de conteúdos a serem ensinados.

Em suma, as análises evidenciaram, acima de tudo, que os saberes relativos à produção de gêneros acadêmicos não preexistem à formação. Todas as categorias de análise selecionadas para o presente trabalho nos permitiram verificar essa constatação. Assim, a formação desencadeia a construção desses saberes com vista ao desenvolvimento do sujeito-aprendiz de pesquisa acadêmico-científica, sendo a interação um elemento chave nesse processo.

CONCLUSÃO

O presente trabalho nos permitiu tecer algumas constatações: 1) a relevância do ensino sobre a produção de gêneros acadêmicos, em especial, os saberes teórico-metodológicos relativos à pesquisa científica; 2) o (não)domínio da textualidade na língua estrangeira pode apresentar alguns entraves na elaboração de um texto coeso e coerente, muito embora não constitua fator preponderante. Certamente, além do ensino dos elementos constitutivos da infraestrutura textual, ênfase deve ser dada aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos, em especial, à gestão das vozes. Destaque deve ser atribuído à apropriação desse último, na medida em que possibilita saber referir-se ao discurso de outrem e, da mesma forma, saber se posicionar como autor; e 3) o processo de construção dos saberes não é linear. Tampouco é rápido o seu ritmo. Aliás, segundo a concepção vygotskiana, o desenvolvimento é “automovimento” e define seu próprio ritmo ou o (não) ritmo. O desenvolvimento é escolha.

Face ao exposto, considerando que o desenvolvimento é produto da interação e da mediação, convém reforçar a relevância das ações de ensino da escrita acadêmica visando ao desenvolvimento dos sujeitos aprendizes de pesquisa acadêmico-científica.

REFERÊNCIAS

ASSIS, J. A. *Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha*. Eutomia, vol. 2, nº 14, Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2014. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/issue/view/34/sho>.

ASSIS, J. A. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei” Representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.;

BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Org.) *Letramento e Formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de letras, 2015, p. 423-54.

BRONCKART, J-P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) *Gêneros textuais e formação inicial*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 85-107.

BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO; MATÊNCIO (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CICUREL, F. *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris: Les Éditions Didier, 2011.

CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. *La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant*. In: Recherche et Formation, n. 56, 2007, p. 76-79.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). Tradução de Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução Fábriço Decândio e Anna Raquel Machado. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

MORETTO, M.; BUENO, L. O gênero textual TCC e a complexidade de sua introdução. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (org) *Gêneros textuais e formação inicial*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p.237-59.

PARAHYBA, F. D.; A escrita acadêmica: entre as representações e a capacidade de ação. In: ARAÚJO, P. F. (Org.) *Práticas languageiras no contexto de formação e ensino, 2020* (no prelo).

PARAHYBA, F. D.; LEURQUIN, E. *Um retrato da formação inicial de professores de línguas: duas cenas*. Revista Eutomia, Recife, v. 1, n. 15, 2015, p. 288-314.

PARAHYBA, F. D.; LEURQUIN, E. *A sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção de gêneros escritos: reflexões sobre avaliação formativa e regulação*. Diálogo das letras, v.7, n.2, 2018. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/627>.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Formação dos Professores para o ensino da produção de textos escritos: possíveis e impossíveis. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F (Orgs.) *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 55-74.

REUTER, Y. Eu sou como um outro que duvida: o discurso dos outros na escrita de pesquisa em formação. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.) *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 205-23.

RINCK, F. Análise linguística dos desafios de conhecimento no discurso científico: um panorama. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.) *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 57-95.

RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.) *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

SCHNEUWLY, B. *A didática na formação do professor de línguas sob a perspectiva do pesquisador Bernard Schneuwly*. (Entrevista), Calidoscópio Vol. 14, n. 2, mai/ago, 2016, p. 350-361.

SCHNEUWLY, B. *Vygotski, l'école et l'écriture*. Cahier, 118. Genève: Université de Genève, 2008.

SCHNEUWLY, B. Apprendre à écrire: une approche socio-historique. In: BOYER, J.Y. DIONNE, J. P.; RAYMOND, P. (ed.). *Vers un modèle de l'enseignement/ apprentissage de l'écriture*. Montréal: Logiques, 1995, p. 73-100.

SCHNEUWLY, B. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: SCHEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (dir.). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985. p. 169-201.

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (dir.). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985.

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

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

VIANNA, C. A. D. *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In:* KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de letras, 2016, p. 27-59.

VYGOTSKI, L. S. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. *In:* SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (dir.). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1985, p. 95-117.

A large, bold, orange number '7' is positioned in the upper right quadrant of the cover. The background is a light orange gradient with abstract geometric shapes in blue and orange, and thin lines in light green and orange.

Rickison Cristiano de Araújo Silva
Fábio Marques de Souza

**UMA BREVE CARTOGRAFIA
DAS PRÁTICAS
(TELE) COLABORATIVAS
DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS NO NORDESTE**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.136-155](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.136-155)

INTRODUÇÃO

Este capítulo traça uma breve cartografia das práticas (tele) colaborativas³⁵ de ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores nas Instituições de Ensino do Nordeste, no âmbito do ensino, da pesquisa, da extensão e da internacionalização universitária. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) têm possibilitado a ampliação das dimensões de tempo e espaço e, conseqüentemente, permitido novas formas de interações que ultrapassam as barreiras geográficas e fusos horários.

Seguindo essa orientação, o Teletandem, um dos contextos (tele) colaborativo, é considerado como um espaço que expande o contexto tradicional de ensinar e aprender Língua Estrangeira (LE). Isso se dá porque esse contexto é compreendido como um ambiente de aprendizagem virtual e colaborativo de línguas que, através de interações entre falantes de diferentes línguas e culturas, possibilita trocas linguísticas, interculturais e, também, a formação de professores de línguas (TELLES, 2009a). Além disso, Kfoury-Kaneoya (2009) e Viera Abrahão (2010) consideram-no como um contexto de formação de professores de línguas por excelência, proporcionando ao licenciando tanto o desenvolvimento linguístico quanto o intercultural.

O Teletandem, além de promover a aprendizagem de língua estrangeira colaborativa através da interação entre aprendizes de diferentes línguas e culturas, tem-se apresentado, também, como um contexto frutífero para o desenvolvimento de pesquisas no campo da Linguística Aplicada. Segundo Aranha e Cavalari (2014), são diversas as temáticas das investigações desenvolvidas pelos pesquisadores,

³⁵ Projetos de (tele) colaboração têm sido voltados ao ensino-aprendizagem de línguas com vistas à interculturalidade. Assim, podem ser compreendidos como o comprometimento de aprendizes de diferentes línguas e culturas que trabalham colaborativamente realizando interações, de forma presencial e/ou virtual, objetivando aprender a língua e a cultura do outro.

tais como: crenças, autonomia, relação de poder, mediação, cultura e interculturalidade, avaliação e as contribuições do contexto virtual do Teletandem, dentre outras temáticas.

Nosso trajeto, neste texto, está dividido em dois momentos. No primeiro, discorremos sobre a aprendizagem em Tandem, evidenciando suas características e seus princípios. Posteriormente, relatamos o surgimento do Teletandem, caracterizando suas atividades integradas ao projeto temático *Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para todos*, na UNESP, bem como ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

No segundo momento, voltamos nossa atenção para a expansão das práticas do Teletandem para além do eixo Sul-Sudeste. Nesse sentido, apresentamos um panorama acerca da presença e do desenvolvimento do Teletandem nos estados do Nordeste, refletindo a respeito da expansão, institucionalização e integração das práticas às instituições.

DO TANDEM AO TELETANDEM

O termo Tandem se refere a uma bicicleta, composta por duas ou mais selas, em que os ciclistas pedalam de forma colaborativa, com o intuito de chegarem a um mesmo local. Assim, ao realizar uma alusão metafórica à essa bicicleta, a aprendizagem de línguas em Tandem surge no final dos anos sessenta, na Alemanha, como um “intercâmbio e compartilhamento de conhecimento entre indivíduos de culturas diferentes, com propósitos de aprendizagem de línguas de modo colaborativo” (BENEDETTI, 2010, p. 21).

Após ter seu início na Alemanha, o Tandem foi introduzido também na Espanha e, logo em seguida, em outros países, como o Brasil.

Assim, essa forma de aprendizagem ganhou notoriedade internacional, passando a ser incorporada às universidades e estudada teoricamente (TELLES, 2009a). Em 1994, a Rede Internacional de Tandem - *International Tandem Network* sistematizou e criou os princípios fundamentais para a realização das práticas colaborativas em Tandem, a saber: *separação das línguas, reciprocidade e autonomia*.

No primeiro princípio, a *separação de línguas* estabelece que as línguas não devem ser faladas ao mesmo tempo. Para isso, cada uma é praticada durante seu tempo na interação, fazendo com que não haja predomínio de uma língua em detrimento da outra e todos tenham a oportunidade de praticar de forma igualitária a língua-alvo. O segundo princípio, *reciprocidade*, depreende que a interação necessita ser dividida igualmente para todos. Dessa forma, cada aprendiz deverá desempenhar o seu momento de tutor da sua língua materna, ou da língua a qual é proficiente, e o de aprendiz da língua que está aprendendo. Essa forma de organização faz com que os interagentes exerçam os dois papéis. Aqui, percebe-se a presença da igualdade e da equidade entre os interagentes. O terceiro princípio, *autonomia*, preconiza que os participantes das interações são responsáveis, cada um, pelo próprio processo de aprendizagem e pelas decisões que tomam ao longo do seu desenvolvimento na língua-alvo, uma vez que decidem como, onde e quando estudar (TELLES, 2009a).

A partir dos estudos e da prática do Tandem em sua versão inicial, o Tandem face a face, o professor João Antônio Telles, da Universidade Estadual Paulista – UNESP idealiza, no Brasil, em meados de 2006, o Teletandem com o projeto temático “*Teletandem Brasil: Línguas estrangeiras para todos (TTB)*”³⁶ (TELLES, 2009a).

³⁶ Para saber mais a respeito do projeto, publicações e integrantes, acesse <http://www.teletandembrasil.org/>.

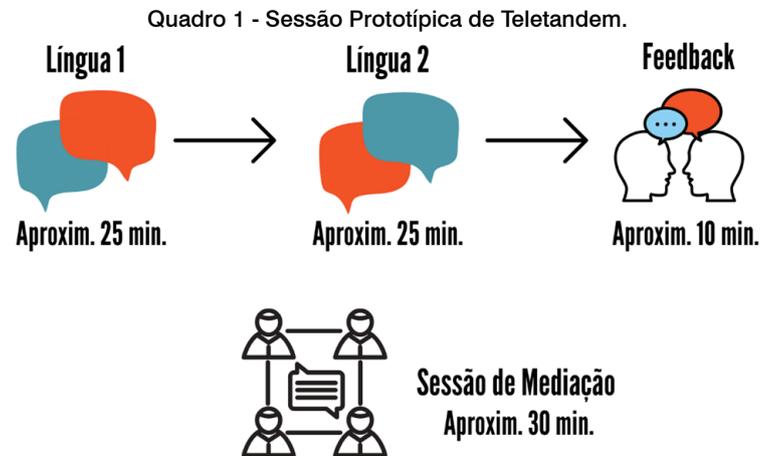
O Teletandem³⁷, termo cunhado por Telles, é caracterizado como um contexto virtual e colaborativo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse modelo, as interações acontecem através de videoconferências, realizadas a partir de programas e/ou aplicativos, tais como Zoom, Skype, Google Meet, Hangouts, dentre outros. Esses aplicativos possibilitam, a partir do uso de câmera/webcam, microfone e chat, a produção oral, leitura e escrita na língua-alvo (TELLES, 2009a; BENEDETTI, 2010).

Nas palavras de Telles (2009a, p. 24), esse ambiente telecolaborativo pode ser visto como “um contexto complexo de observação de aquisição de línguas estrangeiras e, também como, um contexto natural, criativo e comunicativo de ensino-aprendizagem colaborativa”. Kfoury-Kaneyoa (2008, 2009) e Benedetti (2010) corroboram essa preposição ao inferirem que a prática do Teletandem demonstra uma aproximação do Tandem face a face ao promover uma interação completa entre os aprendizes, pois se assemelha à naturalidade de uma conversação realizada cara a cara, em tempo real, neste caso através de uma tela, de forma virtual. Trata-se de um contexto em que há um esforço mútuo entre os interagentes para que a aprendizagem colaborativa aconteça. Isto é, a partir da alternância de papéis entre os interagentes, em que ora ele é professor (tutor) da sua língua materna, ora ele é aprendiz da língua estrangeira, os aprendizes são capazes de aprender a língua-alvo.

A incorporação das práticas de Teletandem faz com que, ademais de possibilitar trocas linguísticas e interculturais (SILVA; SOUZA, 2019), haja um rompimento das barreiras geográficas, para que aprendizes de diferentes lugares possam interagir, e das práticas ditas “tradicionais” de ensinar e aprender uma L.E que estamos acostumados a vivenciar. Nesse sentido, com o Teletandem, a aprendizagem rompe as paredes físicas do contexto educacional (TELLES, 2009a).

³⁷ Atualmente, a prática de Teletandem, iniciada na UNESP, tem se expandido para outras universidades através de pesquisadores e linguistas aplicados que compartilham das teorias e práticas. Para mais informações acerca dessa expansão, ler Souza, Carvalho e Messias (2020).

As interações no Teletandem são baseadas, também, nos princípios norteadores do Tandem, comentados anteriormente, a saber: *separação das línguas, reciprocidade e autonomia*. As sessões devem acontecer regularmente, regidas por temáticas previamente escolhidas pelos interagentes, apresentando um viés didático, em que os aprendizes trazem para as interações objetivos tanto linguísticos quanto culturais. O quadro a seguir representa o protótipo de uma sessão regular de Teletandem:



Fonte: Adaptado de Garcia (2015, p. 1543).

O Feedback a ser realizado ao final acaba acontecendo, às vezes, ao longo das interações. É importante destacar que os encontros entre os interagentes não se caracterizam, conforme discutido por Vassallo e Telles (2009), como um bate-papo, um estudo autodirigido ou uma aula particular. Logo após essas interações, os alunos realizam as sessões de mediação, definidas por Salomão (2012, p. 20) como:

[...] encontros entre o interagente (aluno universitário praticante de teletandem) e o mediador (aluno de pós-graduação) para que possam discutir aspectos relacionados à prática do interagente e refletir juntos sobre as dúvidas e os problemas

encontrados no ensino e aprendizagem de línguas nas sessões de teletandem, questões culturais, assim como possíveis impasses entre parceiros.

Essas mediações acontecem logo após as interações, e seus objetivos são possibilitar aos mediadores que, na maioria das vezes, são professores de L.E do interagente ou um aluno de pós-graduação, buscarem formas de intervir, no intuito de “auxiliar na potencialização do processo de ensino e aprendizagem proposto pelo Teletandem” (CARVALHO, RAMOS, 2017, p. 752). Além do mais, ele poderá suscitar aspectos linguísticos e interculturais que ficaram em evidência, ou não, ao longo dos encontros. Essa possibilidade de intervenção leva os aprendizes a refletir sobre estratégias de aprendizagem, negociação de maus entendidos e problemas que venham a surgir ao longo do processo de ensino-aprendizagem da L.E no Teletandem.

O Teletandem, segundo Kfourri-Kaneoya (2008, 2009), Telles (2009a), Vieira-Abrahão (2010) e Silva e Souza (2020), é um contexto propício também para a formação de professores. Essa percepção se dá devido à inserção da prática telecolaborativa como uma possibilidade de melhorar a proficiência na língua estudada, a fim de desenvolver a competência linguística e intercultural com falantes de diferentes línguas (CARVALHO; RAMOS; MESSIAS, 2017).

Nessa perspectiva, Carvalho, Ramos e Messias (2017) asseveram que o Teletandem consiste em um espaço formativo híbrido e complexo. Ele expande o contexto de instrução da sala de aula, pois:

[...] insere os estudantes em um ambiente diferenciado, tão importante e necessário para o desenvolvimento de múltiplas competências: competência linguístico-discursiva, competência didático-metodológica, competência intercultural/sociocultural e competência tecnológica (a qual se mostra igualmente relevante nos meios educacionais, em função das transformações sociais pelas quais passamos). (CARVALHO; RAMOS; MESSIAS, 2017, p. 81).

Segundo Telles (2009a), as tecnologias promoveram uma metamorfose nos contatos interlinguísticos e, desta forma, o Teletandem, dentro da formação de professores, possibilita “a educação dos professores de línguas estrangeiras tendo em vista os novos panoramas das sociedades que se informatizam” (TELLES, 2009b, p. 67).

Não obstante, de acordo com Brammerts (2002), citado por Salomão (2006), há várias modalidades nas quais o desenvolvimento do Teletandem nas Instituições de Ensino (IE) pode ocorrer. Essas ocorrências variam de acordo com cada contexto e com os acordos estabelecidos entre os parceiros, tais como: *não-institucional*, realizado sem nenhuma formalidade e apoio das instituições; *semi-institucional*, apenas um participante tem suas interações reconhecidas por uma instituição; e *institucional*, quando as interações são reconhecidas e realizadas pelas instituições escolares e universitárias dos participantes.

A prática institucional se divide em *integrado* e *não-integrado*. O *(tele)tandem institucional integrado* configura-se quando as interações são reconhecidas e estão associadas às grades curriculares dos cursos da instituição. Já o *(tele)tandem institucional não-integrado* configura-se quando existe o apoio para a realização das interações, mas sem reconhecimento curricular.

Essas modalidades fazem com que enxerguemos em qual contexto e modalidade as práticas de Teletandem são ou poderão ser desenvolvidas nas Universidades.

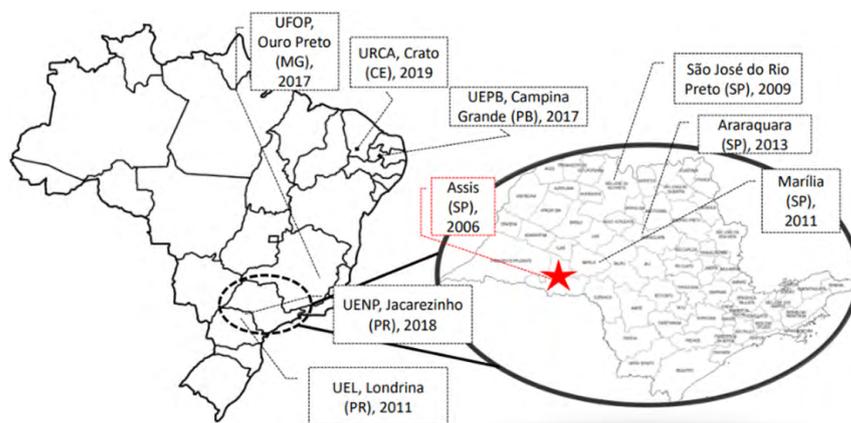
O TELETANDEM NO NORDESTE

O Teletandem tem acontecido, predominantemente, no eixo Sul-Sudeste, como uma prática consolidada na UNESP, iniciada em 2006, a partir do projeto temático *Teletandem Brasil*, ligado aos *campi* de

Assis, São José do Rio Preto, Araraquara e Marília, no estado de São Paulo e, mais recentemente, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)³⁸. Porém, ao longo desses quinze anos, o Teletandem tem sido integrado a outras universidades do Brasil, em que linguistas aplicados de diferentes regiões, comungando das teorias e ideias dessa prática telecolaborativa, têm desenvolvido projetos de extensão, ensino e pesquisas em suas universidades (SILVA; SOUZA, 2020).

Funo (2019, p. 2) apresenta-nos um panorama da expansão do Teletandem no contexto nacional.

Imagem 2 - Mapa de expansão do Teletandem.



Fonte: Funo (2019).

Essas práticas (tele) colaborativas têm alcançado novos contextos e ganhado novos praticantes devido à existência, ainda, de uma grande deficiência referente aos níveis de proficiência nas Línguas Estrangeiras, no que diz respeito à compreensão e produção oral de graduandos de diversos cursos e, principalmente, os de formação de

³⁸ Em Souza (2020), podem-se encontrar os relatos das primeiras experiências de implementação do Teletandem, feitas em 2018 pela primeira vez, na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

professores de L.E. Dá-se, também, como uma possibilidade, através da tecnologia, uma vez que “o contato direto com o estrangeiro via aplicativos de mensagens instantâneas é essencial, dado o contato restrito dos estudantes brasileiros de línguas estrangeiras com as comunidades estrangeiras.” (GARCIA, 2011, p. 88).

Salomão (2020, p. 59) acrescenta que “projetos telecolaborativo têm se difundido cada vez mais na área de ensino e aprendizagem, aproximando professores e alunos na busca de fomentar o compartilhamento de ideias e a interculturalidade.” Assim, a realização do Teletandem faz com que seja fornecido:

[...] um contexto no qual alunos universitários de graduação, brasileiros e estrangeiros, possam interagir e aprender cada um, a língua e a cultura do outro, com assistência pedagógica adequada e por meio dos recursos de leitura, escrita, áudio e vídeo proporcionados pelos aplicativos. (TELLES; VASSALLO, 2009, p. 54).

Na região Nordeste, contexto no qual nos situamos, o Teletandem, ao longo dos anos, tem sido inserido e desenvolvido nas universidades públicas através de projetos de ensino, pesquisa e extensão. A institucionalização dessa prática é realizada com o objetivo de promover o intercâmbio linguístico e intercultural, bem como a internacionalização das universidades. Funo, Messias e Silva (2020, p. 23) corroboram tal visão e ratificam, inferindo que a expansão do Teletandem “enriquece sua abrangência, abre novos caminhos para a pesquisa e para o aperfeiçoamento das reflexões teóricas sobre a aprendizagem de línguas, cultura, formação docente e tecnologia no século XXI”.

Assim, a prática (tele) colaborativa na região do Nordeste, até o momento em que este artigo é escrito, esteve ou está presente em cinco estados, a saber: Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe e Paraíba³⁹.

³⁹ Agradecemos a todos os professores e professoras que gentilmente responderam os nossos e-mails a respeito de alguns questionamentos, nos repassando informações importantes sobre a inserção e a prática do Teletandem em suas Instituições de Ensino.

No estado da Paraíba, a prática do Teletandem está presente, ou já esteve, em três instituições: Universidade Estadual da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. De acordo com as nossas investigações e através das produções acadêmicas na área (SOUZA, 2015; SOUZA, 2016a, 2016b; LINS; SOUZA, 2016; SOUZA; SOUZA, 2016, dentre outras), acreditamos que a Paraíba foi o primeiro estado do Nordeste a desenvolver as interações no Teletandem.

O desenvolvimento das primeiras interações aconteceu na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no *Campus IV*, localizado na cidade de Monteiro, através do projeto interinstitucional “Teletandem UEPB” (SOUZA, 2015), coordenado pelo professor Dr. Fábio Marques de Souza. Nesse momento inicial, o projeto já contava com a colaboração de várias instituições: Universidade Estadual da Paraíba - Campus de Monteiro e Campina Grande; Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus de Monteiro; Universidade Federal de Pernambuco (campus de Caruaru), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e o Instituto de Idiomas de Salta na Argentina.

Segundo Silva e Souza (2020, p. 91), o projeto inicial surgiu devido às poucas oportunidades que os alunos de espanhol possuíam de praticar a língua fora do contexto universitário, em circunstâncias reais ou verossímeis de comunicação. Posteriormente, após a realização de interações, parcerias com instituições nacionais e internacionais, reflexões acerca dos pontos positivos e negativos, o projeto inicial é ampliado e passa a ser denominado “INTERCULT: Aprendizagem colaborativa e intercultural de Línguas via Teletandem”. O contexto principal das atividades desse novo projeto é o Campus de Campina Grande (SOUZA, 2016b).

Assim, com a consolidação das práticas telecolaborativas na instituição, passaram a ser realizadas, também, no âmbito da exten-

são, na pesquisa, através da Iniciação Científica (PIBIC), dissertações. O ensino foi efetivado com a integração do Teletandem ao curso de Licenciatura em Letras – Espanhol, no Campus de Campina Grande, através do Componente Curricular “Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem”, de caráter eletivo, com carga horária de 60 horas (SILVA; SOUZA, 2020).

Ainda no contexto paraibano, o Teletandem, conforme visto anteriormente, também está presente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Inicialmente, a prática foi realizada no Campus de Monteiro, com a colaboração da professora Ana Luiza de Souza (SOUZA; SOUZA, 2016)⁴⁰ e, posteriormente, ganha novos contextos na instituição. No ano de 2017, o Teletandem também passa a ser realizado no *Campus* de Patos do IFPB, sob a coordenação da professora Me. Ana Caroline Pereira da Silva.

Nesse ambiente, diferente das práticas realizadas em outras instituições, onde os participantes são alunos da graduação ou da pós-graduação, as interações no IFPB são feitas com discentes da educação básica, isto é, estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (SILVA, 2018, 2020)⁴¹. Essa característica nos parece relevante, pois dá ao Teletandem novas possibilidades de estabelecer interações, de ensino-aprendizagem colaborativo e de pesquisa.

Na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a prática do Teletandem é recente. A primeira oferta aconteceu no segundo semestre de 2020, de outubro a dezembro, durante a pandemia do COVID-19, através de um projeto-piloto, coordenado pela professora Dr^a Isis Milreu e pela professora Dr^a. Lorena Gois de Lima Cavalcante. Essa primeira experiência foi fruto da colaboração da UFCG com a UNESP,

⁴⁰ Atualmente, o IFPB, no campus de Monteiro, não realiza mais o Teletandem.

⁴¹ A professora Ana Caroline Pereira da Silva realizou a primeira pesquisa de mestrado em que as interações do Teletandem foram feitas com alunos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio. Para saber mais a respeito, cf. Silva (2018, 2020).

que forneceu o suporte logístico e pedagógico, e da *Universidad del Caribe*, campus de Cancún, que viabilizou a participação de alunos mexicanos para a interação do par linguístico português-espanhol.

No estado do Ceará, o Teletandem está presente na Universidade Regional do Cariri (URCA), campus Pimenta, na cidade do Crato. A prática telecolaborativa foi iniciada em 2019⁴², coordenada pelo professor Dr. Guilherme Mariano Martins da Silva, através do trabalho colaborativo entre três instituições: UNESP, que forneceu o suporte no que tange ao conhecimento logístico e teórico; *Georgetown University*, que disponibilizou interagentes estrangeiros e ofertou suporte pedagógico; e a URCA, que foi o contexto no qual o projeto foi desenvolvido pela primeira vez.

Em publicação recente sobre as primeiras ações de institucionalização do Teletandem na URCA, Funo, Messias e Silva (2020) pontuam que foram desenvolvidas duas ações para que esse processo acontecesse, a saber: a) a aprovação do projeto de PIBIC intitulado “TELETANDEM URCA: cultura, discurso e tecnologias da educação nas interações telecolaborativa”; b) a aprovação do projeto de extensão “Teletandem na Urca”, com bolsa de extensão. Essas ações contribuíram para a realização das interações na universidade do Cariri, no primeiro semestre de 2019, bem como a continuidade do projeto na instituição.

No Rio Grande do Norte, o projeto (tele) colaborativo é desenvolvido na Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN), no campus Caicó, desde 2018, sendo coordenado pelo professor Me. Ronny Diogenes de Menezes. A primeira prática aconteceu no contexto do Tandem, realizada através do projeto de extensão “Tandem Libras/Português: Aprendizagem colaborativa de línguas” e segue atualmente sendo realizada na instituição.

⁴² Para saber mais a respeito do processo de institucionalização do Teletandem na URCA, ler Funo, Messias e Silva (2020).

Diferentemente das outras propostas desenvolvidas nas universidades citadas anteriormente, o Tandem na UFRN apresenta um aspecto singular, pois é realizado como mediador do ensino e aprendizagem de Libras e de Português para a comunidade surda e alunos dos cursos de graduação. Nesse contexto específico, as interações acontecem presencialmente, utilizando o contexto virtual somente para a realização de atividades no *Moodle*.

No estado do Pernambuco, a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) iniciou as primeiras práticas de Teletandem em 2020, através do Núcleo de Internacionalização (NINTER) do Instituto de Inovação, Pesquisa, Empreendedorismo, Internacionalização e Relações Institucionais – Instituto IPÊ, como ações de mobilidade internacional. Na sua primeira versão, o Teletandem na UFRPE, sob a coordenação da professora Dr^a. Julia Larré e do professor Dr. Júlio Vila Nova, foi realizado no segundo semestre de 2020⁴³, por meio de um projeto-piloto, em colaboração com a *Georgetown University*. Essa versão propiciou a oportunidade para que alunos da graduação e da pós-graduação pudessem realizar as interações.

A primeira versão, segundo o edital disponibilizado, ofertou 15 vagas, 10 para estudantes que desejassem interagir na língua inglesa e 5 para as interações em língua espanhola. O projeto-piloto⁴⁴ previa a realização de oito encontros, totalizando 8 horas de carga horária. Em contato com a coordenação do projeto, a segunda oferta do Teletandem na URFPE aconteceu nesse primeiro semestre de 2021, com o objetivo de institucionalizar as práticas telecolaborativas na instituição.

⁴³ O edital para a seleção dos estudantes na instituição pode ser conferido através do site: <http://www.ufrpe.br/sites/www.ufrpe.br/files/Edital%20202-2020-NINTER-IP%C3%8A.pdf>

⁴⁴ Em contato com a coordenação do projeto através de e-mails, a segunda oferta do Teletandem na URFPE acontecerá nesse primeiro semestre de 2021, com o objetivo de institucionalizar a prática telecolaborativa na instituição.

Em Sergipe, o Teletandem foi realizado⁴⁵ na Universidade Federal de Sergipe (UFS), através de um projeto piloto realizado entre janeiro e fevereiro de 2019. A iniciativa dessa proposta aconteceu como parte de uma pesquisa do Trabalho Final de Curso, realizado por Botelho (2019, 2020), para a Especialização em Multiletramentos na Educação Linguística e Literária em Espanhol, ofertada pelo Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e o Programa de Pós-Graduação em Letras.

As interações aconteceram no par linguístico português-espanhol, com a participação de alunos brasileiros do curso de Letras Espanhol e alunos equatorianos do curso de Português para Estrangeiros do Instituto de idiomas Casa Brasil Internacional de Quito, no Equador. Segundo Botelho (2019; 2020), as atividades do projeto piloto foram realizadas nas seguintes etapas: a) minicurso de caráter teórico e explicativo, com o objetivo de evidenciar os princípios do Tandem e a proposta do projeto; b) oito sessões de interações via Skype, em que os aprendizes brasileiros interagiram do laboratório de línguas do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) na UFS, e os aprendizes equatorianos de suas casas; e c) encontro presencial com os discentes do curso de Letras Espanhol para finalizar o projeto.

Visualizamos, a partir dessa breve cartografia, que, dentre os estados que compõem o Nordeste, quatro deles ainda não integraram ou estão em fase de integrar as práticas de Teletandem às suas universidades, a saber: Alagoas, Bahia⁴⁶, Maranhão e Piauí. Apesar desse contexto, observamos que este cenário se apresenta significativo, pois evidencia que a prática (tele) colaborativa, iniciada e consolidada no eixo Sul-Sudeste, tem-se expandido e alcançando novos espaços, novos pesquisadores e novas reflexões sobre o aprender e ensinar línguas através de tecnologias digitais.

⁴⁵ Até o presente momento em que este artigo foi escrito não temos conhecimento sobre a manutenção do desenvolvimento do Teletandem na instituição ou em outra no estado.

⁴⁶ A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I – Salvador, está iniciando os trâmites com a Universidad Nacional de Asunción (UMA) para a realização do Teletandem nas duas instituições, entre os alunos do curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, Campus I, Salvador da UNEB e os do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa da UMA.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, refletimos sobre as práticas (tele) colaborativas, de forma específica o Teletandem, como um contexto virtual, autônomo e colaborativo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, consolidado no eixo Sul-Sudeste, de forma específica na UNESP, mas que tem alcançado novos contextos no território nacional. Para isso, apresentamos um panorama da presença e desenvolvimento do Teletandem no Nordeste em Instituições de Ensino, discutindo a(s) forma(s) que a prática telecolaborativa tem sido realizada.

Para tanto, descrevemos a presença do Teletandem nos estados da Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Rio Grande do Norte e Ceará. Essa inserção e realização das interações no Teletandem, de acordo com os interesses e objetivos das instituições, tem sido efetivada como forma de internacionalização, de promover o desenvolvimento da compreensão e produção oral dos estudantes da graduação e pós-graduação. A partir da aprendizagem de línguas estrangeiras, através de interações com falantes nativos que estão distantes geograficamente, o teletandem objetiva também a interculturalidade, bem como a formação de professores.

Nesse sentido, caracterizamos a Universidade Estadual da Paraíba como a primeira instituição no âmbito do Nordeste a desenvolver o Teletandem no contexto de ensino, através do Componente Curricular “Práticas de intercâmbio linguístico-cultural via Teletandem”, no curso de Letras Espanhol, no Campus I; de extensão, com o projeto INTERCULT, e na pesquisa, com a realização de investigações na Iniciação Científica, TCC, Dissertações e Teses (SILVA; SOUZA, 2020).

Outrossim, verificou-se que em outros estados há universidades que estão iniciando suas atividades no Teletandem, realizando os acor-

dos legais com as instituições estrangeiras colaboradoras, para que a prática telecolaborativa seja efetivada e as interações realizadas.

Em estudos anteriores (SOUZA, 2016a; 2016b; SILVA; SOUZA, 2020; SILVA, 2020), já refletíamos sobre a institucionalização, a integração e o desenvolvimento das interações do Teletandem em outras universidades, a partir de nossas experiências na Universidade Estadual da Paraíba, no desejo de que nossas experiências compartilhadas contribuíssem para estudos e práticas relacionadas ao Teletandem. Assim, faz-se necessário que nossas reflexões, geradas a partir de nossas vivências no Teletandem, sejam compartilhadas através de uma rede de colaboração entre os pesquisadores e professores das Instituições de Ensino, para que novos linguistas aplicados se sintam inspirados e integrem essas experiências a outras universidades do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARANHA, S.; CAVALARI, S. M. S. A trajetória do projeto teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. *The Specialist* (PUCSP), v. 35, p. 70-88, 2014.

BENEDETTI, A. M. Dos princípios de tandem ao teletandem. In: BENEDETTI, A.M.; CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (orgs.). *Pesquisas em ensino e aprendizagem no Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Campinas: Pontes, 2010, p.21-45.

BOTELHO, G. R. Teletandem na UFS: uma proposta multimodal para a prática da língua espanhola além da sala de aula. In: *Seminário de Formação de Professores e Ensino de Língua Inglesa*. v5., 2019, São Cristóvão, SE. Anais eletrônicos [...]. São Cristóvão, SE: LINC/UFS, 2019. p. 91-106. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/12739/2/TeletandemUFSPropostaMultimodal.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BOTELHO, G. R. *Teletandem*: desafios, sucessos e reflexões sobre a expressão oral em espanhol como língua estrangeira na UFS. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 6, 2020, p. 1-18. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/970>. Acesso em: 12 fev. 2020.

CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. *O teletandem no ensino e aprendizagem de espanhol/LE em contexto de formação inicial*. Veredas – Revista de Estudos Linguísticos, vol. 21, nº 1, p. 60– 74, 2017. Disponível em: <http://www.ujf.br/revistaveredas/files/2017/09/ARTIGO-4.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

CARVALHO, K. C.; RAMOS, K. A.; MESSIAS, R. A. *Haciendo caminos: histórias de Teletandem na formação de professores de espanhol*. Caracol, n. 13, p. 78-101, 31 mar. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/122647>. Acesso em: 10 agt. 2019.

FUNO, L. B. A. *Expansão do programa TTB: Parcerias em 2019*. In: III Encontro de Pesquisas sobre Teletandem/ UNESP e I Seminário Internacional sobre Telecolaboração e Formação de Professores de Línguas, 2019, Apresentação oral. Assis, São Paulo: UNESP, 2019.

FUNO, L. B. A.; MESSIAS, R. A. L.; SILVA, G. M. M. Teletandem e internacionalização na Universidade Regional do Cariri (URCA). In: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. (org.). *Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 17-42.

GARCIA, D. N. M. *O professor e a prática telecolaborativa no teletandem*. The Specialist, vol. 32, nº 1, p.81-108, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/8622>. Acesso em: 29 jul. 2019.

GARCIA, D. N. M. *Teletandem: Questões de Implementação e suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: Anais do International Congress of Critical Applied Linguistics, 2015, Brasília, 2015. p. 1540-56.

KFOURI - KANEOYA, M. L. C. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. 2008. 261 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

KFOURI - KANEOYA, M. L. C.A. Pesquisa em formação de professores de línguas, o ensino/aprendizagem de línguas no meio virtual e o teletandem. In: TELLES, J.A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 271-94.

LINS, E. F.; SOUZA; F. M. *Letramento digital e audiovisual como potencializadores da aprendizagem colaborativa do português e do espanhol como línguas adicionais*. Entre Línguas, Araraquara, v.2, n.1, p. 51-66, 2016.

SALOMÃO, A. C. B. A. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto teletandem Brasil*. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SALOMÃO, A. C. B. A. *Pequeno dicionário de Tandem*. Teletandem News, ano 1, n. 02, 2006, p. 6-11. Disponível em: https://drive.google.com/open?id=1t8420OsVli4x-XyW_tTjFjl8Mgp0OhFA. Acesso em: 20 julho. 2019.

SALOMÃO, A. C. B. Novos contextos de telecolaboração: Perspectiva e desafios para a formação de professores. In: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. (org.). *Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 59-82.

SILVA, A. C. P. *Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais*. Dissertação. (Mestrado Profissional em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

SILVA, A. C. P. *Multimodalidade na aprendizagem colaborativa de português e espanhol como línguas adicionais*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

SILVA, R. C. A.; SOUZA, F. M. *O Teletandem como espaço para aprendizagem e formação de professores de línguas*. Fólio - Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 11, n. 1, p. 983-1001, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5145>. Acesso em: 28 ago. 2019.

SILVA, R. C. A.; SOUZA, F. M. Teletandem integrado ao curso de Letras – Espanhol na Universidade Estadual da Paraíba. In: SOUZA, F. M.; CARVALHO, K. C. H. P.; MESSIAS, R. A. L. (org.). *Telecolaboração, ensino de línguas e formação de professores: demandas do século XXI*. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 83-104.

SILVA, R. C. de A. *A formação do professor interculturalista de língua espanhola mediada pelo Teletandem: crenças, ações e reflexões*. 2020. 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino), Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba, 2020.

SOUZA, A. L.; SOUZA, F. M. (Re)construção de crenças de estudantes de espanhol e português (línguas adicionais) em um contexto mediado pelo teletandem: estudos preliminares. In: NÓBREGA, D.G. d. A.; SILVEIRA, K. S. D. (org.). *Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. 1ed. EdUEPB: Campina Grande, v. 1, 2016, p. 206-28.

SOUZA, F. M. *Intercult: aprendizagem colaborativa e intercultural de línguas via teletandem*. Projeto de Extensão. Campina Grande: PROEX/UEPB, 2016b.

SOUZA, F. M. *Tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva sociocultural*. Relatório final (Estágio de pós-doutorado em Educação Contemporânea). Centro Acadêmico do Agreste. Universidade Federal de Pernambuco: UFPE, 2016a.

SOUZA, F. M. *Teletandem UEPB*. Projeto de Extensão. Campina Grande: PROEX/UEPB, 2015.

SOUZA, M. G. *Teletandem na UENP: Primeiras experiências de Implementação*. Revista Aproximação: Guarapuava, v. 2, nº 3, 2020, p. 37-47.

TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009a.

TELLES, J. A. *Teletandem: Metamorfose impostas pela tecnologia sobre o ensino de línguas estrangeiras*. In: TELLES, J. A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009b, p. 63-74.

TELLES, J. A.; VASSALLO, M. L. *Teletandem: uma proposta alternativa o ensino/aprendizagem assistidos por computadores*. In: TELLES, J.A. (org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009, p. 43-61.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro*. In: SILVA, Kleber Aparecido da. (org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p.

8

Julio Neves Pereira

LINGUAGEM MULTIMIDIÁTICA NA SALA DE AULA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.156-176](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.156-176)

INTRODUÇÃO

No presente texto, discutimos acerca da importância do ensino e da aprendizagem da linguagem multimidiática (DALEY, 2010) nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista que ela deve ser considerada, nos dias atuais, uma linguagem vernacular, cujo não domínio crítico e sistemático pode vir a acarretar em uma espécie de *analfabetismo funcional*. Objetivamos, com isso, de um lado, refletir sobre o ensino de leitura e produção textual em tempos de tecnologias digitais; de outro, apresentar perspectivas teóricas calcadas em categorias da sociosemiótica e da Pedagogia dos Multiletramentos, bem como apontar caminhos para o ensino de textos multimidiáticos com vista a seu letramento. As categorias sociosemióticas aplicadas na perspectiva dos multiletramentos são um instrumento importante para a didatização do texto multimidiático.

A ESCOLA QUE CONHECEMOS

Na sociedade, encontramos, de um lado, as agências e seus sujeitos investidos de poder e legitimidade para veicular os *discursos especializados e padronizados*. De outro, letramentos ligados ao cotidiano das pessoas, portanto afastados das agências formais. Nos espaços de outros letramentos, não há um centro regulador e de referência institucionalizado, pois estão ligados diretamente a culturas locais, e a sua conseqüente heterogeneidade. Aqui, ficam evidentes a alteridade, a diversidade e as identidades multifacetadas, em contraste com o eixo de referência idealizado como homogêneo e único.

A escola é o lugar do contraditório, por mais que essa condição esteja camuflada. Embora ela seja uma daquelas agências que contri-

buem para a cristalização de valores e crenças, nela, outros letramentos coexistem. Isso é consequência direta da democratização do ensino, com acesso popular à educação pública brasileira. Os letramentos fora do *centro* (descentramento) passam a *conviver* com os institucionalizados. A homogeneidade é fraturada. O ambiente passa a ser o da diversidade, tornando o espaço escolar o lugar do híbrido e da pluralização das diferenças, mantendo, evidentemente, o constante conflito decorrente dessa coabitação espacial. Ou seja, há dois currículos em coexistência: um legitimado (centro) e outro sem legitimação (periférico).

Em um, há conteúdos, metodologias, instrumentos de aprendizagem vinculados aos letramentos institucionalizados e padronizados. Em outro, em posição diametralmente oposta, há práticas existentes fora de um centro de referência e de legitimação: músicas, danças, textos com temáticas próprias, outros modos de relacionamento com tecnologias, outros projetos de significação. Aqueles fazem parte de um currículo construído a partir de uma realidade idealizada, cujo movimento constante é o da autopreservação. Estes fazem parte da vida. Seu movimento é dinâmico e de resistência, no sentido dado por Souza (2011). Na perspectiva de Canclini (2015), ao tratar de desterritorialização e hibridação, essa coexistência evidencia as fronteiras.

Deve-se compreender a presença dessas duas forças no espaço escolar, e, conseqüentemente, assumir uma perspectiva curricular que permita sua articulação, voltando-se para um ensino-aprendizagem que construa ações cidadãs a fim de que se respeitem os outros saberes, ao mesmo tempo em que se atraia os aprendizes para outros modos de ser, outras formas de viver, fazendo com que as comunidades escolares sejam o espaço da democratização e da transformação.

Os contrários corporificados na escola estão interligados no sentido de que ela é o espaço da contradição, dos conflitos permanentes. A flexibilização curricular, rumo à coesão pela diversidade, é importante nos dias de hoje para revisão do letramento escolar (tra-

dição). Em princípio, todos devem ter acesso à escola obrigatória, no entanto, como defende Souza (2011, p.157) ao tratar sobre letramentos de reexistência, os letramentos que se moldam distantes deste eixo constituem-se também como resistência, na medida em que permitem redimensionar identidades, ressignificar papéis e lugares sociais atribuídos por uma sociedade marcada por desigualdades raciais, linguísticas, culturais e sociais.

É preciso uma pedagogia que leve em consideração a aprendizagem situada. Temos que partir do contexto de vivência do aluno, valorizar e incorporar suas experiências, situando toda atividade de aprendizagem em um contexto demarcado pela coexistência curricular voltada para a diversidade cultural e linguística. A aprendizagem, na visão da teoria da aprendizagem situada, é entendida como uma atividade ligada ao contexto e que possui como característica fundamental um processo denominado participação periférica legitimada. “[...] é um processo de participação em comunidades de prática, participação essa que é inicialmente periférica legitimada e gradualmente aumenta em complexidade e engajamento” (GUDOLLE, L. S. & FLACH, L., p.2).

Ao introduzir as práticas multiletradas (concretizadas em gêneros discursivos de várias esferas) consideradas importantes para a formação do aluno, embora não façam parte de seu mundo textual-discursivo, ou de suas *paisagens* textuais (BAZERMAN, 2011), os professores precisam construir as pontes necessárias entre estes currículos (o formal e o informal), a fim de que o estranhamento inevitável para com o mundo cultural e discursivo de determinadas práticas a serem aprendidas passem a fazer parte da vida dos estudantes de forma significativa. Para tanto, é necessário proporcionar-lhes familiarização e domínio desse novo mundo textual, sem, contudo, criar terreno fértil para a negação *de si*; ao contrário, para o reforço de sua identidade.

Nesse processo de *desterritorialização* (GARCIA CANCLINI, 2015), em que se sai do lugar de origem (o território), assumindo um

olhar estrangeiro para com as coisas a sua volta, o estudante deve passar a movimentar-se em direção aos novos saberes, menos instituídos em sua vida, para adotar uma percepção diferenciada, estando, assim, pronto para descobrir novas ideias para além das previstas em sua comunidade. Ou, na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, o aprendiz de linguagem pode vir a ser capaz de, criticamente, reprojeter tais práticas em outros contextos. Nesse sentido,

[...] Esta perspectiva teórica enfatiza o aprendizado como um entendimento social e histórico-cultural que compreende a pessoa em sua totalidade na sua relação com a comunidade em que se situa, e não como um ser que se sujeita ao papel de receptor de um corpo de conhecimento sobre fatos relacionados ao mundo. Assim, a abordagem da aprendizagem situada busca entender a atividade dentro e com o mundo, vislumbrando o agente, a atividade e o mundo como sendo mutuamente constitutivos e inter-relacionados (GUDOLLE, L. S. & FLACH, L., p.2).

E isso é possível porque é característico do sujeito social ter as competências necessárias que lhe permitam interagir com o outro nas diversas práticas sociais, manipulando os textos vinculados que estão em sua vida e os que irão circular a partir das diversas práticas sociais em que se engajará, considerando que “[...] a integração entre aprendizagem formal e informal é necessária para a criação das capacidades, tanto no indivíduo como no grupo” (GUDOLLE, L. S. & FLACH, L., p.3). Por isso, as escolhas docentes não devem estar invisíveis aos olhos do aprendiz (BAZERMAN, 2011), tratando-o segundo aquela concepção de ensino em que o aluno deve ser considerado um *saco vazio a ser preenchido*. O aprendiz da linguagem deve, ao contrário, ser considerado sujeito ativo, situado, que possui suas próprias coleções (musical, literária, etc.), que traduzem, em alguma medida, sua identidade social e o vinculam a sua comunidade. Essa escolha, por isso, não pode pressupor que todos os textos compartilham as mesmas estruturas e singularidades; que os letramentos são idênticos no modo de acontecer, implicando a ideia de monologia.

Não se pode desconsiderar o modo como os alunos lidam com os textos, a direção na qual estes sujeitos estão indo e seus sentimentos a respeito dos lugares que lhes indicamos.

Assim, a partir dos pressupostos até aqui tratados em relação ao ensino-aprendizagem das práticas de leitura e escrita, ao se pensar naquilo que julgamos pedagogicamente caro a nossos alunos, é importante uma metodologia que não perca de vista os princípios necessários à formação do leitor e produtor de texto em um mundo cada vez mais globalizado, diverso e tecnológico.

AS PRÁTICAS MULTILETRADAS NO COTIDIANO DAS PESSOAS: NOVOS MODOS DE SER E DE VIVER

De acordo com Pereira (2019), Benjamin previu, em seus estudos da obra de arte, a relação entre tecnologia e o surgimento de novos meios de produzir semiose, como também o quanto tal surgimento implicava novas formas de ação comunicativa. Isso nos mostra que as forças criativas humanas motivadas na e pela interação homem e máquina implica também no aparecimento de modos diferentes de criação (SANTAELLA, 1979).

E isso evidencia que estamos entremeados por vários signos que nos alcançam de muitas maneiras por meio dos vários suportes. E disso decorre o descentramento das subjetividades. Novas organizações se formam em novas comunidades, evidenciado suas vozes que amplificam identidades, modos de ser e de viver. Nesse sentido, lembrando que, para Bakhtin (2003), todo signo é ideológico, e que emerge do processo de interação entre consciências individuais impregnadas de conteúdo ideológico, é preciso afirmar que a multipli-

cidade semiótica desencadeada pela cibercultura e a força assumida pela diversidade cultural requer olhar crítico no sentido na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos.

Estamos, como lembra Pereira (2018), engajados nas diversas práticas sociais multiletradas, manipulando e negociando constantemente semioses. Estamos diante de novos letramentos decorrentes do surgimento dos novos sistemas de significação, o que acarreta mudanças (paradigmáticas) na educação e a consequente necessidade, em nosso caso, de repensar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita (sem negligenciar os velhos problemas que habitam essa temática).

A linguagem multimidiática está em nosso cotidiano há muito tempo. As pessoas fazem uso cotidiano dessa linguagem em vários momentos de suas vidas sociais. Isso graças aos avanços das tecnologias digitais e de disseminação, que faz com que se atinjam, inclusive, as camadas mais populares. E mais: as pessoas, mesmo sendo amadoras, têm tido acesso e domínio de muitas técnicas antes restritas a determinados especialistas. Hoje, caseiramente, se produzem vídeos, memes estáticos, animados, Gifs e tantas outras formas de comunicação. E fazem isso com a finalidade tanto de entreter, parabenizar, criticar, como, infelizmente, de fazer *bullying*, desinformar, construir pós-verdade, incitar ódio, entre outras intenções comunicativas nada cidadãs.

Essa presença forte e constante evidencia o que estudiosos da linguagem já vêm apontando há algum tempo: não lemos nem produzimos textos mais do mesmo jeito. Ou dito de forma mais geral: não utilizamos em nossas interações sociais o sistema semiótico escrito do modo tradicional. Barton (2015, p.13) refere-se a este momento como aquele em que a língua (modalidades oral e escrita) assume papel fundamental nas mudanças contemporâneas, ao mesmo tempo em que por elas é afetada e transformada. Isso está em nosso cotidiano profissional ou familiar. Mesmo quando nos encontramos em espaços discursivos em que a comunicação oficial é realizada utilizando-se do

modo escrito (no suporte papel) e do modo oral, estamos com os dispositivos ligados acessando conteúdos pela tela, interagindo com interlocutores por meio de imagens, abreviações, sinais gráficos para expressar conteúdos (por meio de palavras), combinadas com imagens que, muitas vezes, marcam nossa avaliação acerca do conteúdo expresso verbalmente, exemplo: “Começou a aula 😞 / Ele chegou ^ ^”.

Daley (2010) tem defendido que a linguagem multimidiática da tela se transformou no vernáculo corrente pelo motivo de que, a todo o momento, como sinalizamos acima, estamos diante dessa tela para vivenciarmos, por meio dela, as experiências humanas compartilhadas por imagens, palavras, cores, movimentos e sons. Essa realidade é tão pujante que, cada vez mais, nós usuários vamos percebendo aquilo que os poetas já sabiam: a palavra nem sempre consegue materializar com precisão aquilo que se quer dizer. Os poetas driblam a língua nela mesma para tentar fazê-la dizer, presentificar (fazer ser como é naquele momento, naquele lugar) a emoção, o sentimento. Mas, no cotidiano, nem sempre temos a eficácia da língua em sua função informacional. Assim, usa-se a imagem para dizer mais e melhor. Muitas vezes, temos que explicar, reexplicar, e sempre sabendo que os ruídos poderão agir em sentido ao surgimento de significados não pretendidos (a comunicação é intersubjetiva). A imagem, ela mesma, muitas vezes, consegue, como efeito de sentido, (re)apresentar a realidade o mais próximo de sua *verdade* (Naturalismo), de modo que vemos o que parece ser de *fato*, diminuindo os ruídos. Evidentemente, não estamos deixando de considerar a função poética (retórica) da imagem no sentido de que ela também, dependendo das intenções, produz ambiguidade. Mas aqui, queremos ressaltar a força da imagem de *presentificar* o objeto (por exemplo, um vídeo como prova de que uma pessoa apertou deliberadamente o botão referente ao nono andar, e deixou uma criança sozinha no veículo). E em combinação com outras semióticas, se potencializa a comunicação.

O LETRAMENTO MULTIMIDIÁTICO E O LETRAMENTO TRADICIONAL

Nos últimos tempos, dado esse contexto, tem ganhado força a ideia de que crianças e jovens, por estarem imersos no mundo digital, ou dito de outra forma, por serem nativos digitais (PALFREY; GASSER, 2011), já são letrados suficientemente para lidar com a nova realidade comunicacional, visto que, com muita desenvoltura, remixam, sampleam, jogam online, recebem e compartilham memes. Mas, não têm o letramento da letra, pois pouco escrevem e leem com desenvoltura as *letras* impressas nos livros, jornais, revistas, etc. Tem sido fala comum que cada vez mais o uso e a exposição constante a outras semióticas, que não seja a verbal escrita (exclusivamente), vêm piorando o quadro, agravando o analfabetismo funcional (diga-se, de passagem, que a imagem é considerada a mais vilã). Quem faz essa defesa acredita que a saída para o problema é a professora aproveitar a capacidade multiletradas de seus alunos para atraí-los para o mundo das letras (ler os grandes clássicos, etc.), dessa forma, os Multiletramentos poderiam auxiliar os alunos no letramento vernacular tradicional, incentivando a leitura de livros considerados importantes para a formação do cidadão.

Temos visão contrastante a essa compreensão do fenômeno. Não cremos que a presença da *internet* na vida das pessoas tenha ou esteja dificultando a aprendizagem da escrita (o tal *internetês*) e, pela presença intensa de imagens, faz com que se leia (o texto escrito) cada vez menos, numa espécie de preguiça aguda. Nossos índices de analfabetismo funcional sempre foram enormes. Não é de hoje que professores universitários reclamam da formação do perfil de alunos que têm chegado à universidade. Não nos parece, a princípio, que o surgimento da *internet* e, mais especificamente, da tecnologia digital, tenha causado isso ou mesmo intensificado o problema.

Muitas pesquisas vêm demonstrando que o jovem nunca leu e escreveu tanto quanto nesses últimos tempos. Nunca a questão da autoria esteve tão evidente. Certamente, não estamos falando somente da leitura dos clássicos (cânones), mas também dos textos que circulam no *ciberespaço* e fazem parte das coleções (GARCIA; CANCLINI, 2015) de nossos alunos. Estamos falando do currículo que vai sendo construindo no cotidiano das pessoas a partir das novas práticas sociais, que vão se tornando legítimas e necessárias para ser e viver. São leituras e escritas situadas, portanto, significativas. Há outras pesquisas que mostram também que jovens estão aprendendo a ler para conseguir jogar, ampliar suas habilidades para obter maior pontuação em cada jogada. Acessam tutoriais, inclusive, em língua estrangeira (sem contar o uso de videotutoriais). Então, para nós, a questão não é o uso cotidiano da linguagem multimidiática presente no *ciberespaço*, e por extensão, a massiva presença da imagem. Há questões infraestruturais, socioeconômicas e de investimento em formação docente que impactam diretamente na formação do bom leitor e bom do escritor. Ou seja, este problema é um problema estrutural, do qual não falaremos neste artigo.

Aquela saída apresentada para o problema, referida mais acima, a nosso ver, apresenta um ponto de partida, para nós, temeroso, pois ela pressupõe que: a) o aluno (nativo digital) domina tanto os recursos midiáticos como a própria linguagem multimidiática; b) na manipulação dessa linguagem, a eficácia comunicativa está garantida; c) o aluno é um sujeito que se coloca criticamente diante dos textos multimidiáticos, o que pressupõe que percebe as relações entre imagens, palavra e som, etc. Isso não é necessariamente sinalizado em nossas pesquisas. É preciso dizer que, mesmo os reconhecidamente letrados no vernáculo tradicional (letrados da letra), quando lidam com a linguagem multimidiática, criando vídeos, memes, etc., o fazem *mecanicamente*, pois dominam o recurso tecnológico, estratégias (intuitivas) de combinar semioses, sem, contudo, perceber/entender os

jogos sociosemióticos que estão ali, podendo se tornar um veiculador de estereótipos, que reafirmam preconceitos e discriminações; e, como leitores, se tornarem desinformados, manipuláveis.

O que nos parece é que essa ideia pode acarretar, em um futuro bastante próximo, problema análogo ao que já vemos há algum tempo no Brasil, no tocante ao perfil de leitor e escritor do texto verbal: o analfabetismo funcional, resultado do processo de letramento da letra com foco tão somente no domínio da tecnologia da escrita, na aquisição do sistema alfabético-ortográfico e das convenções de uso (gramática normativa). Não basta saber baixar um aplicativo de edição, selecionar uma imagem, combinar com determinado conjunto de palavras ou frases, colocar uma música de fundo e acrescentar uma voz. É preciso ir além do procedimento técnico e da intuição (prática situada), que são etapas importantes, mas limitadas em se tratando de formação de leitores e produtores de textos.

Em nossas pesquisas com alunos de periferia cursando o Ensino Fundamental II, por exemplo, temos encontrado, além dos problemas básicos ligados ao texto eminentemente verbal já conhecidos – dificuldades redacionais, de interpretação, problemas ortográficos, entre outros –, problemas relacionados a textos constituídos pela linguagem multimidiática: a) não observância da relações semânticas verbo-visuais estabelecidas no texto; b) não percepção de como a imagem carrega sentidos ideológicos (reforçados ou não pelo verbal), por vezes preconceituosos, estereotipados. Ressalte-se isso tanto na leitura quanto na escrita. Notamos isso, na nossa realidade soteropolitana, em uma de nossas atividades, quando alunos e alunas negras, ao escolherem avatares (imagens) para produzirem uma H.Q, escolhiam sempre as imagens de personagens brancos, ou sequer reclamavam de não haver nenhuma imagem que os representasse racial e etnicamente.

O letramento multimidiático não exclui o letramento vernacular tradicional (o da letra). Para nós, esse caminho deve ser trilha-

do conjuntamente, em que a aprendizagem e o aprimoramento de um signifique a aprendizagem e aprimoramento do outro, visto que, como constatou Barton (2015), nunca se teve tanto contato com a escrita como nos dias de hoje a partir da presença massiva das tecnologias digitais na vida das pessoas. Por isso, defendemos, com o *New London Group* (2006), que desconsiderar ou negligenciar, que haja um novo letramento vernacular (o letramento multimidiático) nas vidas das pessoas (portanto, de estudantes), pode levar o aprendiz a não ter a oportunidade de melhor lidar com as práticas de leitura e escrita nos dias atuais. Dessa forma, acreditamos que a imersão do estudante no mundo das letras (seu letramento) e do que se tem considerado um bom texto, não está atrelado, necessariamente, à questão de os jovens terem contato com texto, com presença constante de imagem em combinatória com palavra, entre outras semioses. Cremos que o estímulo à leitura de clássicos na agenda de leitura do estudante contemporâneo compreende outras estratégias pedagógicas mais específicas: contextualização da escrita (em detrimento de uma forma canônica de se escrever); questionamento do que venha a ser um clássico (no sentido de cânone) e o questionamento acerca de que cidadão queremos construir.

Afora os conhecimentos tecnológicos dos estudantes, adquiridos em espaços não formais, a escola deve fornecer a eles estratégias que os permitam perceber o funcionamento sociossemiótico dos textos multimidiáticos e suas potencialidades comunicativas de manipulação. Para nós, essa é a função premente da escola. Os aprendizes devem estar em um ambiente que lhes proporcione práticas sistemáticas de leitura de textos multissemióticos, como também combinar, com coesão e coerência, desenhos, fotografias, esquemas, sons e palavras, interagir com arquivos de imagens fotográficas, clips de vídeo, efeitos de som, voz, áudio, música, animação, não do modo como se faz (sim, isso acontece em sala, mas de modo espontâneo, irrefletido e sem compreensão das condições de produção), ao contrário, de

modo a torná-lo sabedor de sua ação de linguagem, percebendo que sua subjetividade é construída a partir de outras subjetividades e isso estará corporificado no modo de organização dos modos semióticos.

Desse modo, qualquer intervenção didático-pedagógica em torno de textos multissemióticos tem que levar tais aspectos em consideração seja uma intervenção na produção seja na recepção, visto que exige um tipo de sujeito (produtor e leitor) capaz de agir sobre as materialidades numa única enunciação, percebendo suas potencialidades e suas limitações. E o professor deve estar atento para isso. (PEREIRA, 2018, p.150-151)

Nessa perspectiva, defendemos a importância de estratégias, construídas a partir de suporte teórico capaz de açambarcar tanto a complexidade do objeto quanto o seu ensino no polo de sua produção e recepção. O olhar sociossemiótico aponta caminhos para a didatização da linguagem multimidiática, ou melhor, o letramento multimidiático (e o da letra) uma vez que traz para o processo de ensino-aprendizagem a noção de semiose, ou seja, como um signo se torna signo. Saber disso é fundamental porque coloca o sujeito, que representa as coisas do mundo e as comunica, consciente dos jogos sociossemióticos em que está envolto quando imerso no processo de representação da realidade e de sua comunicação. Como já dissemos no início, nossa relação com o mundo e com as coisas do mundo se dá por meio dos sistemas semióticos. Os conteúdos vivenciais, que envolvem as coisas, as pessoas, os processos, as circunstâncias, são semiotizados.

Os modos semióticos, na visão da Semiótica Social, se constituem como um sistema de significação, resultante das atividades humanas sociais, que conformam contextos de situação e que dependem do contexto de cultura em que a comunicação ocorre. De acordo com Jewitt (2008, p.248-9), outro ponto importante a ser considerado é o ensino ostensivo de metalinguagens, a fim de que haja compreensão dos processos de significação, isso considerando que o ponto de partida para esse trabalho em ambiente escolar tenha como foco as práticas

situadas que envolvem, no contexto de aprendizagem, a imersão na experiência dos alunos e em seus modelos disponíveis em suas vidas.

Na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, a aprendizagem se dá por quatro universais, integrados e complexos: *Prática situada*, *Instrução Explícita*, *Enquadramento Crítico* e *Prática Transformada*. É na *Instrução Explícita* que se preveem intervenções mais sistemáticas da professora e do professor, baseadas em uma metalinguagem dos *designs* construída pelo professor e pelos aprendizes, de forma autônoma, criativa e crítica, transferindo e recriando designs de significados de um contexto para o outro (COPE; KALANTZIS, 2000). O cabedal teórico da Semiótica Social, como instrumental de análise, pode contribuir para a construção dessa metalinguagem e, consequentemente, com o letramento multimidiático. A Semiótica Social nos apresenta quatro categorias semióticas: Presentacional (ou Apresentação); Orientacional (ou Orientação); e Organizacional (ou Organização) (LEMKE, 2008; 2010). Uma das funções sociosemióticas é a de *Apresentação do mundo*, uma vez que os sistemas semióticos (verbal, visual, gestual, sonoro etc.), que alcançam todas as práticas humanas, possibilitam, de um lado, que a mente construa representações e, depois, a apresentação desses conteúdos vivenciais, materializando-os de acordo com possibilidades sensíveis de cada materialidade semiótica. Essa Apresentação dos conteúdos vivenciais se dá pelo *Sistema de transitividade* (participantes, processos, atributos, circunstâncias).

Outra função é a de *Orientação dos conteúdos vivenciais*. Diz respeito, não mais à representação, mas à interação entre interlocutores quando da comunicação daquilo que se representou na mente (os conteúdos vivenciais). Ela se dá pelo *sistema de troca* e pelo *sistema de Avaliação*. Ao orientar os conteúdos, uma série de variáveis se apresenta: *modo de interação*, *distanciamento social*, *poder*, *atitude*. A interação acontece como sistema de trocas, que são dois: a de *bens* e *serviços*, e a *troca de informações*. No processo, um ato de fala corresponderá a

uma ação de responsividade. Nessa troca, os participantes evidenciam, por meio do sistema: a relação de proximidade/distanciamento que assumem na cena; as relações de poder, que marcam os lugares discursivos dos participantes; são revelados, ainda, atitude ou direcionamento, engajamento e gradação em relação ao que se está apresentando.

A última função sociossemiótica é a *Organização dos conteúdos vivenciais*. Ela é o momento em que as materialidades são dispostas no texto de modo que haja a unidade dos elementos, com distribuição da informação conforme seu valor (saliência) no discurso, cujos elementos estão em cooperação e dando consistência em termos da mensagem global (coerente). Evidentemente, esses universais estão interligados, e é na *Organização* que vemos como os conteúdos vivenciais, ao serem comunicados, assumem um corpo discursivo significativo.

Essas categorias universais, aqui descritas rapidamente, nos mostram que os sistemas sógnicos, em relação à representação e à comunicação, têm funções e finalidades com as quais podemos trabalhar com nossos alunos, mostrando-lhes o funcionamento dos sistemas em uso. Bem como, ela pode servir de suporte para a elaboração de metodologia de didatização da aprendizagem do texto multimidiático, tendo em mente que o ensino e aprendizagem da linguagem multimidiática, no processo de seu letramento, deve perseguir as respostas para as seguintes questões: *no texto, os significados se referem a quê e a quem? (Presentacional); Como se relacionam os significados e as pessoas envolvidas? Como avaliam e/ou julgam os significados; Quem são os interessados por determinados significados produzidos? (Orientacional); Como os significados estão coesos e coerentes? Quais e como se hierarquizaram determinados significados um em função do outro? (Organizacional)*. Com isso, e a partir disso, podemos inferir objetivos e atividades que podem se tornar sistemáticos na prática do professor.

Ao trabalhar com textos pensando na *Apresentação* dos conteúdos ideacionais, ou seja, nos participantes, no processo, atributos

e nas relações lógico-semânticas neles presentes, no processo de (re) apresentação das experiências vividas, poderemos hipotetizar o que é necessário a ser dominado pela professora/professor para levar o aluno a perceber e a manipular as semióticas com intuito de presentificar o mundo sociosemiótico. Vejamos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Presentacional.

PRESENTACIONAL
O domínio desse conhecimento permite ao professor:
<ul style="list-style-type: none"> • Saber reconhecer/estabelecer estratégias usadas pelas pessoas para significar a realidade, dar sentido à sua experiência, aos acontecimentos circundantes reais ou psíquicos. <p>Pergunta-guia: os significados se referem a quê e a quem? O que/quem está representando?</p>
Esse saber permitirá trabalhar com os alunos:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Os tipos de relações lógico-semânticas verbo-visuais e outros modos semióticos. ✓ As diferentes partes do texto e seus conteúdos. ✓ Reconhecimento dos participantes representados, os processos em que estão envolvidos, as circunstâncias em que ocorreram e seus atributos.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Quando o foco está na *Orientação* do conteúdo, os objetivos e atividades voltam-se para o professor atentar para o processo de interação, pensando em atividades que façam o aprendiz da língua observar quais estratégias interacionais estão (ou estarão) em jogo no momento em que se utilizam os sistemas de interação (trocas, o grau de hierarquização, distanciamento, avaliação) nas relações e como se dão as avaliações discursivas que ocorrem nas avaliações, e como isso está (estará) representando multimidiaticamente. No Quadro 2, apresentamos algumas possibilidades.

Quadro 2 - Orientacional.

ORIENTACIONAL
O domínio desse conhecimento permite ao professor:
<ul style="list-style-type: none"> • Saber analisar e descrever os significados interacionais e avaliativos gerados pela combinação multimidiática. • Entender como ocorrem os efeitos de distanciamento social em cada modo semiótico e estabelecer as ressonâncias entre eles. • Saber reconhecer as redes de avaliação. • Saber correlacionar os significados nas suas relações históricas, sociais, políticas e ideológicas. <p>Perguntas-guia: Como se relacionam os significados e as pessoas envolvidas? Como avaliam e/ou julgam os significados? Quem são os interessados por determinados significados produzidos?</p>
Esse saber permitirá trabalhar com os alunos:
<ul style="list-style-type: none"> √ Os modos de relação entre os interlocutores e sua posição discursiva projetada pela combinatória entre as semióticas. √ Escolha lexical e imagética que materializam as atitudes, os engajamentos e a gradação materializados no texto.

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Em relação à categoria organizacional, quando a atenção mira no processo de organização dos elementos semióticos, os objetivos e as atividades são voltados a pensar estratégias didáticas que possibilitem às professoras/professores trabalhar com o aluno questões importantes de arranjo das informações no espaço da tela ou do papel, levando em conta a informação nova (rema) e a informação velha (tema). É possível perceber relações lógico-semânticas entre as semióticas, observando as escolhas das materialidades a serem usadas: cor, altura, posição, lateralidade, tipo de letras, saliência etc. Evidentemente, essa organização projeta o conteúdo representado e o tipo de interação intencionado. Sinteticamente, vemos no Quadro 3.

Quadro 3 - Organizacional.

ORGANIZACIONAL
O domínio desse conhecimento permite ao professor:
<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e remanipular os modos semióticos de acordo com as relações que se quer estabelecer entre os significados e os contextos (de cultura e de situação). • Ter a espacialidade como recurso de produção de sentido entre as semióticas (Tema/rema). • Ter que tamanho das letras em relação as imagens produz sentido. • Saber que (re) combinações geram pontos de vista diferentes. • Observar estratégias de saliência das informações por recursos verbo-visuais diversos.
Esse saber permitirá trabalhar com os alunos:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Prática de sampleagem e remixagens, não de modo intuitivo, apenas, mas de modo intencional, explorando caracteres das letras em relação às imagens e vice-versa, as relações espaciais entre as semióticas (aproximação/distanciamento; esquerda/direita; alto/baixo), sabendo estabelecer relações lógico-semânticas, decidindo quando e qual semiótica expandirá o sentido uma da outra. ✓ Organização das materialidades se preocupando com a distribuição do valor da informação ou da ênfase relativa entre os elementos do texto e da imagem (tema/rema). ✓ Como os significados estão coesos e coerentes? Quais e como se hierarquizaram determinados significados um em função do outro?

Fonte: elaborado pelo autor, 2021.

Assim, com a *Instrução Explícita*, a partir dos conhecimentos que o aluno traz sobre o objeto de estudo e de aprendizagem (*Prática situada*), passando pela análise crítica dos discursos que se constroem multimidiaticamente (não tratada aqui com maior vagar), a sala de aula poderá ser o lugar onde o aprendiz subjetivará os conhecimentos com maior criticidade, transformando-os e colocando-os em uso em sua vida (*Prática transformada*).

CONCLUSÃO

A linguagem multimidiática faz parte do cotidiano comunicativo das pessoas. Em função disso, não se pode prescindir de seu ensino e aprendizagem. Ler e escrever nos dias de hoje não pode se limitar a um ato que se realiza com a letra expressa no papel.

Certamente, levando em conta as categorias sociossemióticas, ainda há muito que explorar delas em sentido a serem um cabedal teórico-instrumental para a didatização da linguagem multimidiática. A Didatização deve instrumentalizar o aluno para lidar com o novo vernáculo em sala de aula, entendendo seu funcionamento sociossemiótico. Desse modo, deve ir além do conhecimento técnico da ferramenta (prática situada), para não ocorrer como tem sido em escolas privadas, em que a presença do recurso tecnológico e de atividades não redundam, a nosso ver, em uma prática pedagógica eficiente e sistemática, sendo apenas mais um chamariz para o aumento do número de clientes do que efetivamente uma educação para o exercício pleno da cidadania. Ou mesmo em escolas públicas, em que a presença (em determinadas unidades escolares) de tecnologias nem sempre tem seu uso efetivo para o ensino da leitura e produção de texto, por uma série de circunstâncias já tratadas em outros artigos e por vários estudiosos.

É preciso dizer ainda, contra os discursos que apontam que não há como trabalhar o letramento multimidiático na realidade de muitas escolas brasileiras, o seguinte: mesmo que a escola não possa oferecer a seus estudantes os equipamentos necessários para a prática da linguagem multimidiática na tela, que isso seja feito no suporte papel, colocando o aluno para elaborar cartazes, murais, pinturas nos muros da unidade etc., buscando representar e comunicar conteúdos, tendo em vista as categorias. São momentos extremamente importantes para a construção do autor multimidiático e para o leitor multimidiático, nas

análises, por exemplo, dos textos presentes no livro didático. É um momento para se levar o aluno a perceber que as gravuras, fotografias, ilustrações e *layout* da página, são produtores de significados. Além disso, pensando nas telas, em muitas escolas, há possibilidade de elaborar apresentações em *Power Point*, usando os velhos computadores do laboratório ou de *Lan House*. A questão é ter a formação para isso.

Concluindo, a realidade circundante nos mostra que a leitura da tela e do papel também se dá para além da palavra solitária, ou seja, escrever vai além de projetar palavras linearmente, desconsiderando o não linguístico. A escola não pode permanecer voltada apenas para o letramento vernacular tradicional, desconsiderando o novo vernáculo. É preciso ser o espaço fértil para os novos letramentos em que o conhecimento advindo das práticas situadas tenham lugar prioritário, e torne-se uma prática transformada, a partir do que o aluno sabe, daquilo que irá aprender a partir da metalinguagem, de um modo crítico, evitando, assim, o novo *analfabeto funcional metamidiático*.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem Online: textos e práticas digitais*. São Paulo, Parábola Editorial, 2015.
- BAZERMAN, C. *Gênero, Agência e escrita*. São Paulo, Cortez, 2011.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (org..). *Multiliteracies – Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006.
- DALEY, E. *Expandindo o conceito de letramento*. Trabalho de linguística aplicada. 2010, vol.49, n.2, pp.481-491. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200010>. Acesso: 14 maio 2020.
- GARCIA CANCLINI, N. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, São Paulo: EDUSP, 2015.

JEWITT, C. *Multimodality and Literacy in School Classrooms*. Review of research in Education. v. 32, p. 241. 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.3102/0091732x07310586>. Acesso: 30 de ago. 2018.

LEMKE, J. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Trab. linguist. apl., dez. 2010, vol.49, no.2, p.455-479. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt>. Acesso em: 05 set. 2016.

LEMKE, J. *Multimodal genres and transmedia traversals: Social Semiotics and the political economy of the sign*. Researchgate, 2008, vol. 7, pp. 283–298. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/249935035>. Acesso em: 10 dez. 2016.

NEW LONDON GROUP. 2006[1996] A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006[2000].

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PEREIRA, J. N. A textualização multimodal do texto didático: implicações teórico-metodológicas. In: PEREIRA, J. N. e SILVA, S. B. B. (org.) *Língua Portuguesa e Literatura no livro didático: desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PEREIRA, J. N. et. al. Leitura e Multimodalidade. In: SILVA, S. B. B. et. al. (org.) *Leitura: multimodalidade e formação de leitores*. Salvador, UFBA, 2015.

PEREIRA, J. N. Gêneros multissemióticos: questão de multiletramento. In: FREITAS, J. H. e ASSUMPÇÃO. S. S. (org.). *Redes de Aprendizagem entre a escola e a universidade*. Salvador, EDUFBA, 2019.

SANTAECLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SOUZA, A. L.S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip hop*. 1. ed.

A large, bold, orange number '9' is positioned in the upper right quadrant of the cover. The background is a light orange gradient with abstract geometric shapes in blue and orange, and thin lines in light green and orange.

Vanderlei J. Zacchi
Clara Maria Correa Pereira Andrade
João Carvalho de Souza Junior

**EMOÇÃO
E SUBJETIVIDADE
NO ENSINO
E APRENDIZAGEM
DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.177-191](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.177-191)

INTRODUÇÃO

Muito já se falou sobre a pretensão de alguns linguistas de que a Linguística seja uma ciência em moldes muito parecidos com os das exatas. Por trás desse desejo está uma visão de linguagem como algo sistemático, objetivo e mensurável. Consequentemente, a linguagem humana estaria fortemente marcada pela racionalidade, ao passo que as emoções e toda a espontaneidade, que fogem aos padrões mensuráveis da língua, seriam descartadas por não fornecerem a sistematização e a objetividade necessárias no campo das ciências. Essa racionalização acontece ainda porque, segundo Canagarajah (2018), muitos dos estudos sobre a linguagem tendem a situar as línguas na mente, como algo que se adquire com o desenvolvimento de competências. Dessa forma, ficam de fora os elementos materiais dos falantes e do mundo que os cerca. Além disso, a ênfase na previsibilidade da competência elimina também a espontaneidade e a imprevisibilidade de muitas performances e performatividades (ZACCHI, 2019).

Um dos autores que mais combate essa ideia de racionalismo é o linguista Kanavillil Rajagopalan (2010, 2003). Com base nele e no biólogo chileno Humberto Maturana (1994), discutiremos, neste capítulo, a questão da racionalidade e da emoção na área das linguagens e como aspectos afetivos, sociais, culturais e ideológicos influenciam nas nossas construções identitárias e, portanto, nas escolhas que fazemos em relação às preferências linguísticas. Ilustraremos a discussão com as experiências dos três autores em relação à emotividade no ensino e aprendizagem de inglês.

LINGUAGEM E EMOÇÃO

Em um dos seus textos, Rajagopalan (2010) trabalha a questão da emoção em relação à política linguística, mais especificamente o episódio do projeto de lei sobre a proibição de estrangeirismos no Brasil (cf também RAJAGOPALAN, 2003; FARACO, 2002; ZACCHI, 2004). Rajagopalan conclui que a reação dos linguistas brasileiros diante da proposta do então deputado federal Aldo Rebelo indica seu esforço em “fazer um ataque eficaz às crenças da linguística popular” (2003, p. 238), com o objetivo de “familiarizar o público com as verdades fundamentais da sua ciência” (2003, p. 237). O resultado desse esforço, para ele, é que os linguistas têm falhado substancialmente em convencer a opinião pública de que sua linguagem é fruto de crenças populares, em contraposição a uma linguística resultante de sólidos achados científicos.

Rajagopalan acredita que as “pessoas comuns” atribuem grande valor emocional à sua língua, de modo que as línguas se caracterizam como “poderosas bandeiras de lealdade” (2003, p. 218). A visão de língua como política, nesse caso, vai além da adoção da lealdade nacionalista proposta pelo deputado federal em seu projeto de lei. Para Rajagopalan, ela implica ainda a maneira como falantes se identificam linguisticamente, o que envolve uma dimensão tanto emocional quanto política.

Um episódio que dá uma visão bem abrangente sobre essas dimensões da língua é o dos imigrantes hispânicos ilegais nos EUA, que decidiram cantar o hino nacional estadunidense em espanhol como forma de protesto. O episódio é narrado por Judith Butler (BUTLER; SPIVAK, 2018), que chama a atenção para o caráter político da manifestação, não apenas por se tratar de um protesto, mas também porque, para os manifestantes, apropriar-se do hino estadunidense é uma forma de demonstrar pertencimento ao país

onde vivem ilegalmente, sem abrir mão da sua identidade hispânica. Trata-se, portanto, de um ato transgressivo que vai além da questão linguística, como apontam Zacchi e Almeida (2018).

Rajagopalan (2010) faz ainda outro questionamento ao pensamento ocidental sobre a linguagem: a ideia de que a faculdade linguística humana está ligada a uma língua interior. Essa visão é questionada também por Canagarajah (2018) ao criticar a separação entre competência e *performance*, que coloca esta como consequência daquela. A separação, segundo o autor, acontece ainda noutro nível, alocando a competência na mente e a *performance* no mundo material. Rajagopalan também relativiza o poder da competência e afirma que ela não é suficiente para determinar uma lealdade linguística, pois mesmo falantes com competências idênticas podem se posicionar de diferentes, e até mesmo opostas, maneiras de identificação.

Diante do que ele chama de uma suposição não questionada, “que as emoções revelam uma falta de cultura e sofisticação e precisam ser mantidas sob o controle da razão fria e desapaixonada” (2010, p. 227), Rajagopalan exorta os colegas linguistas a “aprender a conviver com o fato de que, no que diz respeito à opinião leiga, o fenômeno da linguagem estará sempre imbuído de poderosas conotações emocionais” (2010, p. 240).

Outro autor que conecta linguagem, emoção e política é o biólogo chileno Humberto Maturana (1994). Ao afirmar o que diferencia o ser humano de outros animais, ele coloca a ênfase não na manipulação, mas no entrelaçamento entre linguagem e emoção, que tem forte impacto na definição do cérebro humano. Dessa forma, segundo ele, mesmo os sistemas racionais têm um fundamento emocional, lembrando ainda que “Todo sistema é conservador em relação ao que lhe é constitutivo; senão se desintegra” (1994, p. 27).⁴⁷

⁴⁷ Tradução nossa.

Um conceito importante apresentado por Maturana é a objetividade entre parênteses, em oposição à objetividade sem parênteses, as quais ele classifica como “caminhos explicativos”. No caso da objetividade sem parênteses, ele a define como “a capacidade de fazer referência a entes independentes de nós, a verdades cuja validade é independente de nós, porque não dependem do que fazemos” (1994, p. 40). Maturana questiona o poder dessa capacidade, já que em muitos casos não distinguimos entre ilusão e percepção, erro e verdade. Dessa forma, ressalta ele, somos nós que configuramos o mundo em que vivemos no próprio processo de viver. Essa consciência de não poder distinguir entre ilusão e percepção evoca aquilo que ele chama de objetividade entre parênteses no processo de explicar:

O que quero dizer com colocar a objetividade entre parênteses é que me dou conta de que não posso pretender que eu tenha a capacidade de fazer referência a uma realidade independente de mim, e que me conscientizo disso na tentativa de entender o que se passa com os fenômenos do conhecimento, da linguagem e sociais ao não usar referência alguma a uma realidade independente do observador para validar minha explicação. (MATURANA, 1994, p. 43)⁴⁸

Aqui, ele traz outra diferenciação importante: discrepâncias lógicas e ideológicas (1994, p. 48). Aquelas acontecem quando, durante uma conversa que se dá em certo domínio racional, um dos participantes comete um erro na aplicação das coerências operacionais que definem esse domínio; por exemplo, afirmar numa interação no domínio da matemática que $2+2=5$. Já as discrepâncias ideológicas surgem quando os participantes argumentam a partir de diferentes domínios racionais, mas como se estivessem no mesmo. Nesse caso, é como querer aplicar em grupos de diferentes sistemas de crenças a “lógica”

⁴⁸ Tradução nossa.

aplicada no seu próprio sistema, como ocorre com pessoas de diferentes religiões ou filiações político-partidárias quando discutem.⁴⁹

Assim, Maturana conclui que a razão se funda em premissas aceitas a priori, não porque sejam racionais, mas porque gostamos delas. A aceitação dessas premissas, portanto, pertence ao domínio da emoção e não da razão. No entanto, nossa cultura tende a dar ao racional uma validade transcendente, e ao emocional um caráter arbitrário. Como resultado, temos dificuldade em aceitar o fundamento emocional da razão, como se ficássemos expostos ao caos da “sem-razão” (p. 49), onde tudo parece ser possível.

Assim como Rajagopalan (2010), Maturana (1994) também questiona a objetividade e a neutralidade da ciência e da tecnologia, embora não especificamente na área da linguagem. Quando se fala de ciência e tecnologia, ele afirma, a tendência é abordar domínios de ações e explicações que fazem referência a uma realidade útil e independente, passível de controle. No entanto, “Falamos de controle, mas a vida cotidiana nos mostra que não controlamos nada” (MATURANA, 1994, p. 51). Para Maturana, portanto, a ciência, bem como a validade das explicações científicas, funda-se, na verdade, na construção de um mundo de ações coerente com a nossa existência. Como se pode ver, falando de diferentes campos de investigação, Rajagopalan (2010) e Maturana (1994) têm diversos pontos de contato em suas visões sobre linguagem, política e ciência e suas relações com a emoção e a razão.

⁴⁹ Não é difícil perceber a ocorrência dessas discrepâncias em partes do mundo atualmente, inclusive o Brasil, quando pessoas de diferentes sistemas de crenças relutam em aceitar a validade das argumentações uns dos outros, pois tratam as discrepâncias ideológicas como se fossem erros no campo da lógica.

RELATOS

Os relatos a seguir se referem às experiências dos três autores em relação à emotividade no ensino e aprendizagem de inglês.

VANDERLEI

Entre 2017 e 2019, fui coordenador de um projeto de pesquisa institucional, que tinha como objetivo principal investigar o grau de preparação de professores de inglês (pré-serviço e em serviço) para o imprevisível e o inesperado. Uma das participantes, professora de inglês de uma escola bilíngue, relatou a seguinte passagem:

[...] às vezes você pega alunos que têm resistência ao inglês porque eu só falo inglês na sala de aula, não tem português. Então tem aluno que fica: “quero ir pra casa”, fingindo que está com sono [faz mímica de bocejo]. [...] Então eu passei por uma experiência que eu tinha um [?], mas que já partiu para a questão dos pais porque a mãe acreditava que o filho é tão limitado que ele não tem capacidade de aprender inglês. Então ela botou uma sementinha nele de que [?] ser horrível. Então ele ia às vezes para a sala de aula e ficava bufando.

[...] os problemas que os alunos trazem vêm dos pais. [...] Essa questão do inglês já vem do ambiente familiar dela, porque o pai do aluno, ela é divorciada, é fluente em inglês e ela tem um ódio por homens.

O relato acima aconteceu em uma sessão de grupo focal (gravada em vídeo) envolvendo pesquisadores e participantes da pesquisa. É curioso notar que a mãe, mesmo achando que o filho não tivesse capacidade de aprender inglês, matriculou-o numa escola bilíngue (português-inglês). É possível perceber, no relato da professora, o quanto a mãe, por questões pessoais, tem aversão ao inglês, não se sentindo,

portanto, identificada com essa língua, um sentimento que aparentemente reflete sobre o (pouco) interesse do filho em aprendê-la. Além disso, aprender inglês e/ou estudar em escola bilíngue pode ser reflexo da influência de discursos racionais sobre ser bem sucedido na vida, conforme se pode ver também nos demais relatos abaixo. Nesse caso, no entanto, fica evidente o quanto o emocional acabou se sobrepondo.

Meu segundo relato é uma experiência de sala de aula. Em 2020, numa disciplina de Teorias da Linguagem, num curso de pós-graduação, discuti o texto de Rajagopalan (2010) com os alunos. Na sequência, passei a eles um texto em inglês. A partir daí, elaborei então uma atividade contendo as seguintes perguntas:⁵⁰

- Como você descreve sua relação com a língua inglesa?
- Levando-se em conta que as palavras “saber” e “sabor” têm raízes semelhantes, a língua inglesa tem sabor de quê?
- De onde você acha que vêm essas sensações/sentimentos? Você conseguiria criar um meme que expresse tudo ou parte disso?

Os alunos participantes formavam um grupo heterogêneo de graduados em português e/ou inglês, alguns atuando também como professores dessas línguas. As respostas foram bem diversificadas: relatos de relação de “amor e ódio” e superação; posicionamentos políticos sobre a posição do inglês no mundo; e muitas críticas ao primeiro contato com o inglês na educação básica, o que teria predisposto a maioria a uma rejeição da língua desde então.

Os relatos a seguir são de uma aluna e um aluno dessa turma, ambos graduados em Letras Inglês.

⁵⁰ As propostas de avaliação foram criadas no contexto do ensino remoto, fruto do isolamento criado durante a pandemia da Covid-19, que nos forçou a elaborar outras formas de avaliar e interagir com os alunos. No entanto, eram propostas que eu já vinha amadurecendo e que a pandemia precipitou.

CLARA ANDRADE

Durante a disciplina de Teorias da Linguagem, uma das atividades foi “A língua inglesa e eu”, que me levou a refletir sobre a minha relação com o inglês. Essa atividade foi importante porque, devido às circunstâncias e às demandas da rotina, já fazia um tempo que eu não refletia sobre a minha trajetória com a língua inglesa. O título da atividade já me deixou curiosa e, ao ler a primeira pergunta: “*Como você descreve sua relação com a língua inglesa?*”, confesso que senti uma certa ansiedade. Acredito que esse sentimento foi devido ao fato de a atividade ser muito pessoal; eu precisava escrever sobre a minha experiência, lembrar os momentos, as memórias, os sentimentos e os percalços na aprendizagem do inglês. Para poder organizar meus pensamentos, resolvi seguir uma ordem cronológica, me recordando de quando comecei a estudar a língua inglesa.

Quando eu tinha treze anos, minha mãe me matriculou em um cursinho de línguas. Lembro que esse curso era caro para a condição financeira dos meus pais, mas mesmo assim minha mãe se esforçou para pagar. Posso afirmar que o meu contato inicial com a língua inglesa era pautado por valores neoliberais, inclusive essa era a visão do curso, no qual o inglês era de fato vendido como um produto. E também, era constantemente ressaltado que tínhamos que fazer um intercâmbio e que no futuro teríamos mais chances de conseguir bons empregos. Quando terminei o curso fiquei na expectativa de um intercâmbio, que meus pais não puderam pagar. E então, me vi bem frustrada e fiquei sem saber por que tinha aprendido aquela língua. Foi apenas em 2015, quando comecei a cursar Letras Inglês na UFS, que minha visão se ampliou, principalmente do ponto de vista crítico. Passei a questionar tudo o que já havia aprendido, e pude notar que a mesma língua inglesa que é usada para propagar valores neoliberais, também pode servir como forma de resistência. Refletindo sobre o caminho que percorri até agora com o inglês, pude associá-lo com o “sabor” de chá.

Desde pequena eu gosto de tomar chá, sendo o de erva cidreira o meu preferido. O inglês para mim é como esse chá, que minha avó e meu pai gostam de fazer. O que minha avó faz é bem docinho. Esse representa o quanto o inglês mudou minha forma de pensar, o quanto passei a ter mais acesso ao conhecimento e até mesmo ao lazer, apenas por saber inglês, e as situações divertidas pelas quais já passei quando precisei me comunicar, quando ensinei crianças. Mas, às vezes, a língua inglesa parece com o chá que meu pai faz; ele não coloca mel, nem açúcar. É bem amargo. Esse representa minhas preocupações com a língua inglesa; ainda me sinto insegura para me comunicar, talvez sejam os anos de cursinho que exigiam a pronúncia americana “perfeita”. O amargo representa também todos os valores neoliberais e capitalistas que esse idioma carrega, e o receio de não conseguir me desvincular disso e, mesmo que inconscientemente, transmitir isso para meus alunos. Pensando nessa dualidade do chá, e nos diversos sentimentos que o inglês desperta em mim, escolhi um meme que representa como eu me sinto.

Imagem 1 - Meme apresentado na atividade (autoria própria).



Tenho muito receio de não ser “útil” na minha profissão. Apesar dessa trajetória de desconstrução e reconstrução de tudo o que já aprendi, tenho medo de não conseguir transmitir os conteúdos de forma que realmente sejam significativos para meus alunos e para mim. Quero que eles saibam que o inglês pode, sim, abrir diversas portas em suas vidas, mas não precisam apenas associar isso a emprego e viagens. Poder enxergar o inglês na prática, nas particularidades de cada um, notar no idioma os seus valores dúbios, mas também saber que podem ser ressignificados. Esse é o desafio, são muitos sentimentos; o chá às vezes é doce e, às vezes, amargo. O importante é refletir diariamente sobre toda a trajetória, e sobre os percalços que sei que ainda virão.

JOÃO CARVALHO

Minha relação com o inglês ficou mais próxima em 2010, quando eu pedi aos meus pais para me matricular em um cursinho de inglês; até antes desse momento eu só consumia o inglês através das músicas e filmes. O curso de inglês ficava em outra cidade do interior de Sergipe, em Estância, o que me exigia fazer uma viagem de quarenta minutos todos os sábados, partindo de Umbaúba. Até então a minha aproximação com a língua inglesa se fazia basicamente por fatores afetivos. A desculpa de que isso seria bom para a minha carreira eu só utilizava para convencer os meus pais de fazerem o sacrifício de me pagar um curso de inglês. Apenas em 2012 eu tomei a decisão de optar pelo curso de Letras Inglês na Universidade Federal de Sergipe no meu vestibular – até então o processo seletivo para entrar na UFS não era o ENEM –, embora hoje em dia eu me arrependa de não ter optado por uma graduação dupla com inglês e português.

Pensar na minha relação com a língua inglesa é impossível sem antes considerar a carga emotiva existente; é necessário considerar essa emotividade até para pensar o que, naquele momento, me fez es-

colher por uma graduação apenas em uma língua e não por uma dupla graduação com o português em conjunto com o inglês. Provavelmente a explicação desse meu movimento de escolha e arrependimento more no sabor que as línguas têm e em como o nosso paladar muda conforme envelhecemos, ou meramente na relação que criamos com os sabores conforme amadurecemos.

Até o final da minha adolescência, eu gostava muito de doces, coisas artificialmente doces e industrializadas: jujubas, refrigerantes, chocolates, balas. O industrial me afetava positivamente, o orgânico não. Meu paladar só mudou com a chegada dos 20 anos e a minha relação mais madura com a comida, com o meu interesse por cozinhar, pelo prazer de comer uma salada, um doce caseiro, uma compota de pimenta, uma tapioca, entre outras comidas e sabores mais naturais e regionais. Enfim, percebe-se que a minha relação com os sabores se deve muito mais à forma como eles chegavam até mim, seja pelo industrializado, através do brilho e das cores das propagandas, seja pela forma orgânica com a qual as comidas caseiras, artesanais e familiares nos são geralmente apresentadas. Da mesma forma se fez a minha relação com o inglês e, concomitantemente, com o português.

O inglês com o sabor forte dos produtos industrializados, com o status de se experimentar uma língua/um sabor estrangeiro e que se passa na TV, que está nas músicas pop, nas estampas de camisetas, enquanto o português tinha pra mim naquela época um gosto fraco e de pouco valor. Conforme eu fui amadurecendo, o paladar foi mudando e os excessos de industrializados e globalizados foi dando lugar para um interesse por produtos mais artesanais e locais, sejam comidas ou a própria língua. Assim, a influência da cultura de massa e das propagandas convenceram-me a ter interesse pela língua inglesa e essa relação afetiva com essa língua. Foi pensando nesse convencimento que eu criei o meme abaixo para a atividade proposta para a disciplina de Teorias da Linguagem.

Imagem 2 – Meme apresentado na atividade.

*Americanos: Prova isso aqui, é inglês, uma delícia
O resto do mundo:*



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

No meme acima, idealizado por mim, eu tomo como ponto de partida essa imagem que circula bastante na internet da apresentadora de TV Eliana. No contexto original a apresentadora estava provando algumas comidas exóticas e não conseguiu controlar as suas expressões faciais ao sentir alguns sabores desagradáveis para ela. A imagem logo passou a circular na internet e tornou-se meme, muitas das vezes utilizado em situação em que algum produto é forçado a ser consumido pelo público. Por exemplo, é muito comum utilizar esse meme em fóruns de discussão sobre música pop quando um artista lança um álbum que desagrada o público geral, mas que os fãs se veem forçados a consumir. Foi nessa perspectiva que eu pensei a construção do meme sobre o inglês, partindo da perspectiva de que, como a indústria, o marketing e a cultura de massa acabam

convencendo/forçando o mundo – que no meme é representado pela apresentadora Eliana – a consumir a sua língua.

A proposta dessa atividade de criação de meme em uma disciplina da pós-graduação foi uma surpresa, e talvez assim que eu descreva como me senti. A academia tem ainda uma grande dificuldade de largar certos tradicionalismos, tanto no que se refere às metodologias e estilos, quanto à pesquisa, escrita e avaliação. Por esse motivo, encontrar uma proposta diferente como esta causa uma surpresa, mas positiva. Positiva porque nos instiga a repensar a escrita acadêmica, buscando agregar uma linguagem mais acessível ao público de fora do meio acadêmico, bem como repensar os métodos avaliativos para outros contextos e linguagens com cargas afetivas mais próximas da realidade e do cotidiano dos alunos.

CONCLUSÃO

Nossa proposta aqui foi mostrar como a emoção atua nas nossas preferências linguísticas, nesse caso, mais especificamente, o envolvimento de línguas estrangeiras. O sentimento em relação a cada língua vai depender muito da cultura que a envolve, tanto no aspecto considerado racional, quanto no emocional.

No caso do inglês, podemos pensar na maneira como ele é racionalmente justificado como algo útil e necessário: a língua que abre portas, que “move montanhas” e que dá mais oportunidades de trabalho e de lazer. Se essas características fazem com que muitos optem por aprender inglês, há muitas outras pessoas que desenvolvem algum tipo de rejeição pela língua, conforme procuramos mostrar acima. O aspecto hegemônico do inglês em âmbito global provavelmente contribui para esse sentimento. Por outro lado, o in-

glês é também a língua da cultura de massa que geralmente embala grupos de jovens, criando uma base emocional muitas vezes sólida para o seu consumo e disseminação.

REFERÊNCIAS

BUTLER, J.; SPIVAK, G. C. *Quem canta o Estado-nação?* Língua, política, pertencimento. Tradução Vanderlei J. Zacchi e Sandra Goulart Almeida. Brasília: Editora UnB, 2018.

CANAGARAJAH, S. *Materializing “competence”*: perspectives from international STEM scholars. *The Modern Language Journal*, v. 102, n. 2, p. 1-24, 2018.

FARACO, C. A. (org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. 7. ed. Santiago: Ediciones Pedagógicas Chilenas, 1994.

RAJAGOPALAN, K. Emoção e política linguística: o caso brasileiro. Tradução Daniel do Nascimento e Silva. In: RAJAGOPALAN, K. *Nova pragmática: fases e feições de um fazer*. São Paulo: Parábola, 2010. p. 217-40.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003.

ZACCHI, V. J. *Competence and performativity in English language teacher education*. *Letras & Letras*, v. 35, n. especial, p. 261-280, 2019.

ZACCHI, V. J. *Estrangeirismos, nacionalismo e ensino de língua inglesa*. Anais do VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/034_zacchi.pdf. Acesso em: 20 de jan 2021.

ZACCHI, V. J.; ALMEIDA, S. G. Cantar a nação, encenar a teoria crítica. In: BUTLER, J.; SPIVAK, G. C. *Quem canta o Estado-nação?* Língua, política, pertencimento. Tradução Vanderlei J. Zacchi e Sandra Goulart Almeida. Brasília: Editora UnB, 2018.

10

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

OS ESTUDOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NA REGIÃO NORDESTE: UM ESPAÇO EM CONSTRUÇÃO

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.192-219](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.192-219)

INTRODUÇÃO⁵¹

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar os estudos de política linguística no Nordeste, na área de Linguística, na última década (2010 a 2019) a partir da análise dos grupos de pesquisa e das abordagens metodológicas realizadas em teses e dissertações. Para tanto, investigamos 6 (seis) teses e 17 (dezessete) dissertações; e 11 (onze) grupos de pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

Este trabalho visa complementar e aprofundar um estudo anterior que discutiu as práticas de pesquisa em resumos de 4 (quatro) teses e 9 (nove) dissertações produzidas em programas de pós-graduação da região Nordeste (SOUSA; SOARES; DIONÍSIO, 2019) e diferencia-se deste por: a) ampliar a base de dados, incluindo dissertações e teses na íntegra e grupos de pesquisa; b) focar as perspectivas metodológicas. A discussão realizada aqui também se insere em um viés de pesquisa que caracteriza os estudos das políticas linguísticas, no cenário brasileiro, a exemplo de Sousa e Dionísio (2019) e Sousa, Paiva e Virgulino (2019), que exploraram as temáticas recorrentes de pesquisas, respectivamente, em resumos de periódicos nacionais e em resumos de teses e dissertações, ambos na área de Linguística.

Para fins de organização retórica, dividimos o capítulo em seis partes, afora esta introdução: na primeira, apresentamos um breve percurso da área de Política Linguística, no cenário internacional e nacional; na segunda, descrevemos o processo de coleta dos *corpora* desta pesquisa e de análise dos dados; na terceira, analisamos os grupos de pesquisa; na quarta, caracterizamos as abordagens metodológicas das pesquisas selecionadas; e, na quinta, resumimos

⁵¹ Agradeço à Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira pela revisão textual e leitura crítica deste capítulo.

os principais resultados e indicamos futuras agendas de pesquisa e desafios para o campo de investigação na região.

HISTÓRIA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A Política Linguística enquanto campo de conhecimento científico é relativamente recente, datando de 1959 a primeira definição de *planejamento linguístico* (*language planning*), elaborada por Haugen na discussão sobre o processo de construção de uma língua nacional na Noruega (SOUSA, PONTE, SOUSA-BERNINI, 2019). Para o autor, *planejamento linguístico* diz respeito à “[...] atividade de preparar uma ortografia normativa, gramática e dicionário para a orientação de escritores e falantes em uma comunidade não homogênea de fala”⁵² (HAUGEN, 1959, p. 8). A partir daí, houve uma ampliação do escopo da área com a elaboração de outras definições, como também o desenvolvimento de aportes teóricos e metodológicos (JOHNSON, 2013).

No cenário internacional, Ricento (2000) divide a história da área em três grandes momentos. A primeira etapa (início dos anos 1960) se caracteriza pelo fato de o *planejamento linguístico* estar relacionado à unificação de uma nação e à promoção da modernidade; pela linguagem compreendida como um recurso que é passível de gestão; pela compreensão de que o planejamento de *corpus* (planejamento voltado às formas da língua) e de *status* (planejamento voltado às funções da língua) são atividades meramente técnicas que não envolvem ideologias; e pela visão de língua como entidade abstrata (SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019).

⁵² No original: “By language planning, I understand the activity of preparing the normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community.” (HAUGEN, 1959, p. 8).

Nesse período, prevaleceu o objetivismo, orientação epistemológica na ciência que se caracteriza pela ideia de que as coisas no mundo existem independentemente da consciência humana. As variáveis sociopolíticas foram ignoradas nas investigações científicas e “a pesquisa não foi impulsionada por métodos de pesquisa claramente identificados, e a análise de quaisquer dados - relatórios do governo, documentos de política e *corpus* da língua - foi em grande parte guiada pela intuição do pesquisador”⁵³ (JOHNSON, 2018, p. 54).

Já a segunda etapa (início dos anos 1970 até fim dos anos 1980), também chamada de fase intermediária, foi definida pela crítica dos estudiosos diante da perspectiva de *planejamento linguístico* realizado na etapa anterior, que se caracterizava como a-histórica, apolítica e técnica. Neste período, já é possível vislumbrar a influência de teorias pós-modernas e críticas no campo, questionando o paradigma estruturalista que fundamentava a área de Política Linguística. Essa influência torna-se mais evidente na terceira etapa (metade dos anos 1980 até a primeira década nos anos 2000) (JOHNSON, 2018). Nesta, há uma inserção nos construtos teórico-metodológicos de uma dimensão social, histórica, política e ideológica que não era considerada anteriormente na área e o surgimento de uma linha de estudos denominada Política Linguística Crítica (PLC). Nesse período denominado *histórico-estrutural*, há um enfoque na natureza política e ideológica dos planejamentos linguísticos e em como os aspectos históricos e estruturais criam e ao mesmo tempo fomentam sistemas de desigualdade social. Para Johnson (2018),

[...] sua crítica fulminante da pesquisa inicial de planejamento linguístico, acompanhada por uma nova visão inovadora para a pesquisa em PPL⁵⁴, foi um divisor de águas no campo e marcou

⁵³ No original: “The research was not propelled by clearly identified research methods, and the analysis of any data - government reports, policy documents, and language corpuses - was largely guided by researcher intuition.” (JOHNSON, 2018, p. 54).

⁵⁴ PPL significa Política e Planejamento Linguístico.

uma virada epistemológica e teórica, que influenciaria uma nova geração de estudiosos da PPL.⁵⁵ (JOHNSON, 2018, p. 56)

Contudo, as abordagens dessa etapa foram criticadas por serem determinísticas e por subvalorizarem a agência humana e, em específico, a dos professores. Isso porque “o discurso é um efeito e um instrumento de poder, que tem a capacidade de controlar o comportamento e o pensamento humanos [...]”⁵⁶ (JOHNSON, 2018, p. 58). As críticas a essa abordagem teórico-metodológica propiciaram a criação de um novo veio de pesquisas que, a partir da utilização de dados empíricos, se deteve no estudo dos agentes e nos processos de *criação*, de *interpretação* e de *apropriação* das políticas linguísticas, bem como nos discursos. Johnson (2018) define essa etapa como uma “virada empírica”, constituindo uma “quarta onda” dentro da Política Linguística. Estudos longitudinais sobre ensino de língua e discursos em sala de aula marcam essa etapa. Houve o desenvolvimento de uma *etnografia da política linguística* que tem como objeto de estudo determinada(s) política(s) linguística(s), bem como realiza a geração de dados em diferentes contextos, diferenciando-se dos estudos etnográficos tradicionais que enfocam a cultura ou as pessoas e uma comunidade em particular.

Em termos metodológicos, essa etapa caracteriza-se pela diversidade metodológica. Assim, a etnografia é utilizada de forma combinada ou não com abordagens da pesquisa qualitativa e, também, com diferentes ramos da análise do discurso. Há também a utilização de procedimentos metodológicos provenientes de outras áreas do conhecimento, como a Economia, a Teoria Política e a relação entre a linguagem e a lei, criando, respectivamente, uma linha de investigação

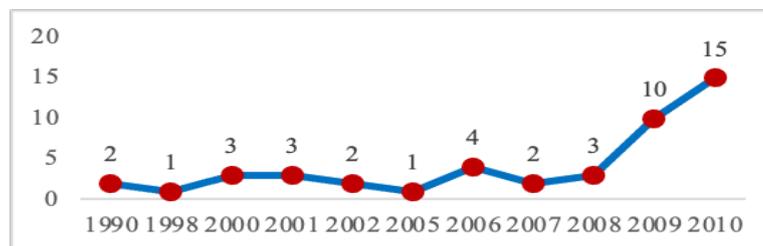
⁵⁵ No original: “His withering critique of early language planning research, accompanied by an innovative new vision for LPP research, was a watershed moment in the field and marked an epistemological and theoretical turning point, which would influence a new generation of LPP scholars.” (JOHNSON, 2018, p. 56).

⁵⁶ No original: “Discourse is both an effect and instrument of power, which has the ability to control human behavior and thinking [...]”. (JOHNSON, 2018, p. 58).

denominada “economia da linguagem” e iluminando os estudos dos direitos dos cidadãos e dos direitos linguísticos (JOHNSON, 2018).

No cenário nacional, a área de PL começa a apresentar crescimento a partir de 2009 quando aumenta o aparecimento de artigos em periódicos nacionais que têm como temática as políticas linguísticas. Segundo Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019, p. 24), “[...] poderíamos afirmar que a área de PPL em nosso país estava sendo gestada na década de 90 e início dos anos 2000 para finalmente nascer em 2009”. Essa afirmação repousa no fato de as pesquisadoras terem identificado apenas três resumos na área durante toda a década de 1990 em revistas da área de Letras/Linguística e esse quantitativo não ter sido ampliado, significativamente, nos primeiros anos do século XXI, conforme está ilustrado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Panorama das publicações no período de 1990-2010 em periódicos brasileiros.



Fonte: Sousa, Ponte, Sousa-Bernini (2019, p. 23).

As autoras ainda afirmam que a presença da área de Política Linguística em Programas de Pós-Graduações

[...] não está apenas na moda no cenário acadêmico brasileiro, mas que tem objeto(s) de estudo próprio(s) e consistente capaz de produzir investigações que busquem descobrir as relações de causa e efeito entre variáveis, compreender os sentidos das ações relacionadas às línguas a partir da perspectiva de seus participantes e modificar a realidade (LIN, 2015), utilizando teorias próprias ou teorias provenientes de outras áreas do conhecimento (SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019, p. 41-42).

Nessa citação, destacamos dois aspectos da Política Linguística enquanto campo científico: a) o(s) objeto(s) de estudo; b) os paradigmas de pesquisa. O primeiro está intimamente relacionado com a diversidade de noções teóricas de política linguística desenvolvidas pelos estudiosos. Assim, a depender da definição mobilizada, o objeto da Política Linguística se constitui na *intervenção humana sobre as línguas* (CALVET, 2007); nas *práticas linguísticas* propriamente ditas e nas *crenças* ou *ideologias* sobre as línguas e suas variedades além da *gestão sobre a língua* (SPOLSKY, 2004, 2009); nos *mecanismos* de *políticas linguísticas*⁵⁷ como os testes de línguas, a paisagem linguística, as políticas de educação linguística, dentre outros (SHOHAMY, 2006); e, no processo de *criação*, *interpretação* e *apropriação* das políticas linguísticas (JOHNSON, 2013)⁵⁸. Essas diferentes definições foram, ao longo da história da área, respondendo “o que é política linguística” e, ao mesmo tempo, materializando diferentes viradas epistemológicas.

O segundo aspecto busca explicitar como o conhecimento científico é produzido na área, caracterizando as diferentes posicionalidades do pesquisador (*researcher positionality*). Lin (2015) ilustra os paradigmas positivista, interpretativista e crítico com o caso de transferência de Hong Kong do Reino Unido para a China⁵⁹ e as implicações nas políticas linguísticas. O primeiro estudo mensurou o efeito do meio de instrução – inglês e chinês – (variável independente) nas notas acadêmicas dos estudantes e nos indicadores psicossociais – autoimagem e atitudes dos alunos em relação ao inglês – (variáveis dependentes). O segundo investigou a perspectiva de professores e alunos sobre o processo de conversão do meio de instrução – do

⁵⁷ Esses *mecanismos* se situam no entremeio das ideologias e das práticas de modo que podem afetar e serem afetados tanto pelas ideologias quanto pelas práticas.

⁵⁸ Para um maior aprofundamento dessas noções, conferir Sousa, Soares e Dionísio (2020).

⁵⁹ Após a primeira Guerra do Ópio, em 1842, o imperador chinês foi obrigado a ceder Hong Kong para o governo britânico. Somente no início da década de 80 que os primeiros-ministros, Zhao Ziyang e Margaret Thatcher, chegaram a um acordo de devolução, após um longo período de negociação.

chinês para o inglês – em uma escola secundária. E o terceiro mostrou como dois sujeitos, pesquisador de uma universidade e professor-pesquisador, conduziram uma investigação sobre o currículo de pedagogia crítica que o professor-pesquisador estava implementando com alunos de grupos minorizados, em uma escola secundária, a qual estava sob os efeitos de uma política linguística de imersão no inglês. De forma resumida, o quadro 1 apresenta as principais características de cada um desses paradigmas.

Quadro 1 - Paradigmas de pesquisa.

Paradigmas de pesquisa	Características
Positivista	<ul style="list-style-type: none"> • O propósito é identificar as relações de causa e efeito entre variáveis através da utilização de métodos experimentais ou análises estatísticas, buscando prever futuras ocorrências dos fenômenos sociais; • O pesquisador é sujeito do conhecimento que é externo ao objeto pesquisado.
Interpretativista	<ul style="list-style-type: none"> • O propósito é compreender como e por que os atores sociais estão fazendo o que fazem a partir da perspectiva desses sujeitos; • O sujeito e o sentido de suas ações sociais ainda são posicionados como objeto de descrição e análise, contudo o objeto de estudo não é investigado; como uma entidade objetivada por métodos experimentais como no paradigma positivista.
Crítico ou Emancipatório	<ul style="list-style-type: none"> • O propósito da pesquisa não é descrever o mundo como nos paradigmas anteriores, mas mudá-lo a partir do empoderamento dos sujeitos sociais; • O pesquisador e o pesquisado são sujeitos do conhecimento e não há hierarquias entre eles.

Fonte: Elaborado a partir de Lin (2015).

Considerando a diversidade de perspectivas teóricas advindas da própria área ou do diálogo com outros campos do conhecimento – Teoria Crítica, Pós-modernismo, Economia, Teoria Política, dentre outras – e da diversidade de perspectivas metodológicas utilizadas em

investigações (RICENTO, 2006; HULT, JOHNSON, 2015; TOLLEFSON, PÉREZ-MILANS, 2018), objetivamos caracterizar os grupos de estudo e a abordagem metodológica utilizada nas práticas de pesquisa na Região Nordeste. Na seção a seguir, descrevemos os *corpora* e o processo de análise dos dados.

O PASSO A PASSO DA PESQUISA

Para atingirmos o objetivo pretendido para este trabalho, constituímos dois *corpora*. Para a coleta relacionada aos grupos de pesquisa, utilizamos a base de dados do *Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes* do CNPQ e realizamos uma consulta parametrizada utilizando o termo “política linguística”. Dessa busca, apareceram 86 registros, dos quais foram selecionados 11 grupos, considerando os seguintes critérios: estarem localizados em instituições na Região Nordeste e conterem o termo “política linguística” ou similares na descrição do grupo (cf. Quadro 2).

Quadro 2 - Grupos de pesquisa com estudos em política linguística na região Nordeste.

Grupos de Pesquisa	Instituição-sede do grupo	Endereço do grupo no CNPQ
Interação e Diversidade Discursiva na Lusofonia	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/42236
PROFALA - Variação e Processamento da Fala e do Discurso Análises e Aplicações	Universidade Federal do Ceará (UFC)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/514578
SOCIOLIN-CE (Grupo de Pesquisas Sociolinguísticas)	Universidade Federal do Ceará (UFC)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/42895
PLIP - Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português	Universidade Federal do Ceará (UFC)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/11442

Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano (LIDAH)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBAIANO)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/583486
Língua(gem), Letramentos, Diversidade e Formação Docente	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/513878
Observatório de Português Língua Estrangeira /segunda língua (ObsPLE-PL2)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/536218
DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/163817
Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/10320
Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL)	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/41108
Grupo de Estudos e Pesquisa Especializados em Linguística Aplicada (GEPELA)	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/681694

Fonte: Dados da pesquisa.

Já para a coleta dos trabalhos de pós-graduação stricto sensu, recorreremos, inicialmente, à base de dados do *Catálogo de Teses e Dissertações* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES)⁶⁰, a fim de captar os resumos ou títulos de pesquisa que tivessem os seguintes termos: “política linguística”, “planejamento linguístico”, “planificação linguística”, “glotopolítica” ou similares. Fizemos um recorte no período de investigação (2010 a 2019)⁶¹; na

⁶⁰ Disponível em: <<https://catalogodeteses.gov.br>>.

⁶¹ A escolha pelo período de 2010 a 2019 se justifica por constituir uma década e pelo fato de o Catálogo de Teses e Dissertações ter armazenado dados até 2019, no momento da produção deste capítulo.

grande área do conhecimento – Linguística, Letras e Artes; e, na área de avaliação – Letras/Linguística e Linguística e Literatura. Em seguida, coletamos as teses e dissertações na íntegra, seja por meio do próprio Catálogo da Capes, seja por meio da ferramenta de busca do *Google*. Essa coleta já vem sendo realizada desde 2013 pelos membros do nosso grupo de pesquisa (Nepel) e é complementada a cada ano, sempre que a Capes atualiza essa base de dados. Para a seleção do *corpus* de teses e dissertações, definimos que os termos-chave especificados acima deveriam estar presentes no título do trabalho e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave. Ao total, identificamos 6 (seis) teses e 17 (dezessete) dissertações as quais estavam disponíveis e constituíram o segundo *corpus* desta pesquisa (cf. Quadro 3).

Quadro 3 - Teses e dissertações defendidas no Nordeste sobre PL.

Título	Tipo de trabalho	Instituição	Ano
Na teia do discurso: os acordos ortográficos e implicações na política linguística de promoção e difusão do português língua estrangeira (PLE)	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2011
O lugar da língua portuguesa em Timor-Leste: poder, controle e acesso	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2011
Educação escolar yanomami e potiguara	Tese	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2013
Pronúncia(s) do português brasileiro e suas interfaces com políticas linguísticas e metodologias para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2013
O Ensino de espanhol como língua estrangeira em escolas do nível médio na cidade de Aracaju: política linguística e produção de material didático	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe (UFS)	2013
A formação de professores indígenas e o contexto sociocultural da microcomunidade de Santa Rosa do Oco'y	Tese	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2014

O português como herança na Itália: línguas e identidades em diálogo	Tese	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2015
Interfaces entre ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português	Tese	Universidade Federal do Ceará (UFC)	2015
Políticas linguísticas no ensino de português como língua estrangeira aos refugiados no Brasil	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2015
Impacto do Enem na avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo os novos letramentos	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	2015
As políticas linguísticas públicas e a educação dos surdos na cidade de Conceição do Coité	Dissertação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2016
Instrumento linguístico 'Retórica' na construção do projeto de língua nacional no Brasil	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2016
Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: um estudo do eixo de análise linguística	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2016
Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais	Tese	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2016
A área de política linguística nas licenciaturas em Letras no Brasil	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2017
"Língua tupi não morreu, tá viva correndo nas veias": o processo de revitalização da língua tupi à luz da política e do planejamento linguístico	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2017
O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o programa estudantes-convênio de graduação (PEC-G)	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2017
O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa/PB: relação entre políticas linguísticas declaradas e percebidas	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2017
Enem, a política linguística do escrito: representações dos docentes e efeito retroativo	Tese	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2018

Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos discursos dos alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2018
A internacionalização da educação superior no âmbito do Programa Idiomas sem Fronteiras sob a perspectiva da política linguística	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2019
Educação bilíngue e política linguística: implicações didático-pedagógicas no ensino de línguas em uma escola bilíngue no interior da Bahia	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	2019
A linguagem politicamente correta no instagram: um estudo a partir da ótica da Política Linguística	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2019

Fonte: Elaboração própria.

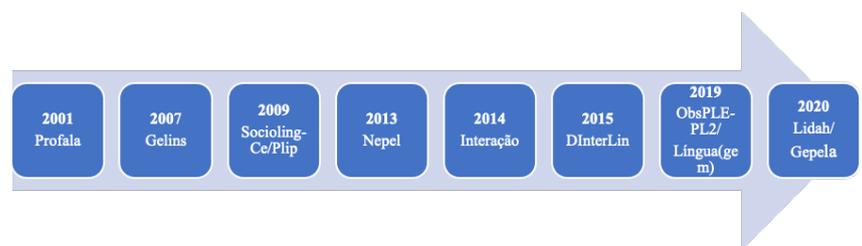
Para a análise dos grupos de pesquisa, inicialmente, destacamos todas as menções à política linguística e, em seguida, analisamos, nos itens “Repercussões do grupo” e “Linhas de pesquisa”, o espaço desse tema no grupo, se central ou periférico, bem como investigamos as afiliações teóricas do grupo. Já para a análise das teses e dissertações, foi realizada uma leitura *scanning* nos resumos e nos trabalhos na íntegra para identificarmos as abordagens metodológicas. A partir da leitura, destacamos os principais paradigmas e abordagens de pesquisa, instrumentos para a coleta ou geração dos dados e contextos de investigação. Os resultados provenientes das afiliações teóricas presentes nos grupos de pesquisa e das abordagens metodológicas provenientes das teses e das dissertações foram confrontados com a revisão de literatura sobre esses tópicos na área de Política Linguística (eg.: RICENTO, 2006, HULT; JOHNSON, 2015; JOHNSON, 2018).

Na seção a seguir, respondemos à seguinte pergunta: como se caracteriza a presença dos estudos de política linguística nos grupos de pesquisa, na região Nordeste?

A POLÍTICA LINGUÍSTICA EM GRUPOS DE PESQUISA

Identificamos onze grupos de pesquisa sediados em instituições localizadas em quatro estados no Nordeste, a saber: Ceará com quatro grupos (UFC – Profala; Sociolin – Ce; Plip; UNILAB - Interação e Diversidade Discursiva na Lusofonia), Bahia com três (IFBAIANO - Lidah; UFRB - Língua(gem), Letramentos e Diversidade e Formação Docente; UFBA - ObsPLE-PL2), Sergipe com dois (UFS – DinterLin; Gelins) e Paraíba com dois (UFPB – Nepel; UFCG - Gepela). Verificamos que a criação desses grupos ocorreu, primordialmente, na primeira metade do século XXI (sete de onze grupos). O mais antigo foi instituído em 2001 (Profala - Variação e Processamento da Fala e do Discurso: Análise e Aplicações - UFC) e os mais recentes em 2020 (Lidah - Laboratório de Estudos em Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano – IFBAIANO; Gepela – Grupo de Estudos e Pesquisas Especializados em Linguística Aplicada) (cf. figura 1).

Figura 1 - Grupos de pesquisa com estudos em PL no Nordeste.



Fonte: Dados da pesquisa.

Embora em todos os grupos a temática da política linguística esteja presente, essa presença se configura de forma diferente, podendo ser central ou periférica, em diferentes graus. Assim, temos grupos cujo foco principal de interesse é a política linguística (e.g:

a política e educação linguística são os eixos de investigação no Nepal; o Plip tem como objetivo “Investigar políticas linguísticas, em diferentes países e auxiliar no processo de internacionalização da Língua Portuguesa”); grupos em que a política linguística se constitui uma linha de pesquisa (Linha de pesquisa: Teoria, Análise e Políticas Linguísticas - DIInterLin; Linha de pesquisa: Política Linguística - Gepela etc.); e grupos cujas pesquisas trazem repercussão para as políticas linguísticas (no Sociolin-Ce, “as pesquisas empreendidas na Sociolinguística têm contribuído para o desenvolvimento de políticas educacionais e de políticas linguísticas [...]”). Essa conformação da política linguística nos grupos demonstra uma maior ou menor adesão à temática, podendo ser interpretada essa presença na forma de um *continuum*, posicionando os grupos mais ou menos afastados ou próximos à área de Política Linguística.

Alguns grupos têm como tópico de interesse principal a promoção do português como língua internacional, conforme exemplificamos nos excertos a seguir:

A rede ObsPLE-PL2 integra pesquisadores, professores e gestores que desenvolvem pesquisas, projetos e iniciativas políticas e pedagógicas na área de ensino, de formação de professores e de desenvolvimento de políticas *para a promoção, a projeção e a difusão do português como língua estrangeira/segunda língua*, em seus diversos contextos de ocorrência no âmbito global. (ObsPLE-PL2 - UFBA) (Grifos nossos)

[...] o objetivo do grupo é investigar o processo de internacionalização da Língua Portuguesa e *promover seu ensino como língua não materna*, [...] (PLIP - UFC) (Grifos nossos)

Nos exemplos acima, destacamos a finalidade dos grupos, corroborando com o interesse de pesquisadores brasileiros pela temática da “difusão do português”, conforme já haviam destacado Sousa e Dionísio (2019) em investigação de resumos em periódicos brasileiros de Linguística no período de 1990 a 2010.

Em relação à afiliação teórica dos grupos, os dados confirmam a revisão de literatura que destaca a diversidade de abordagens teóricas utilizadas no cenário internacional na área de Política Linguística (RICENTO, 2006; TOLLEFSON, PÉREZ-MILANS, 2018). Os excertos a seguir ilustram essa afirmação:

As linhas de pesquisa apresentam um **recorte interdisciplinar**, de maneira que estimulem o intercâmbio acadêmico entre as práticas sociais através da linguagem. (DInterLin - UFS) (Grifos nossos)

O Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS **reúne pesquisadores de diferentes afiliações teóricas** cujo foco de interesse são abordagens da língua em uso – dados empíricos – em seu contexto social. (Gelins - UFS) (Grifos nossos)

O Laboratório de Pesquisas em Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano (LIDAH) tem como principal objetivo desenvolver pesquisas no campo da Linguística Aplicada (LA), cujas investigações têm como propósito **evidenciar reflexões construídas a partir dos estudos sobre Políticas Linguísticas em interface com o Interacionismo Sociodiscursivo**, [...] (Lidah - IFBAIANO) (Grifos nossos)

O objetivo geral do grupo é disponibilizar pesquisas sobre os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOPs): Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe e sobre o Timor-Leste, de modo a possibilitar a análise descritiva, **sob a perspectiva dos aspectos fonético-lexicais, morfossintáticos, semântico-pragmáticos e discursivos da língua portuguesa, numa visão sociolinguística, geolinguística e discursiva**, além de comparações relativas a outras variedades da língua, visando a uma discussão das funções sociais e da política linguística medida pela intercompreensão dos falantes que integram o contexto lusófono a partir da variação e do processamento da fala e do discurso. (Interação e Diversidade Discursiva na Lusofonia – Unilab) (Grifos nossos)

Como podemos observar, as investigações sobre as políticas linguísticas nos grupos se beneficiam de diferentes aportes teóricos: a) provenientes da Linguística (Interação e Diversidade Discursiva na Lusofonia – UNILAB); do diálogo entre a área de Política Linguística e do Interacionismo Sociodiscursivo, teoria multidisciplinar (Linguística, Psicologia e Filosofia) dos estudos da linguagem (Lidah – IFABAIA-NO); e de teorias de diferentes áreas do conhecimento (Gelins – UFS, DInterLin – UFS). Sobre este último aspecto, embora não seja possível identificar essas teorias nos grupos, esse resultado corrobora as interlocuções entre a área de Política Linguística e abordagens provenientes da Teoria Crítica, do Pós-modernismo, da Economia, da Teoria Política (RICENTO, 2006).

Na seção a seguir, buscaremos responder à seguinte pergunta: como se caracterizam os percursos metodológicos de teses e dissertações que abordam as políticas linguísticas, na região Nordeste?

A POLÍTICA LINGUÍSTICA EM TESES E DISSERTAÇÕES

As teses e dissertações analisadas demonstraram uma predominância de investigações de natureza qualitativa (20 de 23 trabalhos declararam essa informação), tendo alguns pesquisadores inserido seus trabalhos em um paradigma interpretativista (16 de 20 trabalhos declararam essa informação). Esses resultados revelam que o tipo de conhecimento produzido nos estudos de política linguística, na região Nordeste, tem um caráter prático e descritivo. Nesse sentido, essas pesquisas se caracterizam por descrever os sentidos e as razões pelas quais os sujeitos ou grupos sociais estão fazendo o *que* fazem, *por que* e *como*, a partir da perspectiva dos participantes. Em geral, o pesquisador se posiciona como um observador-participante em relação

ao(s) sujeito(s) pesquisado(s) (LIN, 2015). A tese de Benedini (2015) que estuda o português como língua de herança em uma cidade da Itália mostra que o enfoque de seu trabalho é a compreensão dos sentidos que as famílias ítalo-brasileiras têm sobre essa língua. Segundo a autora, “[...] o meu interesse de pesquisadora voltou-se para identificar as representações e atitudes de pais e filhos acerca da língua portuguesa e como elas repercutem na preservação ou não desta língua dentro e fora do contexto familiar” (BENEDINI, 2015, p. 17).

Contudo, isso não quer dizer que não tenham sido utilizados métodos quantitativos nos trabalhos. Identificamos duas dissertações que deixam evidente o uso da análise estatística de forma pontual. Em Ferreira (2017, p. 24), “excepcionalmente, os dados da primeira questão foram analisados de forma quantitativa. Para isso, utilizamos o método estatístico de distribuição de frequência”. Neste trabalho, a autora tem como objetivo analisar as relações entre as “políticas linguísticas declaradas” (oficiais) e as “políticas linguísticas percebidas” (crenças) em relação à língua espanhola na rede pública de ensino da Paraíba. Para atingir esse objetivo, a autora aplicou questionário a alunos e professores que estudavam e ensinavam essa língua, no Ensino Médio. A primeira questão do instrumento de geração de dados destinada aos estudantes abordava a(s) razão(ões) que havia(m) levado os discentes a terem escolhido o espanhol como língua estrangeira na escola, buscando estabelecer relação entre a variável escolha do espanhol e as variáveis valor comercial, cultural, facilidade de aprendizagem, dentre outras. Já em Koffmann (2018), que estabeleceu como objetivo investigar as ideologias linguísticas sobre a língua francesa de alunos e professores desta língua na cidade de João Pessoa, a autora também aplicou questionários e as questões fechadas foram analisadas estatisticamente através do *software Statistical Package for the Social Science* (SPSS). Porém, as análises estatísticas estavam a serviço do desvelamento das ideologias linguísticas sobre o francês, por isso, a autora classificou sua pesquisa dentro do paradigma interpretativista.

Ao discutir sobre quais métodos de pesquisa são selecionados pelos pesquisadores da área de Política Linguística, no cenário internacional, Hornberger (2015) apresenta uma gama de possibilidades. Em suas palavras,

[...] a partir de um kit de ferramentas de coleta de dados que inclui questionário de pesquisa, censo e dados demográficos, corpora linguístico, entrevistas, documentos de política, observação participante e ação participativa; e um kit de ferramentas analíticas que abrange abordagens estatísticas, experimentais, etnográficas, linguísticas e analíticas de discurso e suas muitas variações, parece haver uma gama vertiginosa de escolhas que confronta o aspirante a pesquisador em PPL.⁶² (HORNBERGER, 2015, p. 9-10).

Essa diversidade de ferramentas metodológicas também foi identificada nas pesquisas selecionadas, de modo que observamos a utilização de entrevistas semiestruturadas, questionários, observação não participativa (de formação continuada de professores, de aulas, de aldeias etc.), *corpus* de documentos (oficiais, produzidos pelos sujeitos da pesquisa, projetos político-pedagógicos, postagens na internet etc.), diário de campo, materiais didáticos, grupo focal, dentre outros. Enfim, observamos, igualmente, um verdadeiro arsenal utilizado pelos pesquisadores nordestinos para realizar suas investigações sobre as políticas linguísticas.

Destacamos, anteriormente, que o período denominado *histórico-estrutural* na área de Política Linguística caracterizou-se por pesquisas que utilizavam aportes teórico-metodológicos da análise crítica do discurso e enfocavam a relação entre linguagem e poder. No *corpus* de teses e dissertação, identificamos dois trabalhos que

⁶² No original: "Drawing from a data collection toolkit that includes survey questionnaire, census and demographic data, linguistic corpora, interviews, policy documents, participant observation and participatory action; and an analytical toolkit embracing statistical, experimental, ethnographic, linguistic, and discourse-analytic approaches and their many variations, there appears to be a dizzying array of choices confronting the would-be LPP researcher." (HORNBERGER, 2015, p. 9-10).

recorreram aos estudos críticos do discurso de Van Dijk. A dissertação de Conceição (2011) e a de Freire (2011) buscam, respectivamente,

[...] **compreender os modos de reprodução ideológica dos grupos de poder**, que se constituíram no eixo da história das narrativas de sucesso e insucesso em torno dos acordos ortográficos entre esses dois países e **em que medida o controle desses grupos reproduz uma visão colonialista** na configuração atual no Novo Acordo Ortográfico como política linguística de difusão da lusofonia [...] (CONCEIÇÃO, 2011, p. 8) (Grifos nossos)

[...] verificar em que medida as políticas linguísticas do Timor-Leste **traduzem os interesses dos diferentes grupos sociais desse país**. (FREIRE, 2011, p. 10) (Grifos nossos)

Nestes trabalhos, são enfocadas as dimensões políticas e ideológicas do novo acordo ortográfico (CONCEIÇÃO, 2011) e dos discursos de oficialização do português em Timor-Leste (FREIRE, 2011), desvelando relações de poder que engendram esses discursos.

Corroborando abordagens não-tradicionais de estudos a quais utilizam a etnografia na Política Linguística (JOHNSON, 2018; MCCARTY, 2011), sete das pesquisas do *corpus* também se caracterizaram por serem de cunho etnográfico. Os pesquisadores nordestinos experienciaram a perspectiva de *inserters* em diferentes contextos, como comunidades indígenas (SIMAS, 2013, KASTELIC, 2014), salas de aula (SANDES, 2015), contextos familiares (BENEDINI, 2015), dentre outros. Uma ilustração é a pesquisa de Kastelic (2014) que investigou a formação de professores indígenas na comunidade Avá-guarani, em Santa Rosa do Oco'y, Paraná. O autor mobilizou diferentes ferramentas, tais como: observação participativa, análise de documentos, diário de campo, entrevistas, como também conversas informais, e atentou para os aspectos éticos na representação da voz dos colaboradores. Segundo o pesquisador, “na investigação com os indígenas em questão, todos os registros em diário de campo foram analisados com a

presença dos respectivos sujeitos, que tiveram a oportunidade de fazer alguns acréscimos e/ou modificações quando consideraram necessários” (KASTELIC, 2014, p. 36).

Verificamos no *corpus*, também, a utilização do aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo em duas teses (SILVA, 2018; CAVALCANTE, 2016), estabelecendo interface com teorias provenientes da Política Linguística, por exemplo. Para Silva (2018),

[...] acredito que pesquisas que envolvem a LA, nas interfaces de ordem teórica aqui declaradas (políticas linguísticas, aparato teórico-metodológico do ISD, análise dos documentos sobre orientação para o agir docente e as questões sobre o trabalho docente), aliadas à prática de seus agentes, aos materiais do entorno do trabalho (planos de aula e avaliações) e ao processo de construção profissional, *podem auxiliar na compreensão do agir em sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento dos professores*. (SILVA, 2018, p. 31) (Grifos nossos)

Observamos que o aporte teórico-metodológico do ISD dá subsídios à perspectiva pedagógica e formativa do “humano”, especificamente, “o desenvolvimento dos professores”. Esse contexto educacional, por sua vez, caracterizou primordialmente os estudos de política linguística no Nordeste. Mais da metade dos trabalhos exploraram esse domínio (SPOLSKY, 2009). Uma ilustração é a dissertação de Silva (2019), que teve como *locus* de investigação uma escola bilíngue em uma cidade da Bahia com o objetivo de

[...] compreender até que ponto as políticas linguísticas influenciaram na elaboração e desenvolvimento de um projeto de educação bilíngue, bem como entender sob quais bases metodológicas esse projeto, implementado em uma escola de ensino fundamental 2, no interior da Bahia, se fundamenta. (SILVA, 2019, p. 12).

Observamos, ainda, a utilização da Linguística Textual na análise dos textos-discursos (DIONÍSIO, 2017; KOFFMANN, 2018). A dissertação de Dionísio (2017), que buscou investigar o papel do teste Celpe-Bras

como um *mecanismo de política linguística* em um curso de português como língua estrangeira destinado a alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), é um exemplo da utilização desse arsenal da área para a análise das entrevistas realizadas com alunos, professoras e coordenadora. Nessa perspectiva, a autora mobilizou diferentes noções teóricas, tais como: operadores argumentativos, marcadores de pressuposição, indicadores modais e atitudinais, dentre outros. Essa opção metodológica é ilustrada nos excertos a seguir:

Na análise dos dados, **sentimos necessidade de nos apanhar em teorias da Linguística Textual a fim de melhor fundamentar as interpretações dos textos**. Logo, selecionamos a noção de texto proposta por Cavalcante e Custódio Filho (2010), bem como os aportes de Koch (2000, 2011). (DIONÍSIO, 2017, p. 77) (Grifos nossos)

Dessa forma, **nos alinhamos a uma perspectiva de análise atrelada ao paradigma sociocognitivista da Linguística Textual**, levando em consideração os sistemas de conhecimento construídos no decorrer do processo de produção e interpretação, bem como o contexto sócio-histórico envolvido nas situações de comunicação. (DIONÍSIO, 2017, p. 77) (Grifos nossos)

E, por fim, identificamos uma pesquisa na qual um dos objetivos foi “lançar uma proposta teórico-metodológica para o ensino das vogais orais pré-tônicas do PB⁶³” (JESUS, 2013, p. 114), apresentando-se como um trabalho de natureza aplicada. Essa dissertação confirma o interesse de pesquisadores brasileiros identificados em grupos de pesquisa (Plip, Obs: PLE-PL2) em apresentar iniciativas pedagógicas voltadas ao ensino de português como língua materna.

A partir da análise das abordagens metodológicas em teses e dissertações e dos grupos de pesquisa, apresentamos, na seção a seguir, alguns desafios e direcionamentos para os estudos de política linguística, bem como a síntese dos principais resultados.

⁶³ Jesus (2013) está se referindo ao português brasileiro.

CONCLUSÃO

Com o objetivo de caracterizar os estudos de política linguística no Nordeste, na área de Linguística, na última década (2010 a 2019), realizamos um estudo de natureza qualitativa em grupos de pesquisa e em teses e dissertações. Como principais resultados, destacamos a presença diversificada da política linguística, podendo caracterizar-se de forma central ou periférica e a mobilização de diferentes teorias nos grupos de pesquisa. Já na análise das teses e dissertações, destacamos uma predominância do paradigma interpretativista, de pesquisas de natureza qualitativa, de uma ampla gama de instrumentos de coleta ou geração de dados, da utilização da abordagem etnográfica, de aportes da análise crítica do discurso, do Interacionismo Sociodiscursivo e da Linguística Textual, da proposição de iniciativas pedagógicas para o ensino de português como língua estrangeira e da predominância dos contextos educacionais como *locus* de investigação.

Em relação às pesquisas, os resultados, por um lado, corroboram os estudos realizados no cenário internacional e, por outro lado, apresentam alguns diferenciais. Neste aspecto, destacamos a utilização dos aportes do Interacionismo Sociodiscursivo e da Linguística Textual nas abordagens teórico-metodológicas e metodológicas, respectivamente, revelando uma feição específica das investigações realizadas na região Nordeste e ao mesmo tempo confirmando a natureza multidisciplinar dos estudos de política linguística, conforme é possível vislumbrar na obra *Research Methods in Language Policy and Planning*, organizada por Hult e Johnson (2015).

Esses resultados também apontam alguns desafios para as pesquisas, dentre os quais, destacamos: a) a ampliação de estudos que focalizem a agência em política linguística de modo a afunilar, em uma perspectiva teórica e/ou metodológica, as discussões em torno

do paradoxo estrutura/agência, a exemplo de obras que já relatam diferentes estudos, no âmbito internacional, como *Agency in Language Policy and Planning: Critical Inquiries* (BOUCHARD, GLASCOW, 2019), *Researching Agency in Language Policy and Planning* (GLASCOW, BOUCHARD, 2019). Os trabalhos de Andrade (2016) e de Cavalcante (2016) exploram essa dimensão ao abordar, respectivamente, os processos de *interpretação* e *apropriação* de professoras de português da educação básica das políticas linguísticas oficiais e a implementação e recriação de políticas linguísticas por professoras assessoras em projetos cooperativos de internacionalização em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; b) a ampliação de estudos etnográficos e a consciência dos aspectos éticos nas pesquisas. A abordagem etnográfica vai muito além de um percurso metodológico, visto que envolve uma perspectiva epistemológica da pesquisa (PÉREZ-MILANS, TOLLEFSON, 2018), ao mesmo tempo em que promove implicações na identidade do pesquisador, na forma de este representar o conhecimento e na definição de quem é(são) beneficiado(s) com os conhecimentos produzidos pela pesquisa (CANAGARAJAH; STANLEY, 2015), como ilustramos na pesquisa de Kastelic (2014). Destacamos, ainda, a expansão de abordagens metodológicas que explorem os processos de política linguística (criação, interpretação e apropriação) em diferentes níveis e camadas, de forma a convergir com um veio de pesquisas no cenário internacional (JOHNSON, 2018); c) a produção de pesquisas que envolvam um paradigma crítico (LIN, 2015) e que expandam as colaborações com diferentes grupos como comunidades de surdos, políticos, refugiados, indígenas, dentre outros; d) a utilização de diferentes métodos para a análise de dados empíricos a exemplo do método Q-Sorting (LO BIANCO, 2015); e, por fim, e) a diversificação de *corpus* de pesquisa como a inclusão de textos-discursos da mídia (KELLY-HOLMES, 2015) e das redes sociais. Sobre esse último tópico, o trabalho de Mota Silva (2019) que aborda o politicamente correto na linguagem

no Instagram é precursor e se insere em uma linha de pesquisa, no cenário internacional, que estuda as políticas linguísticas em redes sociais (e.g.: SHERMAN, SVELCH, 2015; DE BRES, BELLING, 2015).

Considerando, ainda, que a área de Política Linguística não envolve apenas aspectos linguísticos (SPOSLKY, 2009), as mudanças nas conjunturas históricas, políticas e sociais, a exemplo da globalização e das migrações massivas, poderão promover novos direcionamentos epistemológicos e metodológicos que visem a responder as inquietações vindouras sobre as políticas linguísticas. Nesse sentido, os direcionamentos apresentados, aqui, não têm a pretensão de serem exaustivos, mas de indicarem alguns caminhos de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. C. O. *Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: um estudo do eixo de análise linguística*. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- BENEDINI, D. R. M. *O português como herança na Itália línguas e identidade em diálogo*. 2015. 176 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- BOUCHARD, J.; GLASGOW, G. P. *Agency in Language Policy and Planning critical inquiries*. New York/London: Routledge, 2019.
- CALVET, L-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.
- CANAGARAJAH, S.; STANLEY, P. Ethical considerations in Language Policy research. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (orgs.). *Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide*. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 33-44.
- CAVALCANTE, R. P. *Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: uma leitura interacionista sociodiscursiva de representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos Institutos Federais*. 2016. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- CONCEIÇÃO, J. A. *Na teia do discurso: os acordos ortográficos e implicações na política linguística de promoção e difusão do português*

língua estrangeira (PLE). 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

DE BRES, J.; BELLING, L. *Free your stuff Luxembourg!* Language policies, practices and ideologies in a multilingual Facebook group. *Language policy*, v. 14, n. 4, p. 357-375, nov. 2015.

DIONÍSIO, C. I. B. *O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. 2017. 265 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FERREIRA, D. M. V. *O ensino do idioma espanhol na cidade de João Pessoa/PB: relação entre as políticas linguísticas declaradas e percebidas*. 2017. 111 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FREIRE, E. J. *O lugar da língua portuguesa em Timor-Leste: poder, controle e acesso*. 2011. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

GLASGOW, G. P.; BOUCHARD, J. *Researching agency in Language Policy and Planning*. New York/London: Routledge, 2019.

HAUGEN, E. Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological Linguistics*, p. 8-21, 1959.

HORNBERGER, N. H. Selecting appropriate research methods in LPP research: methodological rich points. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (orgs.). *Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide*. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 09-20.

HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (orgs.). *Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide*. UK: Wiley Blackwell, 2015.

JESUS, M. O. *Pronúncia(s) do português brasileiro e suas interfaces com políticas linguísticas e metodologias para o ensino-aprendizagem de português língua estrangeira*. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

JOHNSON, D. C. Research methods in Language Policy and Planning. In: TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. (orgs.). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. New York, Oxford University Press, 2018, p. 51-70.

JOHNSON, D. C. *Language policy*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

KASTELIC, E. S. D. *Formação de professores indígenas e o contexto sociocultural da microcomunidade de santa Rosa do Oco'y*. 2014. 286 f.

Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

KELLY-HOLMES, H. Analyzing Language Policy in new media. *In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (orgs.). Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide.* UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 130-39.

KOFFMANN, R. S. L. *Ideologias linguísticas sobre a língua francesa nos discursos de alunos e professores dos cursos de línguas de João Pessoa.* 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. *In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (org.). Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide.* UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

LO BIANCO, J. Exploring language problems through Q-Sorting. *In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (org.). Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide.* UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 69-80.

MCCARTY, T. L. *Ethnography and Language Policy.* New York: Routledge, 2011.

MOTA SILVA, S. D. *A linguagem politicamente correta no Instagram: um estudo a partir da ótica da Política Linguística.* 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

PÉREZ-MILANS, M.; TOLLEFSON, J. W. Language Policy and Planning: directions for future research. *In: TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. (org.). The Oxford Handbook of Language Policy and Planning.* New York, Oxford University Press, 2018, p. 727-41.

RICENTO, T. (org.). *An introduction to language policy: theory and method.* MA, USA: Blackwell, 2006.

RICENTO, T. *Historical and theoretical perspectives in language policy and planning.* Journal of Sociolinguistics, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

SANDES, F. N. *Impacto do Enem na avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo os novos letramentos.* 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SHERMAN, T.; SVELCH, J. "Grammar Nazis never sleep": Facebook humor and the management of standard written Language. *Language policy*, v. 14, n. 4, p. 315-334, nov. 2015.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SILVA, G. B. *Enem, a política linguística do escrito: representações dos docentes e efeito retroativo*. 2018. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SILVA, L. S. *Educação bilíngue e política linguística: implicações didático pedagógicas no ensino de línguas em uma escola bilíngue no interior da Bahia*. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SIMAS, H. C. P. *Educação escolar Yanomami e Potiguará*. 2013. 234 f. Tese (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUSA, S. C. T.; DIONÍSIO, C. I. B. *Language Policy and Planning: An Analysis of the Themes Present in Research in Brazil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 19, p. 265-93, 2019.

SOUSA, S. C. T.; PAIVA, R. S.; VIRGULINO, C. G. C. *Política e Planejamento Linguístico: panorama das pesquisas em teses e em dissertações no Brasil*. Estudos linguísticos (teorias e aplicações): contribuições da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (ALFAL). São Paulo: Terracota, 2019, v. 1, p. 168-90.

SOUSA, S. C. T.; PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. A área de Política e Planejamento Linguístico no cenário internacional e nacional. In: SOUSA, S. C. T.; PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. (org.). *Fotografias da Política Linguística na Pós-Graduação no Brasil*. João Pessoa, Editora UFPB, 2019, p. 09-50.

SOUSA, S. C. T.; SOARES, M. E.; DIONÍSIO, C. I. B. Uma introdução ao estudo da Política e do Planejamento Linguístico. In: LIMA, A. H. V.; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (org.). *Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer*. São Paulo, Pimenta Cultural, 3 v., p. 216-57, 2020.

SOUSA, S. C. T.; SOARES, M. E.; DIONÍSIO, C. I. B. A área de Política e Planejamento Linguístico: as práticas de pesquisa. In: ATAÍDE, C. et al. (org.). *Cartografia Gelne: 20 anos de pesquisas em Linguística e Literatura*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 109-53. 2 v. 2019.

SPOLSKY, B. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. Research and practice in Language Policy and Planning. In: TOLLEFSON, J. W.; PÉREZ-MILANS, M. (org.).

11

Marcus Vinícius Freitas Mussi
Amanda Pereira de Albuquerque
Wagner Silva de Andrade

**ESTRATÉGIAS
LINGUÍSTICAS
DE PODER (ELP):
CONTEXTO
NORDESTINO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.220-239](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.220-239)

Vale destacar, além da questão teórica pontual que abordaremos aqui, que o desenvolvimento de pesquisas e a promoção de eventos acadêmicos como o CONELA⁶⁴ são ações de resiliência acadêmica muito importantes no momento político que vivemos no Brasil, onde as universidades, sobretudo as federais, têm sofrido ataques generalizados por parte do governo federal, promovendo caos e retrocessos para a ciência nacional.

Neste contexto, será apresentada aqui minha fala – revisada e atualizada – proferida na mesa redonda Políticas Linguísticas (PL): práticas de pesquisa no Nordeste, compartilhada com as colegas professoras e pesquisadoras Socorro Cláudia (UFPB), Gabriela Belo (IFbaiano) e Rosemeire Monteiro-Platin (UFC), e mediada por Elaine Santos (UFS), no dia 18 de novembro de 2020 durante o I CONELA. A ocasião foi uma oportunidade para a apresentação de pesquisas que envolvem Linguística Aplicada e políticas linguísticas no Nordeste.

Objetivando contribuir para a área, apresentei uma proposta epistemológica que vem sendo desenvolvida desde 2017 – e, a partir de 2020, dentro do GEPELA⁶⁵ - com pesquisas conduzidas tanto em contexto universitário quanto em interações *online*. Trata-se da sistematização de estratégias linguísticas de poder, identificadas inicialmente em pesquisas desenvolvidas acerca de preconceito linguístico com estudantes e professores nordestinos, seguida por investigações sobre preconceito linguístico em redes sociais.

Para melhor organização, o corpo deste texto está disposto basicamente em três momentos, a saber: primeiras palavras, onde situamos o leitor na discussão, panorama teórico, que é um momento em que apresentamos dimensões construídas na PL e, em seguida, postulamos nossa proposta teórica em desenvolvimento para a área de PL.

⁶⁴ Este evento histórico para a LA no Nordeste é parte integrante do meu projeto de estágio pós-doutoral desenvolvido junto ao PPGL/UFC em parceria com a o PosLA/UECE

⁶⁵ O Grupo de Estudos e Pesquisas Especializados em Linguística Aplicada – GEPELA foi criado em 2020 e lançado oficialmente no I CONELA.

INTRODUÇÃO

Considerando a apresentação histórica detalhada da PL a partir da década de 1959 disposta no capítulo anterior, e o que já disse em outro trabalho sobre diferentes perspectivas acerca das fases que a área atravessou/tem atravessado ao longo dos anos (MUSSI, 2017), não vamos nos ater aqui a este aspecto. Entretanto, se faz necessário destacar que estamos vivenciando atualmente uma fase que a PL “desenvolve-se a partir da globalização, pós-modernismo e identidade, com foco no social” (MUSSI, 2017, p.5). Ao mesmo tempo que adotamos a (des)(re)construção ideológica por meio do aspecto social, abandonamos a naturalização de discursos, sobretudo os hegemônicos, uma vez que compreendemos, de fato, que a naturalização destes discursos oferece suporte para a perpetuação de práticas sociais segregadoras diversas.

Somado a esses aspectos, o Nordeste é uma região brasileira que, historicamente, sofre preconceito racial, cultural, linguístico, entre outros, por boa parte do resto do país⁶⁶. Dessa forma, os estudos em PL têm se expandido nesta região – como observado também no capítulo anterior – pelo fato de responder significativamente a anseios sociais diversos, tais como, dar voz àqueles marginalizados em contextos dominantes da sociedade, questionar práticas discursivas que sustentam projetos de poder, buscando desvelar e propor soluções linguísticas intervencionistas.

No entanto, o que nós propomos a seguir não é apresentar soluções para os problemas político-linguísticos – o que seria tanto coerente quanto útil para a Linguística Aplicada, doravante LA –

⁶⁶ Nossa percepção é a de que essa relação de preconceito se dá apenas em uma esfera nacional, caracterizando-se como uma luta de poder interna. Isso porque não é do nosso registro que estrangeiro tenha agido de forma preconceituosa acerca de algum sotaque regional nordestino brasileiro.

mas apresentar resultados que vêm sendo desenvolvidos acerca da construção de um quadro teórico pautado na observação de estratégias de poder desenvolvidas dentro da linguagem. Importante esclarecer que tais estratégias se entrelaçam de forma muito próxima, entre outros, com aspectos culturais, históricos, econômicos, políticos e sociais do sujeito. Esta ideia de contribuição epistemológica surge a partir de uma pesquisa no contexto do Nordeste brasileiro (*ibidem*), mais precisamente com estudantes e professores do CFP/UFCG, *campus* de uma universidade federal pública na região fronteira entre o Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte e Pernambuco.

O objetivo principal deste trabalho foi inicialmente identificar crenças sobre a diversidade linguística, no entanto, ao compilar e comparar os dados coletados, foi possível perceber não apenas as crenças dos participantes, mas que em seus discursos havia um padrão de estratégias discursivas de relação de poder que, por hora, chamei de “estratégias discursivas de dominação” e entendi que estavam relacionadas ao modelo de análise proposto por Spolsky (2004; 2009; 2012), mais precisamente como uma subcategoria de gerenciamento da língua. Concomitantemente, foi possível desvelar ainda que havia estratégias implícitas e outras explícitas, sendo mais destas e menos daquelas. E com isso, inferimos também que comportavam o conceito de mecanismo ou dispositivo linguístico postulado por Shohamy (2006).

Desde então temos trabalhado na identificação, análise, categorização e teorização de discursos em função do que chamamos hoje de estratégias linguísticas de poder (ELP) e tentado cumprir a tarefa de alinhar nossos resultados ao cenário epistemológico da área. Ou seja, o que vamos apresentar a partir de agora é parte do nosso projeto em contribuir para o quadro teórico da PL através de pesquisas desenvolvidas no/sobre/para o contexto nordestino, entre outros.

PANORAMA TEÓRICO

Nesta seção, vamos apresentar um recorte do quadro teórico, constituído ao longo da empreitada da PL em estudar problemas sociais nos quais a linguagem está inserida. Primeiro vamos dispor sobre a tríplice que constitui o modelo de Spolsky (2004; 2009; 2012), em seguida, trataremos dos postulados de Shohamy (2006) que amplia esta proposta. É na sequência desta seção que propomos contribuir com nossas suposições epistemológicas, tomando de empréstimo o termo de Spolsky (*ibidem*).

Segundo ele, “política linguística tem três componentes descritíveis inter-relacionados, mas independentes – práticas, crenças e gerenciamento” (Spolsky, 2009, p. 4), sendo que o primeiro se refere a escolhas mais ou menos conscientes e previsíveis – com base nos domínios que o sujeito está inserido – quanto às escolhas lexicais, fonéticas ou mesmo de língua, por exemplo. E complementa que, por estar presente no cotidiano, são as práticas que representam a verdadeira dimensão de uma comunidade de fala. Já as crenças, ou ideologia sobre as línguas, estão relacionadas aos valores que cercam a língua que, por sua vez, dependem dos quantitativos de falantes e desdobramentos sociais e econômicos projetados nela.

Com o objetivo de diferenciar práticas de crenças, trazemos um exemplo simples: é possível que um sujeito estigmatize o sotaque do alto sertão paraibano, mas use marcas linguísticas singularmente características desta região para realizar uma venda. Neste mesmo exemplo, podemos perceber que há um processo de gerenciamento, caracterizado pelo “esforço explícito e observável de alguém ou algum grupo que reivindica autoridade sobre os participantes no domínio com o intuito de modificar suas práticas ou crenças” (Spolsky, 2009, p. 4-5).

Além de romper com o padrão binário (política e planejamento) estabelecido desde 1960, o modelo neozelandês promove pesquisas possíveis acerca de diferentes dimensões sociais (família, país, etc) em esferas micro, tais como pronúncia ou morfologia, ou macro da língua, como a seleção de determinada língua oficial em um país, por exemplo. Spolsky (2009, p.7) deixa claro que este trabalho está em desenvolvimento – qual construto teórico não está? – promovendo uma perspectiva de construção coletiva. Nesse sentido, apresentaremos a partir de agora propostas já estabelecidas de expansão teórica complementar aos seus postulados. Primeiro vamos discorrer, de um lado, sobre a forma linguística explícita ou evidente⁶⁷, e do outro, o formato implícito ou encoberto de PL (trataremos brevemente de sentidos internos ou externos ao texto), e em seguida traremos à baila o conceito de mecanismo ou dispositivo, instituído por Shohamy (2006⁶⁸).

Iniciamos ilustrando com algumas formas explícitas, tal como em 1994, quando Jaques Toubon teve seu projeto de proibição de estrangeirismo (principalmente da língua inglesa) em lugares públicos – letreiros, rádio, TV, etc – aprovado na França, ou na oportunidade em que o Paraguai torna o guarani, junto com o espanhol, língua oficial em 2019. Além desses exemplos macros, é possível explicitar em contextos micros também, seja no momento em que alguém “corrige” a pronúncia de algum sotaque “errado” (exemplo: “*não se diz /fécha/, se diz /fêcha/*”) ou quando termos são reconfigurados em determinado gênero textual, marcando o discurso do falante (exemplo: “*você vai pra aula ‘de’ que horas?*”⁶⁹).

⁶⁷ Shohamy usa os termos implícito e explícito, enquanto Schiffman, encobertas e evidentes. Vamos usar apenas um deles para melhor clareza retórica.

⁶⁸ Importante notar que embora trazemos ao colocarmos este conceito de Shohamy de 2006 em uma linha cronológica, é possível notar que estamos falando de um construto teórico de Spolsky apresentado em 2004 (e não 2009, lógico).

⁶⁹ É comum o uso de “de” antes das horas no interior de alguns estados nordestinos.

Shiffman (1996, *apud* Shohamy, 2006, p. 50) destaca que “muitos pesquisadores (e aqueles que decidem política) acreditam ou têm dado valor a formulações evidentes e explícitas de declarações sobre o estado de variedades linguísticas, e ignoram o que verdadeiramente acontece escondido, no campo, na base, etc”. Com base nessa percepção, compreendemos que há um amplo campo fértil para ser explorado pela PL, e é sobre esta característica implícita que vamos tratar a partir de agora.

Iniciamos essa discussão alicerçados na clara premissa de que a construção do sentido se dá na relação cooperativa entre o enunciador e quem recebe a mensagem:

Em um texto circulam, interagem e se integram formações várias, explícitas ou implícitas, evidentes por si mesmas ou dependentes de interpretação. Por isso, **um texto é necessariamente fruto de uma construção de sentido em que cooperam quem o enuncia e quem o recebe**. Esta cooperação pode se dar de várias maneiras, que vão do diálogo face a face (discurso espontâneo) — em que os participantes se alternam, e às vezes se entrecrocaram, nos papéis de emissor e receptor — ao texto dado como “concluído” por seu criador inaugural (discurso planejado) (AZEREDO, 2004, p. 39, grifo nosso).

Se por um lado textos com significados explícitos se configuram a partir de interpretações mais estreitas, por outro lado, ao lançar mão de construções implícitas de significado, o enunciador oferece maiores possibilidades para interpretação junto ao leitor/ouvinte. Ou seja, nem todo texto está passível de múltiplas interpretações, mas há mais possibilidades em textos com marcações linguísticas implícitas. Sem nos alongar muito, vamos a alguns exemplos: - *No Brasil, as políticas do governo federal eram favoráveis ao povo, mas o atual, deixa pra lá. – Ela faz tudo.*

Veja que no primeiro discurso o não dito deixa claro o desagrado acerca do atual governo por parte do falante, enquanto no

segundo há diferentes possibilidades de interpretação a partir do elemento exofórico utilizado, podendo ser interpretado como sarcasmo, ao usar determinado tom de voz, gesto ou expressão facial. Outra possibilidade, entre muitas possibilidades, seria dar destaque que é *ela* e não *e/le* quem faz, dando ênfase ao pronome do caso reto. Nos reportando rapidamente à teoria das implicaturas de Grice (1981), vamos perceber aqui que há, basicamente, duas possibilidades: um sentido construído externo ao texto (implicaturas conversacionais) e outro interno (implicaturas convencionais), respectivamente exemplificados nos dois últimos parágrafos.

Dadas essas abordagens teóricas e práticas sobre explícitos e implícitos e em contextos macro ou micro da língua, vamos discutir agora sobre o conceito de mecanismo/dispositivo⁷⁰ (SHOHAMY, 2006). A estadunidense define mecanismos como “dispositivos evidentes e encobertos usados como meios de afetar, criar e perpetuar práticas linguísticas, e conseqüentemente, PL de fato”, sendo as formas dissimuladas e implícitas as práticas que manifestam as políticas “reais” que ditam e impõem (Shohamy, 2006, p. 53-54). E aqui há dois aspectos muito caros na nossa proposta a serem observados: um relacionado ao empoderamento e outro à questão epistemológica principal neste trabalho.

Quanto ao primeiro, é importante que o sujeito tome consciência do que está acontecendo para que possa travar batalhas discursivo-ideológicas. Não se podem lançar esforços, por exemplo, contra sistemas diversos, questões econômicas, relações desiguais entre povos, se o sujeito não observa que há uma estratégia discursiva ligada a determinado projeto de poder. São muitas das vezes na dissimulação que o implícito se apoia:

Trata-se de um jogo de conhecimento e ignorância que se estabelece com o adversário. Ele diz respeito à compreensão

⁷⁰ Tal como fizemos com os termos explícito e implícito, vamos escolher aqui um termo no desenvolvimento do texto.

de Sun Tzu sobre o jogo geopolítico e como ele é organizado por certas condições que tornam a vitória de um exército algo aparentemente inevitável e dado de antemão à sua ocorrência. **Conhecer é tão decisivo para se vencer, que tornar o adversário ignorante precede à vitória.** Por conta disso, deve-se sempre considerar que o conflito é atravessado por um jogo de espionagem, o que torna **necessário dissimular⁷¹ esse conhecimento** para seu próprio exército. (NETO, 2020, p. 138)

E o segundo aspecto se refere ao fato de que, ao falarmos de ELP, nos referimos a algo muito próximo do que a referida autora chama de mecanismo. No entanto, entendemos que as estratégias estão contidas nos mecanismos linguísticos. Mas vamos tratar disso de forma mais detalhada à frente.

Shohamy (*ibidem*) sinaliza que os dois mecanismos mais comuns para transformar ideologia em prática são as regras e as regulações. Por exemplo, o Brasil ter apenas o português como língua oficial e não aderir ao guarani nem mesmo como língua co-oficial, como são os status do basco, galego e catalão na Espanha, cuja língua oficial é o espanhol ou castelhano. Já o mecanismo político de ensino de línguas (PEL) “se refere a conduzir decisões de PL em contextos específicos de escolas e universidades em relação à língua materna [...] e à segunda língua ou língua estrangeira”. A exemplo da BNCC, que torna obrigatório o ensino de língua inglesa como língua estrangeira em todos os currículos das redes públicas e privadas de ensino do país.

Além destes, os testes de língua(gem), segundo Shohamy (*ibidem*), constituem um mecanismo impositivo e implícito, e por isso poderoso, como é o caso das correções destes testes com critérios uniformes, perpetuando padronizações linguísticas e supremacias culturais a partir dos temas propostos. E por último, e ao mesmo tempo mais útil à nossa proposta de arcabouço teórico, é que as

⁷¹ Talvez o mais antigo tratado de guerra, A Arte da Guerra (SUN TZU, 2006) traz a dissimulação como um dos princípios da guerra, juntamente com o segredo, astúcia e surpresa.

PL “política linguística se manifesta não só através de itens como documentos políticos e materiais de testes, mas também através da língua usada no espaço público”.

NOSSA PROPOSTA PARA O QUADRO TEÓRICO DE PL

Considerando pesquisas realizadas no espaço público sobre práticas, crenças e gerenciamento, percebendo diferentes dispositivos da língua, e observando informações dispostas de forma implícita ou explícita na língua, foi possível construir uma proposta que possa vir a constituir o quadro teórico de PL.

Trata-se de um trabalho em andamento que busca compreender como se dão os processos de uso do recurso linguístico em função de promover poder em seus diversos aspectos, seja na manutenção ou mudança, seja de forma implícita ou explícita, etc. Buscamos responder à seguinte pergunta: Como estratégias linguísticas de poder são construídas? E com isso, seguimos, portanto, o caminho de coleta, análise, categorização, etc, pautados no objetivo central de desvelar tais estratégias, apresentando-as para o leitor da forma mais simples possível.

A ideia nasce, basicamente, no seio do contexto nordestino, através de investigações sobre preconceito e alicerçada na compreensão de que todo projeto de poder é composto, primeiramente, por um projeto linguístico, e este, por sua vez, é construído essencialmente de ELP. A partir daí foram elencadas as primeiras estratégias (chamadas inicialmente de estratégias de dominação) e, então, o projeto epistemológico passou a ser desenvolvido dentro do grupo de pesquisa GEPELA/UFCG.

No primeiro momento, foram identificados o sarcasmo, a associação linguística (à baixa condição social ou pouca civilidade) e a repetição. E, em um segundo momento – transbordando as fronteiras geográficas do Nordeste, mas mantendo o tema preconceito linguístico em relação a esta região – percebemos mais outras duas estratégias: mudanças de sotaques para convencer e a adjetivação como um julgamento implícito negativo. Em todos os casos, nota-se, obviamente, a possibilidade de constituição implícita ou explícita, exclusiva ou combinada entre si. Para ilustrar estas primeiras estratégias, vamos apresentar a seguir cada uma com exemplos que encontramos na linguagem em uso.

Seguindo a sequência apresentada no parágrafo anterior, vamos iniciar com o sarcasmo, a ELP mais recorrente em nossos estudos. Mas, antes de irmos aos exemplos, é importante deixar claro que, embora haja ocasiões em que ocorra sutileza nos discursos, não compreendemos os dados coletados como ironia, sobretudo devido às marcações provocativas de zombaria. Assim, ao serem perguntados se já sofreram preconceito linguístico, os participantes da pesquisa responderam, por exemplo:

Sim, no caso do **sotaque cearense**, por exemplo, que tem um sotaque arrastado em relação ao “i”. Então, às vezes, percebo que as pessoas, ao ouvir falar esse sotaque, **começa a ser motivo de zombaria**, de modo que a pessoa começa a reproduzir o som, mas só que de **maneira irônica**. [sic]

Os comentários em relação aos sotaques são colocados de forma cômica com um misto de admiração ou **ridicularização** então **fica difícil perceber** alguma intenção de **menosprezo e humilhação**. Mas com algumas pessoas essa atitude pode provocar mudanças no sotaque como forma de se adaptar, enturmar. [sic]

A identificação linguística do sarcasmo não é uma novidade aqui, mas observá-la enquanto estratégia de poder sim, pois vamos além de perceber apenas seu sentido conotativo ou figurado de desprezar,

menosprezar, promover comédia, entre outros possíveis. Se analisarmos com cuidado os exemplos acima, podemos perceber que há pelo menos dois pressupostos embutidos nas percepções relatadas: existe uma língua(gem) considerada padrão à qual se comparam os sotaques, e, como desdobramento, serve de parâmetro para se construir a zombaria, comparando-a com tudo que seja diferente. Mas, com qual objetivo político o autor lança mão dessa construção sistemática?

É neste momento que surge outro questionamento central na nossa empreitada: como essa estratégia linguística (sarcasmo) se relaciona com o poder? Para responder a esta pergunta, vamos nos remeter, primeiramente, aos sentidos dos termos que a compõem. A palavra “poder” vem do latim *potere*⁷², que, entre outros significados possíveis, está relacionado à capacidade de fazer algo e impor a vontade. Já o termo “estratégia” vem do grego *stratēgia* e remete, segundo o dicionário Michaelis, ao significado de “utilizar planejadamente os recursos de que se dispõe ou de explorar de maneira vantajosa a situação ou as condições favoráveis de que porventura se desfruta, de modo a atingir determinados objetivos”.

Entendemos, portanto, que o sujeito pode lançar mão da capacidade impositiva que a língua oferece para atingir o objetivo de gerar poder, criando, assim, condições favoráveis a si mesmo e, por consequência, mais capacidade de impor sua vontade. Ou, em outras palavras, usa o poder da língua para gerar mais poder, inclusive – talvez principalmente – em esferas extralinguísticas. Entrelaçando esta discussão com o nosso contexto, podemos perceber que o sarcasmo se apresenta como uma ELP por 1) atender satisfatoriamente ao requisito de estratégia: explora de maneira vantajosa a situação de adotar uma forma linguística padrão para atingir o objetivo de diminuir a importância – e, por consequência, a posição daquele que o fala – do sotaque diferente do ordinário; 2) se referir a uma figura de estilo,

⁷² Embora a área de estudos etimológicos deixe claro que os sentidos podem mudar consideravelmente ao longo da história de um termo, este não é o caso.

ou seja, uma composição propriamente linguística; e 3) objetivar fazer algo para administrar sua vontade (política).

Com isso, apresentamos os critérios que usamos para angariar, selecionar e categorizar as ELP ao mesmo tempo que nos preparamos para apresentar uma situação contrária ao corriqueiro preconceito linguístico dirigido “de fora para dentro do Nordeste/sertão”, como observado no excerto a seguir:

Sim, já presenciei situação em que pessoas que mudaram de região e voltaram pouco tempo depois para sua região de origem com o **sotaque de outra região, serem ridicularizadas [chiando]**. [sic]

O sarcasmo caracteriza-se, portanto, como uma estratégia que pode acontecer em diferentes direções, com uso camuflado (implícito) e ao mesmo tempo provocativo de mudanças linguísticas. Destacando o segundo aspecto, resgatamos Shohamy (2006, p.53-54), que atesta haver outros indicativos a serem examinados, além do que está explícito: “estes são os diferentes mecanismos que ditam e impõem, frequentemente de forma dissimulada e implícita, as práticas de linguagem factuais”.

Dado isso, seguimos para a “associação linguística à condição social negativa”:

Já sofri [preconceito]. Quando fui à Brasília e cada vez que falava as **peessoas me associavam à seca no Nordeste** sem ao menos perguntarem qual cidade de onde eu vinha. [sic]

Sim [já sofri preconceito]. Afirmações de que apenas tal região do país fala corretamente, Ou ligarem o sotaque a determinada região e pressupor que são pessoas com menos nível intelectual. Ou **preconceituosos ligados a uma ideia de determinada região**. [sic]

No tempo que morei no Rio só faziam graça do meu **sotaque de ‘caipira’** e ficavam perguntando se eu **morava no meio do mato**. [sic]

Eu nunca vou esquecer da vez que [por conta do meu sotaque] uma mina em SP me **perguntou se tinha shopping em Fortaleza** e eu fiquei ????? **Depois ainda emendou com ‘mas vocês tem escola? Tipo, escola de verdade?’** [sic]

Lembrei aqui quando eu fui pra Porto Alegre, aí o taxista **escutou o meu sotaque e perguntou se aqui no nordeste o povo brigava com peixeira na mão.** [sic]

Comumente observável no cotidiano e frequentemente reforçada pelas mídias de massa, a associação entre a forma de um nordestino falar com aspectos sociais negativos é projetar o estereótipo de um sujeito sofrido pela seca e de poucas oportunidades de educação para todos. A partir daí sugerimos algumas reflexões: O Nordeste não possui diferentes camadas sociais? A identidade do nordestino, frequentemente observada como um todo, é mesmo única ou cada estado ou microrregião possui suas particularidades linguísticas em seus 1.554.000 km²?

De forma complementar, trazemos alguns dados recentes que desconstróem a ideia de pouca civilidade associada ao Nordeste. Quem pergunta se em Fortaleza tem escola “de verdade” certamente não sabe, por exemplo, que a primeira e terceira maiores notas do ENEM em 2018 foram desta cidade ou que, em 2020, nove das 10 melhores escolas do Brasil são do Ceará⁷³. Será que alguém que associa um sotaque nordestino a alguém que “mora no meio do mato” ou briga “com *peixeira* na mão” tem conhecimento de que, segundo o 10^o Anuário Brasileiro de Segurança Pública/Fórum/Brasileiro de Segurança Pública, 17,6% das mortes no Rio Grande do Sul foram com arma branca contra 14% no Ceará? Outro ponto a ser questionado é: será que um “caipira” que vive “no meio do mato” é mesmo menos civilizado do que o morador da zona urbana? E por fim, é no Nordeste que está “a cidade com proporcionalmente o maior número

⁷³ Estes dados têm como base o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e se referem às séries entre o primeiro e quinto ano.

de doutores do Brasil, 1 para cada 590 habitantes, seis vezes a média nacional” (XI SELIMEL, 2019).

Nosso objetivo aqui não é formular uma defesa detalhada do Nordeste, mas questionar os pressupostos ligados à referida ELP e explicitar como ela funciona. Vale destacar que tanto as duas estratégias já elencadas quanto as que serão apresentadas estão necessariamente atreladas ao sotaque, vocabulário ou estruturas linguísticas. Além disso, é importante deixar claro também que, embora estejamos construindo esse quadro teórico em diálogo com outras áreas do conhecimento, sobretudo a lógica argumentativa, linguística e sociologia, trata-se de uma análise no campo da LA e PL, por se tratarem de problemas políticos que ocorrem no seio da linguagem em uso.

Dessa forma, seguimos para a terceira ELP: repetição. Não é uma inovação a repetição enquanto objeto de estudos linguísticos, a exemplo de Ramos (1983) e Marcuschi (1992), e continua em alta no Brasil, como representam os trabalhos de Salomão (2014) e Castilho *et al.* (2020). Além disso, concordamos com Sampaio e Lacerda (2017, p.113 e 119, grifo nosso) ao afirmarem que “a repetição é um fenômeno linguístico muito utilizado, dando [...] espaço a vários estudos sobre esse fenômeno”.

No entanto, diferente de diversos estudos que têm se desenvolvido em décadas, a vanguarda da nossa proposta para abordar a repetição enquanto estratégia se apoia no seu caráter político. Nos excertos a seguir, podemos perceber a intenção política implícita do falante relatado por participantes de nossas pesquisas:

No dia a dia é muito comum ouvirmos **expressões repetitivas a fim de ‘forçar’ falar igual.** [sic]

Muitas vezes as pessoas tentam **repetir ou tentam fazer com que eu seja corrigida com o jeito que eu falo.** [sic]

Situações em que eu comento algo e **uma pessoa repete minha fala enfatizando o sotaque.** [sic]

Assim como ocorreu com as duas primeiras ELP, é possível notar que a repetição é usada aqui para forjar um comportamento alinhado com um sotaque considerado “correto”. A repetição para correção da pronúncia com sotaque se apresenta motivada a determinar a posição dos diferentes atores sociais, para usar um termo bakhtiniano, na interação. Por um lado, ao lançar mão da repetição, o sujeito se coloca na posição de detentor de um pseudoconhecimento correto ao mesmo tempo em que se autoproclama fiscal linguístico. Por outro lado, o outro que está sendo supostamente corrigido fica caracterizado como alguém que ainda não sabe o suficiente da língua que está usando.

Neste cenário, em suma, temos um ator que controla, determina e fiscaliza um comportamento linguístico social através da repetição e outro ator impelido a abdicar de suas características culturais e identitárias projetadas na língua. Entendemos que, ao oferecer clareza sobre isso àqueles que sofrem preconceito linguístico, estamos promovendo mais equilíbrio em suas (des)construções (in)convenientes de sentidos.

É com base nesta compreensão que passamos para a próxima estratégia: mudança do próprio sotaque para convencer. Trazemos aqui dois exemplos de mudança de sotaque cujo objetivo é o alinhamento interpessoal com o ouvinte, embora tenham diferentes objetivos sociais:

[Eduardo] Campos **muda sotaque** nordestino para conquistar votos no Sul e Sudeste. [sic]

Meu irmão tentando **esconder o sotaque** de baiano quando tá jogando eh a coisa mais engraçada do mundo. [sic]

Podemos perceber que, embora haja dúvidas sobre o uso consciente da língua em ambos os casos, o que nos importa aqui é que a mudança de sotaque do político é uma estratégia explícita que compõe seu projeto de poder, enquanto o ato de “esconder o sotaque de baiano” nos oferece duas possibilidades: sente-se intimidado pelo preconceito linguístico ou está tentando se enturmar sem assumir sua identidade “diferente”.

Dado isso, apresentamos, por fim, a última ELP da nossa lista aqui, trata-se da adjetivação com julgamento implícito negativo:

Eu me sinto muito desconfortável quando alguém do sudeste **adjetiva o meu sotaque**, mas principalmente de forma 'positiva'. Chamar de 'bonitinho' 'engraçado' sugere um valor cômico que eu só me sinto uma caricatura do nordeste, como se fosse algo exótico, quase estrangeiro pra eles. [sic]

Nunca entendi essa obsessão com o **sotaque do nordestino**. É como se o resto do país inteiro não tivesse sotaque, dando a impressão que os outros estão corretos, se referindo ao nordestino como **exótico**. [sic]

Todo significante possui necessariamente um significado, que por sua vez pode portar diferentes sentidos. Dentre eles, estão o sentido denotativo, diretamente relacionado ao dicionário, e o sentido conotativo, cujo emprego se dá de forma subjetiva ou figurada nas palavras e está mais conectado com o contexto de produção. É neste último que nos debruçamos para dar suporte à nossa interpretação de que, ao se dizer que algo é “bonitinho” ou “engraçado”, não está necessariamente elogiando, pelo contrário, soa como depreciativo àquilo que se está adjetivando. Já no caso de “exótico”, o dicionário Michaelis define como algo “que não é natural do país onde vive”, o que nos conduz a observar a posição excludente em que o sotaque nordestino é posicionado.

CONCLUSÃO

Para maior clareza retórica, organizamos abaixo um quadro com as ELP desveladas neste trabalho, seguido do seu posicionamento em um recorte do quadro teórico da PL:

Tabela 1 – ELP exemplificadas.

ELP	Excerto
Sarcasmo	as pessoas, ao ouvir falar esse sotaque [cearense], começa a ser motivo de zombaria
Associação linguística a aspectos negativos da linguagem.	quando fui à Brasília e cada vez que falava as pessoas me associavam à seca no Nordeste
Repetição	as pessoas tentam repetir ou tentam fazer com que eu seja 'corrigida' com o jeito que eu falo
Mudança de sotaque	Campos muda sotaque nordestino para conquistar votos no Sul e Sudeste
Adjetivação com julgamento implícito negativo	alguém do sudeste adjetiva o meu sotaque, mas principalmente de forma 'positiva'. Chamar de ' bonitinho ' ' engraçado '.

Fonte: elaborada pelo autor, 2020.

Tabela 2 – Quadro teórico.

Autor	Shiffman (1996)	Spolsky (2004)	Shohamy (2006)	Mussi (2021)
Construto teórico	Explícito/ implícito	Práticas(escolha) Crenças(valor) Gerenciamento (mudança)	Dispositivos linguísticos	ELP

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Entendemos que as ELP envolvem todos os modelos anteriores, mas de forma mais precisa já pode ser entendida como uma extensão do gerenciamento, por se caracterizar como uma manipulação intencional da língua, ou dos dispositivos linguísticos, uma vez

que são meios que podem (re)criar ou cristalizar práticas linguísticas. O GEPELA segue trabalhando neste projeto com a finalidade de elaborar uma lei de funcionamento para as estratégias, agregando consistência à tese que defendemos.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, J. C. de. *Fundamentos de gramática do português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CASTILHO, A. T. de; SOUZA-SANTOS, J. E. de; DANFÁ, A. *A repetição na língua falada: propriedades discursivas e gramaticais*. Revista do GEL, v. 17, n. 3, p. 64-89, 2020.

GRICE, H. P. Presuppositions and conversational implicature. In: COLE, P. (ed.) *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, v.9 1981.

MARCUSCHI, L. A. *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese (Livredocência). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1992.

MUSSI, M. V. F. *Diversidade linguística na universidade pública: um estudo desvelador de estratégias de dominação para a área de política linguística*. Revista Belt, Poto Alegre, v.8, n.1, p.3-23, jan-jun, 2017.

NETO, J. A. de S.: *O caminho geopolítico de “a arte da guerra de sunzi”*: produção do espaço, geopolítica e guerra no Período de Estados Combatentes (séc. V-III aec.) da China Antiga. Dissertação de Mestrado em geografia. Unicamp, Campinas. 2020.

RAMOS, J. M. *Hipóteses para uma taxonomia das repetições no estilo falado*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1983.

SALOMÃO, M. H. *A repetição como estratégia de formulação do discurso oral e a organização tópica*. Revista Línguas & Letras, Unioeste, v. 15, Nº 31, 2014.

SAMPAIO, N. S. F.; LACERDA. *Language repetition of patient MM: a discussion in the light of Discursive Neurolinguistics*. Mariza dos S. Odisseia, Natal, v. 2, n. 2, p. 113-32, jul.- dez. 2017.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, B. *Language Management*. Cambridge: Cambridge, 2009.

SPOLSKY, B. *Language policy: key topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge, 2004.

SPOLSKY, B. (org.). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge, 2012. p. 03-15.

TZU, S. *A arte da guerra*. Tradução Sueli Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2006.

XI SELIMEL. *Simpósio Internacional de Estudos em Linguagens*. Anais [...] Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura. 2021. Disponível em: <https://2019.selimel.com.br/seminario/> . Acessado em 15 jan 2021.

12

Eduardo Calil
Cristina Felipeto

ANTECIPAÇÃO DE PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS E SUA RELAÇÃO COM ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS EM ALUNAS RECÉM- ALFABETIZADAS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.240-256](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.240-256)

INTRODUÇÃO

As interrupções ocorridas no curso do processo de inscrição e linearização textual, quando relacionadas ao próprio texto em construção⁷⁴, podem estar associadas a dois tipos de movimentos do escrevente: 1) um retorno do escrevente sobre algo já escrito (movimento retrospectivo), a partir do qual pode surgir uma necessidade de modificação do que já foi grafado, gerando o que comumente se reconhece como rasura escrita; 2) uma ação reflexiva sobre o que será escrito (movimento prospectivo), antecipando um possível problema, evitando um efeito de sentido, alterando um termo ou expressão antes mesmo de ter sido inscrita e linearizada.

Esses movimentos (recursivo e antecipatório) estão, de fato, presentes em toda atividade humana. Eles acompanham todo o processo de percepção e, segundo Anokhina (2018), apesar de estar no próprio funcionamento cognitivo, a maior parte dos estudos em produção textual investiga o primeiro movimento. Há poucos trabalhos dedicados a estudar a antecipação em situações de produção textual. É muito provável que isso se deva à dificuldade de acesso a esse fenômeno, já que seria necessário um dispositivo metodológico que ultrapassasse o produto, capturando a peça escrita em construção, permitindo identificar a antecipação *en train de se faire*.

Assumindo a importância desse movimento para a compreensão da gênese textual em alunos escreventes recém-alfabetizados, nossa atenção se direcionará às antecipações ortográficas, aquelas nomeadas por Calil e Pereira (2018) como “reconhecimento antecipado de

⁷⁴ Estamos excluindo, evidentemente, devaneios, desvios de atenção que ocorrem no decurso de processos de escrita. Apothéoz, por exemplo, mostra que “não é raro que o parceiro [da escrita colaborativa] se engaje em uma atividade sem ligação direta com a atividade do escrevente” (2001, p. 54), havendo uma suspensão relativa e momentânea do laço interacional.

problemas ortográficos”. Esses reconhecimentos antecipados indicam atividades metalinguísticas realizadas por esses escreventes sem deixar marcas recursivas gráficas (rasuras escritas) na folha de papel.

Dentro do campo de estudos propostos pela Genética Textual, a partir de uma abordagem linguístico-enunciativa, tomaremos como unidade de análise os textos-dialogais (CALIL, 2017) estabelecidos entre alunos, durante situações de escritas colaborativas⁷⁵. Dessa forma, as antecipações podem ser observadas através da interface entre o diálogo dos alunos e o traço gráfico da escrita, registrado na folha de papel durante esse diálogo⁷⁶.

Nesse estudo, delimitaremos o que está sendo entendido por antecipação, visando apresentar sua característica; na sequência, procederemos à apresentação da metodologia e análise dos dados, uma vez que a forma de coleta de dados está diretamente vinculada a uma possibilidade microgenética e qualitativa de análise; na conclusão, discutiremos possíveis contribuições deste estudo para as práticas de produção textual em sala de aula.

PRODUÇÃO TEXTUAL E ANTECIPAÇÃO ORTOGRÁFICA

A antecipação é caracterizada por condutas claramente direcionadas a qualquer evento ou realização posterior. Pesquisadores filiados à Psicologia Cognitiva usam a palavra antecipação para fenômenos muito diferentes quanto ao seu status na análise científica atual. Rosenthal, ao estudar a percepção antecipatória, afirma que

⁷⁵ De Gaulmyn (2001) considera essas situações como “orográficas”, na medida em que se pode observar tanto a escrita nascer da oralidade, quanto a oralidade criar a escrita.

⁷⁶ Essa abordagem tem sido desenvolvida por pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (Calil, 2008, Felipeto, 2008, Dikson, 2018, Souza, Calil, 2018).

toda ação humana implica “necessariamente, uma forma de antecipação, porque dificilmente pode haver qualquer ação autônoma sem uma orientação endógena e espontânea em direção ao futuro. Caso contrário, trata-se apenas de uma reação” (ROSENTHAL, 2004: 02). De acordo com Coutellec e Weil-Dubuc (2016), há três concepções de antecipação: a antecipação adaptativa, a preditiva⁷⁷ e a projetiva, a que nos interessa aqui. A antecipação projetiva busca “uma ruptura na linearidade temporal da cronologia. O futuro antecipado é [...] em todos os casos, radicalmente novo, em uma separação tanto do peso do passado, quanto das determinações do presente” (COUTELLEC, WEIL-DUBUC, 2016: 15). Quando interpretada a partir do esquema corporal, Decety e Boisson (1997: 64) relacionam a antecipação motora à necessidade de se manter informações na memória, para que se possa atuar “como elemento norteador na orientação e na regulação dessas ações”, de forma que as representações estão ligadas à execução dos movimentos através de estímulos sensoriais.

Jaffré (1991), ao analisar a dinâmica dos sistemas de escrita e sua relação com as competências ortográficas, fala na noção de “léxico ortográfico interno” (LOI), através da qual conhecimentos ortográficos são acumulados. Segundo o autor, “este léxico não permite dar conta do conjunto dos fenômenos ortográficos, principalmente dos sintáticos, mas lida com o núcleo duro da competência ortográfica” (JAFFRÉ, 1991: 38). Reconhece-se hoje a existência de dois léxicos interdependentes, um ligado ao reconhecimento das palavras escritas e outro ligado à sua produção, o “léxico ortográfico de saída” (LOS).

A aprendizagem ortográfica resulta da emancipação dos significantes gráficos em relação ao fonema que eles representam e deixa

⁷⁷ A antecipação preditiva, segundo Coutellec e Weil-Dubuc (2016), aborda o futuro sob o registro da probabilidade e do cálculo ou segundo profecias. Aqui, o passado determina o futuro, na medida em que a predição ou a profecia fazem do futuro um espelho do passado; já a antecipação adaptativa busca enfrentar o imprevisível, erigindo-o como princípio de ação para o presente, de modo que o não saber e as incertezas não são nem ignorados, nem reduzidos num cálculo de risco.

traços mnemônicos, ou seja, “a cada vez que a forma de uma palavra é apreendida, uma entrada correspondente a essa palavra é memorizada no LOS e, depois disso, a cada vez que o usuário quiser escrever esta palavra, ele deverá reativar sua representação” (JAFFRÉ, 1991, p. 39). O termo representação, por sua vez, é utilizado para designar tanto o processo de tratamento da informação, quanto o seu resultado.

As antecipações ortográficas parecem estar relacionadas àquelas palavras que não estejam ainda automatizadas ou estabilizadas no LOS. A problemática que trataremos aqui diz respeito ao fato de, como diz Grunig (2002), toda atividade mental (aí envolvida a memória) ser realizada em concorrência com outras, o que pode resultar em uma “provável ausência de perfeita sincronização, que nos parece ser uma das explicações para as rasuras e retoques nos manuscritos⁷⁸” (GRUNIG, 2002: 120). Essa falta de sincronização ocorreria entre os processos mentais (escrevemos tão rápido quanto pensamos?) e a motricidade relacionada ao registro gráfico das palavras. Em relação a esse aspecto, a ação não sincronizada entre o LOI e o LOS pode provocar um movimento retrospectivo, marcado pela ocorrência de uma rasura escrita no elemento ortográfico já grafado, facilmente identificada no manuscrito escolar. Mas também pode gerar um movimento prospectivo, indicando que o escrevente reconhece um problema ortográfico antes de inscrever a palavra que está sendo linearizada. Esse movimento indicaria rasuras orais (CALIL, 2017), identificadas apenas através do processo de escritura.

No estudo de Calil, Pereira (2018), esses dois movimentos, relacionados à ortografia, foram identificados em processos de uma dupla de alunas portuguesas. Os autores apontaram para a necessi-

⁷⁸ A palavra utilizada pela autora é “brouillon”, que, no senso comum, significa o rascunho, ou a primeira versão de um texto. Mas, para um geneticista, ele representa “o próprio universo da redação, o momento em que o projeto passa do estado lábil de desejo, de ideia ou de esquema eventual ao estado de matéria verbal estruturada e textualizada, se engajando em uma sucessão de transformações que conduzem, de maneira mais ou menos imprevisível, ao que se tornará o texto definitivo de uma obra” (BIASI, 1998, p. 33).

dade de se avançar nas ocorrências de reconhecimentos antecipados de problemas ortográficos, na medida em que eles podem revelar as atividades metalinguísticas (no caso, metaortográficas) feitas pelos escreventes novatos. Essas formas de antecipação trazem dois aspectos importantes para aprofundarmos neste estudo. De um lado, a identificação dos comentários dos alunos, expressando atividades metalinguísticas. De outro, a ocorrência de palavras grafadas ortograficamente, mas que foram objeto de reflexão por parte dos alunos.

Na sequência, apresentaremos o desenho metodológico através do qual os dados foram coletados, com alunos brasileiros. Pretendemos indicar algumas antecipações ortográficas ocorridas durante processos de escrita e as atividades metalinguísticas que as acompanha.

A APREENSÃO DA ANTECIPAÇÃO ORTOGRÁFICA DO SISTEMA RAMOS

Um dos problemas encontrados pela Psicologia Cognitiva para apreender as antecipações é a dificuldade de acesso ao instante em que elas ocorrem. Mesmo o uso de instrumentos e técnicas atuais sobre a captura do processo de escrita em curso, com o uso de *smartpen*, *eyetracking*, de programas de computador (OLIVE; LEVY, 2002) capazes de registrar, com precisão, as pausas, os *bursts* e até mesmo os movimentos recursivos, não é possível aplicá-los ao registro do processo de produção textual na sala de aula, menos ainda com alunos recém-alfabetizados. Registros feitos através do Sistema Ramos (CALIL, 2020) de situações em que alunos escrevem a dois um único texto permitem contornar essa dificuldade, uma vez que esse método permite a captura multimodal e sincrônica entre o que duplas de alunos conversam e escrevem.

Nosso corpus foi composto por 10 processos de escrita colaborativa, de uma mesma díade, Ana e Luma, ambas com 6 anos de idade. Esses processos foram registrados durante a execução das propostas de produção textual do projeto didático “Criar & inventar: nossos primeiros contos”, desenvolvido em uma escola privada entre os meses de maio e novembro de 2013⁷⁹. As duplas foram escolhidas pelo critério de afinidade e, após a organização da sala de aula, a professora apresentava a consigna, as duplas combinavam a história e, após o momento de combinação, iniciavam o momento de inscrição do texto. A cada proposta, alternando-se, uma aluna ficava responsável por escrever e a outra por ditar. Com o uso de uma caneta inteligente e o registro fílmico da dupla, pudemos gerar um filme-sincronizado, em que se pode acompanhar o que estava sendo falado quando estava sendo inscrita e linearizada a história inventada.

Destacaremos como categoria de análise os “pontos de tensão”, momentos de dúvida, desacordo ou modificação sobre o que será ou foi escrito, surgidos durante a inscrição e linearização do manuscrito escolar. Iremos nos deter na análise de alguns pontos em que ocorreram o reconhecimento antecipado de problemas ortográficos e as atividades metalinguísticas associadas a ele.

A ANTECIPAÇÃO DE PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS: RECONHECIMENTOS E COMENTÁRIOS

Na apresentação dos episódios, destacaremos em vermelho o objeto textual reconhecido pelo aluno e em azul o comentário relacionado a esse objeto textual. Em verde, entre colchetes, indicaremos

⁷⁹ Esse material foi extraído do Dossiê ECr2013. Esse dossiê faz parte do banco de dados “Práticas de Textualização na Escola” e pertence ao Laboratório do Manuscrito Escolar. A coleta foi autorizada pelo Sistema CEP/CONEP em 06/02/2013, processo número 12181113.5.0000.5013.

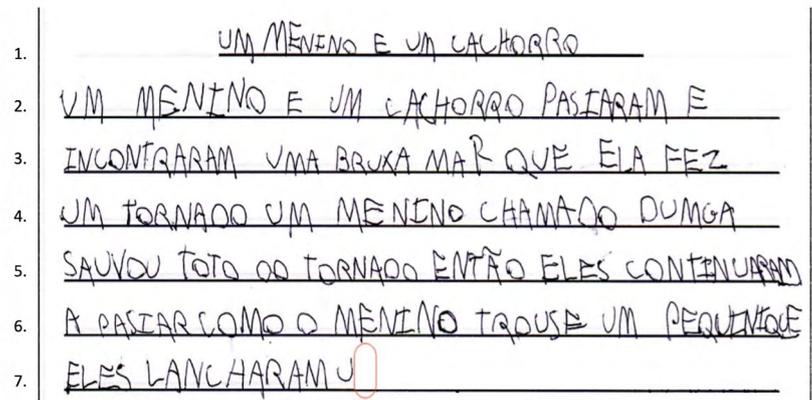
o que foi inscrito pela aluna. Antes de cada diálogo entre as alunas, iremos inserir o estado do manuscrito escolar linearizado até aquele momento, com a indicação em círculo vermelho do ponto de tensão. Após o diálogo, apresentaremos o estado do manuscrito escolar com destaque da inscrição resultante da antecipação feita.

“Um pouco’ é com ‘N’ ou com ‘M’?”

A representação da nasalização no registro escrito da língua portuguesa coloca em concorrência as letras “M” e “N”, além do sinal “til”. Esse sinal surge mais tarde nos manuscritos dessas duas alunas, mas as trocas entre “M” e “N”, quando representam o som nasal, são frequentes. Essas letras também trazem uma dificuldade de ordem gráfica, devido à sua semelhança. Esses dois problemas são observados na antecipação ocorrida aos 42 minutos do processo de escritura do manuscrito “Um menino e um cachorro”, produzido no dia 07/06/2013.

TD1: ECr_2013_P2, 00:42:42:00-00:43:15:12

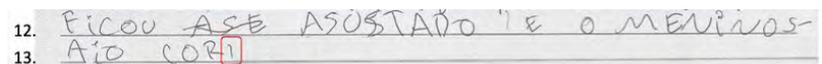
Figura 1 - Manuscrito escolar 2, inscrito até os 42:42.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

- 229.LUMA*: (Escrevendo “eles lancharam um pouco”. Ao terminar de linearizar [ELES LANCHARAM U], interrompe a escrita, faz uma pausa e virando-se para Ana, pergunta). ‘Um pouco’ é com ‘N’, é? Ou é com ‘M’?
- 230.ANA: (Pegando a folha de papel, e apontando para o final da última linha escrita). Uumm... pouu...cooo... Um...
- 231.LUMA*: (Falando junto com Ana.) É com ‘M’ ou com...
- 232.ANA: (Lendo a linha de cima.) ...um menino...
- 233.LUMA*: Como é...?
- 234.ANA: (Luma puxando para si a folha de papel. Repetindo). Um... um...
- 235.LUMA*: É com ‘M’ ou com ‘N’? É por isso que eu tive...
- 236.ANA: (Fazendo a letra ‘M’ com a ponta da tampa da caneta, no ponto da folha de papel, a partir do qual Luma deve continuar escrevendo.). ‘M’!
- 237.LUMA*: (Voltando a escrever, fazendo a letra ‘M’.) ‘M’ [M], tá!
- 238.ANA: É assim, ó! O ‘M’. (Traçando a letra sobre sua mesa de trabalho, usando a tampa da caneta como se fosse a caneta) Sobe-desce! Sobe-desce!
- 239.LUMA*: (após ter inscrito ‘M’) um... pou...
- 240.ANA: (Repetindo o gesto) Sobe-Desce! Sobe-Desce!

Figura 2 - Manuscrito escolar 2, inscrito até os 43:15.



12. FICOU A SE ASUSTADO E O MENINOS
13. AIO CORI

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Aos 6 anos de idade, alunas recém-alfabetizadas têm dois importantes problemas a resolver durante a produção textual. Um

deles é a forma ortográfica das palavras. O outro é a forma gráfica das letras. Nesse TD1, os dois problemas se impõem. De um lado, o reconhecimento antecipado por Luma, a escrevente, expressado pela dúvida: a palavra “um” se escreve com “N” ou com “M”? Diante do problema ortográfico relacionado à representação da nasalização em “um”, a aluna, ao invés de inscrever “N” e depois voltar e rasurar pela letra “M”, antecipa sua dúvida, evitando grafar incorretamente essa palavra. Por outro lado, a resposta de Ana, tratada por nós como um comentário, não responde diretamente ao problema ortográfico. Apesar de sua resposta pressupor a ortografia correta da palavra, ela enuncia uma explicação sobre o modo como trocar a letra “M” (“Sobe-Desce! Sobe-Desce”, turno 238 e 240).

O modo como ocorreu o reconhecimento pela aluna escrevente indica sua atividade metalinguística em relação à ortografia da palavra “um”. A ditante expressa outra forma de atividade metalinguística, essa relacionada à forma gráfica da letra “M”. De certo modo, essas duas atividades metalinguísticas se complementam e parecem acompanhar as ações antecipatórias dessas alunas.

O que pode chamar a atenção, no entanto, é o fato de que essa mesma palavra já havia sido inscrita por sete vezes nesse mesmo manuscrito escolar, até o momento em que houve essa antecipação: linha 1, duas ocorrências; linha 2, duas ocorrências; linha 4, duas ocorrências; linha 6, uma ocorrência. Ao longo do filme-sincronizado não ocorreu qualquer forma de questionamento (nem ortográfico, nem gráfico) por parte da escrevente ou da ditante sobre essa palavra. Ou seja, ao se observar a escrita “automática” desse termo, poder-se-ia supor que o LOI relacionado às palavras cuja nasalização é formada pela letra “M” já estaria constituído. Não obstante, se ela mesma já havia inscrito esse termo sem verbalizar qualquer dúvida ou hesitação, por que reconheceu esse problema ortográfico somente na oitava vez em que iria escrever a palavra “uma”, indicando assim esse problema,

através da antecipação verbalizada, alguma falha no LOS? Estaria a antecipação, nesse caso, sugerindo que a conexão entre LOI e LOS ainda não estaria consolidada? Estaria essa antecipação indicando a estabilização de uma aprendizagem ortográfica?

É com dois 'erres', 'correndo'?

Outro tipo de problema ortográfico comumente enfrentado pelos escreventes novatos diz respeito aos dígrafos. No manuscrito "O castelo assombrado", escrito no dia 14/06/2013, o reconhecimento desse problema ortográfico é também feito a partir de um movimento prospectivo.

TD2: ECr_2013_P3_00:16:27-16:54:

Figura 3 - Manuscrito escolar 3, inscrito até os 16:27.

12. Ficou ASE ASSUSTADO "E O MENINOS-
13. AIO CORRI

Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

380.ANA*: (Escrevendo a frase "e o menino saiu correndo") E [E]... o [O]... me... [ME]... ni [NI]... no [NO]... sssaaaa [S]... (Mudando de linha) ...iii-o [AIO]... co [CO]... rreen [R] (Interrompendo a inscrição da segunda letra "R", virando-se para Luma e perguntando) **É com dois ré... 'erres'... 'rrendo'? 'Correndo'?**

381.LUMA: **É!**

382.ANA*: (Voltando a inscrever e terminando a grafia da letra 'R'). Co [R]... rren [EN]... do [DO].

Figura 4 - Manuscrito escolar 3, inscrito até os 16:54.

12. Ficou ASE ASSUSTADO "E O MENINOS-
13. AIO CORRENDO

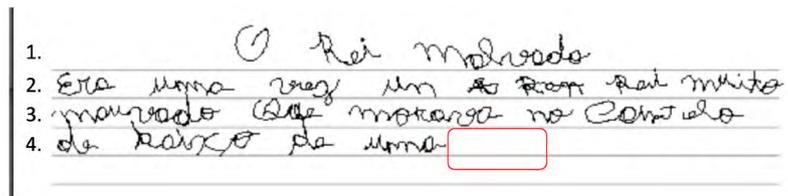
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

Dessa vez, a escrevente é a Ana. Ela ainda usa a letra bastão e a fluência de sua escrita pode ser observada na velocidade com que inscreve cada letra, linearizando em apenas alguns segundos “e o menino saiu”. A pausa, seguida de antecipação do problema ortográfico, é provocada precisamente pelo dígrafo “rr”, na palavra “correndo”. Sua antecipação, verbalizada em sua dúvida, indica a atividade metalinguística efetivada e, ao mesmo tempo, revela o conhecimento ortográfico de sua parceira, que prontamente lhe responde. Isso sugere que a relação entre LOI e LOS não é a mesma entre elas.

Gran... gran... gran... como é 'gran'?

Em 08/08/2013 foi produzida história “O Rei malvado”. Essa foi a primeira história inventada escrita em letra cursiva por Ana. A necessidade de domínio do traçado da letra altera a velocidade da escrita da aluna, obrigando-a a lidar tanto com alguns problemas ortográficos, quanto com algumas formas gráficas ainda não memorizadas e automatizadas. O episódio abaixo, iniciado pela antecipação de um problema ortográfico, indica justamente essas dificuldades, que serão destacadas a partir do reconhecimento de três objetos textuais. TD3: ECr_2013_P5_00:17:34-18:04

Figura 5 - Manuscrito escolar 5, inscrito até os 17:34.



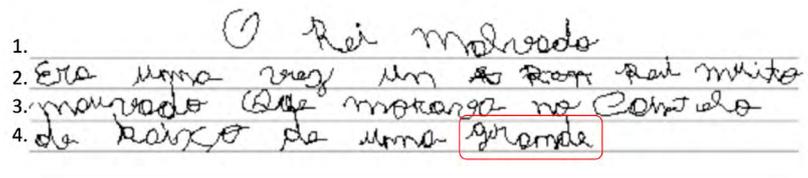
Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

380.ANA*: (Escrevendo “uma grande”) ...uuuumaaa [uma]...
grande terra...

381.LUMA: ...grande terra...

- 382.ANA*: (Interrompendo a linearização e repetindo) Gran... gran... gran... como é 'gran'?
- 383.LUMA: Gran? (Soletando) ...gêêê...
- 384.ANA*: (Escrevendo) ...gêê [g]...
- 385.LUMA: ...erre...
- 386.ANA*: (Parando de escrever, apontando a letra [g] cursiva e perguntando) É... é assim, né, Luma, o 'gê'?
- 387.LUMA: É assim, olha! (Desenhando no ar a letra 'G') ... gê... é... (olhando para a folha de papel) Cadê? (Confirmando com movimento de cabeça) Anhã. (Ditando a aproximação da letra) Erre... (Ana escreve [i].) ...aa...
- 388.ANA*: ...a [a]... (Virando para Luma e perguntando) E ene? (Luma confirmando com movimento de cabeça, enquanto Ana inscreve [h])
- 389.LUMA: E o resto você sabe, né? (Ana confirmando e inscrevendo [de])

Figura 6 - Manuscrito escolar 5, inscrito até os 18:04.



Fonte: Laboratório do Manuscrito Escolar.

É possível observar nesse manuscrito escolar as dificuldades da aluna com o traçado da letra cursiva. Por exemplo, a letra “Q” e a letra “C”, nas palavras “que” e “castelo”, na linha 3, são grafadas em suas formas maiúsculas. A letra “B” minúscula, na palavra “baixo” (debaixo), na linha 4, e a própria letra “G”, da palavra “grande”, cuja cauda foi inscrita acima da linha de base. Também há problemas nas ligações entre algumas letras, como por exemplo entre as letras “u” e “m” na palavra “uma” (linhas 2 e 4) ou entre “a” e “n” na palavra

“grande” (linha 4), fazendo com que o traçado dessas letras aparente ter, respectivamente, 4 e 3 pernas.

Os três objetos textuais mencionados acima, reconhecidos pela escrevente, estão destacados em vermelho, nos turnos 382, 386 e 388: a ortografia do encontro consonantal na sílaba “gran”, o traçado da letra “G” e a ortografia do som nasal na sílaba “gran”.

O primeiro reconhecimento dá-se através de um movimento prospectivo identificado no início desse episódio, destacando a questão ortográfica: “como é o ‘gran’?”. Essa questão sugere dúvidas sobre como representar essa sílaba. Sílaba complexa, apresentando um encontro consonantal e um som nasal. O destaque dado pela escrevente a esse objeto textual, antecipando sua dificuldade ortográfica, é prontamente respondido por Luma, soletrando todas as letras que compõem essa sílaba.

O segundo reconhecimento é feito de modo recursivo. No turno 386, a escrevente verbaliza outro objeto textual: o traçado da letra “G”: “É... é assim, né, Luma, o ‘gê’?”. Dessa vez, há um movimento retrospectivo, retornando a forma gráfica da letra que acabou de inscrever.

O terceiro movimento é novamente antecipatório, quando a escrevente solicita a confirmação da letra “N” a ser inscrita, provocando novamente a reação confirmatória de Ana. Novamente, temos uma diferença entre o LOI e o LOS, associada ao momento de aprendizagem do traçado da letra cursiva.

CONCLUSÃO

Esses três episódios exemplificam os movimentos antecipatórios relacionados ao reconhecimento de problemas ortográficos nas palavras “um” (TD1), “correndo” (TD2) e “grande” (TD3). Sobre essas

palavras, nos manuscritos escolares, não incidiram marcas de rasura, sugerindo que as alunas as registraram sem que houvesse qualquer ação reflexiva sobre elas. Os filmes-sincronizados gerados através do Sistema Ramos permitiram as identificações dos pontos de tensões, caracterizando as atividades metalinguísticas efetivadas pelas alunas. Desse modo, os filmes-sincronizados deram visibilidades para o modo como a escrita colaborativa a dois favoreceu reflexões ortográficas, assim como reflexões sobre a grafia das letras cursivas.

Como mostrado em Calil (2003) e Calil, Myhill (2020), essas atividades não são visíveis ou indicadas no manuscrito escolar (produto), naquilo que ficou efetivamente inscrito na folha de papel. Ainda que não seja possível observar esses pontos de tensão no manuscrito escolar produzido, essas atividades estão associadas às rasuras, definidas por nós como “rasuras orais”, colocando em concorrência diferentes elementos linguísticos que, potencialmente, poderiam ter sido inscritos na folha de papel: N x M, R x RR, G x GR.

Outro aspecto importante a destacar diz respeito à forma enunciativa como se deu o reconhecimento desses objetos textuais ortográficos. Todos eles foram antecipados enquanto dúvida, na forma de pergunta, pelo escrevente. Na escrita colaborativa a dois, essas antecipações ortográficas parecem predominar nas ações daquele que escreve, e não daquele que dita. Isso significa dizer que a situação didática em que escrevem juntos, dois alunos dessa faixa etária, um único texto, favorece a emergência desse tipo de atividades metalinguísticas, verbalizadas espontaneamente através de suas perguntas e respostas. Isso ainda aponta para o fato de que esse tipo de antecipação parece ocorrer em situações em que a palavra ainda não está estabilizada ou automatizada no LOS, daí a tripla ação linguístico-cognitiva: reconhecimento antecipado do problema, reflexão e solução.

Por fim, a interação entre as alunas mimetiza a relação aluno-professor, fazendo com que um dos pares assuma uma posição mais

próxima daquele que sabe e ensina (geralmente, o ditante) e o outro, aquele que está aprendendo (geralmente, o escrevente). O intercâmbio desses papéis (ditante e escrevente se alternando em diferentes propostas de produção textual a dois) parece ter relevante importância para a aprendizagem da produção textual, permitindo aos alunos resolverem problemas textuais, uns com os outros e não apenas com o professor.

REFERÊNCIAS:

- ANOKHINA, O. Les corrections anticipatoires. Résultat de la désynchronisation des processus cognitifs lors de l'écriture. *In*: ANOKHINA, O.; IDMHAND, F. (org.) *La fabrique du texte à l'épreuve de la génétique*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2018.
- APOTHELOZ, D. Les formulations collaboratives du texte dans les rédactions conversationnelles. *In*: GAULMYN, M-M de.; BOUCHARD, R.; RABATEL, A. (ed.). *Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix*. Paris: L'Harmattan, 2001, pp. 49-66.
- BIASI, P-M., Qu'est-ce qu'un brouillon? Le cas Flaubert: essai de typologie fonctionnelle des documents de genèse, *In*: MICHEL C. (ed). *Pourquoi la critique génétique? Méthodes, théories*. Paris: C.N.R.S, 1998, pp. 31-60.
- CALIL, E. Processus de création et ratures: analyse d'un processus d'écriture dans un texte rédigé par deux écolières. *In*: *Langage & Société*, 103, 2003, pp. 31-55.
- CALIL, E. *Escutar o invisível: a escritura e a poesia em sala de aula*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.
- CALIL, E. Rasura oral comentada: definição, funcionamento e tipos em processos de escritura a dois. *In*: SILVA, C. L. da C.; DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. (org.) *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. p. 161-192, Porto Alegre: UFRGS, 2017.
- CALIL, E. *Sistema Ramos: Método para captura multimodal de processos de escritura a dois no tempo e no espaço real da sala de aula*. Revista Alfa, p. 1-29 v. 64, 2020.
- CALIL, E.; MYHILL, D. *Dialogue, erasure and spontaneous comments during textual composition: What students' metalinguistic talk reveals about newly*

literate writers' understanding of revision. *Linguistics and Education*, p.1-15, v. 60, 2020.

CALIL, E.; PEREIRA, L. A. *Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem*. *Revista Alfa*, p. 91-123, v. 62, 2018.

COUTELLE, L.; WEIL-DUBUC, P-L. Les figures de l'anticipation ou comment prendre soin du future. *In: ERES – Revue française d'éthique appliquée*. p. 14-18, v. 2, n. 2, 2016.

DE GAULMYN, M.-M. Recherche lyonnaise sur la rédaction conversationnelle. *In: BOUCHARD, R.; GAULMYN M.-M de.; RABATEL, A. (ed.) Le processus rédactionnel: écrire à plusieurs voix*. L'Harmattan. p. 11-48. Paris, 2001.

DECETY, J; BOISSON, D. Anticipation, representations et schema corporel à la lumière des neurosciences cognitives. *In: Annales de Réadaptation et de Médecine Physique*. p. 63-73, v. 40, Issue 2, 1997.

DIKSON, D. *Os Quadrinhos em Sala de Aula: a gênese da referenciação-tópica no processo de escritura em ambiente escolar*. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2018.

FELIPETO, C. *Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula*. Londrina: Ed. da UEL, 2008.

GRUNIG, B-N. *Linguistique et brouillons, dynamique et synchronization*. *Langages*, 147, 2002, pp. 113-23.

JAFFRÉ, J.-P. Compétence orthographique et systems d'écriture. *In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, p. 35-47, n. 4, 1991.

OLIVE, T.; LEVY, C. M. (ed.) *Contemporary tools and techniques for Studying Writing*. Dordrecht (Netherlands): Springer-Science, Business Media, 2002.

ROSENTHAL, V. L'Anticipation à l'horizon du Présent. *In: R. Sock et B. Vaxelaire (ed.) Liège: Mardaga*, p. 13-32. Collection Psychologie et Sciences Humaines, 2004.

SANTOS, J. P. L. S.; CALIL, E. *Aprendizagem da ortografia durante a produção textual: reflexões de uma díade recém-alfabetizada*. Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

13

Marcia Paraquett
Fábio Alexandre Silva Bezerra

EPISTEMOLOGIAS TRANSVIADAS DA LINGUÍSTICA APLICADA NA (DESEN)FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.257-279](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.257-279)

INTRODUÇÃO

A autoria deste capítulo está sob a responsabilidade de duas pessoas iguais e diferentes ao mesmo tempo. De iguais, somos docentes que trabalham em universidades públicas do Nordeste brasileiro, dedicando-nos à Linguística Aplicada como área de estudos INdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e Transviada (BEZERRA, 2020a, 2020b), ainda que um seja professor de Língua Inglesa, enquanto a outra, de Língua Espanhola. Duas línguas que ocupam importantes espaços no cenário das políticas públicas e linguísticas de nosso país, embora o inglês receba mais prestígio, a ponto de ser a única língua estrangeira definida como obrigatória pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

De igual, além do que continuaremos conhecendo do(a) outro(a) em futuros contatos pessoais e acadêmicos, já reconhecemos mutuamente nosso compromisso sociopolítico com a (desen)formação de professore(a)s e com perspectivas descoloniais⁸⁰, interculturais⁸¹ e transviadas⁸² para a educação. De diferente, somos de gênero e sexualidade diversas, assim como nascemos em anos distantes entre si, a ponto de um poder ser filho da outra. Somos, portanto, de duas gerações, que viveram experiências diferentes, ambos forma-

⁸⁰ Por uma questão de coerência, optamos por uniformizar o uso da categoria 'Descolonialidade/Descolonial', embora tenhamos clareza de que há convivência pacífica com 'Decolonialidade/Decolonial' em publicações brasileiras. Talvez valha a pena aclarar que, quando se pensa em traduções de autore(a)s latino-americano(a)s, oriundo(a)s de países hispânicos, é comum que se encontre a segunda forma de escrita, já que em Língua Espanhola a categoria Decolonialidade/Decolonial é muitíssimo mais recorrente.

⁸¹ Também optamos por não estabelecer diferenças entre Descolonialidade e Interculturalidade, embora haja uma rica discussão sobre as possíveis diferenças que possam existir entre as duas. Para fins deste capítulo, referimo-nos ao reconhecimento dos saberes tradicionais e ao respeito às diferenças que constituem todas as pessoas e todos os povos, optando-se por ações em prol da equidade social.

⁸² Na seção 3, Fábio explica o uso que faz deste termo como tradução de *queer* no contexto brasileiro, e destaca sua original proposta de articulação do que nomeia como *Linguística Aplicada Transviada*.

dos em Letras, mas em contextos políticos contrários, já que a geração de uma se formou sob a ditadura militar (1964-1985), enquanto a do outro pode sentir-se livre para fazer suas escolhas.

Nosso encontro se deu durante o I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada (CONELA), ocorrido virtualmente em novembro de 2020. Por coincidência, constituímos uma mesma mesa-redonda, mas facilmente percebemos que o que falávamos ecoava no(a) outro(a). As defesas epistemológicas, políticas, identitárias e educacionais se reconheceram e se entrecruzaram, estabelecendo evidente sinergia, que nos levou a unir-nos para produzir este pequeno texto onde compartilhamos nossos pontos de vista sobre temáticas que nos são muito caras, especialmente em momento histórico de duros ataques ao sistema democrático, marcado por nefastas tentativas de retrocessos no que concerne aos direitos conquistados por grupos minoritários em nosso país.

Marcia ficou responsável pela seção 2 deste capítulo, discutindo a formação docente e a perspectiva intercultural em Espanhol na UFBA, enquanto Fábio se ocupou da seção 3, onde também discute a formação de professore(a)s, mas contextualizando-a na Licenciatura em Letras/Inglês e na Pós-Graduação em Linguística na UFPB. De início, acreditamos ser importante enfatizar que, para ambos, a formação de professore(a)s deve se orientar pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, no que tange, em especial, ao inciso VIII do Art. 5º.

A formação de profissionais do magistério deve conduzir o(a) egresso(a) à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. (BRASIL, 2015, p. 6)

Dentre outras razões, é por isso que nos autodenominamos *linguistas aplicado(a)s transviado(a)s*, já que seguimos essa proposta de maneira sociopoliticamente engajada, emocionalmente atenta, teoricamente embasada, e metodologicamente respeitosa. Apesar de que, para algumas pessoas, esse compromisso possa parecer deslocado em contextos educacionais, como querem fazer crer certas iniciativas políticas e discursos fundamentalistas mais conservadores, queremos destacar que o lugar do diferente, do estranho, do desconhecido, daquilo que gera incômodo ao questionar o *status quo*, deve ser precisamente a arena das ideias, das discussões, do diálogo, e da (re)invenção de possibilidades para o acolhimento das diferenças em uma sociedade mais equânime.

Afirmamos, portanto, que foram nossos olhares questionadores, nossas necessárias desobediências, e nossas contradições como seres humanos complexos e imperfeitos que somos, que nos levaram a ser professor(a) e pesquisador(a) na contramão do que, historicamente, tem se esperado de nós em nosso país, à exceção de momentos de maiores liberdades, pelos quais lutamos sempre.

A Linguística Aplicada nos é entendida como uma área muito apropriada à contradição, ao estranhamento, e ao extravio. Afinal, é através dela que temos a oportunidade de compreender as linguagens a partir de seus/suas usuário(a)s, que são pessoas diferentes, mutantes, e até mesmo contraditórias, como sabiamente nos ensinou Stuart Hall (2014). Por estarmos firmes em nossa afiliação sociopolítica e científica, esperamos que seja possível contribuir, ainda que modestamente, para que as pessoas entendam, acolham e integrem essa perspectiva de estar em sociedade que nos convida, e muitas vezes nos impele, a sermos realmente *desaplicados*, sempre que se faça necessário.

(DESEN)FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA INTERCULTURAL EM LETRAS/ESPAÑHOL DA UFBA

A pergunta que tenho me feito ultimamente está relacionada à formação de professore(a)s, área a que me dedico há muitos anos. Pergunto-me, todos os dias, o que seria formar professores e professoras, mas já sei que a última pretensão que tenho é exatamente a de colocar alguém na forma. Portanto, não há, de minha parte, intenção alguma de usar essa categoria ao pé da letra. Muito ao contrário, o que sempre desejo é desenformar possíveis enformado(a)s, abrindo janelas e portas que o(a)s levem para muito além da norma, da disciplina e da repetição.

Partindo desse posicionamento, minha proposta é refletir sobre uma possível relação entre duas categorias muito recorrentes na Linguística Aplicada: (Desen)Formação de professore(a)s e Interculturalidade, fazendo interface com a Descolonialidade, categoria recém-chegada, mas que já precisa de cuidados para que não caia no lugar comum. No entanto, em lugar de assumir o protagonismo como pesquisadora, vou referir-me às pesquisas de estudantes de Linguística Aplicada da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o(a)s quais tenho vivenciado experiências muito ricas. De maneira objetiva, proponho-me a refletir sobre a (Desen)Formação de Professore(a)s e Pesquisadore(a)s de Espanhol, vista a partir de epistemes que se pautem mais na autonomia e na liberdade do que no mecanicismo e na repetição, mas sempre dentro da Linguística Aplicada, como já definida em Paraquett (2012, p. 238):

Uma disciplina que compreende as linguagens em uso e que está atenta às diferenças e às semelhanças que nos constituem como sujeito(a)s complexo(a)s e contraditórios, mas, suficientemente, mutantes para trabalhar por um mundo

melhor, onde haja mais equilíbrio no uso e na compreensão das linguagens, seja dentro ou fora do contexto escolar.

Como se vê, a Linguística Aplicada é, para mim, uma área de atuação profissional e acadêmica, vinculada aos Estudos Sociais, Culturais e, portanto, Humanos. Afinal, não se pode falar de Linguagem ou de Línguas fora das pessoas que as usam. Mas as pessoas são complexas, determinando que as linguagens e as línguas também o sejam. Logo, não é simples executar o trabalho que executamos, o(a)s linguistas aplicado(a)s, pois convivemos em situações interativas complexas, compostas por pessoas que trazem suas marcas sociais e culturais, incluindo-se, evidentemente, as de gênero, de raça, de sexualidade, de idade, de religião, de localização, de ideologia, entre outras. E essas marcas nem sempre estão na consciência de quem as têm e de quem convive com quem as tem. E mesmo que estejam nas suas consciências, nem sempre são reconhecidas como equânimes em termos de direitos sociais.

Esse é o grande desafio. Além de conhecer ou reconhecer as diferenças que nos constituem como pessoas, precisamos quebrar, interromper, eliminar as equivocadas relações de poder que foram impostas às nossas sociedades desde sempre. No caso do Brasil, essas relações são mais do que equivocadas. São impróprias, autoritárias, racistas, homofóbicas. Ser linguista aplicado(a) em nosso país requer uma postura política vinculada à descolonialidade de nossas práticas sociais, inventadas desde os tempos da colônia. Parto do princípio de que só haverá sociedades livres quando a educação estiver descolonizada.

Apesar do dito, sinto-me privilegiada com a experiência que vivo na Linha de Pesquisa de Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) da UFBA, onde atuo desde 2009, coincidindo com um cenário político favorável às ações afirmativas, que prestigiam interesses da grande comunidade de estudantes que vivem, estudam e trabalham na Bahia, mais especial-

mente, na cidade de Salvador. A aproximação que faço com esse(a)s estudantes determinou novos interesses nas minhas pesquisas, de tal forma que eu pudesse preparar-me para orientar o(a)s possíveis estudantes de Graduação e Pós-Graduação que tenham interesse em discutir questões sociais, culturais e políticas relativas à afro-latindade, tema bastante ausente em minhas reflexões até então. Foram, portanto, esse(a)s aluno(a)s que me levaram a enegrecer minha pesquisa e minhas aulas, dando-me a oportunidade de crescer como pessoa, pesquisadora e professora.

Já em Paraquett (2019), apresentei resultados de pesquisa de Pós-Graduação, demonstrando a possibilidade de transviar a Linguística Aplicada e a (Desen)Formação de Professore(a)s, de tal forma que o(a)s egresso(a)s da UFBA cheguem à escola com a certeza de que é possível e necessário fazer mudanças. No referido artigo, analisei, particularmente, as relevantes pesquisas de recorte afro-hispânico de Deise Viana Ferreira, autora da dissertação intitulada *O Espanhol e a Afrolatinidade: senderos de la diáspora negra*, defendida em 2016; de Josane da Silva Souza, autora da dissertação intitulada *Identidades negras no livro didático de Espanhol*, defendida em 2016; e de Gabriela Luna Bellas Oliveira, autora da dissertação intitulada *A representação da identidade negra no livro didático de Espanhol do Ensino Fundamental II*, defendida em 2017.

Mais atualmente, portanto depois daquela publicação, tive a oportunidade de interagir com Andiar Araujo Nascimento, que defendeu sua dissertação em 2019, com o título *História e culturas afro-brasileiras e afro-anglófonas nas aulas de Língua Inglesa*, e Marcela Souza Santos, que concluiu sua dissertação em 2021, intitula *Emojis: o território imaginado da negritude*, cuja pergunta central foi verificar de que modo são configuradas as representações identitárias afro-descendentes nos *emojis* do WhatsApp. Ao mesmo tempo, acompanho duas outras pesquisas em desenvolvimento, vinculadas ao

mesmo tema. São elas: Camila Barros Santos, cujo título é “*Rugir é o meu desejo de gritar*”. *Vozes afro-latinas na formação de professores de língua espanhola. Grito ou silêncio?*; e Michele Santos Barbosa, cujo título provisório é *Caminhos interculturais no ensino-aprendizagem de Espanhol*, atendo-se à Chapada da Diamantina, região da Bahia marcada pela história da escravidão no Brasil. Todas essas estudantes são negras, enquanto eu sou branca. Nossas diferenças raciais e de idade têm ensinado todas nós a sermos pessoas, pesquisadoras e professoras melhores. Cada vez mais me interessa por ler autores e autoras negro(a)s, assim como sou ouvinte de minhas estudantes, porque são elas que viveram experiências que justificam seus interesses e compromissos acadêmicos.

Na Graduação (PIBIC), tive a oportunidade de aprender juntamente com Alírio Marques Patrício Neto, através da pesquisa intitulada *A poesia negra de Victoria Santa Cruz para a construção das identidades femininas latino-americanas*, tendo-a concluído em 2018. No momento, estou aprendendo com Aline Barbosa dos Santos, cujo trabalho se intitula *O discurso estético de Concha Buika no Feminismo 4.0 (Mallorca/Espanha)* e Rafael Mires Araujo, que está pesquisando *O discurso estético de Rebeca Lane no Feminismo 4.0 (Guatemala)*. Para os que desconhecem, Victoria Santa Cruz foi uma poetisa, coreógrafa, folclorista, estilista e ativista afro-peruana, que viveu de 1922 a 2014; *Concha Buika* é uma cantora espanhola, filha de imigrantes africanos, nascida em Palma de Mallorca, em 1972. Essas duas mulheres, cada uma em seu tempo, ocupam o lugar de algumas das muitas mulheres negras do universo hispânico.

No caso de Rafael Mires Araujo, sua pesquisa aborda uma *rapper*, cuja música resume como é ser uma mulher na sociedade guatemalteca, marcada por forte tradição indígena/maia. A pesquisa sobre Rebeca Lane exige muito menos de mim, porque as relações étnico-raciais, que afetam os povos indígenas da América Latina,

sempre estiveram nos meus interesses acadêmicos, a ponto de ter feito minha tese de doutorado, ainda nos anos 90, sobre o mesmo país dessa jovem *rapper*, a Guatemala. Mas as pesquisas de Deise, Josane, Gabriela, Andiará, Marcela, Camila, Michele, Alírio e Aline me fazem uma pessoa muito mais antirracista, no que se refere ao racismo estruturado na sociedade brasileira quanto aos povos negros.

Tomo as pesquisas de meus/minhas aluno(a)s porque me parece mais relevante para a proposta deste pequeno capítulo, que pretende dar visibilidade aos caminhos que a Linguística Aplicada tem percorrido no nosso Nordeste. Afinal, esse(a)s jovens estão preparando-se para ocupar as futuras vagas nos Cursos de Licenciatura e na Educação Básica, já que a Pós-Graduação tem como função político-profissional a formação de pesquisadore(a)s e professore(a)s universitário(a)s, assim como os Projetos de Iniciação Científica (PI-BIC) projetam futuro(a)s professore(a)s, conscientes de seu papel político na transformação de nossas sociedades.

Dentre tantas questões a que a Linguística Aplicada precisa se dedicar, não há dúvida de que os problemas raciais, de gênero e de sexualidade são os mais relevantes, sobretudo se pensamos em nosso contexto geográfico e cultural: a UFBA, uma universidade de grande relevância para a cidade de Salvador, a capital mais negra de nosso país. Propor discussões e leituras sobre as pessoas de nossa cidade, sejam negro(a)s, branco(a)s, homens, mulheres, heterossexuais ou não, é cumprir com o que me/nos determina a Linguística Aplicada.

Mas Salvador também é uma cidade que guarda forte relação com comunidades imigrantes. Se pensamos no século XX, em especial no seu início, a imigração espanhola ocupa um espaço de grande relevância. Mas, se pensamos na Salvador atual, a imigração mais visível é a do(a)s boliviano(a)s e venezuelano(a)s, outros povos de tradição hispânica que precisam ser conhecidos por professore(a)s e pesquisadore(a)s que se dedicam ao Espanhol, conforme é o nosso caso.

O interesse pelas imigrações contemporâneas me levou a convocar estudantes da Graduação e da Pós-Graduação, resultando em projetos que alimentam a Linguística Aplicada *transviada*, tal qual ocorre com os temas já tratados anteriormente. No momento, Acácia Lima Santos está concluindo sua tese de Doutorado, intitulada *Jogos digitais e educação intercultural de espanhol: diálogos possíveis*, onde se propõe a verificar de que maneira um jogo digital sobre imigrações, que ocorrem, atualmente, na Espanha, pode contribuir para a educação intercultural. Lidia Txai Marinho Minho Ogando defendeu, em 2020, sua dissertação de Mestrado, intitulada *A Espanha como espaço de emigração e imigração no contexto de ensino de Língua Espanhola*, tendo vivido uma rica oportunidade de aprender sobre a história de sua própria família e parte da cidade de Salvador. Na Graduação, Alírio Marques Patrício Neto realizou uma pesquisa de PIBIC sobre *Imigração venezuelana no Brasil como tema para o ensino de espanhol*, enquanto Mônica Almeida do Nascimento pesquisou sobre *Imigração boliviana no Brasil como tema para o ensino de espanhol*.

Todas essas pesquisas se justificam pelo fato de o(a) professor(a) de línguas estrangeiras precisar tomar consciência de seu papel como sujeito(a) transformador(a), colaborando para uma educação de base intercultural e descolonial, onde predomine a convivência das diferenças que nos constituem como sujeito(a)s sociais. Justifica-se, ainda, por sua relevância quanto ao cumprimento do que determina a Resolução N° 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, que define as Diretrizes Nacionais Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, documento base dos Cursos de Licenciatura, como já apresentado na Introdução.

Falar dos conflitos gerados pelas imigrações contemporâneas ou pelo racismo, pela homofobia e pelo machismo vividos em nossa sociedade é um dever da Linguística Aplicada. Não sendo assim, como interromper as desatenções da Universidade e da Escola quanto às diferenças e às semelhanças que nos constituem como

sujeito(a)s complexo(a)s e contraditório(a)s que somos? Ser linguista aplicado(a), para mim, é ser, necessariamente, uma pessoa descolonial ou intercultural, já que nossa atenção e nossos compromissos político-sociais necessitam estar vinculados a projetos que rompam com modelos coloniais, propondo ações que levem à (desen)formação de professore(a)s e pesquisadore(a)s.

(DESEN)FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA DESCOLONIAL, INTERSECCIONAL E TRANSVIADA NA LICENCIATURA DE LETRAS INGLÊS E NA PÓS- GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA NA UFPB

As discussões e os posicionamentos sobre experiências de formação docente que apresento⁸³ a seguir, com referência mais específica aos contextos da Licenciatura em Letras/Inglês e da Pós-Graduação em Linguística da UFPB, refletem minha trajetória, de cerca de 23 anos como professor e formador de professore(a)s, que ultrapassa o contexto do ensino superior. Faço esse destaque, pois, essa história, em permanente (re)construção, tem sido conduzida de acordo com alguns princípios basilares que têm me possibilitado reconhecer a inevitabilidade e o valor dos erros, (re)desenhar possíveis (novos) caminhos, exercitar a (auto)compaixão, promover oportunidades para (auto)reflexão, repensar paradigmas, e visibilizar pautas e sujeitos marginalizados.

Como nosso(a)s leitor(a)s podem imaginar, esses valores e essas posturas não se apresentam, nem se desenvolvem, e muito menos

⁸³ Por compreender a importância de reconhecer meu *lugar de fala* (RIBEIRO, 2019) ao tratar de temas que se constituem a partir de complexas interconexões entre marcadores sociais da diferença, explicito que sou um homem cis, gay, nordestino, branco, de classe média, e de esquerda. É, portanto, a partir desses fluidos atravessamentos que desenvolvo as reflexões apresentadas neste capítulo.

amadurecem, sem os necessários percalços, quer sejam impostos por agentes externos ou por nós mesmo(a)s, nos níveis institucionais, políticos, emocionais, espirituais, etc. Apesar de reconhecer esses princípios centrais em minha prática (de formação) docente, tenho desenvolvido, contudo, apenas nos últimos anos, uma efetiva postura de (auto)empoderamento epistêmico diante das demandas de ensino, de pesquisa e de extensão que minha vida profissional apresenta. Compreendo, portanto, que reconhecer, ressignificar, e, posteriormente, repositonar nossas “vozes do Sul” (SANTOS, 2014) em nossas práticas de pesquisa, de ensino-aprendizagem, de vivência cidadã em sentido mais amplo, em face de uma história nacional de forte colonialidade epistêmica, apesar de não ser tarefa fácil, é indispensável.

A partir do diálogo com outras epistemes, mas, sobretudo, assentados na compreensão e na inserção de pautas de pesquisa frequentemente negligenciadas e na visibilização de sujeitos historicamente postos nas margens, esse novo lugar de (auto)reconhecimento de nossa capacidade de sermos produtor(a)s de conhecimentos que façam sentido para nossas localidades passou a se desenvolver por meio do contato com autore(a)s descoloniais, tais como: Carneiro (2005), Collins (2019), Gonzalez (1988), Grosfoguel (2016), Kleiman (2013), Mignolo (2012), Moita Lopes (2006), Quijano (2005), Santos (2014), Santos (2000).

Nesse contexto, tenho pautado, tanto minhas ações e reflexões em sala de aula como em pesquisa por uma perspectiva de *multiletramentos críticos* (COPE; KALANTZIS, 2015; ROJO, 2012), segundo a qual o trabalho com a linguagem deve ultrapassar o foco no texto verbal para incluir outros modos semióticos, especialmente diante das crescentes demandas da contemporaneidade por indivíduos que sejam capazes de ler e produzir textos multimodais de maneira competente – i.e. *competência comunicativa multimodal* (HEBERLE, 2010; ROYCE, 2007) – nos mais variados âmbitos da vida em sociedade.

No entanto, os multiletramentos críticos não se limitam a estimular o desenvolvimento dessa capacidade de lidar com a multiplicidade de recursos semióticos utilizados nos textos em geral (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011); eles também incluem, necessariamente, outra multiplicidade, igualmente importante: a multiplicidade cultural. Nesse sentido, os indivíduos, além de desenvolverem essa competência comunicativa multimodal, devem ser capazes de reconhecer, compreender, valorizar e interagir com diferentes culturas, nos âmbitos local, regional, nacional e global, desafiando, dessa maneira, “o pensamento com base em pares antitéticos de culturas, cujo segundo termo pareado escapava a esse mecanicismo dicotômico – cultura erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa” (ROJO, 2012, p. 13-14).

Diante desse desafio, algumas perguntas são essenciais para *sulear* nossas práticas: Qual o papel do(a) professor(a) nesse contexto? Como a escola e a universidade devem se preparar para esse trabalho? Quais conhecimentos e artefatos culturais têm maior legitimidade nos espaços escolar e universitário? Quais sujeitos parecem ocupar lugares de maior visibilidade e prestígio nesses contextos? Quais temas têm ocupado espaços centrais, ou marginais, nos currículos? Essas e outras questões podem servir de ponto de partida para o compartilhamento de reflexões sobre uma visão mais abrangente sobre práticas de multiletramentos na sociedade contemporânea.

Considerando que os processos de globalização (GIDDENS, 2000; SANTOS, 2000) – por meio, por exemplo, de importantes reconfigurações das noções de espaço e tempo – e as novas tecnologias têm provocado mudanças profundas na organização das sociedades e, conseqüentemente, nas relações entre as pessoas, bem como nos conceitos de realidade e de conhecimento, a formação de professore(a)s deve envolver uma perspectiva de linguagem e uma concepção de sujeito que lhes permitam dar conta de aspectos da vida social que constituem demandas dessa sociedade pós-moderna

em face dos fenômenos da fragmentação das identidades (BAUMAN, 2000; HALL, 2014) e das novas relações de poder que se estabelecem no convívio social, bem como dos discursos que sustentam/desafiam visões de mundo particulares (BEZERRA, 2020c; FAIRCLOUGH, 2015[1989]; FOUCAULT, 2019; MEURER, 2005).

A partir dessas considerações, são indispensáveis ponderações sobre caminhos na Linguística Aplicada que atendam aos anseios e às necessidades do(a)s agentes que atuam dentro e fora desse espaço escolar/universitário informado por novas epistemologias, metodologias e identidades em face dos desafios postos pela contemporaneidade. Nesse intuito, envolvidos em projetos de iniciação científica (PIBIC) na Licenciatura em Letras/Inglês, desenvolvidos desde 2014, bem como em projeto de pesquisa no âmbito da Pós-Graduação em Linguística, desde 2018, ambos na UFPB, e alinhados a uma perspectiva de desenho, de desenvolvimento e de compartilhamento de pesquisas que visibilize vozes de pesquisadore(a)s iniciantes, alguns/mas aluno(a)s e orientando(a)s publicaram, nesse período, em coautoria comigo, como pesquisador principal nesses projetos, os artigos listados abaixo, em periódicos nacionais, que exemplificam a diversidade de temáticas sobre questões sociais complexas que tem marcado essas experiências coconstruídas de produção de conhecimento, enfatizando aspectos interseccionais (AKOTIRENE, 2019; COLLINS; BILGE, 2016) sobre gênero, raça, etnia, orientação política, sexualidade, idade, corporeidades, espiritualidade, entre outros.

Dentre eles, destaco: Leitura crítica do discurso multimodal em representações midiáticas das manifestações de junho de 2013 (BEZERRA; FAGUNDES, 2018); Investigando representações da presidenta Dilma Rousseff e do vice-presidente Michel Temer em capas de revistas nacionais sobre o impeachment (BEZERRA; ARAÚJO NETO, 2018); Análise crítica do discurso multimodal de representações da mulher na música pop: um estudo de caso sobre a imagem dinâmica

(BEZERRA; GOMES, 2019); Investigando representações de masculinidades em capas de revistas para o público LGBT+ (BEZERRA; ROCHA, 2020); Investigando representações identitárias em charges no contexto da sala de aula: multimodalidade, leitura crítica e interseccionalidade (SARINHO JÚNIOR; BEZERRA, 2020); Linguagem, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos: uma proposta de multiletramentos críticos (SILVA; DIAS; BEZERRA, 2021); Análise crítica do discurso multimodal de representações das mulheres em anúncios de cerveja: multiletramentos em sala de aula (CHAGAS; BEZERRA, 2021); Análise crítica do discurso multimodal de representações de professores(as) em capas de revistas nacionais (BEZERRA; OLIVEIRA, 2021); e Por uma Linguística Aplicada engajada e sensível: discursos do/a professor/a sobre seu trabalho em tempos de pandemia (BEZERRA; ANDRADE, 2021).

Para além de uma visão descolonial sobre a produção de conhecimentos no contexto latino-americano, entendendo, também, que questões sociais complexas são marcadas por fatores identitários, sociopolíticos e econômicos particulares em relações interseccionais, essas pesquisas têm, ademais, sido informadas por uma postura transgressora própria dos estudos transviados⁸⁴ (BENTO, 2009; BORBA, 2015[2006]; BUTLER, 1990; LOURO, 2020; MISKOLCI, 2020), dando destaque para o fato de que minorias de gênero e sexuais sofrem sérias violências, simbólicas e materiais, nas várias esferas da sociedade, não sendo o contexto educacional uma exceção, onde

⁸⁴ Assim como Bento (2014), também entendo que, no contexto brasileiro, o termo *transviado* é uma “tradução cultural” mais adequada, mesmo que “idiossincrática” (p. 48), para o termo *queer*, pois, além de também significar uma postura identitária e epistemológica de resistências pelas margens, ao mesmo tempo que questiona o suposto centro, sem pretender, portanto, ocupá-lo, guarda, adicionalmente, uma relação mais direta com nossa história nacional, que nos parece mais coerente com a postura descolonial que assumo como pesquisador em LA, como prática de translinguagem (CANAGARAJAH, 2013), ao trazer para a zona de entrecruzamentos subjetividades e pautas largamente negligenciadas e desvalorizadas. Minha sugestão tem sido, em falas recentes, e em texto sob análise para publicação, depois de Moita Lopes (2006) ter proposto uma Linguística Aplicada INdisciplinar, localizarmos nossas pesquisas no contexto de uma *Linguística Aplicada Transviada* (BEZERRA, 2020a).

são frequentemente posicionadas à margem de um suposto “centro” cisheteronormativo branco que procura se manter nesse espaço de dominação por meio de técnicas de poder e práticas discursivas e sociais opressoras (FAIRCLOUGH, 2015[1989]).

Esse modo de (re)pensar a produção de conhecimentos, de (con)viver e celebrar as diferenças, e de conhecer, respeitar e acolher os indivíduos em suas subjetividades particulares, precisamente porque são elas que lhes conferem características essenciais para a criação, a manutenção e o fortalecimento de relações verdadeiramente equânimes em sociedade, ao também abrir espaços para que suas vozes e epistemes sejam ouvidas, acabamos contribuindo, como professore(a)s e pesquisadore(a)s, para a necessária (desen)formação docente que enxerga, estimula e defende o lugar do respeito, da complexidade das relações, e da consequente (desen)formação dos sujeitos na teia social.

Nesse sentido, ao pensarmos o compromisso com uma educação inclusiva, Hall (2014, p. 11) nos lembra que “o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas”. Essa realidade nos apresenta desafios particulares, especialmente quando reconhecemos que, historicamente, temos sido conduzidos a acreditar que a mensuração da segurança e do desenvolvimento de uma nação deve ser pautada por elementos como permanência, produtividade, padronização, e fixidez – que acabam limitando, de maneira violenta, as formas de vermos o (nosso lugar no) mundo.

No contexto latino-americano, temos experienciado movimentos de resistência a essa lógica universalizante e essencialista, a partir de importantes problematizações sobre, por exemplo, racismo e sexismo epistêmicos (GROSFOGUEL, 2016), colonialidades do poder (QUIJANO, 2005) e do saber (MIGNOLO, 2012), relações entre opressores e oprimidos (FREIRE, 2005[1970]), banimento social e apagamento

dos saberes negros (CARNEIRO, 2005), epistemicídio e linha abissal (SANTOS, 2014), e pensamento e feminismo afro-latino-americano (GONZALEZ, 1988) e negro (COLLINS, 2019). Tais resistências e transgressões têm proporcionado espaços de resignificação do lugar da formação docente, e do(a)s formadore(a)s, diante da necessidade de estímulo ao protagonismo de indivíduos e de coletividades, especialmente quando pensamos nos espaços da escola e da universidade.

Nesses contextos formais de ensino-aprendizagem, ao contrário de espaços informais (alternativos) organizados pelas próprias comunidades a partir de suas necessidades mais imediatas, tem sido bastante dura, e amplamente desigual, a luta pela primazia (i.e. *hegemonia*) do discurso reconhecido como legítimo sobre o que deve, por exemplo, constar nos currículos, bem como quais sujeitos devem ser ouvidos para que se possa ensinar-aprender sobre determinados temas. É precisamente nesse ponto que destaco a premência de desenvolvermos práticas docentes e de pesquisa que reconheçam e valorizem epistemes para além daquelas já estabelecidas pelos discursos hegemônicos nos espaços escolar e universitário.

A fim de ampliar as oportunidades para o reconhecimento da legitimidade de saberes tradicionais, para a visibilização de pautas e de sujeitos frequentemente marginalizados, e para a promoção de pesquisas e de práticas de ensino-aprendizagem que estimulem a produção de conhecimentos relevantes para as localidades, em diálogo com esferas mais amplas, algumas importantes ações têm sido desenvolvidas. Dentre elas, gostaria de destacar a pioneira iniciativa intitulada *Encontro de Saberes*, criada originalmente pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), em parceria com a UnB, e posteriormente ampliada para outras universidades (UFMG, UFPA, UECE, UFJF e UFSB), com o intuito de promover “diálogos sistemáticos entre os saberes acadêmicos e os saberes indígenas, afro-brasileiros, populares e de outras

comunidades tradicionais, através da inclusão de mestres e mestras como docentes no ensino superior” (ENCONTRO, 2021, s/p).

CONCLUSÃO

Neste capítulo, buscamos compartilhar nossos posicionamentos sociopolíticos e científicos, explicitando as diversas maneiras que nossas trajetórias particulares se entrecruzam a partir de princípios, de práticas e de olhares questionadores, reflexivos, inclusivos, e em constante evolução, sobre pautas e grupos subalternizados de forma a conduzir nossas ações de (desen)formação docente com vistas à superação de relações de opressão e à promoção de espaços de protagonismo desde o início (e ao longo) de suas formações acadêmicas, tanto na Graduação como na Pós-Graduação.

Ao trilharmos esses caminhos, temos defendido e viabilizado o protagonismo do(a)s nosso(a)s aluno(a)s e orientando(a)s para que entendam e apreciem seus legítimos lugares como produtor(a)s de conhecimento a partir de pautas de pesquisa, em contextos diversos, que lhes pareçam relevantes ao pensarem suas experiências locais interconectadas com os demais âmbitos da vida em sociedade (i.e. regional, nacional, global). Esse percurso de desenvolvimento de posturas descoloniais na (desen)formação docente e na pesquisa tem se mostrado bastante inclusivo e empoderador, especialmente diante dos desafios postos pela contemporaneidade para a educação do século XXI de se desenvolver indivíduos capazes de amadurecer suas capacidades de ser, de conviver, de conhecer e de fazer (DELORS, 1996), tanto em sua relação com a coletividade como com os diversos conhecimentos.

Diante desse quadro, gostaríamos de finalizar este texto apontando alguns desafios e caminhos que percebemos para a Linguística Aplicada contemporânea, de maneira destacada na perspectiva

transviada (BEZERRA, 2020a)⁸⁵. O primeiro deles é refletirmos sobre possíveis respostas para as seguintes questões, que devem orientar nossas práticas de sala de aula, de (desen)formação docente e de pesquisa: Quem (não) fala? Sobre o que (não) se fala? Por que (não) fala? Quem (não) ouve? Por que (não) ouve?

Essas primeiras reflexões têm nos apontado para a necessidade de desenvolvermos novas epistemologias e novos métodos que viabilizem o protagonismo das vozes desse Sul epistêmico, por meio do qual sujeitos e pautas marginalizados possam ocupar seus lugares de legitimidade – não porque quem detém o poder hegemônico lhes concederá essa legitimidade, mas, ao contrário, porque as relações de opressão e de silenciamento que lhes tomam esses lugares serão identificadas, questionadas, e, assim acreditamos, ultrapassadas.

Por fim, devemos, também, repensar os espaços existentes de compartilhamento dos conhecimentos a fim de dimensionarmos em que medida eles permitem o acesso democrático desses indivíduos a essas esferas de circulação – para, talvez, criarmos outros âmbitos menos herméticos para o trânsito desses dizeres, dessas reflexões, dessas práticas, e desses olhares não hegemônicos. Dessa maneira, imaginamos que um dos resultados esperados seria o importante fortalecimento das relações entre academia e sociedade.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BAUMAN, Z. *Liquid modernity*. Cambridge, Malden: Polity Press, 2000.

⁸⁵ Caso este capítulo tenha sido publicado com o título desta referência omitido para garantir a avaliação cega por pares, em curso neste momento, faça uma busca *online* utilizando meu nome e o termo *Linguística Aplicada Transviada* para ter acesso, assim espero, ainda em 2021, ao artigo em que apresento, de maneira mais completa, minha proposta para esse novo enquadre mais explícito de pesquisas em uma LA Transviada.

BENTO, B. *O que pode uma teoria?* Estudos transviados e a despatologização das identidades trans. *Revista Florestan*, n. 2, 2014.

BENTO, B. Apresentação. In: PELÚCIO, L. *Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo de aids*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009.

BEZERRA, F; ANDRADE, B. *Por uma Linguística Aplicada engajada e sensível: discursos do/a professor/a sobre seu trabalho em tempos de pandemia*. In: ERNST, A; PEREIRA, R. C. *Linguagem: texto e discurso*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 313-342.

BEZERRA, F; OLIVEIRA, T. *Análise crítica do discurso multimodal de representações de professores(as) em capas de revistas nacionais*. *Revista X*, v. 16, n. 3, p. 742-772, 2021.

BEZERRA, F. [Título omitido para garantir avaliação cega por pares já em curso]. Artigo submetido para publicação. 2020a.

BEZERRA, F. *Multimodalidade, identidades e formação docente em tempos de resistência: desafios atuais para a Linguística Aplicada*. I Congresso Nordeste de Linguística Aplicada (CONELA). Cajazeiras: UFCG, 2020b. (Mesa-Redonda).

BEZERRA, F. *Multimodal critical discourse analysis of the cinematic representation of women as social actors*. *D.E.L.T.A.*, v. 36, p. 1-28, 2020c.

BEZERRA, F; ROCHA, A F. *Investigando representações de masculinidades em capas de revistas para o público LGBT+*. *Revista do GELNE*, v. 22, n. 1, 2020.

BEZERRA, F; GOMES, B. *Análise crítica do discurso multimodal de representações da mulher na música pop: um estudo de caso sobre a imagem dinâmica*. *Revista Prolíngua*, v. 14, n. 2, 2019.

BEZERRA, F; ARAÚJO NETO, J. *Investigando representações da presidenta Dilma Rousseff e do vice-presidente Michel Temer em capas de revistas nacionais sobre o impeachment*. *Letras*, v. 28, n. 56, 2018.

BEZERRA, F; FAGUNDES, J. *Leitura crítica do discurso multimodal em representações midiáticas das manifestações de junho de 2013*. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 19, n. 2, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n. 02/2015*, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BORBA, R. *Linguística queer: uma perspectiva pós-identitária para os estudos da linguagem*. Revista *Entrelinhas*, v. 9, n. 1, 2015[2006].

BUTLER, J. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Nova York: Routledge, 1990.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Londres, Nova York: Routledge, 2013.

CARNEIRO, S. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. Tese de doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

CHAGAS, M. V.; BEZERRA, F. *Análise crítica do discurso multimodal de representações das mulheres em anúncios de cerveja: multiletramentos em sala de aula*. Revista da Anpoll, v. 52, n.1, p. 34-54, 2021.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Trad. Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, P. H.; BILGE, Sirma. *Intersectionality*. Cambridge, Malden: Polity Press, 2016. p. 1-30.

COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (org.) *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. Hampshire, Nova York: Macmillan, 2015. p. 1-36.

DELORS, J. (org.). *Learning: the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996.

ENCONTRO de saberes. Disponível em: <https://encontrodesaberes.tumblr.com/submit>. Acesso em: 02 fev. 2021.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. 3 ed. Londres, Nova York: Routledge, 2015[1989].

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: A vontade de saber*. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 47 ed. Petrópolis: Vozes, 2005[1970].

GIDDENS, A. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GONZALEZ, L. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. *Tempo Brasileiro*, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GROSFUGUEL, R. *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI*. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, 2016.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HEBERLE, V. *Multimodal literacy for teenage EFL students*. *Cadernos de Letras UFRJ*, v. 27, 2010.

KLEIMAN, A.B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 3 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 81-106.

MIGNOLO, W. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2012.

MISKOLCI, R. *Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3 ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora; UFOP, 2020.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

NASCIMENTO, R.; BEZERRA, F.; HEBERLE, V. *Multiletramentos: iniciação à análise de imagens*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, 2011.

PARAQUETT, M. *Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos*. O Espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do Brasil. *Letras & Letras*, v. 35, n. especial, 2019.

PARAQUETT, M. *A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil*. *Abehache*, ano 2, n. 2, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, D. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.

ROYCE, T. Multimodal communicative competence in second language contexts. *In*: ROYCE, T; BOWCHER, W (org.) *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 361-403.

SANTOS, B. S. Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *In*: SANTOS, B. S; PAULA, M (org.) *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: AKAL, 2014. p. 21-66.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARINHO JÚNIOR, J.; BEZERRA, F. *Investigando representações identitárias em charges no contexto da sala de aula: multimodalidade, leitura crítica e interseccionalidade*. *Revista da Anpoll*, v. 51, n. 2, 2020.

SILVA, A; DIAS, T; BEZERRA, F. *Linguagem, gênero e sexualidade na educação de jovens e adultos: uma proposta de multiletramentos críticos*. *Revista do GELNE*, v. 23, n. 1, 2021.

14

Rita de Cássia Souto Maior

**DIMENSÕES IDENTITÁRIAS
DE PESQUISADORAS
NO PERÍODO
DE TRABALHO REMOTO:
A ÉTICA DISCURSIVA SOBRE
A NOÇÃO DO “MEU” ESPAÇO-TEMPO**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.851.280-304](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.851.280-304)

INTRODUÇÃO

Dentro do campo da Linguística Aplicada, propomos uma discussão sobre as “práticas linguísticas mutáveis e contraditórias que as pessoas vivem” (MOITA LOPES, 2006, p. 36), entendendo a LA “como um lugar de investimento em uma redescritção da vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 31). Destacamos, assim, a importância de analisarmos os discursos que envolvem nossas subjetividades e práticas como pesquisadoras, no que chamamos de calidoscópico de sentidos⁸⁶ das práticas sociais.

Nos primeiros meses da Pandemia do vírus Sars-Cov-2, vivenciamos vários movimentos de sentidos sobre o que estava acontecendo no mundo e, ao mesmo tempo, sobre o que ocorria conosco neste mundo. De um modo geral, obtínhamos informações sobre percentuais de infectadas/os, pesquisas sobre o vírus, mudança em horários de funcionamento do comércio etc.; e, acerca de nossas vivências, tudo mudava no ambiente de trabalho, nas nossas casas, nos grupos e comunidades dos quais fazíamos parte.

Em todo esse movimento, temos o espaço e o tempo funcionando em função desses sentidos; ambos se conformavam, ou não, às novas estruturas, mas funcionavam nesta rede de significados em dimensões de diferentes vivências, mas também de discursos reincidentes e/ou contraditórios. Espacialmente, havia deslocamentos concretos dos sentidos das salas, dos quartos, das cozinhas, dos escritórios. Temporalmente, houve tensões sobre o que era o tempo para o trabalho, para dormir, para fazer exercícios e para não fazer nada, inclusive. O aqui (o espaço) das residências agora funcionava como - lugar do trabalho, como academia, como lugar para compras nos meios virtuais. Os dias das semanas e até os finais de semanas (o tempo) estavam imbricados

⁸⁶ Calidoscópico de sentidos seria o imbricado das relações dialógicas bakhtinianas (BAKHTIN, 2003,2004) que compõem as práticas sociais, intermediadas pelos gêneros, nos acontecimentos discursivos.

por não mais ocorrerem em função de deslocamentos do corpo, rituais de saída das residências e retorno para casa. Toda essa não divisão do espaço e do tempo potencializou a exposição da instabilidade de papéis da mulher e da sua atuação nas pesquisas.

Especificamente, nosso propósito de pesquisa foi construído a partir desses elementos sociais que citamos, os quais entendemos como consequências do que chamamos de superconvivência e hiperconfluência de espaços, ratificados pelos relatos de tristeza profunda, desenvolvimento de ansiedade e até diagnósticos de depressão (por perdas de emprego, de entes queridos, pelo que viam na TV, pelo que não viam por parte dos governantes), principalmente das mulheres dos grupos aos quais tínhamos acesso. Associado a isso, as colegas de trabalho presenciavam, acima de tudo, mudanças no seu roteiro de vida, dificuldade em se estipular rupturas no tempo de atuação nas dimensões pessoal, profissional e afetiva⁸⁷.

Entendemos, para o desenvolvimento da discussão, que há uma memória ética discursiva que se entrelaça ainda hoje nos papéis que fundamentalmente estariam compondo o sentido de “ser mulher na sociedade”.

Essas problemáticas levantadas acima compõem parte dos acontecimentos entrelaçados ao espaço e ao tempo que se amontoaram na reestruturação da convivência das pesquisadoras em suas casas durante esse novo contexto, e isso alertou-nos para duas questões fundamentais, sobre as quais viemos nos debruçando nos últimos anos, a saber: 1) como a narração sobre a vida constitui as práticas da sociedade, ao mesmo tempo que as constitui, e por isso a importância de se estudar a linguagem; e 2) como os enlaces interacionais do eu

⁸⁷ Nesse período, observamos a abertura de janelas de encontros (pelo celular, pelo computador, através dos portões das casas ou janelas de apartamentos) que não se efetivavam no desejo de estar próximo literalmente e falávamos, todos nós, de como aquilo tudo era triste e como estávamos sensibilizados com tantas perdas, tanta miséria e tanta incerteza no porvir.

e do outro constituem identidades sociais, e, por isso, a importância também de se estudar as constituições identitárias.

Essas questões estão imbricadas na linguagem, nas luzes calidoscópicas de sentido e nas interações humanas, as quais são construídas através da interação entre o eu e o outro e das relações discursivas (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN, 2004; VOLÓCHINOV, 2013). Concluimos, assim, que os encontros sociais e a linguagem estão situados histórica e culturalmente e, sendo assim, são embasados e embasam as construções ideológicas e os sentidos éticos discursivos. Desse modo, as dimensões identitárias⁸⁸ vão se dando dentro de enredos sociais próprios, mas situados em terrenos movediços⁸⁹.

A fim de especificarmos sobre as reflexões apresentadas, selecionamos um dos grupos dos quais fazemos parte no coletivo de atuações de nossa vida acadêmica. Pelo critério de ter uma atuação mais contínua, mais antiga e mais efetiva nessa comunidade acadêmica, selecionamos o Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas⁹⁰ (doravante Gedeall), do qual somos uma das

⁸⁸ Optamos por denominar dimensões das construções identitárias ou dimensões identitárias o processo de constituição das identidades resultantes das vivências que aqui serão apresentadas, por entendermos que as pessoas vão se construindo em sobreposições de identidades que surgem dos papéis desempenhados, das funções cumpridas, das composições sociais determinadas, das situações vividas etc.

⁸⁹ Segundo Hall (2006b), o paradigma dominante dos estudos culturais é aquele que se "opõe ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao "cultural". Em suas várias formas, ele conceitua a cultura como algo que se entrelaça a todas as práticas sociais; e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis sensual humana, como a atividade através da qual homens e mulheres fazem a história." (HALL, 2006b, p. 133)

⁹⁰ O GEDEALL atua no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura/PPGLL/UFAL, na linha Linguística Aplicada e processos textuais-enunciativos. Desde 1995 tem participado ativamente das discussões relativas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeira) e a temas relacionados a práticas discursivas de linguagem, através de apresentações em eventos nacionais e internacionais, da publicação de livros, capítulos, artigos e articulação com grupos de pesquisas de outras instituições (UFRN, UFC, UPF). Em 2019, organizou e promoveu o I Encontro Nacional de Linguística Aplicada (ENALA).

líderes há 14 anos, compartilhando essa função com outra pesquisadora mulher, idealizadora do grupo⁹¹.

Selecionado o espaço para a pesquisa, nossa preocupação foi depreender a proposta do estudo. Entendemos, assim, que precisávamos refletir sobre os discursos e as dimensões identitárias, construídos através de sentidos ideológicos do funcionamento de uma ética discursiva (SOUTO MAIOR, 2009, 2013, 2020; SOUTO, MAIOR e LUZ, 2019) nas interações sociais que permearam a convivência acadêmica e familiar das mulheres pesquisadoras do Gedeall, durante a Pandemia do Sars-Cov-2, no ano de 2020. Algumas questões embasaram nossa discussão: Que narrativas estavam presentes no discurso das pesquisadoras do Gedeall sobre sua atuação durante o período da Pandemia? O que esses discursos nos revelam como ética discursiva das identidades dessas mulheres?

Esses questionamentos suscitaram uma abordagem sócio-histórica de pesquisa (FREITAS, 2003) e atuação com a perspectiva interpretativista da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006). Selecionamos as repostas a questionários de sondagem inicial de duas (2) das quatorze (14) colaboradoras desta primeira fase do estudo, e analisamos o sentido ético discursivo de suas posições que constituíam identidades situadas no contexto de espaço e tempo que a Pandemia do Sars-Cov-2 impôs nos primeiros meses. A seguir, apresentamos as nossas reflexões a respeito da noção de linguagem e discurso, para em seguida apresentar como a noção de ética discursiva se torna fundamental para entendermos o enredo das vidas narradas por essas pesquisadoras.

⁹¹ Profa. Rita Zozzoli é professora no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas e lidera o grupo desde sua formação em 1995.

LINGUAGEM E DISCURSO: CALIDOSCÓPIO DE SENTIDO E A ÉTICA DISCURSIVA

As construções das narrativas ficaram tensionadas entre a profusão de acessos diários a e-mails, grupos de redes sociais, reuniões virtuais etc., e o desgaste pela vontade de encontrar o outro, potencializada e não consumada totalmente pelas estratégias digitais. As pesquisas e os estudos que estavam em processo no início da Pandemia pelo Sars-CoV-2 muito presumidamente continuariam seu rumo com modificações que o contexto exigia. Como tudo mais na sociedade, as pesquisadoras tentavam continuar seus estudos e projetos no que emplacaram discursivamente como o “novo normal”. No entanto, a reestruturação do lar - com crianças e adolescentes e suas necessidades das aulas remotas, com creches fechadas, com companheiras/os, mães/pais, irmãs/ãos convivendo nos mesmos espaços - exacerbou diferenças, tensionou valores acerca dos papéis/funções de cada uma das partes dos diversos núcleos familiares, causando uma hiperconvivência e hiperconfluência dos espaços nas residências que trouxeram a tona implicações identitárias.

Esse novo cenário nas residências proporcionou encontros e desencontros afetivos, estabilidades e desestabilidades de significações, destaques e reformulações de espaços, que compuseram o acontecimento da Pandemia e do que é e está sendo a maior crise sanitária e hospitalar pela qual passou e passa o Brasil⁹². Todas essas práticas que se recompuseram ao longo dos primeiros meses ocorreram permeadas pela linguagem e constituídas por ela.

⁹² De acordo com informações do Boletim Extraordinário do Observatório Covid-19 Fiocruz, de 16 de março de 2021, “chamamos à atenção para o fato de a situação da pandemia por Covid-19 ser gravíssima. Um conjunto de indicadores, incluindo as médias móveis de casos e de óbitos e as taxas de ocupação de leitos UTI Covid-19 para adultos, apontam para situação extremamente crítica ou mesmo colapso, em todo o país.” (BRASIL, 2021)

Não coincide exatamente o que discutimos aqui sobre tempo e espaço com o que Bakhtin (2003) especificou sobre essa díade, mas também não prescinde desse entendimento. Para este autor, a discussão sobre tempo e espaço é estrutural à efetivação da língua viva⁹³. A linguagem, como palavra, na perspectiva bakhtiniana sobre a qual nos valem para as discussões deste estudo, não é de ninguém prioritariamente e nada valoriza *per si*. Para Bakhtin (2003, p. 290), a palavra é “apenas um recurso linguístico para uma possível expressão de relação emocionalmente valorativa com a realidade”. Essa realidade tampouco é determinada *a priori*, ainda segundo ele. Esse juízo de valor ou essa referência ao mundo vivido, para este estudioso, é o enunciado concreto discursivo. Entendemos, portanto, com este autor, que os discursos refletem e refratam sentidos (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2004) e que estes estão situados. Desse modo, Bakhtin considera que nenhum “ato do homem integral, nenhuma formação ideológica concreta (o pensamento, a imagem artística, até o conteúdo de um sonho) pode ser explicada e entendida sem que incorporem as condições socioeconômicas.” (BAKHTIN, 2007, p. 11).

Sendo assim, a escuta, a descrição e a análise discursiva das narrativas daquelas que vivenciaram em suas casas as mudanças que a Pandemia trouxe para o lar, nos apresentaram os fios condutores dos deslocamentos ético discursivos.

Segundo compreendemos, o sentido ético discursivo das enunciações relaciona-se com o significado de tom volitivo emocional bakhti-

⁹³ Bakhtin (2003) discute tempo-espaço em seus aspectos exotópicos, de exterioridade contextual do ser e de sua complementação estética, e aspecto da alteridade, da constituição atravessada pelo outro. O encontro desses aspectos incorpora na imagem externa ao conjunto de concepções de mundo, numa reconstrução arquitetônica. Nas discussões desse autor, ele diz que o que diferencia o mundo da criação artística, do mundo dos sonhos e do mundo real é que “todas as personagens estão igualmente expressas em um plano plático-pictural de visão, ao passo que na vida a personagem central - o eu - não está externamente expressa e dispensa imagem. Revestir de carne externa essa personagem central da vida e do sonho centrado na vida é a primeira tarefa do artista.” (BAKHTIN, 2003, p. 27).

niano (BAJTIN, 1997), que faz referência à “carne” da palavra, ao sentido dessa no enunciado concreto, que, por sua vez, dá o tom dos sentidos e dos papéis nos atos enunciativos que foram vivenciados nos lares. O ato enunciativo, que é também ato ético, já “veste” a palavra com a entonação e com sentidos situados em situações específicas, com interações específicas, que pressupõem sujeitos partícipes, mas também a “veste” com uma memória coletiva desses sujeitos da linguagem que ali estão e com os acontecimentos anteriores que dialogam com aquela situação que está sendo vivida. Para Bajtin (1997) ainda,

Um verdadeiro pensar concebido como ato é o pensamento emocional e volitivo, o pensamento com tom, e esta entonação penetra substancialmente em todos os momentos do conteúdo do pensamento. Um tom emocional e volitivo abarca todo o conteúdo semântico do pensamento no ato e o relaciona com o acontecimento singular do ser. Justamente este tom emocional e volitivo é o que se orienta no ser singular, assim como orienta e sustenta nele um conteúdo semântico (BAJTIN, 1997, p. 41-42. Tradução nossa)⁹⁴.

O sentido ético discursivo comporta também ações efetivas no mundo e, por isso, é importante refletir sobre ele, problematizá-lo e propor ações efetivas, a partir do entendimento de que ele pode provocar rupturas e ratificações das relações sociais. Partindo disso, entendemos que os sentidos de mundo compartilhados e acumulados no construto da coletividade são retomados por atos éticos que têm sua concretude no discurso. Não obstante, para Bakthin (2003)

Todo Juízo de valor é sempre uma tomada de posição individual na existência; até Deus precisou encarnar-se para *amar, sofrer e perdoar*, teve, por assim dizer, de abandonar o ponto de vista abstrato sobre a justiça. A existência foi estabelecida de

⁹⁴ Texto no original: “Un verdadero pensar concebido como acto es el pensamiento emocional y volitivo, el pensamiento entonado, y esta entonación penetra sustancialmente en todos los momentos del contenido del pensamiento. Un tono emocional y volitivo abarca todo el contenido semántico del pensamiento en el acto y lo relaciona con el acontecimiento singular del ser. Justamente este tono emocional y volitivo es el que se orienta en el ser singular, así como orienta y sustenta en él un contenido semántico.” (BAJTIN, 1997, p. 41-42)

uma vez por todas e de forma irrevogável entre mim, que sou único, e todos os outros para mim; a posição na existência está tomada, e agora qualquer ato e qualquer juízo de valor só podem partir dessa posição, e eles a antecipam para si. [...] No acontecimento singular e único da existência, é impossível ser neutro. (BAKHTIN, 2003, p. 117-118)

Dentro dessa perspectiva, os discursos são repletos de tensões que, numa perspectiva bakhtiniana, estão impregnadas do que o autor chama de tom emocional e volitivo. Essas tensões discursivas estabelecem outros sentidos a todo tempo, corroborando a possibilidade de estarmos sempre em movimento na história. Chamamos de calidoscópio de sentidos essa profusão de discursos que, impregnados de contraditórios e de similitudes, compõem as redes da ética discursiva dos dizeres. Entrementes, esses movimentos de sentidos trazem luzes/sentidos da história que, por sua vez, são carregados também dos outros sentidos que a história arrasta consigo na composição dos novos.

A linguagem, nesse ínterim, define a mulher, o homem, a criança, o pai, a mãe como identidades situadas nas novas relações sociais, que podem ou ratificar uma tradição de sentidos, ou deslocar esta tradição, ou ainda se construir no entremeio do “deslocamento” e da “tradição” sentido. Além desses encapsulamentos discursivos mais gerais, como ser mãe, por exemplo, ainda se sobrepõem traços identitários de ser negra, branca, índia ou de outra etnia, de ser mãe solteira, casada, namorada etc. e outros elementos que compõem as “posições de ser” nas práticas sociais.

Para além disso, as identidades, durante a Pandemia do Sars-CoV-2 do ano de 2020, foram vivenciadas numa fricção de hiperconvivência dos diversos núcleos familiares, extraindo luzes de sentidos das diversas interações, conforme desenvolvemos adiante.

A CONSTITUIÇÃO DAS DIMENSÕES IDENTITÁRIAS

Compreendemos que as/os interlocutoras/es constituem suas identidades através da linguagem, por intermédio das ações discursivas situadas, das relações de alteridade⁹⁵ e da construção social que esses discursos estruturam nessas relações.

Essas identidades são fluidas (BAUMAN, 2001) e vão se reconstruindo à medida que esse ato enunciativo vai sendo reconduzido em diferentes situações enunciativas, como a que vimos no período de hiperconvivência e de hiperconfluência de espaços da Pandemia pelo Sars-Cov-2. Segundo Moita Lopes (2002), os sujeitos vão reconstruindo suas identidades sociais “ao agir no mundo por intermédio da linguagem” (MOITA LOPES, 2002, p. 30). Para esse autor, ainda, todo discurso provém de alguém que tem marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular, assim como a seus interlocutores (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Logo, essas identidades são reconstruídas em processo contínuo de reprodução de sentidos, já tradicionalmente dados e/ou vivenciados, e de produção de novos sentidos, que surgem de deslocamentos de natureza mais ampla ou mais restrita⁹⁶. As duas dimensões de produção e re-

⁹⁵ A alteridade, para Bakhtin, é o processo de construção e complementação dos fragmentos das sensações do eu que não se vê a si mesmo de fora, a não ser como indícios através do outro. Segundo Bakhtin (2003, p. 29), “entre minha auto-sensação interna – função da minha visão vazia - e minha imagem externamente expressa, há uma espécie de tela transparente, de tela da possível reação volitivo emocional do outro na minha manifestação externa – de possível êxtase, amor, surpresa, piedade, etc. do outro por mim; e olhando através dessa tela da alma do outro, reduzida a meio, eu vivifico e incorporo a minha imagem externa ao mundo plástico-pictural.”

⁹⁶ Ambos os processos promovidos por diversos contextos de usos de linguagens (engajamento em redes sociais, adesão a espaços comunitários etc.), novos acontecimentos pessoais de aspectos sociais ou geracionais (adolescência, casamentos, separações, perdas familiares etc.), tragédias sociais (catástrofes, guerras etc.), relações sociais (estrutura política, mudança de sistema de governo etc.), com consequentes desconstruções ou reacomodações de pensamentos, ideias, comportamentos, práticas etc.

produção não são dicotômicas, mas sim caleidoscópicas, tanto em feixes de luzes/sentidos, quanto em processos de complementação e de rede.

Da mesma forma, consideramos que outros aspectos culturais⁹⁷ que constituem uma identidade, ou, melhor dizendo, as várias dimensões de uma construção identitária, como profissão, gênero etc., também são pensados como parte dessa nossa natureza, mas que de fato são construídas como representações constituídas, por sua vez, num conjunto de significados, num construto ético discursivo.

A mulher e a pesquisadora na sociedade

Acompanhamos diariamente, nos jornais e nas pesquisas, que o isolamento social tem exacerbado os conflitos familiares e obrigado mulheres a permanecerem em convivência com seus agressores no seu lar, por um período mais prolongado⁹⁸. O número de casos de feminicídio também apresentou aumento em diversos estados do Brasil e no mundo, quando comparado com o mesmo período do ano de 2019. O Globo⁹⁹, em meados de 2020, noticia que o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, a pedido do Banco Mundial, notificou um aumento de 22% do número de casos de feminicídio do país em março e abril de 2020 (o número foi de 117 para 143 no bimestre março e abril), também acompanhamos diariamente notícias com destaques

⁹⁷ Consideramos como aspecto cultural tudo aquilo que diz algo sobre nós mesmos nas relações sociais, como, por exemplo, quando dizemos: sou professora, nordestina, mulher, gestora etc. Esses aspectos da atuação social nas comunidades ou nichos culturais nos quais atuamos vão constituindo a pluralidade das identidades que, no coletivo, nos constituem.

⁹⁸ Um movimento organizado por mulheres em 1980, em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, em protesto contra o aumento do número de casos de violência contra a mulher, destinou o dia 10 de outubro como o **Dia da Luta Nacional contra a violência à Mulher**. E, infelizmente, mesmo após 40 anos de luta, o que se tem observado é o aumento do número de casos de violência doméstica contra a mulher diante do cenário mundial de pandemia de Covid-19.

⁹⁹ Fonte: <https://oglobo.globo.com/celina/casos-de-femicidio-crescem-222-no-brasil-durante-quarentena-para-conter-novo-coronavirus-24457356>, acessado em 04 de abril de 2021.

sobre a vida de mulheres em relação a sua impossibilidade de estudar e/ou trabalhar, como a que noticiada pelo El País-Brasil, com o título “Não estudo nada há um ano. Fico em casa limpando e cozinhando”.¹⁰⁰

Mas precisamos situar essa discussão na rede histórica que a compõe. Sobre o enredamento narrativo da mulher na sociedade Brasileira, é bom que registremos também que essa história sofreu uma série de mudanças durante o século XIX, o que ocasionou na formulação de uma mentalidade burguesa que reorganiza as vivências familiares e domésticas (D'INCAO, 2013, p. 223)¹⁰¹. Em Moreira Jr. e Souto Maior (2020), discutíamos sobre a preocupação do compromisso familiar para as moças que deveriam seguir normas próprias para antes e para o depois do matrimônio, que iam desde o resguardo da virgindade até o recato da mulher nas relações conjugais e na postura diante da sociedade. Restrições quanto ao acesso à rua, por exemplo, atravessavam as duas condições (antes e depois do matrimônio) e quando refletíamos sobre essas situações, não estávamos incluindo todas as mulheres. Já havia mulheres para isso e para aquilo, as “do lar” e as “da rua”, grosso modo falando, sem falar nas subcondições das que eram subjugadas como mulher negra, a negra alforriada, a viúva, a órfã, a abandonada etc.

Retornando ao tema das características esperadas, as mulheres da classe burguesa da época, de maneira geral, eram desobrigadas de qualquer trabalho produtivo, mas exerciam, por sua vez, uma função de manutenção do *status quo* do sucesso da família, visto que elas eram, ao mesmo tempo, peças fundamentais para contribuir no “projeto familiar de mobilidade social, através de sua postura nos salões como anfitriãs e na vida cotidiana, em geral, como

¹⁰⁰ Fonte: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-04-13/nao-estudo-nada-ha-um-ano-fico-em-casa-limpando-e-cozinhando.html>, acessado no dia 13 de abril de 2021.

¹⁰¹ Dentre as transformações, esta autora cita a consolidação do capitalismo, o incremento da vida urbana com novos formatos de convivências sociais e ascensão da burguesia (D'INCAO, 2013, p. 223).

esposas modelares e boas mães”. (D’INCAO, 2013, p. 229). A repercussão dessa memória de sentido resvala em discursos como “não provoque seu marido”, “vista-se como uma mulher de bem”, “é preciso deixar a casa apresentável para visitas”. Embora a realidade da Europa e do Brasil tenha sido diferente, mesmo assim destacamos que, no século XIX, na Europa, temos o desenvolvimento do capitalismo, com todo movimento operário e organização das mulheres trabalhadoras, ou seja, começamos toda uma seara de mão de obra barata da indústria inglesa. No Brasil da primeira república, de 1889 a 1930 com a revolução getulista, temos a passagem do modelo da sociedade agrária para o modelo urbano, e mesmo assim, estamos falando de um Brasil específico, dos centros urbanos, de São Paulo, Rio de Janeiro e de Minas Gerais¹⁰². No Nordeste, ou ainda no sertão, especificamente, temos algumas especificidades, mas não podemos ratificar o discurso que o Nordeste seria mais democrático por suas relações sociais. Segundo Falci (2013), entender o sertão nordestino como mais democrático em suas relações sociais é basear-se em história já ultrapassada e não mais confirmada pela pesquisa. Ainda segundo essa autora, no sertão nordestino se gestou uma sociedade fundamentada no patriarcalismo, que era altamente estratificada entre homens e mulheres, entre ricos e pobres, entre escravos e senhores, entre “brancos” e “caboclos” (FALCI, 2013, p. 242).

Nas grandes cidades, por outro lado, temos a urbanização e expansão industrial com a presença da mulher. Mas no esteio desse modelo cultural, temos as grandes cidades do Nordeste reproduzindo e multiplicando esses sentidos éticos discursivos. Segundo Moraes (2020), ao mesmo tempo, temos intelectuais artistas que promovem

¹⁰² A primeira greve geral, em junho de 1917, foi iniciada por mulheres no Brasil, em prol da consolidação de leis trabalhistas. Rago (2013, p. 578) diz que nas “primeiras décadas do século XX, no Brasil, grande parte do Proletariado é constituída por mulheres e crianças. E são vários os artigos da imprensa operária que, assim como o romance de Pagu, denunciam as investidas sexuais de contramestres e patrões sobre as trabalhadoras e que se revoltam contra as situações de humilhação a que elas viviam expostas nas fábricas”.

movimentos de mulheres a favor de certos temas da época, como carestia, e a junção desses movimentos intelectuais com os grupos de mulheres de base, da religião católica especificamente, clubes de mães, etc. Ainda segundo a socióloga, nos anos Vargas, da década de 50, consolida-se a atuação do Brasil nas indústrias de base (siderúrgica, metalúrgica, etc.) e, com golpe de estado de 1964 e a ditadura, temos novas ordens de atuação feminina, intelectuais, artistas e estudantes. A década de 70 é um período motivador das incursões feministas no Brasil, com a comemoração do ano internacional da mulher em 1975. Outros movimentos políticos e sociais se desenvolvem nas décadas seguintes, mas o que parece ser gritante é a pouca visibilidade das mulheres nas ciências, nas artes, nas letras. Quando apresentadas, elas sempre são modelos a serem seguidos, ou destaques moldados numa lógica do “pelo menos”. Consideramos que esses exemplos são fagulhas discursivas que implementam mais o desejo de outra realidade e se chocam com a lógica do patriarcado. Esses sentidos coexistem e precisam ser explicitados, desnaturalizados e discutidos.

Nosso objetivo não é aprofundar sobre esses elementos, mas expor, mesmo que de maneira rápida e representativa, como a mulher foi deslocada para os espaços de atuação profissional, menos pelo direito de igualdade e mais pela conveniência de períodos (estados de guerra, aumento de postos de trabalho, barateamento da mão de obra, etc.). Os sentidos éticos discursivos que permearam essas rupturas acumularam “funções” para a mulher que trabalhava fora do lar e no lar. Ela colocava comida na mesa, mas participava de todo o processo para a elaboração da comida, para servir à família e depois limpar toda a cozinha. Observamos como essa memória da ética discursiva se entrelaça ainda hoje numa culpa quando ouvimos: “Coitado, não fiz o almoço de meu marido/companheiro/namorado.”

É nesse sentido que o espaço e o tempo da mulher entram em conflito. Casais que são chamados modernos dizem “dividir as tarefas”. As pessoas estranham a mulher sem filhos ou que não os deseja. São esses movimentos discursivos do espaço e tempo que apresentamos aqui.

CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: METODOLOGIAS, CONTEXTUALIZAÇÃO E RECORTES

Como expusemos, faremos análise de práticas relacionadas à noção de espaço e de tempo, a partir da pesquisa de acontecimentos discursivos na vida narrada de colaboradoras do Gedeall. Nos dados da pesquisa, por exemplo, ouvimos o relato de uma pesquisadora que dizia se emocionar com a história da tataravó que, durante a Guerra da Farroupilha, tentava sobreviver para colocar alimento em casa e que a mãe saía com espingarda em punho para salvaguardar as irmãs menores, enquanto o tataravô tinha ido para a frente de batalha. São essas histórias dessas mães que nos interessa e que nos fortalecem como guerreiras das guerras das que ficaram em casa. Falci (2013), a respeito do não registro de alguns grupos específicos, assevera:

As pobres livres, as lavadeiras, as doceiras, as costureiras e rendeiras – tão conhecidas nas cantigas do nordeste –, as apanhadeiras de água nos riachos, as quebradeiras de coco e parteiras, todas essas temos mais dificuldade em conhecer: nenhum bem deixaram após a morte e seus filhos não abriram inventário, nada escreveram ou falaram de seus anseios, medos, angústias, pois eram analfabetas e tiveram no seu dia a dia de trabalho, de lutar pela sobrevivência. Se sonharam, para poder sobreviver, não podemos saber. (FALCI, 2013, p. 241-242)

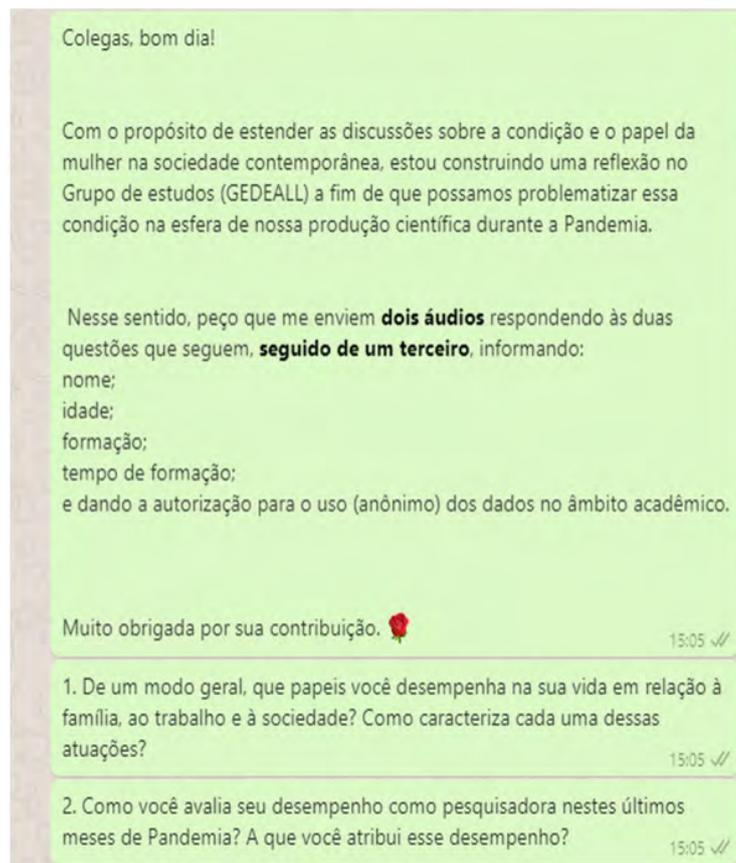
Perguntávamos, nessa linha de questionamentos: quem contaria a história dos lares? O que estaria acontecendo com as pesquisadoras mulheres no contexto pandêmico de 2020? Como poderíamos problematizar os sentidos para entender a sociedade em mudança? Nossa preocupação, como pesquisadoras, era saber o que de fato estava acontecendo nesses primeiros meses de pandemia e o que está ocorrendo em relação à atuação no espaço e tempo de mulheres pesquisadoras, com quatro meses do processo inicial de constatação de que estávamos numa ciranda de novos arranjos sociais.

O Grupo de Estudos Discurso e Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas¹⁰³ tinha 49 colaboradoras/es cadastrados/as em 2020 na plataforma de grupo de estudos do Brasil do CNPq. Desses/as, 16 estavam na categoria “pesquisadoras/es” e dentre esses: 12 eram mulheres e 4 homens; 32 na categoria “estudantes” e destes: 20 eram mulheres e 12 homens; e 1 cadastro como técnica. Em resumo, dos 49 colaboradores/as, 33 eram mulheres, ou seja, 67 % do grupo.

A pesquisa teve três etapas: de sondagem, de aprofundamento e de socialização. Apresentaremos dados da primeira etapa do estudo, que foi a problematização da atuação das mulheres do grupo nas pesquisas. A sondagem ocorreu entre o quinto e oitavo mês do período de Pandemia no Brasil no ano de 2020 (de março a julho), através de mensagens telefônicas.

¹⁰³ Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3880576348205692.

Imagem 1 - Questionário enviado pelo whatsapp.



Fonte: Dados de Souto Maior (2020)¹⁰⁴

¹⁰⁴ Transcrição: Colegas, bom dia! Com o propósito de estender as discussões sobre a condição e o papel da mulher na sociedade contemporânea estou construindo uma reflexão no Grupo de Estudos (GEDEALL) a fim de que possamos problematizar essa condição na esfera da nossa produção científica durante a Pandemia. Nesse sentido peço que me enviem dois áudios respondendo às duas questões que seguem, seguidas de uma terceira informando: nome, idade, formação, tempo de formação e dando a autorização para o uso (anônimo) dos dados no âmbito acadêmico. Muito obrigada por sua contribuição. 1. De um modo geral, que papéis você desempenha na sua vida em relação à família, ao trabalho e à sociedade? Como caracteriza cada uma dessas atuações? 2. Como você avalia seu desempenho como pesquisadora nestes últimos meses de Pandemia? A que você atribui esse desempenho?

Das 26 colaboradoras do Gedeall que participam ativamente no grupo do WhatsApp, tivemos 14 colaboradoras respondentes nessa primeira fase do estudo. Seleccionamos para esta análise as repostas de duas, seguindo o critério de primeiras repostas recebidas, e as chamamos ficticiamente de Rafaela e Danila.

Como as questões enviadas traziam vários desdobramentos de discussão, para o propósito deste capítulo, seleccionamos dois núcleos de significados ou feixes do calidoscópico de sentidos, a saber, I) a atuação na sociedade e II) a atuação como pesquisadora:

I. Sobre a atuação na sociedade:

Trecho 1: “Rafaela não segue Eva”

[...] Quanto ao meu papel como mulher na sociedade da qual faço parte, desde a infância nunca quis seguir o pensamento mais antigo [risos] que é de Adão e Eva, de que a mulher deve se dedicar a casa ao marido e aos filhos exclusivamente e dessa forma viver em estado de alto anulação, onde suas vontades, desejos e sonhos não ultrapassem. Embora no meu histórico familiar a maioria das mulheres, quase todas, dedicaram a sua vida a serem/ mulheres do lar, donas de casa. (Fonte: dados de Souto Maior (2020))

O discurso religioso compõe o repertório das convivências familiares ocidentais e no campo da ética discursiva faz parte da estruturação de uma teologia da moral católica para ações no cotidiano. Nesse campo semântico-discursivo, a salvação da alma depende das condutas já ditadas por uma ordem prévia e sagrada. Independentemente do engajamento ou não das pessoas em núcleos religiosos, as práticas discursivas nos demais campos sociais estão empregnadas da estruturação secular dos sentidos do campo religioso. As relações humanas ocidentais são compostas por esse caleidoscópico de sentidos, a exemplo do trecho da fala de Rafaela que se constitui identitariamente em contraposição, pois ela diz “desde a infância nunca quis seguir o pensamento mais antigo”.

Esses campos éticos do discurso instituem o papel da mulher e suas constituições identitárias, num calidoscópico discursivo dos sentidos e em dimensões de ser. Os discursos são constituídos nas práticas sociais e as constituem também, através do processo dialógico da linguagem, refletindo e refratando sentidos, como dissemos inicialmente (VOLÓCHINOV, 2013).

Dentro da máxima de que “O que se diz foi preciso dizer”, destacamos a necessidade de dizer de Rafaela quando ela assume não querer seguir determinado pensamento, o de que “a mulher deve se dedicar a casa ao marido e aos filhos exclusivamente e dessa forma viver em estado de alto anulação, onde suas vontades, desejos e sonhos não ultrapassem.” e ratifica essa sua postura/ruptura de pensamento em relação ao que foi seguido pela maioria das mulheres de sua família, “quase todas”, segundo ela. Assim ela vivencia sua identidade num contraponto ético discursivo. A seguir, vemos outro movimento de contraposição no discurso de outra colaboradora, a de Danila:

Trecho 2: “Danila assume vários papéis.”

Desempenho o papel de mulher, esposa, dona de casa, muitas vezes assumindo o papel de chefe já que no casamento é 50% decisões do homem e da mulher. Cuidadoras de idosos [...] No trabalho, além da docência, pesquisa, ensino e extensão, a gente assume o papel também de ser psicólogo, amigo, ser um bom ouvinte para os alunos [...] Mesmo que muitas vezes tudo isso [os papéis que desempenha] acarreta numa sobre:: num trabalho sobrecarregado que por estar sobrecarregada muitas coisas que gostaria de fazer não faço por conta de ter que assumir todos esses papéis. (Fonte: dados de Souto Maior, 2020)

Nas várias funções descritas por Danila, ela apresenta queres rompidos pela sobrecarga de trabalho: “por estar sobrecarregada muitas coisas que gostaria de fazer não faço por conta de ter que assumir todos esses papéis”. A identidade de Danila mulher é expressa nas funções desempenhadas por ela, que seriam “dadas” pela ética

discursiva de uma tradição secular: “Desempenho o papel de mulher, esposa, dona de casa” e se sobrepõe a outra do campo do masculino, quando ela diz que assume, ao mesmo tempo: “o papel de chefe”. Mesmo instituindo nesse último papel a divisão com seu parceiro já que, segundo ela, “no casamento é 50% decisões do homem e da mulher”, observamos que isso parece ocorrer apenas nessa função.

Na linguagem, os sentidos da ética discursiva de uma hegemonia patriarcal parecem permanecer fortes e estabelecem, pela linguagem, pequenos espaços que poderiam ser assumidos pela mulher, mas sem ceder tanto. Falci (2013) chama a atenção para um aspecto interessante do nascimento da mulher no sertão do século XIX, pois o fato de serem nominadas do “mininu fêmea” demonstra como a construção identitária de ser mulher surge no campo do contraponto do universo masculino. A autora diz:

Mulheres ricas, mulheres pobres; cultas ou analfabetas, mulheres livres ou escravas do sertão. Não importa a categoria social: o feminino ultrapassa a barreira das classes. Ao nascerem, são chamadas “mininu fêmea”. A elas, certos comportamentos posturas, atitudes e até pensamentos foram impostos, mas também viveram o seu tempo e o carregaram dentro delas. (FALCI, 2013, p. 241)

Corroborando esse aspecto da linguagem e as dimensões identitárias da contraposição, dentro da ética discursiva encontramos a dimensão calidoscópica de sentidos do feminino pelo masculino. Rago (2013, 579), nesse movimento, ainda diz que “lidamos muito mais com a construção masculina da identidade das mulheres trabalhadoras do que com sua própria percepção de sua condição social, sexual e individual.” A seguir, trataremos do segundo núcleo de significados ou feixes do calidoscópio de sentidos selecionado para análise:

II. Avaliação da sua atuação como pesquisadora

Trecho 4: O trabalho veio para cima da cama de Danila

Houve momentos de:: não produção de:: envolvimento com a vida pessoal, que no outro áudio eu falei que gosto de distinguir bastante, mas aí o trabalho veio para cima da cama, veio pro sofá, veio para a mesa da sala, aí tava já envolvido com meu hobby e ficava difícil de separar, mesmo tendo horário específico para cada coisa, ficou meio bagunçado e:: prejudicou um pouco a produção,/ também por aspectos socioemocionais desses últimos tempos, desse momento difícil que todo mundo está passando, mas por outro lado eu também tive uma produção boa durante esse período porque foi um período que exigiu de muitos lá na [cita o lugar em que trabalha], a gente teve que produzir materiais sobre esse momento inédito [...].então teve momento de produção intensa, mas reconhecendo também que a vida pessoal é:: se misturou com a profissional a ponto de ficar difícil essa relação dentro de casa. (Fonte: dados de Souto Maior, 2020)

Danila destaca como tudo parece ter sido invadido pelo trabalho, num aspecto de hiperconfluência de espaços, mas também destaca a confusão entre suas atividades, num aspecto de entrelaçamento do tempo. Identitariamente, se constitui como alguém que produziu, mesmo que por exigência no trabalho, mas nos apresenta dimensões do profissional e da vida pessoal como um encontro difícil: “então teve momento de produção intensa, mas reconhecendo também que a vida pessoal é... se misturou com a profissional a ponto de ficar difícil essa relação dentro de casa.” Observamos aqui uma base pictórica dos aspectos exotópicos bakhtinianos (2003) de tempo-espaço. Daniela constrói sua identidade pela exterioridade contextual do ser e de sua complementação estética, atravessada pelo outro: a exigência de produção.

Sobre a atuação como pesquisadora, ainda encontramos termos no campo discursivo do desestímulo, frustração e angústia. Consideramos que esses feixes calidoscópicos de sentidos apresentam traços de uma vivência no gênero, exacerbada pela hiperconvivência.

Vemos a palavra “desestímulo” surgindo como movimento identitário no discurso de Daniela no trecho a seguir, e os termos frustração e angústia no de Rafaela subsequentemente. Vejamos:

Trecho 5: Danila não se doou como gostaria

Bom, acredito eu que não me doei como gostaria. Tinha feito um planejamento, mas eu não consegui segui-lo. Foram vários fatores que fizeram com que eu não conseguisse segui-lo. Bem:: meu esposo contraiu Covid 19, ah::: as tarefas de dentro de casa consome muito tempo, então é horrível, quando você não está no período de COVID, você sai de manhã, volta à tarde, você tem mais tempo trabalhando do que dentro de casa e isso ocasiona que você vai determinar menos tempo para as atividades domésticas, né? E tudo isso fez com que eu tenha ficado desestimulada para seguir o cronograma. (Fonte: dados de Souto Maior (2020))

Trecho 6: A frustração de Rafaela.

No que concerne ao meu desempenho como pesquisadora nos últimos dias, não foi tão bom, se é que posso classificar assim [...] Eu me sentia um pouco frustrada comigo mesmo e era um sentimento como, um pouco angustiante. (Fonte: dados de Souto Maior (2020))

As tarefas domésticas surgem como atividades que deveriam ter menos tempo na vivência de Danila, observada quando a colaboradora diz: “quando você não está no período de COVID, você sai de manhã, volta à tarde, você tem mais tempo trabalhando do que dentro de casa e isso ocasiona que você vai determinar menos tempo para as atividades domésticas, né?”. O tempo, nesse ínterim, passa a ser inclusive causa desses tormentos: o tempo que se passa em casa é o tempo “para atividades de casa”. A hiperconfluência dos espaços não apaga a memória da ética discursiva da casa como espaço da “mulher do lar”, da mulher da tradição burguesa, responsável pela ordem. Adiante, apresentamos a conclusão do estudo.

CONCLUSÃO

As reflexões sobre o processo de constituição identitária e sobre os discursos que subjazem o calidoscópico discursivo das práticas sociais são fundamentais para que possamos descrever, compreender e desmistificar sentidos que orientam as práticas sociais no mundo. Esses sentidos, como entendemos no desenvolvimento de nosso argumento teórico-prático, puderam estabelecer certos pactos sociais de entendimento e da valorização da mulher pesquisadora e puderam também estigmatizar ainda mais certas comunidades ou nichos culturais, a partir do encrudescimento de certas “verdades”. A problematização dos sentidos da ética discursiva que embasam as práticas, nesse ínterim, é muito importante.

Com esses enquadres de problematizações, fizemos uma reflexão sobre a constituição identitária, distinguindo discursos implicados no período de Pandemia para a atuação da mulher como pesquisadora no GEDEALL, problematizando os sentidos sobre o espaço e o tempo que consideramos serem de, nessa mesma ordem, hiperconvivência e hiperconfluência de espaços. Analisando e problematizando o calidoscópico discursivo das práticas sociais, a ação de pesquisas nesse campo se torna mola propulsora para análises críticas dos dizeres e das implicações desses dizeres para a convivência humana.

Observamos, com os trechos analisados, que o desvirtuamento da noção de espaço e tempo doméstico funcionou como um dos vetores fundamentais para o recrudescimento da perversa realidade da mulher no desenvolvimento de sua história na sociedade durante o período da Pandemia por Covid-19 no ano de 2020.

Discursivamente, temos um conjunto de características que se acumulam nessa constituição identitária de mãe, mulher, esposa, trabalhadora, num acúmulo tempestuoso e que é encapsulado no termo

guerreira. “Você é uma guerreira” é, pela dimensão ética discursiva, algo positivo, mas traz o ranço do campo semântico de guerra, de luta diária, cotidiana. Relatos do que não foi possível fazer como pesquisadora, na segunda etapa da pesquisa que será mote de outras escritas, se reverberaram em “meu marido está reclamando”, “meu filho caiu, chorou e eu fechei o quarto porque estava dando aula”. O recrudescimento do espaço parece promover para a identidade da mulher o sentimento de culpa e esse sentimento traz a angústia e o adoecimentos que poderemos analisar posteriormente.

REFERÊNCIAS

- BAJTIN, M. M. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Trad. Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. *O Freudismo: um esboço crítico*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BRASIL, *Boletim Observatório Covid-19*, 2021. Disponível em: https://agencia.fiocruz.br/sites/agencia.fiocruz.br/files/u34/boletim_extraordinario_2021-marco-16-red-red-red.pdf. Acesso em 05 abril 2021.
- D'INCAO, M. Mulher e família burguesa. In: PRIORE, M. e PINSKY (org.). *História das mulheres no Brasil*. p.223-240, 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (org.) et al. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.
- FALCI, M. K. Mulheres do Sertão Nordestino. In: D'INCAO, M.; PRIORE, M. (org.). *Mulher e família burguesa. História das mulheres no Brasil*. p.241- 277, 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, A. *Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail*. São Paulo, Cortez, 2003.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.

HALL, S. *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006b.

MOITA LOPES, L. P. Discurso como ação: construindo a identidade social de sexualidade. *In: MOITA LOPES, L. P. Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrucionismo: discurso e identidades sociais *In: MOITA LOPES, L. P. (org). Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA Jr. R. e SOUTO MAIOR, R. de C. *As relações dialógicas e os discursos envolventes sobre a condição histórico-social de uma mulher amante*. v. 15. n.4 Revista Bakhtiniana, 2020.

RAGO, M. Trabalho feminino e sexualidade. *In: PRIORE, M. Del (org.). História das mulheres no Brasil*, p.578-606,10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. *As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SOUTO MAIOR, R. de C. *Pensamento Bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável*. Polifonia, p. 20-53. 2013.

SOUTO MAIOR, R. de C. e LUZ, L. S. F. *Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância*. Calidoscópio. Cap. 17, p. 395-413, maio-agosto, 2019.

SOUTO MAIOR, R. de C. Identidade e ação leitora na educação de jovens e adultos: o ethos especular da resistência e a interdição da compreensão. *In: FREITAS, A.; FREITAS, M.; RIBEIRO, N. (org.). Leitura: história e provocações sob múltiplos olhares*. p. 103-126. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

VOLOCHÍNOV, V. O que é Linguagem *In: A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução e notas João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

SOBRE O ORGANIZADOR

Narcus Vinícius Freitas Mussi

possui Doutorado em Linguística (UFPB), Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada (UFRJ), Graduação em Letras Português/Literaturas (UNEB), Graduação em Português/Inglês (UVA-RJ). Pesquisador líder do grupo GEPELA/UFCG. Integrante do GT Linguística Aplicada/Abralin. Atualmente, lotado no Centro de Formação de Professores (CFP) - UFCG como Professor Adjunto e com Pós-doutoramento em Linguística (UFC/UECE) em andamento. Tem interesse em pesquisas sobre políticas linguísticas, espistemologias na área de Linguística Aplicada e formação de professores. E-mail para contato: marcusmuss@gmail.com.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Amanda Pereira de Albuquerque

é graduanda em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande, UFCG. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Especializadas em Linguística Aplicada (GEPELA) desde 2020. Email: amandalet.ing@gmail.com.

Antonia Dilamar Araújo

é doutora em Letras (Língua Inglesa) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e pós-doutora em Educação pela Universidade da Califórnia, Santa Bárbara (UCSB). Atua como professora Titular em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase no ensino de língua inglesa, escrita acadêmica e gêneros textuais. Coordena a equipe editorial da Revista Linguagem em Foco do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada/UECE. Seus interesses de pesquisa são principalmente: ensino de línguas estrangeiras, análise de gênero textuais/discursivos, avaliação de materiais didáticos impressos e online e semiótica social e multimodalidade. Email: dilamar.araujo@uece.br.

Dra. Cristina Felipeto

é professora associada do Curso de Letras Português da Universidade Federal de Alagoas desde 2010 e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, onde atua na Linha “Linguística aplicada e processos textual-enunciativos”. É também integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq) LAME – Laboratório do Manuscrito Escolar e tem desenvolvido e orientado pesquisas em torno de temas envolvendo a escrita colaborativa por díades no ambiente escolar (1º e 2º ciclos do ensino fundamental), tais como erros, rasuras, pausas, etc. Realizou seu doutorado “sandwich” (2003) na Université de Paris III (Sorbonne-Nouvelle) sob a supervisão de Jacqueline Authier-Revuz e pós-doutoramento (2009) no Item – Institut des textes et manuscrits modernes sob a supervisão de Almuth Grésillon. Sua pesquisa abrange as áreas da Linguística enunciativa, Genética Textual e Psicologia Cognitiva. <https://orcid.org/0000-0003-3729-0796>. E-mail para contato: cristinafelipeto@fale.ufal.br.

Eduardo Calil

é doutor em Psicolinguística e Professor Titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Dirige o Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME) e é pesquisador do CNPq, coordenador do Grupo de Pesquisa Ensino, Texto & Criação (ET&C). Seus interesses científicos situam-se em torno da alfabetização, da metodologia de ensino de língua escrita e dos processos de escrita colaborativa. Dentre suas publicações destacam-se os livros: *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula* (UNESP/FUNART) e *L'école, l'écriture et la création: Études franco-brésiliennes* (L'Harmattan-Academia). Concebeu o Sistema Ramos, método que permite o registro de processos de produção textual em tempo real na sala de aula. Em parceria com pesquisadores franceses, portugueses e ingleses, tem aprofundado questões relativas à criatividade e às atividades metalinguísticas de alunos recém-alfabetizados. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME, Maceió, Alagoas, Brasil; CNPq Proc. 304050/2015-6, FAPEAL, Proc. 60030 479/2016; <https://orcid.org/0000-0002-8696-3697>. E-mail: calil@cedu.ufal.br.

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

é formada em Letras. Doutora e Mestre em Educação. Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada na Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 e na Université de Genève. Foi professora visitante na Université Bordeaux Montaigne (França). Professora da Universidade Federal do Ceará. Atua no Programa de Pós-graduação em Linguística, na Linha Linguística Aplicada, e no Mestrado Profissional em Letras. Foi representante da região Nordeste no Conselho

gestor do Profletras. É líder do GEPLA. Pesquisa o Ensino e Aprendizagem, Formação de professores de línguas e Letramento professoral. Deu assessoria para a SEDUC/CE para a construção de materiais didáticos e produção do Documento Curricular Referencial do Ceará e formação de professores. É membro da Direção da AILP e da ANPOLL (GT Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada). Tem livros e artigos publicados na área de atuação. E-mail: eulalia@ufc.br.

Fábio Alexandre Silva Bezerra

é Doutor em Língua Inglesa e Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina e PhD em Linguística pela University of Sydney. Professor Associado do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, onde colidira o GEPLAM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Sistêmico-Funcional, Análise Crítica do Discurso e Multimodalidade/Multiletramentos (UFPB/CNPq). Orientando e fundamentando suas publicações em periódicos e livros nacionais e internacionais, destacam-se os estudos identitários em perspectiva transviada e interseccional, os estudos descoloniais, a análise crítica do discurso multimodal, os multiletramentos e a formação docente. E-mail: fabes10@yahoo.com.br.

Fábio Marques de Souza

é professor no Departamento de Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Colaborador no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (UFCG). Estágio de pós-doutorado em Educação Contemporânea (UFPE) e Doutorado em Educação (USP). Líder do TECLIN e do Círculo de Bakhtin em Diálogo (DGP - CNPq - UEPB). Contato: fabiohispanista@gmail.com, www.fabiomsouza.com.

Fatiha Dechicha Parahyba

é professora da Universidade Federal de Pernambuco- Departamento de Letras (Licenciatura em Língua Inglesa). Professora no Mestrado Profissional em Letras-Profletras da UFPE. Doutorado em Linguística pela UFPB e Pós-doutorado na UFC. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada-GEPLA e do Grupo HISTEL. E-mail: fatihadpb@gmail.com.

Júlio Neves Pereira

é professor Associado da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Permanente no Programas Língua e Cultura – PPGLINC da UFBA, atuando nas

linhas de Pesquisa: Linguística Aplicada e Linguagem, Cognição e Discurso e no também professor permanente no Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, atuando na linha Estudos da Linguagem e Práticas Sociais. Desenvolve pesquisas e extensão no âmbito da Linguística Aplicada em interface com a Semiótica Social e Análise Crítica dos Discursos, centrando os estudos na Pedagogia dos Multiletramentos, especificamente dos letramentos multimidiáticos críticos e na formação docente. Coordena o Projeto de pesquisa Linguagem multimidiática na contemporaneidade: perspectivas teórico-metodológicas para sua didatização em escolas públicas periféricas. E-mail: junepe@gmail.com.

Marcia Paraquett

tem Graduação (1970) e Mestrado (1977) pela Universidade Federal Fluminense; Doutorado em Língua Espanhola, Literatura Espanhola e Hispano-Americana pela Universidade de São Paulo (1997) e Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (2002), pela Universidade de Santiago do Chile (2015) e pela Universidade de Murcia/Espanha (2015). Professora aposentada da Universidade Federal Fluminense, é atualmente professora associada da Universidade Federal da Bahia. Publicou três livros, e organizou uma revista e quatro livros, além de ter diversos artigos publicados em coletâneas e revistas nacionais e internacionais. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (PQ-2) e líder do Grupo de Pesquisa PROELE: formação de professores e espanhol em contexto latino-americano (CNPq). E-mail: marciaparaquett@gmail.com.

Marcus Vinícius Freitas Mussi

possui Doutorado em Linguística (UFPB), Mestrado Interdisciplinar em Linguística Aplicada (UFRJ), Graduação em Letras Português/Literaturas (UNEB), Graduação em Português/Inglês (UVA-RJ). Pesquisador líder do grupo GEPELA/UFCG. Integrante do GT Linguística Aplicada/AbraLin. Atualmente, lotado no Centro de Formação de Professores (CFP) - UFCG como Professor Adjunto e com Pós-doutoramento em Linguística (UFC/UECE) em andamento. Tem interesse em pesquisas sobre políticas linguísticas, epistemologias na área de Linguística Aplicada e formação de professores. E-mail para contato: marcusmussi@gmail.com.

Maria Auxiliadora Bezerra

é licenciada em Letras e tem mestrado, doutorado e pós-doutorado em Estudos Românicos com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия Românicas. Atualmente é professora associada 4 da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atua principalmente na área de Linguística Aplicada, de-

envolvendo trabalhos com os seguintes temas: ensino de língua portuguesa – língua materna; leitura, escrita e ensino; análise linguística; avaliação da aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa. Tem publicado e organizado livros na área de Linguística Aplicada, publicado capítulos de livros, artigos em periódicos nacionais e internacionais e em anais de eventos nacionais e internacionais. bezerramauxiliadora@gmail.com.

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira

é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atualmente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba; Mestrado e Doutorado em Linguística pela Universidade de São Paulo. Foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PgEL (2005-2009). Participa como organizadora dos livros “Leitura, Escrita e Produção de Textos” e “Linguagem e Práticas Sociais”. Publica regularmente em várias Revistas Científicas e em Livros qualificados. É membro do Conselho Editorial das Revistas *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, *Revista Língua, Linguística e Literatura*, *Revista Bakhtiniana*, *Estudos de Psicologia* e da coleção *Bakhtin o inclassificável* (Mercado de Letras). Atua como professora e orientadora de mestrado e de doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na área de concentração de Estudos da Linguística Aplicada, interessando-se pelo campo das relações entre o Discurso e as Práticas Sociais, nas esferas midiáticas e da produção do conhecimento e ainda pela reflexão sobre os desafios teórico-metodológico-analíticos relacionados aos estudos das práticas discursivas. É líder do Grupo de Pesquisa, registrado no CNPq, Práticas Discursivas na Contemporaneidade. Email: mariabernadete01@gmail.com.

Rickison Cristiano de Araújo Silva

é Doutorando e Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (PPGLE/UFCG). Especialista em Tecnologias Digitais na Educação e Licenciado em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). É pesquisador nos Grupos de Pesquisa Tecnologias, Culturas e Linguagens - TECLIN e O Círculo de Bakhtin em Diálogo (DGP - CNPq – UEPB). Seus interesses de pesquisa giram em torno dos seguintes temas: formação de professores; ensino-aprendizagem de língua espanhola; ensino-aprendizagem de línguas mediado por tecnologias digitais; Interculturalidade e ensino. Contato: rickison_cristiano@hotmail.com.

Rita de Cássia Souto Maior

é professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL) na Graduação e na Pós-graduação. Doutora e mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL). Atualmente é diretora da Faculdade de Letras/UFAL, coordenadora do GT Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA/ANPOLL) e secretária da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Participa e é uma das líderes do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (GEDEALL/UFAL) e integra, como participante, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC). Pesquisa os seguintes temas: Práticas identitárias; Ethos e Argumentação; Estudos dialógicos bakhtinianos; Ensino e Aprendizagem em Língua Materna, Língua Portuguesa como língua estrangeira e Língua Brasileira de Sinais. E-mail: rita.soutomaior@fale.ufal.br.

Rita Maria Diniz Zozzoli

é Doutora em Linguística e Ensino do Francês pela Université de Franche Comté Besançon. Efetuou pós-doutorados no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (PPGLA/UNICAMP) e na Universidade de Paris III/Sorbonne Nouvelle. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Líder, desde 1995, do Grupo de Estudo Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL). E-mail: ritazoz@gmail.com.

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1988), graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza (1995), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004, 2009). É professora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Linguística, com interesse de pesquisa na área de Política Linguística. É líder do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL). Email: sclaudiats@gmail.com.

Wagner Silva de Andrade

É graduando em Letras - Língua Inglesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Cajazeiras - PB. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Especializadas em Linguística Aplicada (GEPELA) desde 2020 E-mail: cz.pb.wagner@gmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

analfabetismo 16, 157, 164, 166
 aprendiz 122, 131, 139, 140, 160, 167, 171, 173
 aprendizagem 10, 14, 15, 16, 22, 23, 29, 30, 35, 39, 41, 42, 43, 47, 48, 57, 66, 71, 76, 78, 81, 83, 84, 85, 86, 93, 97, 98, 102, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 121, 123, 128, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 142, 145, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 177, 178, 183, 185, 202, 203, 209, 217, 218, 243, 250, 253, 255, 264, 268, 273, 283, 307, 309
 aprendizagem colaborativa 140, 153, 154, 155
 ativismo dialógico 38, 39

B

branquitude 79

C

colonialismo 41
 comunicação 55, 58, 82, 84, 92, 101, 124, 146, 162, 163, 168, 169, 170, 213
 CONELA 12, 13, 14, 19, 21, 35, 77, 81, 83, 97, 221, 259, 276
 conflitos 58, 120, 122, 158, 266, 290
 Covid-19 12, 77, 184, 285, 290, 302, 303
 cultural 43, 55, 59, 92, 100, 147, 151, 159, 160, 162, 209, 222, 265, 269, 271, 278, 279, 283, 290, 292, 304

D

decoloniais 24
 democratização 158

design 29, 60, 92, 93, 175, 176, 277
 discurso 23, 26, 29, 47, 48, 49, 53, 91, 99, 100, 103, 104, 106, 108, 119, 121, 122, 132, 133, 134, 148, 153, 170, 196, 202, 207, 210, 211, 214, 216, 225, 226, 238, 264, 270, 271, 273, 276, 277, 284, 287, 289, 292, 297, 298, 301, 304, 307
 diversidade 30, 48, 49, 55, 79, 80, 86, 88, 91, 119, 157, 158, 159, 162, 196, 198, 199, 207, 210, 223, 259, 270, 279

E

EaD 103
 educação 12, 14, 17, 29, 81, 82, 93, 143, 147, 148, 158, 162, 174, 184, 198, 203, 204, 206, 212, 215, 233, 258, 259, 262, 266, 271, 272, 274, 279, 304
 ensino 9, 10, 14, 15, 16, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 71, 72, 74, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 86, 90, 92, 93, 97, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 140, 142, 144, 145, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 168, 170, 174, 177, 178, 183, 184, 191, 196, 202, 203, 204, 206, 209, 212, 213, 214, 217, 219, 228, 264, 266, 267, 268, 273, 274, 283, 298, 304, 305, 306, 309
 ensino-aprendizagem 10, 16, 57, 78, 84, 86, 136, 137, 138, 140, 142, 147, 151, 154, 155, 158, 161, 168, 202, 217, 264, 268, 273, 309
 espaço multilíngue 41

F

fake news 79

G

gênero 15, 31, 33, 48, 52, 53, 54, 56, 57, 66, 71, 72, 74, 86, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 129, 132, 133, 225, 258, 259, 262, 265, 270, 271, 279, 290, 300, 304, 305
geografia 41, 238

H

heterodiscursiva 38
hipertextos 103
humanos 24, 31, 196, 260

I

identidade 29, 39, 55, 83, 115, 159, 160, 180, 215, 216, 222, 233, 235, 263, 272, 278, 290, 298, 299, 300, 303, 304
interagir 140, 145, 149, 160, 167, 184, 263, 269
interativo 58, 60

L

LA 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 61, 63, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 98, 99, 101, 102, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 207, 212, 221, 222, 234, 271, 275, 281
letramento 54, 55, 63, 65, 66, 68, 106, 119, 120, 121, 131, 135, 157, 158, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 174, 175
língua estrangeira 27, 28, 41, 54, 82, 99, 114, 128, 132, 137, 140, 152, 154, 165, 202, 203, 206, 209, 213, 214, 217, 228, 258, 310
linguagem 16, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 43, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 93, 100, 102, 103, 104, 105,

107, 108, 109, 112, 114, 115, 117, 118, 121, 122, 133, 157, 160, 162, 163, 165, 166, 168, 170, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 190, 194, 196, 197, 204, 207, 208, 210, 215, 218, 223, 224, 230, 232, 234, 237, 255, 268, 269, 277, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 298, 299, 304
língua materna 15, 30, 48, 52, 53, 54, 61, 71, 74, 76, 78, 80, 85, 105, 108, 109, 128, 139, 140, 213, 228, 309
línguas 9, 10, 11, 15, 16, 19, 22, 23, 29, 30, 31, 41, 42, 43, 44, 48, 49, 52, 54, 56, 57, 72, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 113, 114, 115, 128, 133, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 177, 178, 179, 184, 185, 188, 190, 197, 198, 203, 204, 216, 218, 219, 224, 228, 257, 258, 262, 266, 283, 305, 307, 309
linguista 39, 90, 178, 262, 267, 304
Linguística Aplicada 9, 10, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 42, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 86, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 106, 110, 111, 112, 113, 115, 137, 191, 201, 205, 207, 219, 221, 222, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 266, 270, 271, 274, 275, 276, 281, 283, 284, 303, 305, 306, 307, 308, 309, 310
literatura 49, 50, 78, 95, 109, 204, 207

M

metáfora 41
metodologia 26, 32, 81, 88, 89, 128, 161, 170, 242, 306
mídia 25, 26, 29, 47, 49, 78, 176, 215
multiletramentos 54, 55, 59, 71, 84, 93, 99, 157, 268, 269, 271, 277, 279, 307
multimodalidade 54, 55, 63, 65, 103, 176, 271, 279, 305

P

pandemia 12, 45, 77, 79, 107, 114, 129,
147, 184, 271, 276, 285, 290, 295
Pedagogia 16, 32, 40, 86, 92, 98, 110, 112,
157, 160, 162, 169, 277, 279, 308
PHPB 105
pós-verdade 25, 162
práticas sociais 18, 26, 39, 55, 79, 85, 87,
160, 162, 165, 207, 222, 262, 281, 283,
288, 298, 302
práticas sociais hegemônicas 26
processos interacionais 24

Q

queer 79, 84, 258, 271, 277, 278

S

semiótica 24, 60, 84, 112, 162, 169, 173,
176, 305

sociedade 22, 23, 26, 29, 31, 32, 36, 39,
52, 54, 55, 58, 76, 80, 84, 90, 104, 157,
159, 222, 260, 264, 265, 266, 268, 269,
271, 272, 274, 275, 282, 285, 290, 291,
292, 295, 296, 297, 302
sociologia 24, 234
sociosemiótica 16, 157, 170

T

tecnologia 55, 58, 66, 74, 79, 84, 103, 145,
155, 161, 164, 166, 182
tecnologia digital 58, 66, 79, 164
textos multimidiáticos 16, 157, 165, 167

V

vida social 24, 26, 32, 39, 80, 269, 281,
289

www.pimentacultural.com

LINGUÍSTICA APLICADA

panorama de estudos
teóricos e práticos
no Nordeste

ICONELA

 pimenta
cultural