



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**MEMORIAL ACADÊMICO:**  
**a língua é a letra**

**NÚBIA RABELO BAKKER FARIA**

**Maceió, março de 2018**

*Aos meus muitos alunos, com um  
reconhecimento especial pelos de  
graduação.*

# MEMORIAL ACADÊMICO<sup>1</sup>

## a língua é a letra

Profa. Dra. Núbia Rabelo Bakker Faria

*Memento homo quia pulvis es et in pulverem reverteris*

(Gênesis 3:19)

### Introdução

Escrever em primeira pessoa no universo acadêmico, ainda que não muito raro, tem sentido muito próprio quando se trata de um memorial, gênero textual com o qual não lidamos com muita frequência. Na tentativa de encontrar um lugar que me desse um pouco mais de conforto, optei por fazer deste memorial um misto de relato pessoal com discussão teórica, alinhavado pelos fios da memória que busquei explicitar. Entendo hoje, melhor do que antes, que as escolhas feitas no âmbito de minha vida acadêmica e profissional foram fortemente movidas por uma busca, ou melhor dizendo, por uma força que me atraiu em direção à *língua*.

Assim sendo, me detive várias vezes em partes da discussão teórica que me ocupou e impressionou (no sentido de deixar *impressas* em mim as suas marcas) ao longo desses anos, considerando que o conceito de *língua* a que me refiro, só pode ser compreendido no contexto da reflexão linguística e dos impasses da área a que vou me referir.

### No Planalto Central

Decidi começar este relato pelos meus anos de faculdade. Embora isso signifique voltar *muito* no tempo, pareceu-me apropriado. Vivi no espaço universitário minhas experiências mais marcantes. Algumas delas muito prazerosas de serem lembradas. Outras nem tanto, porém, ainda assim, importantes para compor o quadro que se apresenta diante de mim e do qual faço parte, meio dentro, meio fora, já que o trabalho do tempo em minha memória produz efeitos tanto de reconhecimento, quanto de estranhamento.

---

<sup>1</sup> Para citar os documentos deste memorial, adotarei a sistemática de indicar a seção, o item e as páginas correspondentes, de acordo com o sumário da coleção dos documentos comprobatórios, sempre em nota de rodapé.

Em 1978, fiz vestibular para a Universidade de Brasília (UnB): Pedagogia, primeira opção; Letras, segunda. Letras seria, originalmente, a primeira, certamente inspirada pela formação de minha mãe na área de neolatinas. No entanto, o desarranjo do curso naquele momento me levou a optar por Pedagogia, que vivia uma grande renovação, com professores recém-chegados de universidades do exterior. Além disso, Pedagogia era parte da Faculdade de Educação, uma das únicas, senão a única Faculdade que existia na UnB, já estruturada no modelo de departamentos acadêmicos. Essa estrutura mais tradicional preservou esse espaço acadêmico de algumas intervenções que ocorriam à época, quando a Reitoria era exercida por indicação externa e “mão de ferro” (o reitor da UnB era o PhD em Física José Carlos de Almeida Azevedo, mais conhecido entre nós, alunos e professores, como “Capitão de Mar e Guerra”, posto que ocupava na Marinha). O curso de Pedagogia era um curso bem avaliado e mais independente.

Ingressei na graduação em 1979<sup>2</sup>, momento de transição para a abertura política, num curso híbrido que contava, em seu quadro de professores, com alguns respeitáveis membros do então Conselho Federal de Educação, como, por exemplo, Valmir Chagas. Além deles, havia os jovens Mestres da área de Tecnologia Educacional, cheios de confiança no poder da revolução tecnológica para resolver os problemas da educação brasileira, e alguns professores fortemente engajados em movimentos e sociais e na abertura política do país, que comemoravam o retorno iminente de Paulo Freire ao Brasil, o que ocorreu em junho de 1980.

O flerte com a área de Letras persistiu. Além das disciplinas obrigatórias – Língua Portuguesa e Inglês –, cursei como matéria optativa Literatura Brasileira e me inscrevi em Linguística, disciplina ministrada pela famosa linguista gerativista professora Lúcia Lobato. Não concluí a disciplina que, na ocasião, me pareceu extremamente abstrata e formalista. A leitura do verbete *Linguística* da enciclopédia Mirador, de autoria da professora e recomendada nas referências da disciplina, me colocava diante de um quase enigma que me fez recuar. O nome de Noam Chomsky apareceu pela primeira vez na minha vida, envolto em dificuldades e dúvidas. A provocação para entender o que é linguística, entretanto, não foi esquecida.

No fim do primeiro ano de faculdade, a perda de meu pai foi muito sofrida. Diminuí meu ritmo de estudos. Tranquei o segundo semestre de 1980 e passei seis

---

<sup>2</sup> Documentos complementares 6.1, p. 1-3

meses nos Estados Unidos estudando inglês – experiência importante no plano pessoal e acadêmico: o curso da *American Language Academy*, ministrado dentro de uma universidade – *The Catholic University of America*, em Washington, DC – vai marcar bastante a minha trajetória de aluna<sup>3</sup>.

O gosto pela língua inglesa, a vida acadêmica no *campus* da universidade, as disciplinas voltadas para a preparação de alunos estrangeiros para ingressarem numa universidade americana me envolveram completamente. A biblioteca da universidade me fascinava pela dimensão e vitalidade. Voltei ao Brasil cheia de entusiasmo para retomar meus estudos.

Sob o efeito da volta de Paulo Freire ao Brasil, a temática da alfabetização de adultos estava no ar. *Militância intelectual do educador* era quase um lema para nós. Participei como voluntária de um trabalho de alfabetização de adultos numa *invasão* – assim chamada a favela nessa época em Brasília. Líamos entusiasmados, além de Freire, Dermeval Saviani, Marilena Chauí, Frei Betto, Carlos Rodrigues Brandão.

Nesse retorno e com esse novo ânimo, além de uma dedicação total aos estudos, me envolvi também na atividade de monitoria por três semestres – Didática e Ensino Programado<sup>4</sup> – e na aventura da extensão universitária, praticamente as únicas atividades acadêmicas existentes à época, para além das disciplinas do curso regular – não havia programas como os de Iniciação Científica ou Educação Tutorial, por exemplo.

Gostaria de dar destaque à atividade de extensão por razões que hoje, justo no ato da elaboração de um memorial, me pareceram fundamentais. No espírito de conhecer o Brasil, em especial a região do Rio Araguaia, quase mitológica naqueles anos em que já se falava abertamente do movimento guerrilheiro, participei de viagens para o Campus Avançado da UnB no Médio Araguaia, inicialmente entre Goiás e Mato Grosso – entre Aragarças (GO) e Barra do Garças (MT) – e, posteriormente, em Nova Xavantina (MT), onde fica o igualmente famoso Rio das Mortes, e Campinápolis (MT), situada no alto da Serra do Roncador. Eram trabalhos que sempre envolviam atividades junto às redes municipal e estadual das localidades, em torno da formação de alfabetizadores<sup>5</sup>.

---

<sup>3</sup> Documentos complementares 6.2 p. 5

<sup>4</sup> Documentos complementares 6.2 p. 1-3

<sup>5</sup> Extensão 4.3, p. 1-4

O contato com o interior do Centro-Oeste brasileiro, nesse momento ainda bastante isolado e belíssimo, as longas viagens de ônibus de Brasília ou Goiânia até a sede do *campus avançado* da UnB me fascinavam. A migração cada vez maior de agricultores do sul para a região e a presença ainda intensa de índios da etnia Xavante, me instigaram a voltar 4 vezes.

Lembro-me de que na primeira viagem, numa atividade junto a professores da rede estadual de ensino de Barra do Garças, cheguei, acompanhada de uma colega, com um discurso fortemente marcado pelas leituras freirianas. Discutíamos, para além da leitura da palavra da língua, a leitura crítica da realidade social, a palavra percebida por sua carga de sentidos e de memória crítica. Desse discurso marcado pela formação que recebia para além das disciplinas cursadas, ouvia a demanda insistente de professores para que tratássemos do “como fazer”, uma urgência conhecida por todos aqueles que se aproximam de professores encarregados de turmas de alfabetização, sobretudo em regiões isoladas como era o caso desta, no início dos anos 80.

De posse do nosso livrinho de bolso, “O que é o Método Paulo Freire”, de autoria de Carlos Rodrigues Brandão, mexemos um pouco no nosso planejamento e tratamos nas aulas seguintes de algumas estratégias propostas pelo método, adaptando-o à realidade das crianças. Tudo feito de maneira amadorística e sem grandes aprofundamentos – o planejamento inicial não surtiu o efeito esperado. Primeira lição aprendida: chegar com um planejamento fechado era um erro. Sem conhecer a comunidade, estávamos tão somente despejando sobre os professores o nosso suposto saber, tratando-os como se não tivessem nenhum – nada menos freiriano!

Na volta à universidade, me aproximei da professora encarregada da disciplina Metodologia do Ensino do Primeiro Grau, Maria Alice (não me recordo o sobrenome), e combinamos uma formação mais voltada para técnicas de alfabetização e possibilidades de atuação junto às escolas. Nas outras idas ao Mato Grosso, o tema da alfabetização foi recorrente e a certeza de que havia, em relação à alfabetização, muito mais a entender do que o eu era capaz de alcançar naqueles anos iniciais persistiu.

Vale notar aqui que nossa formação apoiava-se claramente na psicologia da aprendizagem, com ênfase na discriminação visual e auditiva das palavras, das sílabas e das letras. Nessa ocasião, já se questionava a adoção de uma cartilha pronta, mas, introduzida a novidade de escolhermos palavras significativas para as crianças e trabalharmos com frases menos mecânicas e repetitivas, nada efetivamente mudava em termos de concepção de língua, sujeito e da relação entre eles. Do ponto de vista do

tratamento da entrada da criança na escrita, confiávamos na discriminação visual e auditiva como garantia para a apreensão parcial da língua, tomando como *evidentes* unidades como palavras, sílabas, letras, frases.

Desse período de idas e vindas a Goiás e Mato Grosso, não posso deixar de registrar dois momentos em que a volta para a casa foi adiada. Uma para conhecer Goiás Velho de Cora Coralina, ainda viva e cheia de bom humor para com os estudantes que a procuravam; outra, para ir a Pirenópolis, cuja feira das artes já era famosa e bem mais autêntica. Lembranças inesquecíveis de meus anos de estudante universitária no belo Planalto Central.

Perto do fim do meu curso, começo a me inquietar com a sensação forte de que faltava uma formação menos generalista e mais específica, que me desse suporte na prática profissional.

Sob esse desconforto e, certamente, também sob efeito do semestre de estudos nos Estados Unidos, faço, no início de 1983, o meu primeiro curso de formação para professor de inglês, no Independent British Institute (IBI)<sup>6</sup>, uma escola de línguas, originalmente criada de Brasília, que frequentei de 1978 a 1984. Fundada por um grupo de professores dissidentes da Cultura Inglesa, contávamos com uma grande quantidade deles oriundos de vários países anglofônicos. Isso em Brasília era muito fácil de acontecer. Além dessa maravilhosa mistura de sotaques indianos, irlandeses, escoceses, americanos, ingleses, tínhamos um grupo grande de professores com formação acadêmica em *English as a second language*. Essa experiência junto a profissionais da área foi cativante e pensava seriamente em trabalhar no ramo.

### **Nordestina, como meu pai**

Formada em Pedagogia, longe de Niterói, onde nasci, e de Brasília, onde me formei, me mudei para o Nordeste, que me encantava desde os meus tempos de criança e adolescente. Habito estas terras por mais tempo do que vivi em qualquer outra região. Apesar do sotaque, me fiz nordestina.

- **No Rio Grande do Norte**

Após alguma experiência no âmbito de Secretaria de Educação, em 1985, passo um pouco mais de um ano como estagiária na TV Universitária do Rio Grande do Norte, vinculada à UFRN. Minha formação em Pedagogia, com habilitação em

---

<sup>6</sup> Documentos complementares 6.2, p.6

Tecnologia Educacional é recuperada. Na ocasião, estagiei nas diretorias de produção e de realização de programas educacionais e culturais<sup>7</sup>. Conheço o funcionamento do Sistema de Teleducação do Rio Grande do Norte (SITERN), sistema pioneiro no Brasil, que fazia o atendimento educacional à distância da rede pública de ensino, para crianças de 1ª à 4ª série, do nível fundamental do ensino básico. Os programas produzidos na emissora atendiam a escolas da periferia urbana de Natal e parte do interior do estado. Acompanhava todo o processo de produção dos programas até sua gravação em estúdio.

Particpei também como assistente de produção do programa Memória Viva, uma série de entrevistas com importantes nomes da literatura, da política, das artes e da vida cotidiana local e nordestina em geral. O acervo do programa era excelente. Nessa época tomei conhecimento de nomes famosos do estado do Rio Grande do Norte. Câmara Cascudo, por exemplo, um dos entrevistados, estava sempre na calçada em frente a sua casa, perto do antigo prédio da TV, na rua Princesa Izabel, pronto para cumprimentar quem o reconhecesse.

Iniciei, no segundo semestre de 1985, o Mestrado em Educação na área de concentração em Tecnologia Educacional<sup>8</sup>. Depois de cursar as disciplinas *Educação e Sociedade* e *Filosofia da Ciência*, logo percebi que essa não era, em definitivo, a área em que queria permanecer e dela me desliguei, após um semestre.

Paralelamente, também no segundo semestre de 1985, sou contratada como professora de inglês na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de Natal, onde permaneci até início de 1988<sup>9</sup>. Voltei aos cursos de formação de professores, alguns deles, os mais importantes, feitos no Conselho Britânico, em Recife, onde reencontrei antigos professores do IBI<sup>10</sup>. A área de línguas me envolvia cada vez mais e a certeza de que não voltaria à pós-graduação em Educação se firmou completamente. Anos depois, em 2001, mais precisamente, concorri e fui aprovada para ocupar a vaga de professora permanente na Ufal, na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa. Uma área inesperada, mas para a qual me candidatei em função dessa experiência que vivenciei com o ensino de inglês.

Em 1986, ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Norte para trabalhar como Técnica em Assuntos Educacionais (posteriormente reclassificada como

---

<sup>7</sup> Documentos complementares 6.3, p. 1

<sup>8</sup> Documentos complementares 6.2, p.4

<sup>9</sup> Documentos complementares 6.2, p.10

<sup>10</sup> Documentos complementares 6.2, p.7-9

Pedagoga) na Faculdade de Educação<sup>11</sup>. Adaptei-me muito rapidamente a esse espaço acadêmico. Fui designada para ser secretária e revisora da recém-criada revista *Educação em Questão* do Programa de Pós-Graduação em Educação. O contato com todo o processo de editoração, revisão de originais, confecção de capas, idas e vindas à gráfica da UFRN me agradou e me dediquei bastante ao trabalho<sup>12</sup>. Definitivamente, gostava do meio acadêmico e planejava voltar à pós-graduação, desta vez, na área da linguagem.

- **Em Alagoas**

Por razões familiares, pleiteei e consegui minha redistribuição para a Ufal, em junho de 1990. Passei a residir no interior do estado, na Usina Serra Grande, no município de São José da Laje - AL. Foi um período difícil em que a locomoção para o trabalho, demorada e desconfortável em ônibus intermunicipal, demandava um grande desgaste pessoal de ordem física e psicológica. Por outro lado, a reunião da família me consolava.

Na Ufal, desde junho de 1990, fui lotada na Coordenadoria Técnica de Ensino da Pro-Reitoria de Graduação. Cheguei em pleno processo de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos e fui designada para trabalhar junto à Comissão de Redação do Projeto Pedagógico Global da Área da Saúde da Ufal<sup>13</sup>.

Nesse mesmo ano fui procurada pela direção da Usina Serra Grande para desenvolver um trabalho de orientação junto a professoras de alfabetização de suas escolas (1 na sede e 13 outras multisseriadas, distribuídas em diferentes sítios rurais), o que ocorreu ao longo de 1991<sup>14</sup>. Nesse momento retomei minhas anotações e bibliografia da época dos trabalhos de extensão na UnB. Aproveitando uma licença-maternidade, ministrei alguns cursos, organizei o material e o programa das classes de alfabetização, adotando a perspectiva estudada em minha formação de pedagoga junto à professora Maria Alice. Aliás, guardava comigo, desde a faculdade, uma grande quantidade de material didático produzido e busquei adaptá-lo às escolas locais.

Desconhecia completamente, nessa época, o trabalho de Emília Ferreiro. Reconheço, hoje, que isso foi muito positivo. Embora a base do trabalho que tinha aprendido na Faculdade de Educação tenha sido fundamentada na suposição de

---

<sup>11</sup> Documentos complementares 6.3, p. 9

<sup>12</sup> Documentos Complementares 6.3, p.3-8

<sup>13</sup> Documentos Complementares 6.3, p.9-10

<sup>14</sup> Documentos Complementares 6.4, p.1

apreensão parcial da língua escrita, a partir, sobretudo, de capacidades perceptuais, não estava sob o domínio da concepção de que o *desenvolvimento* da escrita, além de parcial (como prevê a ideia de desenvolvimento) é *genético*, como ocorre com a *Psicogênese da alfabetização*. O sujeito suposto para a teoria é dotado de capacidades cognitivas prévias que o conduzem, como via de acesso à escrita, a formular hipóteses e a percorrer etapas fixas em seu desenvolvimento linguístico. A junção desse sujeito, inspirado em Piaget, com o de Vygotsky, submetido ao efeito da relação social, em nada abala a concepção que supõe um sujeito que se coloca diante da linguagem. A força do argumento de uma teoria de alfabetização que se estrutura em torno da psicologia cognitiva, parece-me, tende a criar mais resistência a se aceitar uma concepção de sujeito deslocado da posição de *origem*, para ser concebido como *efeito de linguagem*, como abracei posteriormente.

Passados os primeiros momentos de adaptação e mais uma licença-maternidade, no segundo semestre de 1993, procurei a Coordenação de Mestrado em Letras para me informar sobre o curso. Conheci então a professora Maria Denilda Moura que me atendeu e animou a tentar a seleção naquele mesmo ano. Elaborei às pressas um “projeto” voltado para alfabetização. Quando da entrevista, ouvi as críticas à falta de embasamento na área de linguística e, na ocasião, a professora Adair Palácio, membro da banca, me sugeriu que fizesse o mestrado em Educação. Recordar esse conselho é recordar-me da certeza com que respondi que não era isso que eu queria; voltaria com outro projeto no ano seguinte, desta vez na área de Letras. Em meio ao desconforto provocado pela reprovação, fui procurada pela professora Denilda nas dependências da Prograd, para me informar que, como havia tentado a seleção, estava apta a me inscrever como aluna especial. Iniciei então minha jornada na área como aluna especial do Mestrado em Letras.

No ano de 1994, cursei quatro disciplinas, li tudo o que me apresentavam e um pouco mais, absolutamente encantada, sobretudo, com Morfologia. A disciplina era lecionada pela professora Adair Palácio que, novamente, me desafiou dizendo que achava muito difícil que eu, vindo de outra área, comesse o estudo de Morfologia sem ter cursado anteriormente Fonética e Fonologia. Ela tinha razão quando dizia não ser fácil, mas consegui.

Reformulei meu projeto de mestrado, feito agora a partir de um trabalho realizado na disciplina Psicolinguística. Insisti na temática da “alfabetização”, que naquele momento se inscrevia na discussão sobre a *Gênese do Texto Infantil*, na linha

de pesquisa de Aquisição da linguagem (oral e escrita). No fim de 1994, submeti-me à nova seleção e fui aprovada – em primeiro lugar, para minha alegria. Iniciei formalmente o curso em 1995.

Ainda em 1995, fui removida, a pedido, da Prograd para a Coordenação do Mestrado em Letras, que na ocasião funcionava em umas poucas salas no prédio da Biblioteca Central. Como funcionária, assumi duas tarefas que me marcaram muito. Primeiramente a revisão dos Anais do I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino (I ELFE), ocorrido em março de 1994, tarefa que pedi à professora Denilda para realizar. Ao ouvi-la comentar que estava procurando um revisor, falei de minha experiência na revista *Educação em Questão* e me apresentei para fazer o trabalho de revisão dos anais. Trancada numa salinha minúscula, repassei e conferi um a um os textos digitados por uma pessoa contratada para tal, com os originais encaminhados pelos autores – era assim que as coisas aconteciam então! Havia um total de 68 artigos de linguistas consagrados como Claire Blanche-Benveniste, Maria Helena Moura Neves e Luiz Antônio Marchuschi, dentre outros tantos mais ou menos famosos, assim como mestrandos, doutorandos da Ufal e de outras instituições. 478 páginas impressas lidas e relidas por mim, lutando para me conter entre entender o conteúdo dos textos – que tanto me interessavam nesse momento em que me iniciava na área – e prestar atenção nas falhas de digitação<sup>15</sup>.

Paralelamente a esse trabalho, ocorreu o deslocamento da sede da Abralin para Maceió. A professora Maria Denilda Moura havia sido eleita presidente da Associação para a gestão 1995-1997 e passei a trabalhar como assessora técnica da Diretoria<sup>16</sup>. Entre 7 e 12 julho de 1996, participei dos trabalhos da Abralin na 48ª. SBPC, realizada na PUC- SP. Conheci pessoalmente muitos dos nomes que li impressos nos Anais do I ELFE. Assisti ao máximo de atividades que conseguia e comecei a entender melhor o funcionamento da Abralin, na medida em que vislumbrava a diversidade de temas que a área da linguística reúne e as naturais disputas de territórios entre as diferentes vertentes...

Nesse mesmo ano acompanhei muito de perto as providências para a vinda do célebre linguista Noam Chomsky à Ufal. Em 3 de dezembro, atendendo a um pedido da professora Denilda, representando a Abralin, Chomsky concordou em vir de Recife, onde descansava por uns dias, depois de mais de 20 dias de uma jornada intensa de

---

<sup>15</sup> Documentos Complementares 6.3, p. 11-12

<sup>16</sup> Documentos Complementares 6.3, p. 13

compromissos entre Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília e Belém, exclusivamente para conceder uma entrevista. O auditório Nabuco Lopes, no prédio da Reitoria, estava lotado, sobretudo com linguistas e estudantes do Nordeste, que aproveitavam a chance de ver e ouvir, frente a frente, essa figura emblemática que, desde a década de 60 faz história na área da linguagem e na política, como crítico feroz da política externa americana. Há que se registrar a generosidade com que ele, não só se dispôs a vir a Maceió, mas não fez qualquer tipo de exigência. Resolvido o problema de deslocamento rápido entre Recife e Maceió, que se deu através da liberação do helicóptero do Governo do Estado para fazer o transporte, Chomsky simplesmente colocou-se à disposição para responder às questões que lhe foram dirigidas durante mais de uma hora e meia de entrevista. Depois do almoço com os entrevistadores e o coordenador do PPGLL, retornou a Recife e escreveu posteriormente à professora Denilda, agradecendo a oportunidade.

Juntamente com os professores Denilda Moura, Adair Palácio e Mike Dillenger, da UFMG, participei da entrevista na condição de aluna em vias de conclusão do trabalho de mestrado, no qual tratava com destaque a formação da área da aquisição da linguagem na linguística, tão completamente vinculada a seu nome. Do enigma posto pela área, notadamente a linguística gerativa, em meus anos de graduação, vejo-me diante do mais famoso linguista de todos os tempos para questioná-lo sobre as qualificações necessárias à formação do linguista, considerando a necessidade de se compreender as bases epistemológicas da pesquisa linguística para lidar com problemas empíricos. Ouço de Chomsky as palavras que fizeram e continuam a fazer eco durante todos esses anos: *“The first qualification is skepticism. You want to be shown, not told. It is not enough for you to hear somebody say something, you want the reasons and then you’ll evaluate the reasons. So, you should be very skeptical about what I am going to say, very skeptical”*. (CHOMSKY, 1997, p. 173)

Abrindo um pequeno parêntesis na sequência cronológica dessa história, a fita VHS contendo a gravação dessa entrevista memorável foi recuperada (estava completamente mofada), com o auxílio do Prof. Aldir Santos de Paula, foi acrescida de créditos relativos ao evento e divulgada, em 2015, no site do PET Letras (cf. <http://www.petletras.com/arquivo>), período em que era tutora do grupo. Uma justa

homenagem prestada à professora Maria Denilda Moura e a divulgação de um conteúdo precioso para todos os interessados em linguística, sejam eles gerativistas ou não<sup>17</sup>.

Dias depois, ainda no mês de dezembro de 1996, fui aprovada no exame de seleção para o doutorado e adiro ao Programa de Desligamento Voluntário (PDV) do Serviço Público Federal<sup>18</sup>. Meus planos profissionais agora estavam completamente vinculados à área da linguística.

Antes, porém, de encerrar o relato desse momento de minha trajetória como funcionária e aluna do Mestrado em Linguística, gostaria de tecer algumas considerações sobre o meu percurso de formação.

- **A área da aquisição da linguagem**

Já oficialmente inscrita no mestrado, o ano de 1995 é determinante. Matriculei-me na disciplina *Aquisição da linguagem e ensino da língua*, ministrada pela professora visitante Cláudia Thereza Guimarães de Lemos da Unicamp. Um novo cenário teórico se abre diante de mim e me envolve, ou melhor, captura (*capturar* é certamente o verbo que melhor define o efeito desse encontro). Reviro meu projeto aprovado, tão bem aprovado (!), ao avesso e parto em direção desse novo quadro teórico que começava a vislumbrar nas aulas de Cláudia Lemos. Restaram meus dados, dos quais ainda hoje me orgulho, mas que nesse momento eram completamente ressignificados. O professor Eduardo Calil, ex-orientando de Cláudia Lemos, assume a orientação de meu trabalho.

É dessa época a criação de um grupo de estudos em aquisição de linguagem, coordenado pela professora Marisa Bernardes Pereira, responsável pelas vindas de Cláudia Lemos como professora visitante da pós-graduação, entre os anos de 1995 a 1997. Desse grupo, participaram, além da professora Marisa, o professor Eduardo Calil, e alguns alunos e convidados dentre eles Nadja Naira A. Ribeiro, Damião A. de Farias Santos, Antônio Cícero de Araújo, Ana Maria Gama Florêncio, Regina Nagamine e eu, evidentemente. Por razões que demandariam muito esforço para tentar explicar (certamente em vão), o grupo, que tão ativamente se formou, atuou com produção de trabalhos, organização de números temáticos da Revista Leitura e participação em eventos, não resistiu ao convívio e embates da academia, desaparecendo pouco tempo depois. Os poucos laços remanescentes que resistiram ao passar dos anos foram desfeitos mais recentemente. Sobrou para mim o grande impacto provocado pelas lições

---

<sup>17</sup> Produção intelectual 2.6, p. 1-2

<sup>18</sup> Documentos Complementares 6.3, p.14-15

de Cláudia Lemos, que ainda hoje reverberam, e o forte vínculo que estabeleci com ela e que perduram até hoje.

Retomando a discussão mais acima, como afirmo nas páginas de introdução de minha dissertação, o trabalho realizado para a disciplina Psicolinguística, voltado para a Gênese do texto infantil, buscava discutir, no âmbito da aquisição da linguagem escrita, a presença de marcas de refacção (chamadas também de marcas de reelaboração ou reescrita) deixadas nos textos de crianças em processo de aquisição da *representação* escrita da linguagem. Estas marcas caracterizariam “‘perturbações’ da fluência do ‘ritmo da escrita’ representadas pelos apagamentos, inserções, escritas sobrepostas etc.” (ABAURRE, 1994).

Ao invés de redações convencionais, havia solicitado a crianças da 3ª série de uma escola da rede pública de Maceió que escrevessem a letra de uma canção, bastante conhecida e memorizada por eles, que havia sido cantada várias vezes por nós.

Alguns dos textos produzidos pelas crianças foram selecionados e a análise das refacções foi feita. Partia-se do princípio de que tais refacções seriam como pistas da trajetória dos *processos mentais* que envolvem a materialização do discurso interior em discurso escrito, revelando um pouco mais das relações entre pensamento e linguagem como constitutiva deste processo.

Se uma contribuição teórica de Cláudia Lemos em sua passagem entre nós pode ser destacada, como tendo sido decisiva, eu diria que foi trazer para a análise uma concepção de *sujeito* que, não apenas se relaciona com a língua, mas, sobretudo, é *efeito* desta. Esta concepção de sujeito “contaminou” de tal maneira o olhar sobre os dados que foi impossível ignorá-la. Todo o quadro teórico anterior foi abandonado diante do que os ‘dados contaminados’ passaram a indiciar. As noções de *sujeito, outro, língua*, usadas por mim até então, foram completamente revistas.

As refacções deixaram de ser o objeto isolado de análise. O que tomou vulto e acabou por definir os rumos da pesquisa foi refletir sobre a relação oralidade-escrita do ponto de vista do sujeito, que é deslocado de uma ‘fronteira’ para outra, sob os efeitos do funcionamento linguístico-discursivo. De uma forma nova, as questões colocadas pela alfabetização, que tanto me acompanhavam, são enfrentadas agora a partir da linguística – ou ao menos, afetada por ela. Aprendia com Saussure que “o ponto de vista cria o objeto”, que as unidades da língua não se dão a perceber fora do jogo que as constitui. Assim sendo, de fora do jogo, aqui representado pelo texto escrito, o sujeito

não teria acesso às unidades tão “naturalmente” concebidas como letras, sílabas, palavras e tantas outras às quais me referia no passado sem qualquer reflexão.

Aprendia, ainda, que este novo quadro teórico apresentado por Cláudia Lemos, marcava, dentro dos estudos da aquisição de linguagem, um rompimento com a psicolinguística e a volta ao estruturalismo linguístico, notadamente a Saussure, ressignificado pela psicanálise de linha francesa, sobretudo por Lacan. Deste lugar, sujeito e linguagem não mais se separam. Falar em um significa falar no outro.

Há um exemplo retirado de meus dados que ilustra bem os caminhos trilhados por mim nesse momento. Trata-se do texto de Adriana, sobre o qual tecerei alguns poucos comentários.

Xuxa é Yosi Augusto

1 Eu posso ~~in~~ aonde eu quiser  
 2 Ra biscos em algum papel  
 3 chegar bem perto das estrelas  
 4 E tocar o céu  
 5 Sonhando eu posso ser um rei  
 6 Quem sabe até superstar  
 7 E só deixar a porta aberta  
 8 pra a luzão entrar  
 9 Eu posso até falar com Deus  
 10 De noite em minha oração  
 11 E caminhar por entre nuvens feitas  
 12 de algodão.  
 13 Eu posso tudo que eu quiser  
 14 E só fazer acreditar  
 15 Se eu fechar bem forte os olhos  
 16 E quiser sonhar  
 17 Sonho meu, sonho meu  
 18 Tudo pode acontecer  
 19 Acreditar na sorte  
 20 E tudo pode ser sonho meu,  
 21 sonho meu eu posso tudo que eu  
 22 sonhar se eu ~~eu~~ levar a vida sério  
 23 Se eu fizer direito  
 24 Se eu acreditar

No que se refere ao registro ortográfico, algo se sobressai nessa escrita pela singularidade que denuncia: há poucas marcas de reescrita, a ponto de, na sua quase totalidade, todas elas envolverem as letras R e S.

Na 1ª linha, Adriana escreve IR com marca de reescrita no R. Parece ter escrito anteriormente IN, optando em seguida pelo R. Aparecem também sinais de uma escrita posterior dos R's das palavras SER - linha 20 e SÉRIO - linha 22.

Na linha 7, por baixo da letra X da palavra DEIXAS (deixar), Adriana escreveu a letra S (DEIXAS). Na linha 11, o S apresenta sinais de reescrita na palavra NUVES

(nuvens): no início Adriana não colocou a vogal E; contudo, ela o faz posteriormente, escrevendo ES por cima do primeiro S. Na mesma linha, a palavra ENTRES (entre), escrita imediatamente antes de NUVES, apresenta uma pequena falha entre o E e o S, o que sugere que o S tenha sido colocado depois.

As reescritas sugerem momentos de hesitação e de retorno ao dito/escrito, constituindo-se em cortes na cadeia falada/escrita, a partir da delimitação de uma unidade, que, nesse caso, parece ter assumido a forma de um grafema. Da reflexão de Cláudia Lemos sobre a obra de Saussure, reconhecia que a delimitação de unidades pelo falante é espaço do imprevisível, podendo ocorrer o corte em qualquer ponto da cadeia sintagmática, de modo a fazer surgir elementos latentes que se associam a partir de um valor qualquer que os ponha em relação. É nesse intervalo do corte, que o sujeito se mostra, constituindo ele também sob o estatuto e a instanciação da imprevisibilidade.

Adriana, nas duas primeiras estrofes, usa, sem sinais de rasura, o S no lugar do R nas palavras: QUISES (quiser), linha 1; PESTO (perto), linha 3; TOCAS (tocar), linha 4; DEIXAS (deixar), linha 7.

Nas estrofes seguintes, passa a registrar corretamente o R, mas deixa de fazê-lo em: ENTRA (entrar), linha 8; FALA (falar), linha 9; SOTE (sorte), linha 19.

É interessante destacar o fato de que o R e o S parecem ter assumido, em determinado momento, uma relação de semelhança, apagando uma diferença, a ponto de o segundo substituir o primeiro em quatro palavras. Uma possível interpretação para o ocorrido parece ser o fato de ambos serem omitidos da fala, quando em posição final de uma palavra. O R é suprimido, sobretudo, na sua forma de marcador do infinitivo dos verbos. Por exemplo, *falar* é pronunciado /fa'la/, como Adriana registrou na linha 9. O S é igualmente suprimido com frequência na posição de marcador de plural. Em ambos os casos, a escrita padrão exige o comparecimento de um e de outro, ainda que na fala inexistam. Ou seja, o R e o S se identificam na medida em que guardam entre si uma relação quanto à sua significação: o registro, por escrito, de um lugar que inexiste na fala ou de um lugar em que um e outro se identificam enquanto variações de um mesmo fonema. Com isso dá-se uma relação de natureza associativa pela emergência de um, ao tempo em que outro se encontra na latência, sempre pronto a surgir, como foi o caso inesperado de QUISES, TOCAS e DEIXAS.

Mas não reside aí, simplesmente, a *causa* da identificação entre o R e o S, embora tenha sido possível apontar alguns locais em que esta identificação parece ter ocorrido. De fato, se as explicações postuladas dessem conta do fenômeno, como se

explicaria, por exemplo, a ocorrência da troca, ou da ausência do R ou do S no meio de uma palavra, como é o caso de PERTO, escrita PESTO, e de SORTE, registrada SOTE?

O que se revela de maneira inusitada é, a partir da escrita, o surgimento de uma *posição*. Esta aparece ora ocupada pelo R, ora pelo S, ora vazia, como é o caso de ENTRA (ENTRAØ), FALA (FALAØ) E SOTE (SOØTE), mencionados anteriormente.

O aparecimento dessa *posição* denuncia o corte no qual um eixo associativo se abre. Nesse caso, é possível ver que, longe de se estabelecer uma correspondência fonema-grafema, abre-se o *jogo da representação* (cf. DERRIDA, 1973, p.44). O significante desliza, não só na posição que ocupa, como na própria substância de que se reveste, podendo comparecer enquanto R, S ou, simplesmente, não assumir representação gráfica, embora, ainda assim, sua presença esteja marcada pela posição vazia.

Descobria com Saussure que a materialidade do significante não é fruto de uma presença, mas se constitui na diferença entre ele e o que o rodeia. Descobrir essa realidade particular do significante foi impactante para mim:

(...) é impossível que o som, elemento material, pertença por si à língua. Ele não é, para ela, mais que uma coisa secundária, matéria que põe em jogo. (...) em sua essência, este [o significante] não é de modo algum fônico; é incorpóreo, constituído, não por sua substância material, mas unicamente pelas diferenças que separam sua imagem acústica de todas as outras. (CLG, p.138).

Constatava, surpreendida, ao analisar meus dados que, se isso é verdade para a matéria fônica, partindo-se do que Derrida chamou de “nefasta cumplicidade entre o reflexo e o refletido” naquilo que se constitui o “sistema total” da escrita fonética (Derrida, 1973, p.55), o mesmo se aplica à matéria gráfica que o significante assume.

Estendo-me nesse ponto de minhas memórias na medida em que a relação sujeito-linguagem passa a ser insistentemente uma preocupação. A área de aquisição sob essa perspectiva, como constava nos objetivos do primeiro curso ministrado por Cláudia Lemos em 1995, colocava “em discussão os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a ‘naturalidade’ da aquisição da primeira língua, assimilada à sua modalidade oral, assim como aqueles que *sustentam a ‘instrução’, através do binômio ensino/aprendizagem, no que se refere ao domínio da escrita e de um saber sobre a língua*” (cf. programa do curso, grifo meu).

Vejo nessa nova via toda a minha formação pedagógica, notadamente no âmbito do que estudei e fiz em nome da “alfabetização” de crianças e adultos, ser fortemente

atingida. As discussões sobre a ordem da língua e a relação do sujeito com ela me fizeram querer ir mais longe, precisamente no que toca à noção de *ordem própria da língua*, ou sua estrutura e funcionamento. Assumia em minha dissertação que a estrutura afeta o sujeito de maneira a constituí-lo sujeito de linguagem, mas sabia que ainda não tinha o alcance dessa assunção em toda a sua radicalidade. Indagava-me sobre a maneira como essa estrutura *afetaria* o sujeito de maneira a constitui-lo sujeito de linguagem. Sabia que tinha ainda muito o que investir teoricamente nessa ideia, então e sempre!

Será nesse momento, ainda, que as questões sobre a “gênese da linguagem” se escancaram no âmbito das discussões teóricas levantadas pela área da AL. Como analisa M.T. Lemos (2002), no capítulo de nome sugestivo *Adão e Eva, gênese, pecado original: a psicolinguística com Chomsky*, as questões da constituição do sujeito falante convocam uma reflexão radical. Lembrar-me dessa radicalidade e suas consequências sobre mim e meu trabalho me levaram a escolher a epígrafe deste memorial – *Memento homo quia pulvis es et in pulverem reverteris* –, retirada da passagem do livro do Gênesis em que Deus, dirigindo-se a Adão, ao expulsá-lo do Paraíso, insta-o de forma imperativa a *lembrar-se* daquilo que *é*. No versículo seguinte lemos que Adão dá à mulher o nome de *Eva*, que significa mãe de toda a humanidade. Além disso, grande parte deste memorial foi escrito no período litúrgico da Quaresma, o que dá à advertência dirigida a Adão contornos muito especiais para mim.

Nesse mesmo ano, 1995, tivemos a oportunidade de contar com a presença do professor Herman Parret, da Universidade de Leuven (Bélgica), que ministrou um curso de curta duração, *Nouvelles Lectures de Saussure*, em que discutia seu trabalho de pesquisa junto aos manuscritos saussurianos depositados na Universidade de Harvard, nos quais Saussure trata de questões relativas à fonética<sup>19</sup>. À temática saussuriana, já fortemente presente na minha formação através do Curso de Linguística Geral, é agora acrescido o papel da pesquisa dos manuscritos do autor e a descoberta, por mim, de que Saussure, para além do signo, dedicou ao fonema uma especial atenção.

Somado a esse despertar, começo a sentir muito claramente a falta da proficiência em língua francesa. Anoto mentalmente essa demanda para um momento posterior, o que ocorre uns anos depois. Percebia que precisaria ser capaz de ler no original, além da produção linguística de Saussure, dentre elas seus manuscritos, os

---

<sup>19</sup> Produção intelectual 2.11, p.2

muitos autores do estruturalismo de dentro e de fora da linguística, que tão fortemente se associam ao movimento intelectual francês de mesmo nome<sup>20</sup>.

Em novembro de 1996, qualifico e em 17 de março de 1997, defendo a dissertação *Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita*. Na banca de defesa, além de meu orientador, tive o privilégio de contar com as presenças de Cláudia Lemos e Sônia Borges, autoras que estiveram fortemente ligadas ao embasamento teórico de meu trabalho de mestrado, publicado pela Edufal neste mesmo ano (cf. FARIA, 1997)<sup>21</sup>.

A passagem dos anos e o exercício de buscar os pontos de contato entre os eventos no relato de minha trajetória de vida acadêmica, fazem-me ainda recordar, desse momento, duas observações feitas sobre o meu trabalho final. Durante o exame de qualificação, do qual participou a professora Marisa Bernardes Pereira, sou desafiada por ela a comentar o enigma da presença de uma insistente letra N, uma espécie de “nasalização”, na escrita de outra criança cujo texto analisei. Sem o que dizer na ocasião, guardei para depois o enfrentamento desse dado, que deu origem ao artigo *A letra sob as palavras da letra*, publicado na Revista Leitura em 1997<sup>22</sup>, que dediquei a ela e do qual gosto muito, ainda mais hoje quando, relendo-o, percebo como ele se entrelaça com minha trajetória e, mais uma vez, me surpreendo com os efeitos da cadeia significante no sujeito.

Detenho-me um pouco nesse trabalho, reproduzindo e comentando abaixo partes dele, pois, de certa forma, revejo agora o seu desdobramento no trabalho que fiz em meu pós-doutorado, sobre o qual tratarei adiante.

Como mencionei acima, ao tratar de minha dissertação, com o objetivo de obter dos alunos um texto escrito a partir de um texto oral memorizado, solicitei à turma que escrevesse *a letra* de uma canção popular bastante executada naquela ocasião (tema da abertura de uma novela). Fui surpreendida pela intervenção tímida de um dos alunos que me indagava sobre o que era “a letra de uma canção”. Essa dúvida não prevista havia-se colocado para muitos outros alunos presentes. Respondi que, em resumo, *a letra* da canção eram as suas *palavras*.

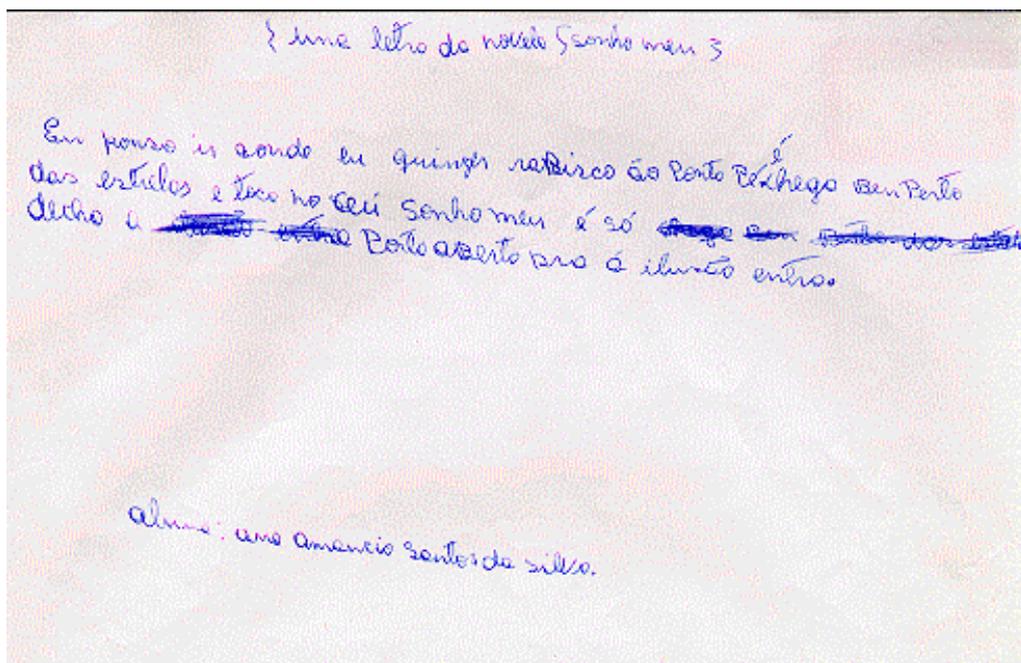
Um dos textos escritos e analisado por mim é o de Ana. Foi dado destaque, em minha primeira análise, precisamente ao pouco que havia sobrado da “letra” original.

---

<sup>20</sup> Documentos complementares 6.1, p.9-10

<sup>21</sup> Produção intelectual 2.1, p. 1-3

<sup>22</sup> Produção intelectual 2.4, p.12-13



Escrita original da aluna

UNA LETRA DA NOVELA SONHO MEU

EU PONSO IR AONDE EU QUINZER RABISCO ÁO PONTA PÉ. É CHEGA BEN PERTO DAS ESTRELAS E TOCA NO CEÚ SONHO MEU É SÓ ~~CHEGA BEN PERTO DAS ESTRELAS~~ DECHA A ~~ILUSÃO ENTRA~~ PORTA ABERTA PRA Á ILUSÃO ENTRA.

ALUNA: ANA AMANCIO SANTOS DA SILVA

Embora reconhecesse que algo barrou a possibilidade de este texto oral “sobreviver” enquanto tal na forma escrita, que relação estabelecer entre este fato e a presença das tais “nasalizações”? Algo se repetia: um som nasal na oralidade e uma letra, a letra N, na escrita, conforme havia observado a professora Marisa em minha qualificação. A recorrência de um elemento clama por um olhar mais cuidadoso. Destaquei as duas fronteiras limites do texto, a que precede e a que se segue a ele: o “título” - UNA LETRA DA NOVELA SONHO MEU e o nome da criança assinado no fim – ALUNA: ANA AMANCIO SANTOS DA SILVA.

Cabia então tentar estabelecer as possíveis relações entre as “nasalizações” presentes na primeira linha do texto propriamente dito – EU PONSO IR AONDE EU QUINZER RABISCO ÁO PONTA PÉ. É CHEGA BEN PERTO – e essas “fronteiras”, tentando esclarecer o que tudo isso teria a ver com a suspensão da naturalidade com que a palavra *letra*, que muito provavelmente se referia a determinada “marca gráfica de um som”, viesse a significar agora *palavras* cantadas, por sua vez, composta de letras quando registradas por escrito. Que efeitos provocariam o fato de o *signo* (significante + significado) *letra* ser desfeito e ao significante que “permanece” ser necessário “atrelar”

novo significado? Como se dá essa “procura”, esse movimento do significante para tornar-se novamente um signo?

Discuti a questão tendo como referencial teórico Saussure, Benveniste e Jakobson, deslocados pela teorização de Lemos no campo da aquisição de linguagem, em que a relação sujeito-linguagem se impõe.

Em seu título, Ana destaca que se trata de uma letra (UNA LETRA), mas, surpreendentemente, não a letra de uma canção, mas de uma NOVELA (SONHO MEU), o que já aponta para um lugar de significação diferente daquele esperado como resultado do meu “esclarecimento” sobre o que seria a *letra* de uma canção. Ainda que de fato palavras da canção apareçam no texto de Ana, elas parecem ser agora palavras-letra, que se fundem e fazem emergir, dentre as palavras da canção, outras como PONTA (que não existe no verso original) e uma letra específica, o N, em lugares inesperados, como em PONSO (POSSO) e QUINZER (QUISER). Longe de sofrer um acréscimo de significados, o significante “letra” parece deslizar entre sentidos e lugares na cadeia que se associam e concorrem, fazendo emergir tanto palavras (da canção ou não) quanto, no meio destas, uma letra em especial: o N.

Esta associação de sentidos que concorrem na latência é certamente um efeito singular que marca a relação de Ana com a língua. Não se trata, portanto, da língua enquanto um sistema fechado, mas enquanto *funcionamento*, do qual não se pode excluir o sujeito que, em qualquer ponto da cadeia, pode-se revelar, efetuando cortes que desfazem as pretensas unidades fechadas classificadas e analisadas pelo linguista.

Mas, era preciso considerar agora a relação entre uma letra (grafema) qualquer, e a identificação com a letra N, muito especificamente numa posição em que nasaliza a vogal anterior. Nesse sentido, era fundamental considerar a “fronteira” inferior do texto – ALUNA: ANA AMANCIO SANTOS DA SILVA.

Observava aí o efeito de amálgama e repetição, de tal maneira que dentro de ALUNA, de AMANCIO e de SANTOS era possível reencontrava ANA, apontando para o que Lemos chamou de “ciframento de uma repetição” (LEMOS, 1996, p.88) referindo-se às formações anagramáticas, isto é, à presença de “palavras sob palavras” em textos poéticos, que tanto *perturbaram* Saussure.

Esta repetição se repercute em todo o texto de tal forma que ele mesmo mostra-se estruturado como um anagrama. A letra da ALUNA ANA passa pelo que parece ter sido a ressignificação do signo letra, de tal forma que se funde e ressoa na letra da NOVELA, que é UNA, que é SONHO, que é N. O N que nasaliza o A de ANA,

rompendo a barreira entre as sílabas, parece continuar a quebrar os limites das unidades constituídas quando, no meio de POSSO e QUISE, ressurge, dando ao primeiro “verso” de Ana uma cadência que nos remete à do seu nome completo, que se estrutura em intervalos de nasalidade quase regulares: EU **PONSO IR AONDE EU QUINZER RABISCO ÁO PONTA PÉ. É CHEGA BEN PERTO.**

Considerava ainda que o texto de Ana é fortemente marcado pela tensão de ser e de não ser seu, por se tratar da escrita de um texto alheio memorizado. Neste sentido, escrever a letra (da canção) é ao mesmo tempo repetir a letra (que letra?). A referência a si mesmo neste caso parece muito marcante. Acrescente-se a isso o fato de a *letra*, por ser de uma *canção*, transitar entre as substâncias sonora e gráfica, sendo uma e sendo várias, sendo escrita e sendo cantada. Isso, em tese, poderia sustentar a busca pela representação fonema-grafema, no entanto, os pontos em que a letra surge, embora oralizáveis, não correspondem à língua oral constituída que estaria, supostamente, sustentando essa escrita. Abrem-se, ao contrário, feixes de relações que deixam rastros na forma da presença gráfica de uma letra que desliza entre o registro da memória da canção, as letras escritas sobre o papel e, muito especialmente, o nome próprio da AluNA.

Tudo isso me deixava entrever, na relação de Ana com a escrita, um movimento de repetição e significação que aprisiona o significante, ao mesmo tempo em que liberta, de tal forma que, sob a letra da canção, ele, o significante, opera seu trabalho compondo-se e decompondo-se em signo, revelando uma relação absolutamente singular, uma vez que se trata de uma “estrutura com sujeito”, como afirma Lemos, a partir de Lacan. (LEMOS, 1996, p.89). Neste movimento do significante sobre si mesmo, fica barrada a possibilidade de o texto da canção ser meramente repetido, já que se instaura uma outra estrutura na qual o *jogo do significante* – significante, nesse caso, com contornos absolutamente *próprios* – comanda o funcionamento linguístico-discursivo, não o sujeito.

Num certo sentido, começo aqui a reconhecer o que Parret nomeou de “*nouvelles lectures de Saussure*”. A fonética saussuriana e a complexidade de sua relação com a diacronia, a sincronia e o sujeito falante será tema do meu trabalho de pós-doutorado, *Entre a leitura da fala e a escrita da língua: o fonema em Saussure, a sair*<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Produção intelectual 2.4, p. 22

Outro comentário a que me referi mais acima veio do revisor do texto final, professor Paulo Valença. Ao me entregar o trabalho, disse que se fosse participar da banca de defesa me pediria mais detalhes sobre o último tópico, do último capítulo, *O texto e a substância da tinta*, em que, referindo-me à Escola de Copenhagem, a partir da Gramatologia de Derrida, cito Uldall e sua queixa de que “a substância da tinta não tenha recebido, da parte dos linguistas, a atenção que dedicaram à substância do ar”. Derrida a esse respeito chama a atenção para o fato de a referida Escola liberar um campo de pesquisas inéditas e fecundas, no que se refere à *expressão gráfica da estrutura do texto*. No meu texto de mestrado, faço a observação, discuto rapidamente a questão a partir de um detalhe dos meus dados e concluo dizendo que se tratava de “uma questão que extrapolava o escopo do trabalho” (saída clássica quando queremos nos proteger de perguntas embaraçosas da banca...).

Essa provocação de meu revisor, contudo, não ficou esquecida. A questão, afinal, dizia respeito diretamente à escrita, mas enfrentar Hjelmslev e seus colegas de Círculo não é tarefa simples. Anos mais tarde, mais precisamente entre 2008 e 2010, volto a essa temática motivada pela orientação do trabalho de mestrado de Lucila Maria Oliveira da Costa, *O fazer texto: reflexões sobre o conceito de texto a partir de Hjelmslev e da Aquisição de linguagem*<sup>24</sup> – orientação muito prazerosa, quero registrar, pois Lucila foi uma dedicada e competente leitora de Hjelmslev, e, posteriormente, entre 2014 e 2016 a orientação de outra dissertação *Forma pura e forma material: língua, oralidade e escrita a partir de Hjelmslev*<sup>25</sup>, de autoria de Dayanne Teixeira Lima – outra aluna corajosa que se dispôs a desafiar comigo nossos embaraços para entender esse autor brilhante, mas por demais hermético e tão pouco discutido no Brasil.

Além das referidas dissertações que tratam diretamente da questão, ainda a partir desse pequeno tópico e movida pelos impasses postos pela escrita do português pelo surdo, que conquistava seu espaço dentro da universidade, desenvolvi entre 2010 e 2015 o projeto *Forma e substância na linguagem: desafios para pensar a natureza da escrita alfabética a partir da escrita do surdo*. Voltarei a este ponto adiante.

---

<sup>24</sup> Ensino 1.3, p. 2

<sup>25</sup> Ensino 1.3, p. 5

## **Fora da universidade**

Nos anos que se seguiram ao meu afastamento das funções técnicas de servidora da universidade, estive envolvida em três atividades que, de certa forma, se complementavam. Cursei o doutorado, trabalhei como professora substituta de linguística 20h, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (de jun. de 1998 a jul. de 2000), e prestei assessoria pedagógica às escolas rurais das usinas Serra Grande e Trapiche (entre jan. 1998 a mar. de 2002). Vou tratar de cada uma dessas atividades em blocos separados, embora as perceba hoje bastante vinculadas

- **A Gramática Gerativa**

No projeto de doutorado, apresentado em dezembro de 1996, volto-me para a Gramática Gerativa. Durante o meu percurso no Mestrado, a questão que para mim tornou-se principal foi a constatação dos problemas teóricos surgidos pela dificuldade que áreas como a pedagogia e a psicologia tiveram em abordar a linguagem, especialmente no que diz respeito a sua aquisição, tratando “unidades linguísticas” como evidentes e sensorialmente acessíveis. Desejava agora aprofundar-me na teoria chomskyana, particularmente na Teoria de Princípios e Parâmetros, por reconhecer, no impacto causado por ela (não sem polêmica), a força de uma teoria consistente para tratar da sintaxe da língua, no que toca a aquisição de sintaxe. Isto é, como a criança adquire a estrutura sintática da língua da comunidade se essa estrutura não se dá a perceber diretamente pela audição, nem se faz acessível pela via do ensino ou da correção? Mais uma vez, meus caminhos me conduzem a Chomsky, desta vez, entretanto, sob os efeitos de suas palavras a mim dirigidas, buscando ser criteriosamente cética...

Durante o doutorado, tive por orientadora a Profa. Denilda Moura e por co-orientadora, a Profa. Cláudia Lemos.

Nos meus anos iniciais de doutorado, mais liberada do trabalho, participo um pouco mais de eventos, apresentando e publicando trabalhos<sup>26</sup>. Meu livro, fruto da dissertação de mestrado, é lançado e me divido entre permanecer no tema da relação oralidade-escrita e começar a enfrentar a temática de minha tese de doutorado, que no fundo, relacionava-se com a dissertação de mestrado, embora tomando a relação sujeito-

---

<sup>26</sup> Produção intelectual 2.2, p. 1-5; 2.4, p. 8-16; 2.9, p.7-9; 2.10, p. 11-14.

linguagem, notadamente a questão do acesso do sujeito à linguagem, como seu eixo principal.

É desse momento também a presença no PPGLL de muitos gerativistas, afinal a Abralín estava entre nós. Entre fevereiro e março de 1997, tivemos o XIII Instituto Brasileiro de Linguística e o I Congresso Nacional da Abralín. Em 1997, houve um curso em Introdução ao Programa Minimalista, com o prof. Jairo Nunes (USP) e outro, no mesmo ano, em Sintaxe Gerativa, ministrado pela profa. Mary Kato (Unicamp). Em 1999, outro curso em Sintaxe do Português com o Prof. Dr. Eduardo Raposo (Univ. da Califórnia), que voltou mais vezes. Contamos também, em outros momentos, com a presença de outros pesquisadores como Prof. Ian Roberts (Un. Cambridge), Ilza Ribeiro (UFBA), Sérgio Menuzzi (UFRGS), João Costa (Universidade Nova de Lisboa).

Fiz todos os cursos disponíveis<sup>27</sup> e tentava me atualizar e entender as soluções técnicas da teoria a respeito de questões sintáticas, mas, como já anunciava em meu projeto de doutorado eu pretendia manter-me na reflexão teórica sobre a aquisição da linguagem. Desta vez, a linguagem oral. Havia uma questão que me incomodava e essa incidia sobre a dificuldade que eu percebia, ao ler trabalhos em aquisição de inspiração gerativistas, no tratamento teórico quanto ao *acesso* da criança ao *input*, minimamente aqui tomado como a fala do outro.

Se é verdade que a psicologia, ao fazer uso da teoria linguística o fez de maneira equivocada, desconsiderando questões fundamentais de base epistemológica – discussão de que me ocupei na dissertação de mestrado ao historiar a área da aquisição e sobre a qual indaguei Chomsky em minha questão na entrevista<sup>28</sup> –, parecia-me ocorrer equívoco semelhante por parte dos gerativistas voltados para a aquisição da linguagem. Se o tratamento da sintaxe permite que o falante seja neutralizado por trás da assunção de que é com o conhecimento linguístico internalizado que a teoria lida, nas pesquisas em aquisição de linguagem é preciso muito mais do que a hipótese inatista, já que se trata de um sujeito empírico às voltas com a linguagem, ao longo de um determinado intervalo de tempo em que o *infans* se constitui *falante*. A conhecida idealização da *instantaneidade* aqui não pode ser invocada, ou ao menos não podia sê-lo naquele momento.

Para M.T. Lemos (2002) a origem desta sempre presente possibilidade de equívoco, mencionada acima, deve-se à constatação de que a posição empirista e a

<sup>27</sup> Produção intelectual 2.11, p.4, 8

<sup>28</sup> Produção intelectual 2.4, p. 27-29

racionalista têm em comum o fato de que, tanto em uma quanto em outra, a relação sujeito/linguagem é *direta*, isto é:

O sujeito empírico [...] e o sujeito-preparado-biologicamente-para-a-linguagem de Chomsky se equivalem no sentido em que, para um, tanto quanto para outro, a relação entre subjetividade e ordem linguística é direta e sem embaraço. Ou seja, *a relação sujeito/linguagem é garantida*, a linguagem é uma possibilidade expressiva para uma subjetividade que lhe é exterior”. (LEMOS, M.T. 2002, p.78)

Decidi tocar meu projeto, porém, não mais voltada para os eventuais equívocos de interpretação dos *linguistas* quanto às possibilidades de tratar do acesso da criança ao *input*. Instigada pela afirmação de M.T. Lemos, buscava agora entender, de dentro da teoria, o que exatamente é o *input*, acreditando estar em sua concepção a chave “da *garantia* da relação sujeito/linguagem” e o ponto de contato com o empirismo, a despeito de todas as diferenças alardeadas.

O percurso que já me parecia difícil se complica. Recuperar o sentido de *input*, definido desde os primeiros textos do autor como sendo um *estímulo*, era voltar aos anos iniciais, antes mesmo de haver uma teoria gerativa. Refiro-me à famosa e furiosa resenha de 1959, que o então jovem Chomsky faz ao livro de Skinner, *O comportamento Verbal*. Retomar essa história era me arriscar: propunha-me a trazer para a discussão esse psicólogo comportamentalista americano, execrado por Chomsky e seus seguidores, que eu conhecia desde os meus anos de Pedagogia. O embate entre o empirismo e o racionalismo nos domínios da linguagem se explicita e a questão da relação sujeito/linguagem poderia ser observada a partir de suas teorias, que partem igualmente da consideração do *corpo biológico*.

Como digo na introdução da tese, para surpresa minha, fiquei impressionada com Skinner. Longe das caricaturas a ele associadas, encontrei um teórico sério, erudito e espirituoso. O livro *O comportamento verbal*, motivo de tantas referências, no mínimo reducionistas, levanta questões importantes, que dizem respeito ao *custo* de conceber no corpo orgânico a linguagem. Isso me parecia relevante.

Levada por mais um desafio, um enorme desafio, prossegui e senti durante a qualificação de minha tese, ocorrida em junho de 2000, o peso das escolhas feitas – se houve um momento de *defesa* nesse percurso, foi esse. Tenho que confessar que, de repente, me senti *muito* só e amedrontada nessa trajetória. Lidar com uma teoria hegemônica como a Gerativa para fazer questionamentos e levantar dúvidas não era simples, sobretudo naqueles anos em que a recente virada do Programa Minimalista atiçava os pesquisadores da área. O ceticismo sugerido por Chomsky mostrava-se, na

prática, muito mais difícil do que me pareceu nos meus anos iniciais de formação, em que me encontrava no auge da minha ingenuidade intelectual – embora não fosse, absolutamente, uma “jovem estudante”.

Em novembro de 2000, vou a Campinas para assistir a I Jornada Corpo e Linguagem<sup>29</sup>, uma rodada de discussões, a partir de diferentes autores e abordagens, sobre as complexas relações entre *corpo* e *linguagem*. Desta participaram muitos linguistas, dentre eles as professoras Cláudia Lemos e Ruth Lopes, ambas integrantes na minha banca de qualificação. Não cabe aqui descrever, discutir ou comparar os trabalhos, mas destacar que, pessoalmente, encontrava aí, resumida em duas palavras postas em tensa relação – corpo e linguagem – o nó que buscava enfrentar ao voltar ao confronto Chomsky e Skinner. Vem dessa experiência, desse ouvir as diferentes vozes que, no âmbito da linguística e da psicanálise, trataram da “Inclusão do corpo nos estudos da linguagem”, do “Corpolinguagem e escrita”, do “Corpolinguagem e patologias”, o título de minha tese: *A difícil aritmética do corpo e da linguagem: reflexões sobre o input e a aquisição da linguagem*.

Nessa mesma viagem, encontro-me com o Professor Kanavillil Rajagopalan, que havia sido nosso professor de Introdução à Pragmática no PPGLL e conhecido dos eventos que passava a frequentar. Em nossa conversa inicial ele me perguntou, muito naturalmente, como andava o meu trabalho. Comentei por alto o estado em que se encontrava e falo a ele sobre a minha resistência, pós-qualificação, para voltar à discussão. Mencionei também a leitura que vinha fazendo do livro *A condição humana* de Hannah Arendt, que abre sua obra afirmando: “Em 1957, um objeto terrestre, feito pela mão do homem, foi lançado ao universo [...]”, referindo-se ao lançamento do satélite artificial soviético Sputnik, seguido do comentário de que “este evento ultrapassa em importância até mesmo a desintegração do átomo”. Observei-lhe ter sido nesse mesmo ano o lançamento dos livros *O Comportamento Verbal* de Skinner e *Syntactic Structures* de Chomsky, uma coincidência inquietante de “lançamentos” que me fazia pressentir haver aí muito mais a dizer sobre ela.

Dessa observação, emplacamos uma animada conversa que se estendeu pelo horário do almoço e continuou em sua aula, para a qual me convidou a participar e a comentar com os alunos algumas questões de que havíamos tratado. Já disse isso pessoalmente, mas faço questão de registrar por escrito: com esse gesto, o Prof.

---

<sup>29</sup> Produção intelectual 2.11, p.16

Rajagopalan, nosso querido Rajan, me faz sair do vácuo em que me encontrava desde a qualificação – mais de três meses sem conseguir olhar para o texto ou escrever uma palavra...

Arendt (cujo primeiro nome, HANNAH, é um exemplo perfeito de *espelhamento*) surge então como um terceiro nome, colocado entre Chomsky e Skinner, não só para tentar dar conta da coincidência de datas acima mencionada, que poderia ser mera obra do acaso, mas para discutir questões fundamentais acerca do momento histórico referido, do qual o lançamento do Sputnik se constitui como *evento* de consequências decisivas para os rumos da ciência e para o lugar ocupado pelo homem nessa ciência. Essa era uma questão fundamental que me parecia aproximar, a despeito de todas as alardeadas oposições, Chomsky e Skinner: homens situados numa mesma época e país, perseguindo atender ao mesmo modelo de ciência vigente. Reconheci que Arendt, Skinner e Chomsky estão, cada qual em sua área, numa certa atitude de impasse com relação ao ponto de sustentação daquilo que podemos chamar de *natureza humana*. Para os três autores, questões ligadas ao corpo, à vida orgânica, ao planeta Terra, à evolução da espécie, à linguagem, à ciência e à sociedade modernas, para mencionar algumas poucas, estão envolvidas, de forma que serão muitos os filósofos citados por eles, e a política e a ética nunca deixarão de ser tocadas em seus trabalhos.

Arendt discute em seu livro o desaparecimento da separação entre as esferas pública e privada no mundo moderno e conclui que tal desaparecimento tem por desdobramento a redução do *humano ao orgânico*, ao *labor*, que apaga a condição humana da pluralidade, isto é, “do viver como ser distinto e singular entre iguais” (p. 191). O desembaraço de tudo o que aponta para a *heterogeneidade* é típico do ideal de ciência do mundo moderno e será encontrado nitidamente nos trabalhos de Chomsky e de Skinner, nos quais a oposição ao *natural* para tratar do *humano* será textualmente tomada por um e outro autor como *misticismo* ou *especulação*.

Depois de discutir em minha tese diferentes momentos da Teoria Gerativa, dei ênfase ao modelo de Princípios e Parâmetros que assume, que o corpo biológico traz geneticamente impressa a Gramática Universal, dotada de *princípios* – fixos e invariáveis entre as línguas humanas, comuns a todos os membros da espécie humana – e de *parâmetros* – espaço de variação entre as línguas, com propriedades de escolha binária [+1 ou -0 ], que terão os valores selecionados a partir do *input* linguístico. A composição dos princípios e dos parâmetros marcados corresponderá à gramática estabilizada (Ss) do falante adulto, isto é, à língua-I. Sobre esta última, afirma Chomsky

ser ela um elemento que “existe na mente da pessoa que conhece a língua, adquirido por quem aprende e usado pelo falante-ouvinte” (CHOMSKY, 1986/1994, p. 41).

Se o atingimento do Estado Estável (Ss), que caracteriza a aquisição da linguagem propriamente dita, vincula-se à marcação paramétrica viabilizada pelo *input*, o acesso do corpo ao *input*, *dado linguístico disponível*, exige, dentre outras coisas, a consideração das tais *vias de acesso*.

Algumas questões eram centrais para mim. O que atingiria esse corpo, e de que maneira o faria, de forma a *garantir* que a marcação paramétrica se desse de forma rápida e eficiente? Tanto as vias de acesso do corpo precisariam ser definidas, quanto aquilo que constitui o *input*, ou seja, o que se *exterioriza* do conhecimento linguístico dos falantes adultos para que se chegue à *criança biológica*. De que ordem é a *percepção* que a criança biológica tem do que se exterioriza do conhecimento linguístico da comunidade à qual pertence? Pensados de forma desvinculada, o acesso do corpo ao dado linguístico tem que ser resolvido pela via da percepção. Nesse sentido, o *input* é de fato *estímulo*, mas seria preciso, então, não apenas qualificá-lo (pobre ou rico), mas também dar-lhe uma existência física sob uma forma qualquer que pudesse *necessariamente* atingir o corpo da criança e garantir que a aquisição aconteça em tempo tão *rápido* (relativamente à complexidade da língua e à impossibilidade de se recorrer à *aprendizagem* como explicação para tal aquisição, como faz notar Chomsky em várias ocasiões)

Como resumi em um texto cujo título repete o da tese<sup>30</sup>, se a Gramática Gerativa (GG) representou uma mudança do foco de atenção do comportamento linguístico, ou dos produtos deste comportamento – como é o caso da língua-E(xterna) –, para os estados da mente/cérebro, que sustentam tal comportamento, o modelo dos P&P representou, dentro da própria teoria gerativa, outra drástica mudança de rumos para a linguística.

A julgar pelas afirmações de Chomsky, a opção pelo inatismo parecia, agora, extremamente forte: “A linguística concebida como o estudo da língua-I e do Eo [So], torna-se parte da psicologia e, em última análise, da biologia. A linguística será incorporada nas ciências naturais à medida que forem descobertos mecanismos que tenham as propriedades reveladas nestes estudos mais abstratos” (CHOMSKY, 1986/1994, p. 46).

---

<sup>30</sup> Produção intelectual 2.4, p.1-2

Um dos pressupostos do modelo de aquisição na perspectiva de P&P é o de que as crianças não estão sujeitas a dados *negativos*. Isto é, os parâmetros necessariamente devem ser *visíveis* na forma fonética, possibilitando o *acesso* da criança a eles, independentemente de instrução gramatical explícita sobre o que é ou não aceitável na língua da comunidade. O acesso da criança ao dado primário, responsável pela marcação paramétrica (ou formatação da faculdade da linguagem), é, assim, entendido como possibilidade real de audição: “[...] the differences between languages, then, are small and *audible*: a child can *hear* them” (CHOMSKY, 1997, p. 170 – grifos meus).

Via aí um problema: a GU, embora referida como dotação genética, será pensada pela teoria linguística em termos abstratos e estruturais, de forma que aquilo que for concebido como *input* para uma *estrutura*, dificilmente corresponderá ao que o organismo, que comporta tal dotação genética, receberá como *input*.

Os parâmetros, atualmente, dizem respeito à morfologia das línguas, concebidas pelo modelo como correspondentes às categorias funcionais do léxico. Assim sendo, para tratar da aquisição de linguagem no atual modelo, seria preciso supor que a morfologia da língua particular a que a criança está exposta seja *audível* para ela.

A fala nos estudos da GG, como é sabido, cede à *audição*, como espaço de verificação da intuição do falante. Mas considerando a criança (*criança* equivale a So, é sempre bom lembrar), esta *audição*, responsável em última análise pelo *crescimento da linguagem*, mostra-se bastante peculiar. Isto é, equivale a uma audição *sensível* à morfologia das línguas particulares, antes mesmo que a criança, ou sua mente/cérebro, tenha estabilizado seu conhecimento linguístico, a partir do qual *diferenças* e *semelhanças*, sobretudo morfológicas, podem ser concebidas e percebidas. Em outras palavras, pressupõe-se uma *morfologia audível*, definida em si mesma, independentemente das relações entre esta e a língua particular à qual pertence, concepção em flagrante oposição à ideia de *estrutura*, tão recorrente no modelo. A experiência que possibilita a marcação dos parâmetros, acarretando a estabilização da gramática, tem de ser precedida da capacidade de identificar e segmentar, na própria *cadeia ouvida*, o elemento responsável pela estabilização da gramática que, por sua vez, permitiria tais identificação e segmentação.

Contudo, se a questão da segmentação da morfologia pela via da *audição* se apresenta como um *problema empírico*, Chomsky, por outro lado, é capaz de contorná-lo, e parece fazê-lo, quando afirma nas páginas de abertura de *The minimalist program*: “To attain explanatory adequacy, a theory of language must characterize the initial state

of the language faculty and show *how it maps experience* to the state attained” (CHOMSKY, 1995, p. 3 – grifo meu).

O fato de eliminar até mesmo a menção à *criança*, falando da GU, qual um satélite, diretamente *mapeando a experiência*, parecia estabelecer uma distância insuperável entre a GU e o corpo biológico, convocado, no início da teoria, para dar àquela, uma existência orgânica e, ao homem, uma *natureza* diferenciada. Não há, sequer, espaço para a ideia de *maturação* no pequeno trecho de Chomsky, citado acima, a respeito da adequação explicativa.

O *input* parece ser agora o que da gramática escapa à audição, ou seja, o seu aspecto estrutural, de assimilação instantânea, só reconhecível pela própria GU. Com este gesto, Chomsky descarta a *criança*, mesmo aquela representante da espécie. O plano biológico natural parecia não comportar mais a estrutura linguística.

A afirmação de que P&P representa a opção da GG por um *inatismo forte* parecia-me abalada, ao menos no que diz respeito à teoria linguística, não se podendo, todavia, dizer o mesmo de muitos estudos aquisicionistas que nela se inspiravam. Isso me conduz a um questionamento muito simples: sem um corpo suposto, como pensar em uma língua *humana*?

Esse tipo de questão me envolvia e era nítido o desapontamento de minha orientadora, Denilda Moura, que imaginou assistir a minha entrada na teoria gerativa pelo viés da sintaxe – afinal, em todos os cursos em gramática gerativa que fiz fui dedicada ao extremo e a minha seria a segunda tese do PPGLL na área. Não a culpo absolutamente, ao contrário, agradei-lhe sincera e publicamente no momento de minha defesa, por ter sido generosa e desprendida ao me deixar fazer da tese o *meu* caminho, embora discordasse de tudo ou quase tudo do que eu ali afirmava.

A co-orientação de Cláudia Lemos, embora fundamental, como não podia deixar de ser, era parcial. A distância não facilitava as coisas. Além disso, é próprio de seu compromisso com a formação de pesquisadores, devolver aos seus alunos a escolha e as consequências da escolha que fazem, cobrando apenas – e não é pouco! – que o compromisso com o trabalho seja *verdadeiro*, sem concessões ou covardias. Era *minha* a decisão de trazer para a tese, além de Chomsky, Skinner e a discussão de Hannah Arendt sobre a *condição humana*, para com eles abordar o que se configurou como um problema quanto à relação *corpo – linguagem*. Concluí e defendi a tese, mas nunca a

publiquei. Fiz artigos de algumas de suas partes, desdobrei ao longo dos anos discussões ali presentes, apresentei trabalhos em eventos<sup>31</sup>.

Em um desses trabalhos – *Z. Harris: a imperfeição e o acesso à língua* –, voltei-me para o antigo orientador de Chomsky que, assim como Bloomfield, era um “staunchest supporter of behaviourism”, segundo Seuren (1998, p. 213). Queria discutir novamente a questão do *input* a partir, não exatamente do seu sentido na teoria gerativa, mas da sua adjetivação de “imperfeito” que está na base da hipótese inatista. Conhecia Z. Harris de minhas aulas de Morfologia com a professora Adair Palácio, quando discutíamos a área a partir de línguas indígenas, estudo que predominava no estruturalismo americano. A morfologia, como afirmado acima, assumia nas versões mais recentes do modelo gerativista uma importância central. Apresentei esse trabalho no congresso da Abralín de 2009<sup>32</sup>, mas só recentemente ele será publicado, precisamente num número da revista *Leitura* (a sair) em homenagem a Denilda Moura<sup>33</sup>.

A reflexão de Z. Harris sobre a *língua* e as possibilidades de acesso a ela através da *fala* me pareceu um ponto importante, considerando que será com a *fala* que a área da aquisição de linguagem precisará lidar: seja a da criança, tomada como dado empírico, seja a da comunidade, entendida como *input* linguístico. Quanto a este último, o acesso da criança a ele coloca-se como um desafio, na medida em que é preciso enfrentar teoricamente a forma como esse acesso acontece – problema que me perseguia. Questões como a segmentação das cadeias da fala em unidades linguísticas, por exemplo, não são triviais e levantam problemas.

Não há no trabalho de Harris menção explícita à criança. Esta será suposta no item destinado à definição de termos, neste caso, *falante nativo*: “in general, any person past his first few years of learning to talk speaks the language of his community as ‘a native’” (HARRIS, 1960, p. 13-4). Não obstante essa rápida referência, a sua vinculação ao empirismo psicológico dominante na escola bloomfieldiana convocará a “criança behaviorista” (aquela que *aprende* a falar) de tal maneira que, na virada dada por Chomsky à linguística americana, precisamente a partir de Harris, será essa criança alvo

---

<sup>31</sup> Produção intelectual 2.2, p. 6-11, 18; 2.4, p. 1-2; 2.8, p.1-8; 2.10, p. 1-5, 14-16, 17-19.

<sup>32</sup> Produção intelectual 2.10, p. 4

<sup>33</sup> Produção intelectual 2.4, p.23-24.

das críticas mais contundentes. Em seu lugar se instalará absoluta a “criança racionalista”.

Em *Structural linguistics*, de 1960, a quarta reedição de seu famoso livro de 1951, então nomeado *Methods in structural linguistics*, tem-se, conforme reconhecimento explícito da área da linguística, a tentativa mais ambiciosa e rigorosa da linguística americana na delimitação objetiva dos procedimentos a serem seguidos pelo linguista no tratamento dos dados da fala. Totalmente baseado no ideal de cientificidade e objetividade exigidos pela ciência positivista, Harris, sem fazer apelo à significação, tenta explicitar, em procedimentos altamente precisos, os passos necessários para a delimitação das unidades de uma língua. A análise da língua é entendida como derivada da análise da fala, aplicando-se sobre esta uma série de procedimentos que visam à demarcação de enunciados completos (*whole utterances*) e, a partir destes, a extração das unidades elementares: fonemas ou morfemas. O método linguístico traduz-se por “procedimentos de descoberta”, conforme a definição que lhe dará Chomsky, ao negar o seu alcance.

Ainda no item destinado à definição de termos, que antecede a apresentação do método propriamente dito, Harris (1960) define o que venha a ser um *enunciado de fala* e afirma que, no intervalo da fala compreendido entre dois momentos de silêncio, a tarefa do linguista será a de descobrir regularidades, enfrentando todas as instâncias de uma fala não “editada”. Chamou minha atenção a observação – feita em nota de rodapé – que, ao se referir em seu texto ao “human behavior”, não seria possível falar em “identifiable *linguistic* behavior, much less phonologic or morphologic behavior” (p. 22. Grifo meu). Na mesma direção, afirma mais adiante o autor: “A phonemically written form therefore is not a direct record of some spoken form, but rather a record of its *difference* from all other spoken forms of the language” (p. 35 - grifo meu).

Reconhecia claramente aqui os impasses das discussões saussurianas sobre as dificuldades na delimitação das unidades linguísticas, assim como o desencontro entre aquilo que Saussure nomeou de *forma* e *substância* na linguagem. No mais rigoroso dos estruturalistas americanos, via explicitado, ainda que em nota de rodapé, os efeitos sobre o linguista provocados pelas cadeias da fala, desta feita, de uma língua estrangeira. Sem apelar para a existência de um conhecimento inato a guiar essa aproximação, a substância da fala impunha-se, ao tempo em que escapava, uma vez que não se equiparava a um *comportamento* ou ao registro direto de uma forma falada.

Em busca das regularidades, o método de Harris concentra-se, não só na definição das unidades, sua distribuição e ocorrência, para mencionar alguns de seus procedimentos mas, de forma especial, na demarcação de limites (*segmentation*, *boundaries* e *contours*) dessas unidades. Estes mostram-se móveis e enganadores na sequência verbal e não se apresentam diretamente para o linguista. Junturas, entonações, interrupções, repetições de unidades passam a ser consistentemente discutidas pelo método, posto que é preciso cercar a unidade, atribuindo critérios objetivos para que o linguista possa decidir se se trata da mesma unidade, de uma falha na sua realização ou de uma nova unidade.

Para além da função de “limpeza” do dado em direção às regularidades, revelava-se para mim que o testemunho da “falha” na realização da unidade é apontado como prova da correta definição dos limites, uma vez que se observa ser a *falha* regida por restrições que operam na língua: “Even interrupted speech hardly ever stops except at the end a phoneme-length sound-element (p. 27)”. Referindo-se desta vez ao morfema, afirma:

“There are, of course, cases of interrupted utterances which break off in the middle of a morpheme. If we may include these broken morphemic segments among our elements, later, we will find that statements true of other morphemes are not true of these, so that the interrupted morphemes will be treated as residues excluded from our regular description. In many cases, too, these residues will correlate with special contours (e.g. intonations of hesitation and interruption). (p. 158)

Não podendo apelar para o *sentido* (tanto por sua impossibilidade diante de uma língua estrangeira, quanto por exigência do método), mas unicamente para a ocorrência e os limites, a significação restringe-se à semelhança de distribuição das unidades, isto é, à sua *função*. Todavia, Harris reconhece, com reservas, a possibilidade de que o linguista chegue à demarcação de uma unidade através da apresentação de um enunciado ao informante – um falante nativo, necessariamente – para checar sua *aceitação*.

A reserva diante da *inescapável* necessidade de convocar um informante e observar-lhe a aceitação diante de sua língua sugere o reconhecimento de que, para este falante/ouvinte nada ideal, a língua não pode ser apreendida como pretende fazê-lo o linguista – trata-se, afinal, de sua língua, e isso remete a uma relação que envolve uma escuta singular, inaceitável pelo método. Um falante nativo não é por definição um *informante*, mas torna-se um “from the point of view of the linguist” (p. 13). A relação de um e de outro com a língua não é a mesma. Confiar na reação de um falante nativo

diante de um enunciado parece, porém, mais *controlável*, e por isso preferível ao apelo ao *sentido* feito pelo linguista, um estrangeiro. Para este último, é preciso restringir-se às cadeias sonoras, onde se esconde o que o linguista procura cernir para além do som, de si mesmo e do falante nativo: a *língua*.

Embora muitos dos exemplos criteriosos de Harris sejam extraídos da língua inglesa, a menção ao informante e à definição de seu papel na investigação linguística deixa claro tratar-se do que predominou na linguística americana: o linguista como um estrangeiro/estranho diante da língua de outrem. Essa condição, contudo, não esconde uma outra conclusão, pode-se dizer que *marginal* ao método sendo, ao mesmo tempo, reveladora para mim. Nas páginas de abertura do seu livro-manual, Harris afirma:

These procedures also do not constitute a necessary schedule in the sense that each procedure should be completed before the next is entered upon. *In practice, linguists take unnumbered short cuts and intuitive or heuristic guesses*, and keep many problems about a particular language before them at the same time: they may have figured out the positional variants of several phonemes before they decide how to cut up into segments certain utterances which presumably contain a phonetically unusual phoneme; and *they will usually know exactly where the boundaries of many morphemes are before they finally determine the phonemes*. The chief usefulness of the procedures listed below is therefore *as a reminder in the course of the original research*, and as a form for checking or presenting the results, where it may be desirable to make sure that all the information called for in these procedures has been validly obtained (p.1-2 - grifos meus)

O fluxo da fala (“flow of speech”) no seu aspecto material, ainda que de uma língua estranha para o linguista, possibilita o reconhecimento de intervalos que não se apresentam diretamente dotados de sentido, mas como efeito da restrição imposta pela estrutura significativa da língua e da afetação do linguista por uma materialidade sonora, diferente do som. Esse reconhecimento, parecia-me deslocar Harris em relação ao empirismo que assume guiar a construção do método: este – “a reminder” e “a form of checking” – é antes possibilitado pela referida *intuição* (afetação?) do linguista, e não o contrário.

As minúcias do seu método, de certa forma, me fazem pensar numa tentativa quase obsessiva de *explicar* – “all the information called for in these procedures has been validly obtained” – o que, acima de tudo, o “impressionou” na cadeia sonora.

Ao focar seu trabalho nas vias de entrada do linguista-estrangeiro na língua definida como “the talk which takes place in a language community” (p. 13), Harris põe a descoberto de que maneira a *forma* tem efeito mesmo sobre quem não pode apoiar-se no sentido. Parece-me, entretanto, que fato semelhante não aconteceria se a fala da

comunidade estudada fosse constituída exclusivamente de “sentenças completas” e encadeamentos *perfeitos*, caso isso fosse possível. As restrições que se revelam justamente em virtude das pausas, das interrupções, enfim, daquilo que *falha*, permite que o linguista vislumbre as regularidades. Aquilo, que no rigor do método aparece como *resíduo*, transforma-se, assim, em condição para a construção de um “objeto homogêneo”, ideal da área. Em última instância, a *imperfeição* revela que a língua só pode ser pensada como um “todo”, como almeja a linguística, precisamente porque *falha*.

Dei-me conta, estudando esse autor, que não seria exagero reconhecer a guinada dada por Chomsky às ideias de seu antigo orientador – um possível desdobramento do que, em Harris, já assinalava um impasse, talvez uma incoerência em seu empirismo declarado. A intuição do linguista será transformada, primeiramente em competência, e depois, em conhecimento do falante nativo, substituindo-se a prática de constituição de *corpus* pelo julgamento de aceitabilidade do falante como empiria do modelo – da fala passa-se assim para a escuta do falante que, ao julgar ser tal ou qual sentença possível em sua língua, atesta o seu conhecimento, isto é, sua Língua-I. Interrompem-se os estudos para descrição de línguas “exóticas”; ser falante nativo da língua estudada torna-se condição para fazer linguística. O objeto de análise são as sentenças possíveis, consequentemente perfeitas. O enunciado (*utterance*) transforma-se em *input* para a faculdade da linguagem, adjetivado de imperfeito, por ser logicamente aquém da capacidade geradora do falante, e por ser marcado por falhas, repetições, interrupções, falsos começos; em suma, tudo aquilo que me pareceu ter guiado a linguística de Harris em direção às regularidades de uma língua que lhe era estranha. Finalmente, opondo-se ao empirismo, a linguística chomskiana, reafirmando seu lugar entre as ciências naturais, explicitamente coloca para si o problema lógico da aquisição de linguagem, apelando, nesse momento, para o racionalismo cartesiano e para a psicologia a ele subjacente.

Reconhecia que, em *oposição* a Harris, a imperfeição do *input* foi tomada por Chomsky como argumento lógico para formular a hipótese da Gramática Universal e conceber a língua como conhecimento. Com isso, inaugurava-se na linguística o projeto de estudo da Gramática Gerativa e, indiretamente, demarcava-se um espaço de teorização para a área da aquisição de linguagem, qual seja, o intervalo de tempo compreendido entre o estado inicial (a Gramática Universal ou So) e o estado estável (Língua-I ou Ss) do conhecimento do falante.

Se a imperfeição do *input* é argumento lógico para a GU, supor nele audíveis as *diferenças entre as línguas* (não se trata de *diferenças na língua*, como via em Harris) significa atribuir à criança a capacidade de *ouvir* unidades linguísticas de uma língua particular como meio para adquiri-la, o que levanta questões importantes, sobretudo quando sabemos que “diferenças entre as línguas” neste momento do programa são relacionadas às *categorias funcionais*. Se a segmentação de unidades linguísticas relacionadas à morfologia, notadamente as de natureza gramatical, se dão a perceber pela audição, qual a necessidade de supor um conhecimento linguístico inato e um *input* imperfeito?

Nessa guinada de um autor a outro, questões particularmente importantes para as considerações sobre a constituição de um falante se anunciavam. A imersão em dados da fala, notadamente da fala do outro, deu a Z. Harris a certeza de não ser possível falar em “*identifiable linguistic behavior, much less phonologic or morphologic behavior*”. Toda a discussão sobre os parâmetros necessariamente serem *visíveis* na forma fonética me fazia questionar: afinal, qual a teoria que precisa, efetivamente, apelar para o empirismo como alternativa para dar conta do acesso da criança à língua da comunidade? Chomsky chega mesmo a afirmar, ao se referir à situação empírica de aquisição, que “[e]m período de pico de aquisição da linguagem, *uma criança adquire palavras numa média de cerca de uma palavra por hora*, com exposição muito limitada e sob condições muito ambíguas.” (CHOMSKY, 2000, p. 35 – grifo meu)

Entretanto, não se pode ignorar que, no contexto *teórico* da Gramática Gerativa, falar em *criança* significa tratá-la do ponto de vista cognitivista assumido por Chomsky. Em um texto de título sugestivo – *O que a criança não nos diz: o lugar da empiria no modelo chomskyano* –, Lopes (1995) explica: “A partir de 1981, com o modelo de P&P a criança chomskiana ganha um novo lugar, aquele da biologia; sua natureza agora é genética” (p. 84).

Como desdobramento dessa condição, a idealização da instantaneidade da aquisição da linguagem é revista: “A questão empírica séria é quanta distorção é introduzida pela abstração. Um tanto surpreendentemente, talvez, parece que pouca distorção é introduzida, caso alguma o seja: é como se a língua aparecesse instantaneamente” (CHOMSKY, 1998, p. 44). A teoria radicaliza ainda o seu descarte da fala e refere-se à possibilidade da *telepatia*, não fossem as limitações indesejadas do sistema articulatório perceptual que afastam a linguagem de sua perfeição: “If humans could communicate by telepathy, there would be no need for a phonological component,

at least for the purposes of communication; and the same extends to the use of language generally (CHOMSKY, 1995 p. 221) .

Chomsky parece empurrar o campo da aquisição de linguagem para um impasse: a teoria que demarca seu espaço de teorização, finda por destituí-la de sua condição de existência. Do descarte da fala em favor do conhecimento do falante, chega-se ao descarte do “tempo”, quando a instantaneidade da aquisição deixa de ser idealização teórica, para ser concebida como realidade empírica. Ignorar esses desdobramentos da teoria e simplesmente tentar cruzar a barreira entre a perspectiva lógica e a psicológica nesse campo levaria à questionável opção de tomar a audição referida por Chomsky, condição de marcação paramétrica (em última análise, via de aquisição de uma língua particular), equivalente à audição de unidades linguísticas de natureza morfológica diretamente na superfície da fala da comunidade. Nem uma teoria empirista como a de Harris, reconhecidamente a mais rigorosa em seus métodos e procedimentos, cogita essa possibilidade.

Percebia, claramente, que voltar no tempo em busca da reflexão sobre o método estruturalista revelava um *resíduo* que é descartado, mas parece crucial para a questão da aquisição. A *imperfeição* e não a *perfeição* da linguagem põe à mostra um funcionamento que se dá, tanto na presença de unidades que podem ser vocalizadas, quanto no jogo entre o som e o silêncio, na interrupção, no vazio entre as unidades e no vazio da unidade que não surge, de maneira que a relação e a diferença se instauram. Mais uma vez, a cadeia significativa se apresentava a mim como um desafio, desta vez à noção de *conhecimento* associada à língua.

A despeito das aparências, dedicar à Denilda um artigo que se ocupa desse tipo de reflexão é de fato uma *sincera homenagem*. O encontro com Chomsky que ela proporcionou, desmitificou o autor e reafirmou para mim, a partir de suas próprias palavras, o desafio intelectual da busca.

A teoria gerativa esteve ainda muito presente na minha vida acadêmica através, sobretudo, da participação em muitas bancas de qualificação e defesa até 2008<sup>34</sup>.

Gostaria agora de me voltar para as outras duas experiências que tive durante meu período de doutorado.

- **Professora substituta**

Em junho de 1998, fiz concurso para uma vaga de professora substituta 20h, no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Mais um passo em direção ao que havia decidido perseguir desde a minha adesão ao PDV, em 1996.

O curso de Letras funcionava em regime anual seriado e, por dois anos, entre junho de 1998 e julho de 2000, lecionei diferentes disciplinas de Língua Portuguesa e Linguística para o curso de Letras<sup>35</sup>. Como uma típica substituta, trabalhei com áreas diferentes que foram, de teoria linguística a morfologia, fonética e sintaxe. Um esforço e tanto para quem iniciava o magistério no campo das Letras. Minhas atividades se resumiam a dar aula e cumprir com as exigências do ensino, exclusivamente.

Gostava cada vez mais de ensinar e estabelecia um elo muito especial com a *graduação*. Repito ainda hoje que é aí que mais aprendo linguística, tentando falar, sem esquisitices, das mais surpreendentes realidades da língua: que suas unidades se definem pelo que não são; que a língua é forma, não substância; que as estruturas sintáticas das línguas que não se dão a perceber sensorialmente, nem são ensinadas à criança; dentre tantas lições aprendidas com Saussure e Chomsky, neste momento estudados no âmbito da área de aquisição da linguagem.

- **Pacificando os embates entre a formação pedagógica e linguística**

É nessa época também, entre 1998 e 2002, que fui novamente procurada para voltar a atuar nas escolas das usinas Serra Grande, município de São José da Lage - AL e Trapiche, município de Sirinhaém - PE<sup>36</sup>. A proposta agora era estruturar o ensino do então primeiro grau – da alfabetização à quarta-série – e dar assistência quinzenal às professoras, com ênfase nas classes de alfabetização. Encontros quinzenais de 6 horas durante o ano letivo e dois cursos anuais de capacitação de 30 horas. Segundo me informaram, a situação, sobretudo nas classes multisseriadas das escolas do campo, estava bastante precária.

Sem pretender me estender muito, é interessante dar um quadro da situação escolar das usinas, pois as escolhas que fiz quanto à prática adotada têm relação direta com as dificuldades que novamente enfrentei, ao entrar em contato direto com a educação rural, agora, no Nordeste brasileiro. Desta vez, porém, me sentia mais

---

<sup>35</sup> Ensino 1.1, p. 1

<sup>36</sup> Documentos complementares 6.4, p.2

confiante, sobretudo teoricamente, e acreditava poder interferir naquela realidade, de uma maneira relevante.

A Usina Serra Grande contava com um total de 13 escolas, sendo uma escola na sede e 12 escolas rurais multisseriadas. Na Usina Trapiche, eram 18 escolas, uma escola na sede e 17 escolas rurais também multisseriadas. Ambas funcionavam nos turnos, matutino ou vespertino. Em Serra Grande, eram atendidas pouco mais de 900 crianças com idades que variavam de 4 a 16 anos, com prioridade para as crianças na faixa de 6 a 14 anos. Em Trapiche, o atendimento era nos mesmos turnos, mas o número de crianças matriculadas passava de 1.350, na mesma faixa etária. Do corpo docente de Serra Grande, 12 professoras, além da diretora, tinham o curso médio de Magistério completo; outras 12, as professoras do campo, eram todas leigas. Em Trapiche, todo o corpo docente, 25 professoras, além da diretora, tinham o curso médio de Magistério completo. Em ambas as usinas, as crianças tinham garantidas vagas durante um mínimo de 5 anos (classe de alfabetização e de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série, na terminologia da época).

As escolas da usina eram legalmente consideradas escolas particulares, apesar de o ensino oferecido aos filhos dos trabalhadores, cujo perfil sócio-econômico corresponde ao da maioria dos alunos da rede pública, ser totalmente gratuito, e a presença de escolas da usina cobrir áreas em que não havia atendimento por parte das Secretarias Estadual ou Municipal de Educação. Em função do status de escola privada, as escolas da usina não participavam dos muitos programas desenvolvidos pela Secretaria de Educação Básica do MEC, como os de merenda escolar, distribuição de livros didáticos, criação de bibliotecas ou os destinados à capacitação do corpo docente e melhoria da qualidade do ensino oferecido, o que motivou o contato da empresa comigo.

Depois de estudar a situação, visitar algumas das escolas, aceitei o desafio. Fiz algumas exigências de mudança, todas atendidas, e parti do princípio de que não idealizaria nem corpo docente, nem discente, aceitando a realidade posta diante de mim. As professoras, sobretudo aquelas leigas, que atendiam as escolas rurais mais afastadas, eram imprescindíveis. Como eram originárias dos “sítios” e “engenhos”, termos usados em Alagoas e Pernambuco, respectivamente, para se referir às divisões da área de campo das usinas, elas conheciam muito bem as crianças e sabiam bem melhor do que eu como chegar até elas para envolvê-las nas atividades escolares. Sobretudo, como despertar nelas o *desejo* de ler. Sem esse desejo do aluno, por mais jovem que seja, não

há possibilidade de se chegar a qualquer resultado mínimo. Era com essas professoras que iria e queria trabalhar.

Coordenei toda a reestruturação curricular da alfabetização à 4ª. série do então ensino básico, busquei alternativas para minimizar as dificuldades das classes multisseriadas, intermediei, com a diretoria da empresa, as demandas de professoras e diretoras quanto à aquisição de equipamento, material didático, melhoria na infraestrutura básica das escolas, dentre outras tantas coisas previstas e imprevistas nesse trabalho. Nos limites deste relato, entretanto, gostaria de me concentrar nas classes de alfabetização, o verdadeiro enigma para todas nós e lugar sensível de reflexão para mim, desde meus tempos de graduação.

As crianças, sobretudo aquelas provenientes das áreas rurais mais afastadas, eram oriundas de famílias cujos pais eram, com frequência, analfabetos. Era bem pouco ou nenhum o acesso que essas crianças tinham do texto escrito em geral, seja na forma de livros, revistas ou jornais. O índice de fracasso por parte das crianças de todas as séries na atividade de ler com compreensão e de produzir textos era elevadíssimo.

As professoras, em sua maioria, tinham pouca intimidade com a leitura e a escrita, para além do material e tarefas estritamente escolares. Em atividades de escrita que realizei com elas, além das conversas que tivemos nos momentos iniciais de sondagem e ao longo dos muitos encontros que mantivemos, eram nítidos os reflexos dessa situação na condição que essas professoras teriam para “ensinar”, num sentido clássico, isto é, para repassar um conteúdo que dominassem muito bem. Partindo do quadro teórico que havia abraçado desde o mestrado, vejo a necessidade urgente de desviar da professora o centro da atividade pedagógica – até então, completamente focada no uso do quadro de giz –, para em seu lugar colocar o *texto escrito*. Buscava com isso estruturar a prática da alfabetização com textos, a partir do que Borges afirmava:

O processo de alfabetização implica necessariamente a representação simbólica. Imersa em textos, colocada em situações de leitura e escrita de textos, a criança representa a língua escrita, ou melhor, **na língua escrita**. Nossa hipótese é a de que transitar pelos discursos do Outro – orais e escritos – permite que emergam representações em sua escrita sobre o que é, e sobre o que não é possível na língua (escrita) constituída. Possibilita que tenha acesso e possa reconstituir representações que fazem liame social”. (Borges, 1999, p.100)

Isso não quer dizer que a professora tenha perdido o seu papel nessa relação instaurada na escola. Longe disso. Ao sair de suas mãos para chegar às das crianças, esse texto estava, desde o início, marcado por essa origem, por esse lugar de

significação primeira que forma uma rede de significados em que, no mínimo, escrita, escola e professora se articulam completamente. Daí ser fundamental a adesão efetiva da professora. A ideia foi fazê-las vivenciar uma prática pedagógica que partisse do pressuposto de que, como mostra Borges (2006) em seu trabalho sobre a aquisição da escrita, filiado ao de Lemos, longe de objetivar a escrita e “ensinar” a escrever, é preciso desde sempre introduzir o *texto* para que professores e alunos sejam colocados “dentro” da escrita. Só deste lugar formas gráficas adquirem o estatuto simbólico de escrita. Para além do trabalho *com* o texto, a hipótese que sustenta essa reflexão reconhece o trabalho *do texto* sobre o sujeito-aprendiz e sobre o sujeito-professor.

No esquema montado por mim para trabalhar, da alfabetização à 4ª série, as crianças recebiam, a cada quinze dias, pelo menos, um texto novo de língua portuguesa – texto de qualidade, isto é, assinado por bons autores. Aqueles escritos por autores de cartilhas, aos quais estavam muito acostumadas e convencidas de que, por serem “fáceis”, eram os mais adequados, foram banidos. É importante notar que ao longo desta prática, as professoras passaram a fazer escolhas cada vez melhores. A experiência maior com os textos e o conhecimento de diferentes autores de textos infanto-juvenis, como Ziraldo, Cecília Meireles, Pedro Bloch ou Mário de Quintana, dentre tantos outros, foi dando respaldo às escolhas. A partir do texto, eram trabalhadas questões de leitura, interpretação, gramática e escrita. Estes textos selecionados com a minha supervisão eram fotocopiados. De nossos encontros quinzenais, as professoras saíam levando consigo essas cópias, as orientações sobre como trabalhar e exemplares de livros da biblioteca.

Criou-se no primeiro ano a biblioteca escolar de caráter itinerante – uma das exigências que fiz no início de meu trabalho. Para atender às escolas rurais afastadas, os livros circulavam a cada 15 dias, quando as professoras vinham aos nossos encontros, ocorridos na escola da sede. Com isso, foi garantida a presença constante de livros de literatura infanto-juvenil, que tanto eram lidos pelas professoras para as crianças (livros de porte maior), quanto pelas próprias crianças. Havia um rodízio que garantia que cada criança lesse ou manuseasse, no caso daquelas que ainda não liam de forma independente, de 15 a 20 livros infantis por mês. Anualmente, a biblioteca teve seu acervo aumentado através da aquisição de novos títulos, diretamente escolhidos por mim.

Gostaria de mencionar que, inicialmente, as professoras se recusavam a emprestar os livros às crianças para que levassem para casa, com medo que fossem

perdidos ou danificados. Ao longo do trabalho, as crianças foram se revelando extremamente cuidadosas com todo o material e passou-se a adotar o empréstimo domiciliar. Nem um livro emprestado sofreu qualquer estrago.

Ao longo dos anos, as professoras foram adquirindo mais independência, ficando a escolha dos textos e elaboração de atividades a cargo delas, sendo a minha participação mais direcionada ao acompanhamento e incentivo para que continuassem ousando nas escolhas do material, nas atividades, sobretudo evitando a acomodação e repetição mecânica. Adotei a sistemática de solicitar, quinzenalmente, o relato de atividades que funcionaram bem na solução de problemas específicos de suas classes e ficava muito surpreendida, primeiramente, com a variedade de situações inusitadas sob o meu ponto de vista, em especial nas escolas rurais, cujo universo conhecia muito parcialmente; em segundo lugar, com as saídas que elas encontravam para enfrentar esses problemas. Nos cursos anuais fazíamos coletâneas das atividades propostas que eram reproduzidas para compor um acervo que cada professora ia construindo. As professoras adotaram a prática de registrar o que ocorria em sala de aula e também os pontos centrais das discussões nas reuniões de capacitação. Quero registrar que sua criatividade era digna de nota. As dificuldades enfrentadas em classes multisseriadas ou em classes convencionais formadas por crianças rurais, com pouco contato com a escrita, são inúmeras. As professoras se mostraram insuperáveis na busca de soluções inteligentes e eficientes para conseguirem atingir as metas que estipulávamos para o grupo.

Em termos de resultados práticos, ganhamos muitas coisas. Apesar da resistência inicial para abandonar o já arraigado ensino das famílias silábicas, das palavras soltas, as professoras se adaptaram muito bem ao trabalho com os textos e passaram a procurar, por conta própria, outros tantos e a reproduzi-los em papel 40Kg para afixar nas salas e trabalhar com as turmas, o que constatei em algumas visitas feitas às escolas rurais. Além disso, a exigência de que lessem livros de maior porte para as crianças – livros que exigiam que a leitura se estendesse por pelo menos dois dias – foi criando entre elas um hábito que desconheciam. Algumas passaram a comprar livros de literatura infantil por conta própria para presentear seus filhos. Este, para mim, foi um dos indícios mais significativos de que a mudança era muito profunda.

As turmas de alfabetização foram ganhando em aprovação ao longo dos anos. Nas escolas rurais, esse índice girou em torno de 40 a 50%. Nas escolas da sede, a aprovação esteve em torno de 70% e 80%, resultados que para mim eram já alentadores,

considerando todos as dificuldades enfrentadas. Esses são valores relativos, evidentemente, mas serviam de base para ajustarmos os trabalhos.

Ao longo deste percurso, um problema muito maior foi tomando vulto, ressignificando a importância dos textos, sobretudo dos livros infanto-juvenis na escola. As crianças, notadamente as da área rural, têm uma infância marcada pela perda precoce do universo infantil. O que se constatou de imediato foi que muitas delas jamais haviam tido contato com contos de fadas, com poesias, com narrativas longas em que o encadeamento cronológico dos fatos e a construção psicológica mais complexa de personagens exigem uma atenção diferenciada. A leitura extrapolou os objetivos prioritariamente escolares, atingindo afetivamente as crianças e as professoras, criando novos laços. As próprias crianças cobravam das professoras o momento da leitura diária que havíamos determinado que acontecesse. Vimos, desta forma, brotar em várias delas o tal *desejo* de ler e escrever que procurávamos.

Os resultados alcançados com essa atividade que durou mais de quatro anos foram decisivos para mim. Para além dos índices de aprovação – que perseguimos, evidentemente – vi e vejo hoje a minha passagem pelas escolas rurais como um laboratório vivo para testar as minhas hipóteses elaboradas nas discussões acaloradas do espaço acadêmico. Passar da teoria à prática no trabalho com a linguagem na escola me fez pacificar os meus embates entre a formação pedagógica e linguística. Além disso, carreguei comigo essa prática para dar sentido à minha atuação como professora do curso de licenciatura em Letras.

Dessa prática, não produzi trabalhos diretamente voltados para ela, mas retomei as discussões sobre a aquisição da escrita e o lugar do texto, enfrentando questões ligadas ao ensino<sup>37</sup>.

### **De volta à universidade como professora efetiva**

Em outubro de 2001, menos de 3 meses de concluído o doutorado, saiu publicado o edital de concurso para o preenchimento de vaga no setor de estudos *Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês*. Uma surpresa para mim, pois conhecia a grande demanda de professor para a disciplina Psicolinguística, obrigatória para todas as habilitações do curso de Letras, que não vinha sendo ofertada.

---

<sup>37</sup> Ensino 1.4, p.1; Produção intelectual, 2.2, p.12-14, 16-17, 31-33; 2.10, p.20-22, 34, 35

Sem muita opção, e considerando o fato de que realmente tinha uma prática e uma formação no campo do ensino de língua inglesa, me submeti ao concurso, no qual não me saí exatamente bem, mas fui aprovada. Registro a importância que teve para mim, nos momentos que precederam a liberação do resultado final, a presença segura de Denilda ao meu lado. Em abril de 2002, retorno à Ufal como professora permanente – recebia a minha terceira matrícula Siape na instituição<sup>38</sup>.

A disciplina Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, para a qual havia feito concurso, durou apenas o ano letivo de 2002, ano de meu ingresso. No ano seguinte, tornou-se Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (LAELE), o que correspondia, de fato, ao seu funcionamento regular. Em 2002, apesar de receber 6 cadernetas de alunos matriculados nas disciplinas de Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa, Espanhola e Francesa, na prática, lecionava para 2 turmas apenas, nas quais os alunos das três línguas se reuniam. Em 2003, pela última vez, dei aula para LAELE.

Foi dessa época a produção do texto *Reflexões sobre a linguística e o ensino de línguas estrangeiras* que apresentei e publiquei nos anais do IV Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita, e posteriormente, na revista *Leitura*<sup>39</sup>. Numa espécie de “arrumação de ideias”, certamente considerando que ainda me incomodava muito a minha prova de seleção. Queria agora refletir sobre a aquisição de uma língua estrangeira via ensino formal delimitado pelo *locus* da “sala de aula”, em que uma certa relação ensino/aprendizagem está sendo considerada necessária e desejável, partindo da afirmação de Chomsky, relativamente à aquisição de uma língua materna, que, “quando falamos uma língua sabemos mais do que aquilo que aprendemos”. Reconhecendo existir um “saber que não se aprende”, questionei de que maneira a linguística interroga os conceitos de ensino e de aprendizagem de uma língua, fundados na relação imaginária concebida entre sujeito aprendiz e objeto de conhecimento.

Nesse mesmo ano, no II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, apresento o texto *O que resta de língua quando me reconheço estrangeiro*<sup>40</sup>, nunca publicado. Neste questiono, no âmbito da aquisição da língua materna e da língua estrangeira, em que consiste a diferença entre constituir-se *falante* e tornar-se falante de *outra* língua.

---

<sup>38</sup> Documentos complementares 6.3, p.16

<sup>39</sup> Produção intelectual 2.4, p. 17-19.

<sup>40</sup> Produção intelectual 2.10, p. 17.

Estas foram as duas únicas ocasiões em que me aventurei na discussão sobre aquisição da língua estrangeira. Como disse acima, busquei me conciliar com a experiência de um concurso que “me pegou de surpresa”.

Em 2003 sou designada para dar aula para 3 turmas enormes de Psicolinguística. A demanda, de fato, estava represada e eram muitos os alunos que dependiam dessa disciplina para se formar. No ano seguinte, solicitei à coordenação de curso que a disciplina passasse a ser Aquisição de Linguagem, convencida de que essa área correspondia melhor à discussão no campo da linguística e no âmbito da formação dos alunos do curso. Refiz a ementa e, até 2008, fui a única professora da disciplina, quando, na passagem do sistema anual para o semestral, há uma mudança no currículo e ela, lamentavelmente, deixa de ser obrigatória.

Tenho certeza de que meu trabalho à frente da área da Aquisição da Linguagem foi relevante, de várias formas. Recebi nos anos de 2003, 2004, 2006, 2007, 2008 e 2009 algum tipo de homenagem dos alunos que a cursaram, de paraninfa a “amiga da turma”, de que muito me orgulho<sup>41</sup>. Foi o coroamento, digamos assim, do risco que assumi correr ao me desligar do Serviço Público Federal, onde, por mais de 12 anos, havia trabalhado como Pedagoga. Como já sabia desde o meu tempo de substituta, gosto de ser professora. Mais que isso, gosto de ser professora no campo da linguagem.

A seguir, darei destaque a duas áreas de trabalho na graduação que me parecem bastante relevantes e que demandam uma explicação um pouco mais detalhada.

- **Projetos Integradores**

Da rotina da graduação, gostaria ainda de dar destaque a uma atividade particular e bastante circunscrita ao curso de Letras da Ufal: a orientação de Projetos Integradores (PI). Esse tópico merece um item próprio para que sejam dados alguns esclarecimentos. Trata-se de uma disciplina que foi incluída, por força de uma resolução do Fórum das Licenciaturas, em 2005, que obrigava que todos os cursos de licenciatura da Ufal tivessem, durante 7 semestres, uma disciplina que funcionaria como “Elemento integrador das disciplinas de cada semestre letivo estruturado a partir de atividades interdisciplinares em conformidade com a especificidade de cada curso”.

A implantação do primeiro PI aconteceu em 2007 e nós, professores, não sabíamos muito bem o que fazer. Nesse mesmo ano, criamos uma comissão, da qual fiz parte, que discutiu o formato do PI para o nosso curso. A comissão decidiu que esse se

---

<sup>41</sup> Produção intelectual 2.13, p. 3-10

daria através da elaboração de projetos, coordenados por diferentes professores que deveriam integrar duas ou mais disciplinas do semestre ao qual o projeto se refere, buscando temáticas variadas, visando a ampliar as fronteiras da formação dos alunos, para além das disciplinas simplesmente. Todos deveríamos orientar PI, em grupos formados entre 5 e 10 participantes. Esses projetos teriam uma apresentação pública de seus resultados a cada 2 semestres. Como não havia previsão de horário específico para a realização da atividade de PI, a organização dos encontros e distribuição de atividades seriam decididas entre professor orientador e integrantes.

De maneira muito sucinta, é possível dizer que essa atividade, embora tenha se mostrado muito trabalhosa para sua execução às vezes, além do que conseguíamos contornar, foi bastante interessante no sentido de reunir alunos em volta de professores para receberem uma atenção especial, orientação para leituras e discussões de temáticas específicas, selecionadas com eles. As exigências na elaboração dos trabalhos finais não são as mesmas de um projeto de Iniciação Científica mas o formato implementado na Fale possibilitou que algumas experiências fossem muito relevantes.

Desde o início estive muito envolvida com grupos de PI e, ao longo dos anos foram 16 semestres orientando PI – em alguns, tive até 3 grupos diferentes. Ao todo, mais de 130 alunos de graduação foram inscritos em projetos orientados por mim – alguns, evidentemente se repetiam de um semestre para outro<sup>42</sup>. Dentre os temas tratados, estão: Ortografia popular do português brasileiro; Aquisição da escrita no Portal do Professor – MEC; A linguística americana nos anos 60: Chomsky e Labov; Política linguística; História da escrita; Escrita alfabética; Escrita nos dias atuais: internet, publicidade, blogs, redes sociais; Gramáticas e Dicionários no Renascimento; A polêmica do livro do MEC; Preconceito linguístico; 100 anos do CLG; Filologia Saussuriana: uma reflexão sobre o impasse *CLG x Fontes manuscritas*; O filme *A chegada* e a hipótese Sapir-Whorf, dentre outros.

Faço questão de registrar essa atividade com destaque neste memorial, pois, reconheço que a imposição da tal disciplina, que gerou uma justificada rejeição dos professores de Letras, por outro lado, proporcionou experiências relevantes na formação de todos os envolvidos – professores e alunos. É bem verdade que a falta de um espaço específico na grade curricular para o desenvolvimento do trabalho, assim como o fato de

---

<sup>42</sup> Ensino 1.2, p. 37-58

não constar como carga horária da atividade docente, afastou inúmeros colegas, o que acabou por sobrecarregar outros...

- **Programa de Educação Tutorial (PET)**

Outra atividade no âmbito da graduação que trago com destaque para esse memorial deu-se junto ao Programa de Educação Tutorial – PET Letras, do qual fui tutora de novembro 2010 a dezembro de 2016<sup>43</sup>.

Falar do PET exige também algumas explicações prévias para situar a atividade, que não é conhecida por todos, apesar de estar presente em muitas instituições de ensino federais desde os anos 80.

Historiando, muito sucintamente, o Programa foi criado em finais dos anos 70, vinculado à Capes e com o nome de *Programa Especial de Treinamento* – PET. Sua finalidade era reunir grupos de estudantes que receberiam uma bolsa para se dedicarem integralmente aos estudos, alimentando dessa forma os programas de pós-graduação do país, que começavam a se multiplicar.

No âmbito da Ufal, a professora Denilda Moura elaborou, em 1987, o projeto de criação do PET Letras, aprovado no ano seguinte, em abril de 1988. A criação do PET Letras na Ufal estava diretamente ligada às providências que já estavam sendo tomadas pela mesma professora para a criação do Mestrado, em 1989, e, posteriormente, o Doutorado em Letras e Linguística. Além de coordenadora do Programa de Pós-Graduação por 7 anos, a professora Denilda coordenou o PET por mais de 20 anos, até novembro de 2010, quando foi aberta a seleção para escolha de um novo tutor para o grupo, à qual me candidatei e fui aprovada.

A história do PET nacional, assim como local, é grande e pode ser recuperada, por exemplo em Moura (2013). Para os propósitos deste relato, gostaria de esclarecer que, embora o Programa já estivesse nacionalmente reformulado, transferido do âmbito da Capes para o MEC-SESu com nova filosofia e denominação (passou a ser *Programa de Educação Tutorial*), o PET Letras guardava ainda uma forte marca de seus anos iniciais de criação, quando estava voltado para a formação de alunos visando a pós-graduação.

No momento em que assumi a tutoria no grupo, estavam em pleno andamento as providências para a realização do X Encontro Nordestino de grupos PET – Enepet, cujo

---

<sup>43</sup> Gestão 5.2, p.6

tema foi *PET+10: reencontro para novas ideias*, ocorrido na Ufal, em fevereiro de 2011. Integrei a equipe de organização em seus últimos meses de trabalho<sup>44</sup>. Durante o evento, participei de todas as reuniões que discutiam as diretrizes e filosofia do Programa. Aprendia e via a necessidade de repensar a forma de atuação do grupo, de cujas atividades havia participado várias vezes como professora colaboradora em seminários internos e em minicursos nas Semanas de Letras de 2008, 2009 e 2010, por exemplo<sup>45</sup>. Desejava implementar mudanças, não só para imprimir uma marca própria nessa gestão, o que tende a ocorrer muito naturalmente, mas, sobretudo, pela necessidade que sentia em adequar as ações do grupo à natureza do próprio Programa. Começava a entender melhor o PET, cujo papel principal, agora, voltava-se para a promoção e melhoria do curso de graduação ao qual estava vinculado.

É preciso dizer que o grupo já desenvolvia diversas atividades junto ao curso de Letras, ou seja, não estava apenas circunscrito à preparação de alunos para ingressar na pós-graduação, como ocorria em sua primeira fase de funcionamento<sup>46</sup>. Apesar disso, percebia ser fundamental, para que as ações desenvolvidas com o grupo tivessem verdadeira penetração junto aos colegas de graduação, que o grupo se aproximasse mais da Direção e Coordenação de Graduação e de outros grupos da Faculdade. Além disso, a integração com os outros grupos PET da Ufal também me pareceu fundamental.

2011 foi um ano intenso para conseguir acertar o passo com o grupo composto de 12 bolsistas. Nesse momento, foram mantidas as atividades já desenvolvidas como Semana de Letras, Ciclo de estudos linguísticos e literários e a participação do grupo no *Programa de Apoio às Escolas do Estado, Paespe*<sup>47</sup>, no qual o PET Letras é responsável pelo planejamento e realização das aulas de Língua Portuguesa, Redação, Língua Espanhola e Literatura de Língua Portuguesa.

Como novidade, foi criada uma nova logomarca, desenvolvida por um de seus integrantes, que foi, juntamente com o nosso planejamento para aquele ano, apresentada

---

<sup>44</sup> Extensão 4.2, p.6

<sup>45</sup> Ensino 1.4, p.2-4; Produção intelectual 2.12, p. 10,12-19, 37-40.

<sup>46</sup> Essa fase durou até fins dos anos 90, quando o Programa foi suspenso e, por forte pressão e mobilização dos grupos existentes, voltou a funcionar vinculado à SESu-MEC, com novo nome e filosofia.

<sup>47</sup> O Programa de Apoio aos Estudantes das Escolas Públicas do Estado (PAESPE), é uma ampla atividade de extensão, criada e desenvolvida no âmbito do Centro de Tecnologia da Ufal, desde 1993, que busca complementar e suprir carências dos estudantes do ensino médio e fundamental de escolas públicas estaduais e municipais do Estado de Alagoas. Coordenado por seu idealizador professor Roberaldo Carvalho de Souza (PhD), realiza diversas atividades para aproximar os alunos do Projeto à realidade na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O PET Letras é parceiro desse Projeto desde seus anos iniciais.

em plenária para toda a Faculdade. Essa, aliás, foi uma prática adotada ao longo de todos os anos: submeter à plenária nossos planejamentos e relatórios de atividades e, com isso, envolver mais professores em nossas ações. Fizemos uma parceria com o Núcleo de Estudos Indigenista (NEI) da Fale e organizamos a I Jornada NEI-PET sobre o índio brasileiro.



Logomarca do grupo criada em 2011 por Victor Verçosa

Iniciamos o projeto de extensão *Oficina de leitura, audição e produção de texto na Escola Estadual de Cegos Cyro Accioly* (que durou até 2013, quando foi desativado devido aos problemas enfrentados pela escola, inclusive uma complicada obra de infraestrutura e longo período de greve)<sup>48</sup>. O desenvolvimento desse projeto foi motivado pelo contato feito comigo pelo Prof. Roberto Duarte Leite, ex-aluno e primeiro cego a se formar em Letras na Ufal. Havia sido sua professora em 3 disciplinas, além de ter participado de sua banca de TCC. Roberto era diretor da Escola de Cegos e nos propôs um trabalho para estimular a utilização de áudio-livros, que compunham uma grande e variada biblioteca, ignorada pelos alunos. Desse contato, seguiram-se visitas, discussão de possibilidades de trabalho, até o início da atividade envolvendo oficinas de leitura em voz alta e a utilização de áudio-textos como recurso didático no letramento do cego e do portador de visão subnormal. Um projeto de extensão com muitos desdobramentos teóricos interessantes<sup>49</sup>, inclusive um prêmio de melhor trabalho na área de Letras, no Enapet de 2012<sup>50</sup>, e que lamentamos muito ter que abandonar.

Como em todos os anos que se seguiram, houve despedida e ingresso de novos *petianos* – começava agora a entender e a incorporar esse novo termo que fez parte da minha vida acadêmica por seis anos.

A partir de 2012, já mais à vontade e compreendendo melhor as possibilidades de atuação, fizemos algumas mudanças. Todas as atividades do grupo passaram a ser registradas na Pró-Reitoria de Extensão (isso já havia sido feito com algumas no ano anterior), a Semana de Letras ganhou em importância e espaço – conseguimos junto à

<sup>48</sup> Extensão 4.1, p. 2-5

<sup>49</sup> Produção intelectual 2.9, p. 61-67; 2.10, p. 29, 36

<sup>50</sup> Produção intelectual 2.13, p.1

Direção que o calendário do curso previsse oficialmente essa atividade. Como parte da Semana, foi incluída a apresentação oral de trabalhos dos graduandos – trabalhos de conclusão de curso, de iniciação científica, projetos integradores etc. Passamos a organizar e imprimir o livro de resumos dos trabalhos apresentados. Houve minicursos e mesas-redondas com professores de diferentes orientações teóricas. Fizemos ainda, neste ano, nosso primeiro *Concurso de Contos Arriete Vilela*, repetido nos anos seguintes.

Em 2013, o PET Letras completou 25 anos. Houve uma série de eventos comemorativos: criação de uma logomarca comemorativa da data; inauguração, pela homenageada, da sala de permanência do grupo no novo prédio da Fale, *Sala de permanência Profa. Denilda Moura* (cf. <http://www.petletrasufal.com/arquivo>), que contou com a colaboração do PET Arquitetura para a ambientação; criação do site do grupo <http://www.petletrasufal.com>; lançamento do livro *Caleidoscópio através das letras* (Edufal)<sup>51</sup>, que reúne trabalhos de 30 egressos do Programa, desde sua primeira turma em 1988 – muitos dos quais são hoje colegas professores na Ufal e em outras IES.



Logomarca comemorativa dos 25 anos do PET Letras, criada em 2013 por Victor Verçosa

Mantivemos ao longo dos anos algumas atividades básicas: a Semana de Letras<sup>52</sup>, que foi crescendo, deixando de ocorrer em três dias, para ocupar 5 dias do calendário; a parceria com o NEI; os cursos de Nivelamento, momento em que o PET recebe os novos colegas de curso e apresenta, sob a forma de seminários distribuídos em 5 dias, as linhas gerais das disciplinas do primeiro ano; os Ciclos de Estudos Linguísticos e Literários, o Cine-PET; o Plantão de dúvidas do PET<sup>53</sup>.

A atuação do grupo junto ao Paespe e Paespe Jr. foi registrada na Proex como um projeto de extensão<sup>54</sup> e distribuímos os petianos responsáveis pelas aulas para terem o acompanhamento de professores da Fale nas áreas das disciplinas que ministravam. O planejamento das disciplinas era apresentado ao grupo e discutíamos dificuldades,

<sup>51</sup> Produção intelectual 2.3, p. 1-5.

<sup>52</sup> Extensão 4.1, p. 17-26.

<sup>53</sup> Extensão 4.1, p.13-16, 27.

<sup>54</sup> Extensão 4.1, p.6-12

fazíamos sugestões, críticas e uma avaliação geral ao longo e ao final do processo. Este trabalho de enorme alcance social, uma média de 150 jovens eram atendidos por ano, tinha por objetivo promover e ampliar as condições de acesso ao nível superior de ensino a estudantes do ensino médio e fundamental de escolas públicas estaduais e municipais do estado, através da democratização do ensino e da difusão de conhecimentos, notadamente no campo da linguagem e da literatura. Este programa se vincula ao Programa maior coordenado pelo professor Roberaldo Carvalho de Souza, do Centro de Tecnologia da Ufal<sup>55</sup>, por quem, deixo aqui registrado, tenho enorme admiração e respeito pela incansável determinação e competência em criar condições reais para que as portas da Ufal não se fechem para tantos jovens.

Os alunos e eu estivemos presentes em muitos dos encontros regionais e anuais, Ene e EnaPET. Em todos eles apresentamos trabalhos, resultantes da reflexão teórica sobre as atividades desenvolvidas, sobretudo aquelas relacionadas aos projetos coletivos do grupo. Para dar uma ideia da diversidade de temas e da presença do grupo em diferentes eventos Brasil a fora, apresento a lista abaixo.

## **2012**

- Enapet – São Luiz do Maranhão – MA:
  - 1) Entre o ouvir, o ler e o escrever: experiências na Escola de Cegos Cyro Accioly – este trabalho recebeu o prêmio de excelência acadêmica da área de Letras<sup>56</sup>
- Enepet – Natal – RN:
  - 1) A experiência do PET Letras no Programa de Apoio às Escolas Públicas do Estado<sup>57</sup>

## **2013**

- Enapet – Recife-PE:
  - 1) Considerações sobre a experiência de escuta de áudio-textos por deficientes visuais.<sup>58</sup>
  - 2) Leitura em voz alta e construção de sentido: uma análise da vocalização de poemas de Manoel de Barros<sup>59</sup>

## **2014**

- Enapet – Santa Maria – RS

<sup>55</sup> Cf. <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ctec/extensao/paespe>

<sup>56</sup> Produção intelectual 2.10, p.36

<sup>57</sup> Produção intelectual 2.10, p.26

<sup>58</sup> Produção intelectual 2.9, p.61-64

<sup>59</sup> Produção intelectual 2.9, p.65-67

- 1) Práticas de leitura e escrita no Paespe: experiências de ensino de língua portuguesa<sup>60</sup>.
  - 2) A Metaficção em narrativas cinematográficas no CinePET<sup>61</sup>
- Enepet – Campina Grande – PB
    - 1) Estudar Língua Portuguesa para quê? Relatos de experiências das práticas de ensino no projeto Paespe Jr<sup>62</sup>.

### 2015

- Enepet – Salvador – BA
  - 1) O leitor-espectador no espaço-tempo: uma discussão sobre a adaptação de histórias em quadrinhos para o cinema<sup>63</sup>
- Enapet – Belém – PA
  - 1) Transdisciplinaridade para transcender o conhecimento fragmentário: um relato de experiência da construção das Semanas de Letras pelo PET Letras Ufal<sup>64</sup>
  - 2) Trabalhando a variação linguística através de gêneros orais: relato de experiência do Projeto Paespe Jr.<sup>65</sup>

### 2016

- Enepet – Maceió – AL
  - 1) O PET Letras como revisor dos documentos do PET Ufal<sup>66</sup>

De 2011 a 2016 foram 6 edições da Semana de Letras. A partir de 2012, todas com conferência de abertura ministrada por professores especialmente convidados – Vera Romariz, Eliana Kefalás, Roberto Sarmiento e Gabriela Costa, todos da Ufal; Stela Teles da UFPE; Helder Pinheiro da UFCG; Eliane Silveira da UFU foram alguns deles. Tivemos também minicursos, apresentação oral de trabalhos dos graduandos, mesas-redondas, cinePET, ciNEI, oficinas, livro de resumos. Em todas as edições foi desenvolvida uma logomarca para o evento, fruto de pesquisa e discussão no grupo e, evidentemente, de muita criatividade dos alunos! Nossa média de público, prioritariamente da Ufal, mas também de outras IES do estado, foi de 120 participantes – em 2013, excepcionalmente, chegamos a 300. Em 2012, tivemos a inscrição de 24 trabalhos de alunos para comunicação oral. Nos anos seguintes esse número subiu para uma média de 50 trabalhos.

---

<sup>60</sup> Produção intelectual 2.9, p. 68-72

<sup>61</sup> Produção intelectual 2.9, p.73-78

<sup>62</sup> Produção intelectual 2.9, p.79

<sup>63</sup> Produção intelectual 2.9, p.80-84

<sup>64</sup> Produção intelectual 2.9, p. 35

<sup>65</sup> Produção intelectual 2.9, p.36-37

<sup>66</sup> Produção intelectual 2.9, p.85-91

## Temas das Semanas de Letras

2011 – IV SL: Revisitar o passado é o tempo do presente: memória e modernidade em línguas e literaturas



Logomarca criada por Victor Verçosa em 2011

2012 – V SL: Expressão literária e expressão linguística em novos vieses: 90 anos da Semana de Arte Moderna.



Logomarca criada por Victor Verçosa e Natália Momberg Cabral em 2012

2013 – VI SL: Através das letras, ensino, pesquisa e extensão – 25 anos do PET

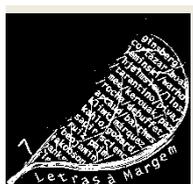
Letras



VI SEMANA DE LETRAS  
Através das letras: Ensino, Pesquisa e Extensão

Logomarca criada por Natália Momberg Cabral em 2013

2014 – VII SL: Letras à Margem



Logomarca criada por Gustavo Félix em 2014

2015 – VIII SL: Tradição, transição e transcendência



Logomarca criada por Ednelson Ramos e Silva Jr. Em 2015

2016 – VIII SL: Real ficção: passos e descompassos no campo do signo



Logomarca criada por João Paulo Lins Silva e Thuane Azevedo Barbosa em 2016.

Em 2016, levamos adiante o antigo projeto de criar a *Revista Eletrônica Areia* e a inscrevemos na plataforma SEER Ufal – cf. <http://www.seer.ufal.br/index.php/rea>. A revista foi concebida para a publicação de artigos acadêmicos produzidos por alunos de graduação em Letras de diferentes instituições de ensino superior e também para a publicação de textos literários, dentre eles, os premiados no *Concurso Arriete Vilela*. O primeiro número da Areia está em fase de finalização, com previsão de lançamento para março, aguardando apenas o ISSN<sup>67</sup>.

Para chegar nesse ponto, foi intenso o trabalho do grupo: escolha do nome da revista; redação do Regimento Interno; criação da logomarca; treinamento junto ao editor da revista *Leitura do PPGLL* sobre a plataforma SEER – cheia de detalhes; divulgação da revista; gerenciamento da plataforma; diagramação do primeiro número. Assumi, juntamente com o petiano Mácllem Luan da Rocha, a função de Editor-Gerente, que ocupo ainda hoje, e o farei até o lançamento do primeiro número.



Logomarca criada por Victor Verçosa

Neste mesmo ano, lançamos o livro *Letras à Margem*, pela Edufal, uma coletânea de trabalhos acadêmicos produzidos pelos petianos, em coautoria com seus professores orientadores<sup>68</sup>.

É difícil explicar a dimensão e importância do trabalho desse grupo no âmbito da Faculdade de Letras. De um grupo percebido como elitizado, muitas vezes visto com rejeição, o PET passou a se integrar de várias formas no convívio com os colegas e com isso pôde pensar em temáticas e atividades que atendessem às suas necessidades e expectativas. É preciso ainda que se diga que, com a inauguração do prédio da Fale em 2012, a sala do grupo ficou bastante mais acessível, diferentemente do que ocorria anteriormente, o que também explica o maior entrosamento dos petianos com os colegas de graduação.

<sup>67</sup> Gestão 5.7, p.5

<sup>68</sup> Produção intelectual 2.3, p. 6-9

Ainda no plano do Programa, desde 2012, deu-se início a estruturação do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA) do PET no âmbito da Ufal. Todos os planejamentos e relatórios dos 12 grupos em funcionamento na instituição passaram a ser avaliados num sistema de rodízio entre os tutores. Dessa maneira, acompanhávamos, opinávamos e interferíamos, quando necessário, no encaminhamento das atividades dos grupos, garantindo sua qualidade e relevância. Passamos ainda a fazer reuniões, inicialmente mensais, depois bimensais, reunindo todos os tutores e representantes dos alunos, inclusive viajando para os campi da Ufal no interior do estado (Arapiraca, Penedo, Palmeira dos Índios, Delmiro Gouveia) para conhecer os grupos, as instalações de suas salas de permanência, etc.

No processo de estruturação do CLAA, foram normatizados procedimentos e elaborado o Regimento Interno do CLAA – todos esses documentos foram revisados pelo PET Letras, uma atividade que, além do esforço de realização, rendeu a produção de um trabalho apresentado no EnePET de 2016<sup>69</sup>. Em 2014 saiu a primeira portaria de formação do CLAA, conforme as mais recentes determinações do MEC. Fiz parte do primeiro grupo de membros titulares por dois anos<sup>70</sup>.

Acompanhei, ao longo dos 6 anos como tutora, 42 bolsistas petianos<sup>71</sup> e aprendi com eles muita coisa. Sobretudo, aprendi a apaziguar, a ceder, a respeitar diferentes personalidades e temperamentos, a ouvir, a confiar na capacidade do outro, a delegar e a cobrar responsabilidade, a me deixar surpreender e me emocionar com a vitalidade incansável da juventude, a trabalhar realmente em equipe e a conciliar, finalmente, ensino, pesquisa e extensão. Foram anos de um trabalho muito intenso, com inúmeras cobranças burocráticas, demandas diversas, tarefas diferentes a cumprir, e pouco (pouquíssimo!) recurso para atender a tudo – nossa pequena verba de custeio anual (equivalente ao valor da bolsa dos alunos multiplicado por 12) foi reduzida à metade nos últimos 2 anos. Conteí verdadeiramente com a ajuda incondicional dos alunos, sem o que não teria conseguido rigorosamente coisa alguma.

Deixei o grupo com pesar, mas convencida de que havia chegado o momento de passar adiante a responsabilidade e a oportunidade para uma colega mais jovem!<sup>72</sup>

Para fechar este relato, já bastante dilatado, gostaria de registrar o apoio incondicional que o grupo recebeu, em meus anos de tutoria, por parte da Direção da

---

<sup>69</sup> Produção intelectual 2.9, p.86-91

<sup>70</sup> Gestão 5.4, p. 8

<sup>71</sup> Extensão 4.4, p. 1-2

<sup>72</sup> Gestão 5.6, p.13

Faculdade, do Colegiado de Graduação e de muitos colegas professores, além dos demais tutores e petianos de outros grupos da Ufal e dos interlocutores institucionais PET/Ufal junto ao MEC.

- **Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística - PPGLL**

Em 2003, ingressei no PPGLL como integrante do Prelin – Programa de Estudos Linguísticos –, grupo de pesquisa liderado na ocasião pela professora Denilda<sup>73</sup>. Foi-me solicitado explicitamente pela coordenação que assumisse a primeira parte da disciplina obrigatória *Teorias e Métodos da Linguística*, voltada para a linguística europeia do século XX. Estive à frente da disciplina até 2016, quando deixou de ser obrigatória.

Em 2008, depois de uma tentativa frustrada de estabelecer uma aproximação entre cursos, através da formação de um grupo de pesquisa, criei, juntamente com o colega e amigo, professor Aldir Santos de Paula, o grupo *Línguas Brasileiras: análise, aquisição e ensino*. Grupo de escopo amplo para abarcarmos demandas distintas como pesquisa em língua portuguesa, línguas indígenas (área de atuação de Aldir), educação de jovem e adultos – de forte demanda nos anos iniciais de minha atuação na Ufal – e Libras, que já começava a despontar no cenário nacional na época, e que, recentemente, se intensificou bastante, com a criação do curso Letras-Libras da Fale Ufal.

Apresentei para a pós o projeto *O alcance empírico da teoria dos princípios e parâmetros*, no qual pretendia continuar a discussão de minha tese<sup>74</sup>. Foram muitas as bancas de qualificação e defesa de mestrado e doutorado de que participei na área da gramática gerativa<sup>75</sup>. A teoria chomskiana continuava muito presente na minha vida, mas não havia espaço para discussão epistemológica. A prioridade era a análise de fatos sintáticos da língua. Desse projeto surgiram alguns trabalhos apresentados e publicados, mas logo percebi a dificuldade de estabelecer, nesses anos iniciais, um grupo de pesquisa em torno de uma temática tão fechada.

Estruturei outro projeto *O estatuto teórico do texto na aquisição da escrita*, tentando atender à procura dos alunos por orientação, garantindo o quadro teórico com o qual me identificava. Foram desenvolvidos trabalhos de TCC<sup>76</sup> e dissertações de mestrado em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma demanda forte na época. Muitos de nossos alunos estavam atuando como monitores do Estado nas classes

---

<sup>73</sup> Pesquisa 3.2, p. 1-2

<sup>74</sup> Pesquisa 3.1, p.3

<sup>75</sup> Ensino 1.5, p.2, 11-12, 16, 18; Ensino 1.6, p.1-3, 7-11, 19, 25-29

<sup>76</sup> Ensino 1.2, p. 3, 9

de EJA e queriam aproveitar essa prática em seu trabalho acadêmico – nada mais legítimo.

- **Educação de Jovens e Adultos**

Em 2005, fui convidada a participar de um evento na Unicamp, promovido pelo recém-criado Centro de Formação Continuada de Professores de Educação Básica do IEL (CEFIEL)<sup>77</sup>. No primeiro momento, minha participação no I Encontro com Parceiros de Instituições de Ensino Superior esteve ligada à leitura e comentário sobre um dos fascículos na área da Linguagem na Educação Infantil, *A criança na linguagem: a fala, o desenho e a escrita* de Zelma R. Bosco, publicado em setembro de 2005.

Em março de 2006, atendi a um segundo convite para participar do II Encontro com Parceiros de Instituições de Ensino Superior e, como desdobramento, estabeleci formalmente uma parceria, escrevendo, juntamente com o Prof. Aldir Santos de Paula, por sugestão da coordenação do Cefiel, o fascículo *Refletindo sobre falar e escrever em EJA*, voltado para o primeiro segmento dessa modalidade de ensino, publicado em outubro de 2009<sup>78</sup>.

Considerando tratar-se de material para ser utilizado em ações de formação continuada de professores, ele foi inicialmente testado por nós, com a colaboração da professora Nadja Naira Aguiar Ribeiro, do Centro de Educação, junto a 34 professores municipais deste segmento de ensino. Esses foram selecionados pelo então Diretor do Departamento de EJA, da Diretoria Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Maceió. Foram 30 horas de encontros, em que discutíamos com os professores cada um dos capítulos escritos, anotávamos as dificuldades, ouvíamos os relatos e impressões para, finalmente chegarmos ao texto final. Uma experiência crucial para nos guiar nos modos de aproximação com o público para o qual se dirigia o material que produzíamos. Esse trabalho foi inscrito na Pró-Reitoria de Extensão como um projeto<sup>79</sup>.

Destaco essa atividade pelo fato de perceber muito claramente como a busca por orientação de trabalhos em torno de EJA exigiram que eu me aventurasse em uma área da qual estava muito afastada. Os meus tempos de ação educativa no campo da alfabetização de adultos, ocorridos na UnB, estavam muito distantes. Por outro lado, via agora a oportunidade de dar um novo encaminhamento teórico às questões com as quais

---

<sup>77</sup> Extensão 4.3, p. 5-11

<sup>78</sup> Produção intelectual 2.1, p. 4-6

<sup>79</sup> Extensão 4.1, p.1

me deparei na graduação. Além disso, a prática dos anos de trabalho junto às professoras rurais me davam mais segurança para me aventurar nesse território.

Desde que chegaram as demandas para orientação na área de EJA, sobretudo de TCC, me envolvi com a leitura de documentos oficiais do MEC, de dissertações e teses, nos quais o enfrentamento das questões de alfabetização, propriamente, me parecia constantemente evitado, em favor de uma discussão mais ampla em torno de questões como variedade e preconceito linguísticos, por exemplo. Essas são questões fundamentais, não resta dúvida, mas sentia necessidade de enfrentar de forma mais direta o ponto nevrálgico do problema, isto é, a “entrada” do aluno no *funcionamento simbólico* da escrita. O tal “o que fazer” diante da urgência para que o aluno leia e escreva, com o qual me deparei diversas vezes no acompanhamento das escolas rurais. Isso, porém, sem ignorar que essa “entrada” está diretamente implicada na relação de identificação que os sujeitos estabelecem com a *língua oficial* que a escola representa, sobretudo, através dos textos que ali circulam. Essa *língua oficial*, importante lembrar, não coincide com a *língua materna* dos jovens e adultos (nem à de qualquer outro falante) que retornam à escola, ainda que, em tese, sejam igualmente referidas como *língua portuguesa*.

Discutíamos, os colegas e eu, reunidos em torno do trabalho, que sem essa discussão teórica de fundo, a concepção de sujeito e linguagem não seria abalada. Queríamos enfrentar diretamente a convicção estabelecida de que o sujeito tem acesso direto à linguagem, colocando-se diante dela como mais um dentre outros tantos objetos de conhecimento. Sem isso, são grandes as chances de que a prática pedagógica termine por se sustentar em atividades completamente centradas na apreensão parcial de unidades linguísticas como letras, sílabas e palavras, por mais que se apregoe a necessidade da inclusão do texto de diversos gêneros – discurso oficial bastante repassado na ocasião pelas professoras da rede municipal.

Além disso, a manutenção da crença de haver uma relação direta entre oralidade e escrita, com o privilégio da primeira sobre a segunda, não raras vezes induz o professor a concluir que o fracasso está na incapacidade de o aluno “falar corretamente”. Toda a discussão sobre o respeito às diferenças dialetais tende a se esvaír – ouvimos *muito* esse tipo de ideia, implícita ou explicitamente assumida, em nosso curso-piloto. Do discurso oficial autorizado, os professores resvalavam para suas concepções mais fossilizadas de que a linguagem é apenas um meio de expressão de uma subjetividade independente e anterior e que, sendo a escrita mera codificação da

oralidade, o fracasso na aquisição da “base alfabética” ou na escrita de textos tinha a ver com dificuldades de ordem cognitiva. Isso tem sua origem na ideia de que a aquisição da “representação escrita da linguagem” se dá através de etapas previstas em termos de desenvolvimento de estruturas mentais de um *indivíduo* em processo de aquisição da base alfabética, isto é, a fonetização da escrita. Mais uma vez, recaí sobre o aluno a fatalidade de sua condição, agora sob o argumento da biologia ou da psicogênese.

Os desdobramentos das atividades junto ao Cefiel, entretanto, não se consolidaram, para além da publicação do fascículo e do curso-piloto a que nos referimos. Embora houvesse uma certa expectativa de nossa parte, não renovamos nosso projeto de extensão. O Cefiel foi dissolvido em 2015.

A reflexão empreendida foi muito relevante: se desdobrou diretamente nos trabalhos de três orientandas de mestrado – Luciana Santos Silva, *Alfabetização de adultos: um estudo em aquisição de linguagem*, 2008, Lucila Maria Oliveira da Costa, *O fazer texto: reflexões sobre o conceito de texto a partir de Hjelmslev e da Aquisição de linguagem*, 2010 e Marlucia Alves Secundo White, *Questões de escrita em textos espontâneos produzidos por estudantes do Proeja*, 2012. Trabalhos que se destacam por trazer um viés original para a questão da educação de jovens e adultos<sup>80</sup>.

- **A escrita do português pelo surdo**

Outro tema que me ocupou em minha vida acadêmica foi o da Língua Brasileira de Sinais e a aquisição do português escrito pelo surdo, exigência legal, atrelada ao reconhecimento da Libras como segunda língua oficial do Brasil desde 2002.

Em 2008 fui encarregada de organizar o primeiro concurso público para professor efetivo da Fale na área de Libras, em atendimento ao decreto de 2005 que determina a inclusão de Libras como disciplina curricular. Li toda a legislação relativa à oficialização da Libras e muitos outros trabalhos para organizar o edital e os pontos do concurso. Presidi a banca de seleção que contou com a presença da Profa. da UFRJ, Myrna Salerno, surda oralizada, com quem tive a oportunidade de conversar bastante sobre minhas dúvidas e estranhamentos no campo<sup>81</sup>. O uso da teoria linguística nas discussões que sustentavam os argumentos de que a Libras é a *língua natural* do surdo me deixavam, e ainda me deixam, muito pouco à vontade.

---

<sup>80</sup> Ensino 1.3, 1-2, 4

<sup>81</sup> Gestão 5.5, p.1

A procura de alunos por orientação nessa área começa a se intensificar com a abertura de uma nova demanda profissional. Em 2010, elaborei o projeto *Forma e substância na linguagem: desafios para pensar a natureza da escrita alfabética a partir da escrita do surdo* e desenvolvi com ele pesquisas de iniciação científica até 2015<sup>82</sup>. A questão norteadora era: considerando que há surdos não oralizados que se “alfabetizam” em português, lidando apenas com a substância gráfica da escrita, como conceber a natureza da escrita alfabética relativamente à relação entre *oralidade* e *escrita*?

Com esse projeto retomava a temática da “substância da tinta” presente em minha dissertação de mestrado. Buscava, agora, conduzir a discussão sobre a exigência legal de que o surdo adquira a Língua Portuguesa escrita para a reflexão do Círculo Linguístico de Copenhagem. Refiro-me ao fato de Hjelmslev enfrentar todas as consequências teóricas da distinção saussuriana entre *forma* e *substância* e contestar a assunção de *naturalidade* atribuída à substância oral da linguagem e de sua antecedência em relação à substância escrita. Apoiado em Russell, assinala em seus Prolegômenos (1943) “a ausência de qualquer critério para decidir qual é o mais antigo meio de expressão do homem, se a escrita ou a fala” (p.111). O autor admite a possibilidade de reconhecer “[...] uma ‘substância’ gráfica que se dirige apenas ao olho e que não precisa ser transportada em ‘substância’ sonora a fim de ser percebida ou compreendida” (p.111), ponto que me parecia particularmente relevante no caso da escrita do surdo. Estava convencida da importância de recuperar esse autor do início do século passado, que me parecia muito mais ousado em suas reflexões que qualquer outro que vinha lendo no debate sobre o surdo e sua língua.

Voltar a esse autor era levar adiante outra discussão que me parecia fundamental e que dizia respeito, não apenas à questão da escrita do surdo, mas a toda a reflexão a propósito dos efeitos da ordem da língua sobre o sujeito. Refiro-me ao reconhecimento de haver na linguagem, além da forma e da substância, a *matéria*. Ao introduzir esse terceiro elemento, Hjelmslev a separa da *substância*, na medida em que esta última, anteriormente tomada como *extralinguística*, é agora concebida como *semioticamente formada*. A *substância* em Hjelmslev é, portanto, a manifestação da *forma* na *matéria* e, conseqüentemente, encontra-se afetada linguisticamente.

Como desdobramento dessa reflexão, surgem questões como: seria a *língua* indiferente à seleção da matéria gráfica ou sonora, permanecendo idêntica a si mesma,

---

<sup>82</sup> Pesquisa 3.1, p. 4-12

como propõe Hjelmslev e Uldall? Se, como diz Saussure no *Curso*, a “tirania da letra” impõe-se à massa, influi na língua e a modifica (CLG, p. 41), parece possível concluir que, havendo escrita, real ou potencial, *a oralidade deixa de ser ágrafa*, pois as duas substâncias, enquanto *formas materiais*, estão disponíveis para serem selecionadas pela língua, em última análise, pelo sujeito que as devolve ao sistema, fazendo-o modificar-se. As escritas de Adriana e Ana, alunas cujos textos foram discutidos páginas atrás, já me mostravam de maneira surpreendente a fragilidade entre as fronteiras do oral e do escrito e os rastros do movimento do sujeito nessa fronteira.

Uldall (1944[1995, p. 215]), integrante do mesmo Círculo dinamarquês, destaca a influência da oralidade sobre a escrita e vice versa, referindo-se aos casos de “spelling-pronunciation” e “pronunciation-spelling”. Observações semelhantes são feitas por Saussure. Em tom de reprovação, ao defender categoricamente que o que fixa a pronúncia de uma palavra é a sua história (diacronia) e não sua ortografia, Saussure é forçado a reconhecer o efeito da *tirania da letra* sobre a pronúncia.

Se a escrita é capaz de fixar a pronúncia, em outras palavras, ter *consequências sincrônicas*, é preciso supor tratar-se, como propõe Hjelmslev (1957[1991]), de uma *forma material*, isto é, “um reflexo da forma pura, projetado sobre a *substância* que se nutre de seus benefícios” (p. 124), tanto quanto ocorre com a substância da fala.

Pela tirania, não da letra, mas da *pura diferença*, toda matéria é potencialmente transformada em substância linguística, ou *forma material*, como a define Hjelmslev, para com ela ocorrer o que descreve Saussure: “[u]ma figura vocal se torna uma forma a partir do instante crucial em que é introduzida no jogo de signos que se chama língua [...]” (ELG, p. 38).

As leituras e debates teóricos levantados eram bastante produtivos, mas algumas experiências controversas que tive com a área de Libras, que se firmava no cenário acadêmico brasileiro, merecem ser lembradas por outras razões. Relato aqui uma delas, envolvendo a submissão de um artigo elaborado com uma orientanda de Pibic. Tratava-se de um número temático voltado para a discussão, no campo das línguas de sinais, do cenário de práticas e *fundamentos teóricos sobre a linguagem*. Acreditando atender à temática do número, uma vez que trazíamos para a reflexão sobre a escrita do português pelo surdo importantes teóricos da linguagem, submetemos nosso artigo. Recebemos dois pareceres absolutamente opostos. O primeiro rejeitava o artigo alegando que “o debate Derrida/Hjelmslev [autores que discutíamos] é interessante, mas *datado*. Há dados atuais sobre processos de desenvolvimento da língua materna e de aprendizagem

da escrita que são robustos e tornam muitas das questões levantadas neste artigo *irrelevantes*” (grifos meus). No segundo, lia-se que “o artigo discute uma temática relevante, atual, original e interessante, em especial, para aqueles envolvidos nas questões relacionadas à educação bilíngue para surdos. Possui referencial teórico consistente, apresentando uma discussão articulada e condizente com os objetivos propostos. A análise realizada apresenta solidez argumentativa e coerência em relação ao tema”. Esse fato, assim como outros ocorridos em eventos dos quais ainda me propus a participar, talvez demandasse alguma reflexão, mas não pretendo fazê-la, satisfazendo-me com o seu registro, como forma de purgar uma memória.

Apresentava-se aí, de forma explícita, a crítica que ouvi outras tantas vezes, por trabalhar com autores, temática e textos ultrapassados! Afinal, quem precisa dos linguistas do século XIX e início do XX!?

Da insistência nessa discussão e seus desdobramentos, foram produzidos, além de alguns trabalhos<sup>83</sup>, 8 pesquisas de iniciação científica<sup>84</sup>, trabalhos de conclusão de curso<sup>85</sup>, as dissertações de Érika Costa de Souza, *Consciência fonológica e fonema: discutindo os conceitos e seus empréstimos* (2011) e de Dayanne Teixeira Lima *Forma pura e forma material: língua, oralidade e escrita a partir de Hjelmslev* (2016) e a tese de Liliane Correia Toscano de Brito Dizeu, *A relação oralidade-escrita na produção de textos por sujeitos surdos na clínica fonoaudiológica* (2017)<sup>86</sup>. Na orientação de todos esses trabalhos, insisti na necessidade de retorno aos autores cujas reflexões, estou convencida, ainda têm muito o que nos ensinar e provocar, a despeito da data de seus originais.

- **Estudos saussurianos**

Em 2013, por ocasião da celebração do centenário de morte de Saussure, me vinculei ao recém-criado GT Estudos Saussurianos da Anpoll, coordenado pelas professoras Maria Fausta Pereira de Castro da Unicamp e Eliane Silveira da UFU, do qual sou hoje vice-coordenadora, juntamente com Eliane<sup>87</sup>. Direciono cada vez mais meus trabalhos para o tema.

No ano seguinte, afastei-me para um estágio pós-doutoral, sob a supervisão da Profa. Cláudia Lemos, para desenvolver o projeto de pesquisa *Entre a leitura da fala e a*

---

<sup>83</sup> Produção intelectual 2.2, p. 26, p.29, 30; 2.4, 3-7, p.20,21, 25

<sup>84</sup> Pesquisa 3.1, p. 4-12

<sup>85</sup> Ensino 1.2, p.13, 17,19,20

<sup>86</sup> Ensino 1.3, p.3, 5, 6

<sup>87</sup> Gestão 5.7, p.3, 4

*escrita da língua: o fonema em Saussure*<sup>88</sup>. Nesse momento, comecei a me organizar para deixar o PET, do qual deveria me afastar após dois turnos seguidos como tutora. Percebi que já encontrava em mim e na Fale as condições propícias para a formação de um grupo de alunos interessados e decididos a discutir *teoria linguística*. Algumas experiências muito bem sucedidas junto aos alunos de Projetos Integradores e os anos de Pibic foram cruciais nessa formação e percepção. A procura espontânea de alunos para serem meus monitores da disciplina Teoria Linguística 1, com ou sem bolsa, sinalizava na mesma direção<sup>89</sup>.

O desenvolvimento do projeto de pós-doutorado me permitiu diminuir o ritmo intenso de atividades e cobranças (*muitas!*) no curso e pensar num novo direcionamento das minhas atividades, sobretudo, junto à pós-graduação. Voltar-me para a pesquisa saussuriana nessa hora me daria a chance de fazer um balanço dos diferentes momentos do meu percurso na linguística, iniciado com o meu ingresso no mestrado. Escolher a supervisão de Cláudia Lemos não foi obra do acaso. Acreditei, nessa altura da minha vida acadêmica, estar em condições de entender o que ela dissera anos antes, por ocasião dos 80 anos de morte do autor, ao afirmar que pouco sobrou de Saussure para a linguística que,

embora ainda lhe dê o título de fundador, o empurrou para os manuais ou para os cursos introdutórios onde lhe são atribuídas uma teoria do signo assimilada ao que o antecede na tradição filosófica, e uma noção de sistema – quase a mesma que permitiu à Linguística construir um instrumental mínimo para a descrição estática de línguas constituídas como unidades particulares” (LEMOS, 1995a, p.42-3)

Compreendia bem, a essa altura, o que era o “Saussure dos manuais” a que se referia. A descoberta dos novos manuscritos saussurianos, em 1996, e a propagação do “argumento tendenciosamente terrorista dos originais”, nas palavras de Normand (2009, p.22), reacendem o debate que tentei acompanhar. Além da disciplina Teoria e métodos da linguística em que trato do autor, desde 2008 vinha ofertando no PPGLL disciplinas na forma de seminários específicos voltados para *leituras em F de Saussure* e produzindo e apresentando alguns trabalhos<sup>90</sup>. Nesses momentos propunha a leitura de outros autores que falam sobre Saussure e sua obra, dos *Escritos de Linguística Geral*, mas, sobretudo, insistia que o CLG deveria ser lido *até o final*, para vencermos os capítulos iniciais em que a Sincronia protagoniza. Parar aí, para mim, era reproduzir a

---

<sup>88</sup> Pesquisa 3.1, p.16-21

<sup>89</sup> Ensino 1.2, p.22-29

<sup>90</sup> Produção intelectual 2.2, p.20-23, 27, 36

“vulgata” dos manuais, sustentada nas famosas e insossas dicotomias saussurianas. Percebia, cada vez mais, a necessidade de entender o Saussure linguista do século XIX, que trabalhava com a linguística histórica, que propunha a reconstrução de formas passadas e que, nesse movimento, teorizava sobre diacronia e sincronia de forma relacional, não dicotômica. Essas disciplinas sempre contaram e contam, pois continuo a ministrá-las, com a procura de bastantes alunos de diferentes áreas de pesquisa.

Para o projeto de pós-doutorado, me propus a discutir a relação entre *letra*, *fonema* e *sujeito* em Saussure. A escrita continuava a ser uma questão para mim, tanto mais agora em que as leituras de Hjelmslev apontavam para as consequências radicais da reflexão saussuriana sobre *forma* e *substância*.

Desejava explorar o entrelaçamento entre a letra e o fonema e seus efeitos sobre o sujeito falante, em última instância, aquele capaz de atingir o sistema da língua e modificá-lo, sem nenhuma premeditação, apenas sob o efeito da ordem simbólica que o submete. Vejo aí, novamente as relações entre corpo e linguagem retomadas. Vislumbro na *substância*, a julgar pela discussão teórica que acompanho, o efeito da *matéria* que atinge o corpo do falante e que se repercute na língua. Em última instância, partindo da reflexão produzida *no âmbito da teoria linguística*, que ainda lutava (e luto) por entender, vejo a chance de investir numa questão que me rondava há tempo: se a língua é tão somente *forma*, pura abstração, como se daria sua inscrição no corpo do sujeito falante, questão central posta por Cláudia Lemos e que tão completamente me impressionou, ao tratar da *cadeia significante*? Se a discussão da autora se funda, como é sabidamente reconhecido, na psicanálise laciana, é também patente que seu percurso em direção à psicanálise não se fez a despeito de sua formação linguística, pelo contrário. Votar-me para entender a diacronia, me pareceu ser a chave para esse impasse. Será no contexto da reflexão de que o falante recebe a língua por *herança* que encontro Saussure discutindo os efeitos da “matéria velha” e uma “segunda existência” do signo.

Enfrentar as relações entre o fonema, a letra e o corpo me possibilitaria dar continuidade ao desafio de meus primeiros anos na área para colocar “em discussão os pressupostos teóricos e metodológicos que sustentam a ‘naturalidade’ da aquisição da primeira língua, assimilada à sua modalidade oral, assim como aqueles que *sustentam a ‘instrução’*, *através do binômio ensino/aprendizagem*, *no que se refere ao domínio da escrita* e de um *saber sobre a língua*”. Era sem dúvida, voltar, diferente, ao ponto de partida, tendo antes passado por Chomsky e pelos impasses que a noção de *input*

representa para se conciliar o corpo biológico e a natureza simbólica da linguagem e, mais recentemente, por Hjelmslev e seu algebrismo hermético e ousado.

Retomo a seguir algumas das discussões empreendidas por ocasião do pós-doutorado e que dão uma ideia do que, nesse momento de minha vida acadêmica, busco como reflexão teórica a ser desdobrada nas pesquisas do projeto *F de Saussure: o homem dos fundamentos*, atualmente desenvolvido entre alunos de Pibic, doutorado e de futuros alunos que irão se submeter à seleção do PPGLL<sup>91</sup>. O artigo *Entre a leitura da fala e a escrita da língua: o fonema em Saussure* está em processo de edição na Revista DELTA, com previsão de publicação em outubro deste ano<sup>92</sup>.

Diferentemente do que se firmou na linguística do século XX, com as teses do Círculo de Praga, Saussure define o *fonema* como uma unidade *complexa* e o reconhece no intervalo entre as cadeias da fonação e da análise acústica, na verdade, com “um pé em cada cadeia”. Os termos fonética e fonologia têm na obra do autor contornos próprios e, de muitas formas, opostos àqueles que havia estudado em minhas aulas do mestrado.

A *fonética saussuriana* pertence ao domínio da diacronia, é ciência histórica e parte essencial da *ciência da língua*. A *fonologia* situada “fora do tempo”, como a descreve Saussure, é disciplina auxiliar dos estudos sincrônicos e neles só se refere à *fala*. No entanto, via em seu trabalho que as transformações analisadas pela fonética referem-se igualmente à *fala* quando afirma que “[...] *Toda inovação chega de improviso, ao falar*, e penetra daí, no tesouro íntimo do ouvinte ou do orador [...] (ELG, p. 87). Cabia, portanto, enfrentar no que consiste a separação entre os estudos, a partir do que a *fala* representa num e noutro caso.

O apagamento da *fala* ou do *uso* nos estudos linguísticos (comparatistas) será feito em favor da *reconstrução* de formas “impronunciáveis” por intermédio do registro escrito de *unidades fônicas* consideradas “como entidades diferenciais, cuja peculiaridade consiste em não se confundirem umas com as outras.” (CLG, p. 259). As formas indo-europeias, confirma Robins (1979), eram interpretadas “[...] mais como *fórmulas* do que como palavras ou morfes *reais*” (p.149 – grifo nosso). Ao mencionar a forma reconstruída *\*ěkwōs*, Saussure afirma que:

<sup>91</sup> Pesquisa 3.1 p. 1, 13-15; Ensino, 1.3, p. 8

<sup>92</sup> Produção intelectual 2.4, p. 25

[...] se poderiam designar os elementos fônicos de um idioma a reconstituir por quaisquer algarismos ou signos. Por conseguinte, a reconstrução de \**ǵk<sub>1</sub>wōs* quer dizer que o correspondente indo-europeu do latim *equos*, sânscrito *açva-s* etc., era formado de cinco fonemas determinados, tomados à gama fonológica do idioma primitivo. (CLG, p. 259).

Os fonemas, as letras dessa escrita, apesar de serem “tomados à gama fonológica do idioma primitivo”, poderiam, conforme afirma Saussure, ser substituídos por “quaisquer algarismos ou signos”, na medida em que perdem sua qualidade positiva em favor da diferença que assinalam no interior da unidade morfológica em que figuram. Perdem-se as qualidades positivas dos fonemas; perde-se a significação da unidade morfológica.

O que resta da unidade linguística do passado diz, tão somente, daquilo que subsiste no sistema como *forma*, consequência do descarte da substância fônica, daí a possibilidade de *reconstrução*, sem que evidências empíricas diretas atestem essa entidade teórica. É bem conhecido o caso do sistema de vogais do indo-europeu, discutido por Saussure no seu *Mémoire*, e a posterior descoberta do parentesco do hitita com as línguas indo-europeias.

Entretanto, há ainda que se considerar um elemento na *complexidade* do fonema: o fato de, no cerne de sua definição, não se poder ignorar que ele remete a uma *matéria* e que esta se *transmite*, isto é, *atravessa o tempo*, produzindo *efeitos gramaticais* sobre o sistema da língua, *transformando-o*.

Se não fosse pelo fato, em suma contingente, de que *os materiais da língua se transformam* e acarretam, só por sua mudança, uma metamorfose inevitável nas próprias condições do jogo, não seria necessário, e jamais se teria considerado, *escrutinar a natureza exata desses materiais*: seria um esforço positivamente inútil. (ELG, p. 63)

No domínio diacrônico, explica Saussure, “[...] não é mais a *língua* o que [o linguista] percebe, mas uma série de *acontecimentos* que a *modificam*” (CLG, p.106-grifos nossos). A exclusão da significação da unidade em que figuram os fonemas, pensada a partir do ponto de vista diacrônico, sugere haver na “matéria sonora” assim concebida uma *qualidade* e um *efeito* especiais: ela se propaga no tempo e garante a vida da linguagem, isto é, ela “é suscetível de se transmitir” (ELG, p. 51). Por outro lado, provoca o deslocamento da relação signo : signo, significado : significante, alterando a língua, isto é “as condições do jogo” referidas.

Os estudos diacrônicos revelam que a *substituição* de fonemas é atestado material da *mudança*. Isto é, a unidade, considerada em sua *materialidade sonora*, vira

*outra*, fato ignorado pelo falante, que opera sob o “princípio da continuidade ou da não interrupção” (ELG, p. 133).

Assim, paradoxalmente, a *mudança* atesta a condição da *transmissão*, pois “les sons ne se transmettent pas à l’état isolé ; ils n’existent et ne se modifient qu’au sein des mots” (Saussure *apud* Godel, 1957, p. 40) e, ao mesmo tempo, “toute altération suppose la persistence de la substance ancienne”<sup>93</sup> (p.86). Portanto, a diacronia revela que a circulação das palavras na fala oblitera a significação em favor da persistência da substância, condição para que a alteração fonética aconteça. Pelo regime do arbitrário do signo, que “não se funda sobre a coisa”, o *valor do signo no sistema* é perdido na passagem do tempo.

A recorrência ao tema da “persistência da substância antiga” na reflexão saussuriana me sugeria haver aí um ponto particularmente importante para a consideração da linguística, na mesma proporção em que *a análise material da fala*, num determinado *estado de língua*, objeto de estudo da Fonologia, será categoricamente rejeitada pelo autor por não pertencer à linguística. Trata-se, ao que parece, de se separar o estudo dos sons na fala humana, enquanto execução da língua (mera fonação) num determinado estado, do estudo dos *efeitos* da fala *sobre a língua*, que os estudos diacrônicos flagram ao confrontar diferentes épocas.

Falar de efeito da fala sobre a língua implica, forçosamente, em falar nos efeitos da fala sobre o sujeito *falante*. Isso me conduz a tirar outra consequência para os estudos linguísticos sincrônicos: a impossibilidade de se reconhecer diretamente na fala o “signo dissociado”, isto é, desprovido do significado, como acontecerá na diacronia, pois a sua manifestação se dá *a posteriori*, ao se confrontarem diferentes épocas. Concluo que a fala tem sobre o falante efeito de *signo*, fundado na semelhança, no reconhecimento, e efeito de *significante*, fundado na subversão, na dissociação do signo.

No Apêndice nomeado *Princípios de Fonologia*, no CLG, ao discutir a definição de *fonema*, afirma Saussure, referindo-se ao *alfabeto grego primitivo*: “Cada som simples é nele representado por um único signo gráfico e, reciprocamente, cada signo corresponde a um *som simples*, sempre o mesmo” (CLG, p.50 – grifo meu).

Na sequência de sua explanação sobre a definição de *fonema*, Saussure nos leva a entender que, nesse caso, a *letra* no alfabeto grego primitivo remete a uma unidade

---

<sup>93</sup> No CLG a expressão utilizada para trecho semelhante é “persistence de la matière ancienne” (CLG, p. 109), traduzido da mesma forma para a versão em língua portuguesa – “persistência da matéria velha” (CLG, p.89)

homogênea, *acima das variações da fala*, concluindo que seriam estas correspondentes à *cadeia falada em suas faces acústicas homogêneas*, princípio não percebido pelos demais povos em seus diferentes alfabetos.

Desta feita, não se trata de um elemento recolhido apenas na cadeia falada. Ao voltar a tratar do *sistema fonológico* de cada língua, Saussure assinala que as unidades pertencentes a esse sistema não poderão ser delimitadas exclusivamente no ato de fonação, sendo necessário, também, apoiar-se no *lado acústico*, na *impressão produzida no ouvido do falante* (CLG, p. 49). Na sequência, fala em *espécies*, levando-se em conta o caráter distintivo destas.

Os elementos obtidos primeiramente pela análise da cadeia falada são como os elos dessa cadeia, momentos irredutíveis que não se podem considerar fora do tempo que ocupam. Assim, um conjunto como *ta* será sempre um momento mais outro momento, um fragmento de certa extensão mais outro fragmento. Em compensação, o fragmento irredutível *t*, tomado à parte, pode ser considerado *in abstracto*, fora do tempo. Pode-se falar do *t* em geral, como da espécie *T* [...], do *i* como da espécie *I*, levando-se em conta apenas o caráter distintivo e deixando de parte aquilo que depende da sucessão no tempo. (CLG, p.51)

O que diz Saussure sobre as “espécies” consideradas *in abstracto*, se segue à sua discussão do alfabeto grego primitivo, “*descoberta* de gênio, que os latinos herdaram” (p. 50 – grifo nosso) – me chamou a atenção o uso do termo *descoberta* e não invenção, corriqueiramente utilizado –, representado relativamente à cadeia fônica, com a mesma notação que utilizará ao tratar das “espécies”, isto é, *maiúsculas*. A escrita alfabética ressurge, desta vez, não para *enganar*, como fizera com os estudos dos Comparatistas, duramente criticados por Saussure, mas para *revelar* as “espécies” e seu *caráter distintivo*. Deslocamento operado pela entrada do sujeito falante nas considerações da linguística, primeiramente via *fala/ato de fonação* e, posteriormente, via *escuta*.

O valor da *letra* desloca-se do *som*, presente na fonação, para a “espécie” ou “fragmento irredutível”, obtido exclusivamente através da *impressão acústica* provocada pela *cadeia falada*. Além da *fala* torna-se igualmente necessário o *ouvido* do sujeito para delimitar as unidades, como dito mais acima. Dei-me conta que, ao registrar o termo *fonème* em seus manuscritos, Saussure por diversas vezes utiliza-se da letra grega φ (phi), registrando *φonème* ao invés de *phonème*, revelando a cumplicidade radical entre fonema e letra na *escrita* da sua linguística.

No entanto, seria preciso não esquecer que o falante opera sob o registro do signo. As unidades que os estudos diacrônicos escrevem/reconstroem não podem ignorar esse princípio, daí o reconhecimento de Saussure de haver uma “segunda

existência” para o *signo*, a partir da qual os *raciocínios fonéticos* poderão ser feitos *pelo linguista*, jamais pelo falante ordinário, que funciona sob o regime do signo, da significação.

Com a separação dos fenômenos de linguagem em *diacrônicos* e *sincrônicos*, deparava-me, muito particularmente, com a resistência oferecida pelo conceito *fonema* para se deixar definir e classificar. Na verdade, a formulação dos domínios diacronia : sincronia, proposta na linguística saussuriana, me pareceu efeito do reconhecimento da divisão do sujeito falante, que opera simultaneamente a mudança e a continuidade da língua, assim como a demarcação de um lugar particular reservado ao linguista, em face dessa divisão.

O linguista, ao se colocar na perspectiva do sujeito falante, deverá dar às unidades significativas, fruto da associação *psíquica* de um significante e um significado, a condição de *realidade*. Por sua vez, as unidades da diacronia, os fonemas articulados num encadeamento (os significantes), cuja *materialidade* é constitutiva de sua definição e atestado pela história das línguas, não concernem senão ao linguista: delas não se apercebe o falante e, se o faz, não reconhece mais do que sua necessária vinculação a uma unidade significativa da língua, o que a faz virar outra coisa.

Dirá Saussure:

Uma forma é uma figura vocal que, na consciência dos sujeitos falantes, é *determinada*, ou seja, é ao mesmo tempo existente e delimitada. Ela não é nada mais, assim como não é nada menos. Ela não tem necessariamente ‘um sentido’ preciso; mas ela é percebida como alguma coisa que *é*; que, além disso não seria mais, ou não seria mais a mesma coisa, caso se modifique o que quer que seja em sua exata configuração (ELG, p.37)

Na sequência de seu texto (Essência Dupla da Linguagem), o autor assinala, entre parêntesis: “(Eu duvido que se possa definir a forma com relação à ‘figura vocal’, é preciso partir do dado semiológico)” e, mais adiante, afirma: “Uma figura vocal *se torna uma forma* a partir do instante crucial em que é introduzida no jogo de signos que se chama língua [...]” (ELG, p.38 – grifo nosso).

A questão é então: como essa introdução da figura vocal no jogo da língua é possível? Entendo tratar-se da mesma indagação que se repete ao longo da reflexão do autor: como acontecimentos contingentes, acidentes materiais de fala têm *consequências sincrônicas*, modificando o sistema da língua? Uma figura vocal torna-se forma a partir do julgamento de identidade pronunciado pela orelha do falante, mas só se pode flagrar essa passagem na história da língua, confrontando-se uma época A com

uma época B. Do ponto de vista sincrônico, figura vocal e forma são conceitos inconciliáveis. Os efeitos da primeira sobre a segunda são contingentes e escapam à consciência dos sujeitos falantes, sempre situados num determinado estado de língua, de onde operam necessariamente a partir do “dado semiológico”.

Falar em *figura vocal* que se torna *forma* na língua é falar no encadeamento onde se encontram os fonemas (“não há outro avatar qualquer dos fonemas além do que se vê no encadeamento”, dirá Saussure). Assim sendo, o atravessamento do sujeito falante, operado pelo “fragmento irreduzível”, obtido exclusivamente através da *impressão acústica* provocada pela *cadeia falada*, necessariamente se faz através do *significante* linguístico. Enfim, a passagem da figura vocal à forma se *origina* no falante, mas não explica sua *origem* na língua. Tudo o que a diacronia é capaz de escrever de seu fenômeno são *fragmentos* – “[u]ma forma reconstruída *não é um todo solidário*, mas uma soma sempre decomponível de raciocínios fonéticos” (CLG, p.256 – grifo nosso); no domínio diacrônico, “[...] não é mais a *língua* o que [o linguista] percebe, mas uma série de acontecimentos que a modificam” (CLG, p.106 – grifo meu) –, o que põe a descoberto o caráter fortuito, contingente, da língua – “[...] nous voyons le caractere fortuit de chaque état” (TCLG, p. 111). A diacronia, portanto, revela, com sua escrita, que o *significante age*: sua *transmissão* garante a vida da linguagem através de uma materialidade que, despojada do sentido e à revelia da consciência do sujeito falante, “[...] fica livre para se modificar conforme leis estranhas à sua função significativa” (CLG, p. 137).

Insistindo ainda na reflexão, via que esse reconhecimento encobre ainda um outro deslocamento importante, isto é, os acidentes que incidem *sobre os significantes* que a fala transporta – seja na sua estrutura interna (composição fonética), seja na sua *combinação* com outros signos, isto é, na sua segmentação, nos seus limites na cadeia. Serão essas cadeias refeitas, esses limites que a “ficção do signo” *impõe sobre a matéria sonora*, que estabelecerão as leis estritas de sua constituição material e de sua combinação gramatical, de seu início e seu fim enquanto unidade e, conseqüentemente, dos limites que fazem fronteira com outras unidades em outras cadeias e que são, por isso, incessantemente suscetíveis a novas operações de segmentação e reestruturação material e gramatical.

São conhecidos os exemplos saussurianos das cadeias homófonas e das operações de segmentação que só ocorrem na fala, operada por aqueles que “conhecem a língua” (cf. CLG, p. 121), o que o leva a definir a unidade linguística como “uma

*porção de sonoridade* que, com exclusão do que precede e do que segue na cadeia falada é significante de um certo conceito” (CLG, p.120 – grifo meu). O corte que delimita o contínuo da fala em “porções” coloca em cena um sujeito que “[...] antes que portador de uma significação prévia ou externa à língua, já a habita e é a própria tesoura”, como reconheceu Lemos a partir de sua teorização no campo da aquisição de linguagem. (Lemos, 1995, p.48). Rejeitar explicitamente, como fez Saussure nessa seção do CLG, o uso do termo *palavra* para definir essa unidade recortada põe em evidência o caráter contingente de sua existência na língua, para além do que os dicionários fixam, iludindo-nos.

Entendia, assim, a insistência de Saussure em alertar os linguistas para que não atribuíssem “aos períodos antigos da língua nenhum procedimento ou fenômeno além dos que são contestáveis [atestáveis] na linguagem viva” (ELG, p.158). Reconhecia que o que a diacronia escreve não é indiferente à sincronia e seus acidentes. Pela *fala* esses domínios se tocam e se separam, mas jamais se excluem, nem se apresentam dicotomicamente. O mesmo ocorre com o sujeito que é afetado ao tempo em que afeta a materialidade, “as porções de sonoridade” que a fala comporta sob a forma de significantes.

Concluía que, se o fonema não tivesse um pé em cada cadeia *da parte fisiológica* do circuito da fala, aquela que convoca o *corpo do falante*, o sistema não poderia ser atingido. O significante, cuja escrita se faz pelos fonemas, atravessa a história das línguas (o tempo), porque atravessa o corpo do falante, à revelia de sua função significativa, daí a sua impotência para reconhecê-lo, como poderá fazê-lo o linguista, que se desloca para o ponto de vista diacrônico, confrontando diferentes épocas.

Descrever o inventário fonológico de uma língua não explica o que é da ordem do contingente, isto é, o que logra *sucesso histórico*, tem *consequência sincrônica*. É preciso, pois, conceber o fonema enquanto elemento *ambíguo*, que *age* com um pé na fonação e outro na impressão acústica, que convoca a ideia de duplo sentido, de equívoco, de incerto. Mais do que reconhecer que todas as línguas operam com um número limitado de fonemas, como fará a Escola de Praga, Saussure quer mostrar “a natureza exata desses materiais” (ELG, p.63) na sua relação com o fato semiológico, que faz da língua um sistema em frágil equilíbrio, que não cessa de mudar. Na verdade, não pode não mudar, sob pena de deixar de ser uma instituição *humana*, cuja natureza só a linguística, como ele a concebe, seria capaz de escrutinar.

Reencontrava aqui a possibilidade de *reler* a relação *letra : fonema* na linguística afetada, no entanto, pela consideração de ser o falante o nicho da língua e da linguagem, como o definirá Saussure. Os estudos diacrônicos permitem *ler da fala* unidades que testemunham as mudanças no sistema da língua e, a partir dessa leitura, *escrever da língua a sua incompletude*, tomando por letra os fonemas, elementos que se definem por estarem no intervalo entre a fonação e a escuta do sujeito falante. Lê-se e escreve-se, portanto, o que a fala inscreveu, gravou no corpo do sujeito falante sob a forma de “impressão acústica” (*impression/empreinte acoustique*) – expressão tão fortemente associada ao significante linguístico – e que se transmite através do tempo. Mais do que isso, está “destinado a ser transmitido”, como enfatizou Saussure.

Num sentido muito particular, *a língua é a letra* e, para sê-lo, o sistema, fortuito e contingente por definição, só se deixa escrever em seus fragmentos, já que língua e sujeito falante acabam por se fundir: “A primeira expressão da realidade seria dizer que *a língua (ou seja, o sujeito falante)* não percebe nem a ideia *a*, nem a forma *A*, mas apenas a relação *a/A* [...]” (ELG, p. 39). Enquanto fenômeno da linguística, a língua comporta o mistério de ser também o seu sujeito.

A escrita de Ana, discutida anteriormente, traz esse mistério de uma forma muito especial, na medida em que o atravessamento do sujeito se fez pela cadeia significante de seu *nome próprio*. A esse respeito, relembro aqui Rajagopalan, que assim se manifesta sobre o nome próprio e as teorias linguísticas:

O que se depreende do breve apanhado do modo como os filósofos, de orientações diversas, se posicionam diante do fenômeno do nome próprio é que todos eles invariavelmente percebem que se trata de algo no limite das possibilidades do arcabouço teórico-explicativo que cada um propõe. Todos, sem exceção, reconhecem que a *singularidade é algo que desafia o próprio empreendimento da construção de teorias sobre a linguagem*, razão pela qual os nomes próprios – objetos lingüísticos que se encarregam de representá-la – se revelam um tanto rebeldes à teorização no sentido forte desse termo (Isto é, dentro de uma certa concepção do que deve ser uma teoria). Em outras palavras, pensar a singularidade equivale a entrar na zona limítrofe do pensamento acerca da linguagem (Rajagopalan, 2000, p. 83 – grifo meu).

Se a teoria linguística tenta confinar o *milagre* da singularidade dentro de sua *camisa-de-força*, por outro lado, aprendi nesse espaço teórico que quanto mais formalista, mais evidentes se mostram seus *resíduos, mistérios, ambiguidades e impasses* o que, de uma forma muito especial, se constitui para mim num elogio à formalização – desde que um certo ceticismo instaure o desafio intelectual da busca para além da doutrina.

Uma primeira tese de doutorado, situada entre esta temática e a teoria gerativa, foi desenvolvida sob minha orientação neste ano – *Linearização e Hierarquia: retomando o paradoxo posicional a partir do Programa Minimalista* – defendida por Jomson Teixeira, com quem revivi alguns dos conflitos dos meus tempos de doutoranda.

- **Gestão acadêmica**

Para concluir este memorial, incluo os trabalhos desenvolvidos por mim na gestão acadêmica. Tarefa absorvente e muitas vezes inglória, porém fundamental, que me ensinou muito sobre as pessoas, os espaços institucionais e os embates entre os dois.

Voltando aos meus anos iniciais, em 2003, mais precisamente em maio, quando completava um ano como professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (LCV), fui eleita/designada para ser a chefe do departamento<sup>94</sup>. Uma eleição de poucos presentes, é bem verdade... Apesar de minhas alegações de conhecer pouco o funcionamento do curso, acabei assumindo a função, que desempenhei até maio de 2005.

A minha gestão foi marcada por alguns eventos importantes e que demandaram um enorme esforço de coordenação, para além da costumeira carência de professores e da contínua necessidade de contratação de substitutos. Primeiramente, em dezembro deste mesmo ano foi aprovado no novo Estatuto da Ufal e tínhamos o prazo de 30 dias para nos pronunciar sobre a intenção de nos tornarmos uma Unidade Acadêmica independente – até então, estávamos vinculados ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Reuníamos todos os requisitos previstos no novo Estatuto – tínhamos o Programa de Pós-Graduação, criado inicialmente no âmbito do LCV, e tínhamos uma vasta experiência em extensão com o projeto das Casas de Cultura, tocado pelo departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM). Era preciso, então, percorrer o longo trabalho burocrático de reunião de papéis, preenchimento de tabelas e comprovações para encaminhar à Reitoria. De forma muito particular, fiquei encarregada dessa tarefa e tivemos a unidade acadêmica Faculdade de Letras aprovada. Em 8 de março de 2006, ocorreu a eleição para a primeira Diretoria da Fale, conduzida pela Comissão Especial, da qual fui presidente<sup>95</sup>.

---

<sup>94</sup> Gestão 5.1, p.1

<sup>95</sup> Gestão 5.4, p. 9

O outro desafio enfrentado, ligado diretamente ao primeiro, foi a implementação da reunião dos dois departamentos – LCV e LEM –, há anos funcionando de forma bastante independente um do outro. A partir de março de 2004, passamos a ter reuniões conjuntas, o que exigiu de todos grande capacidade de adaptação e espírito de conciliação. Coordenar essas reuniões demandava sempre um grande esforço.

Nesse período também, em função da implantação da unidade acadêmica, houve uma intensa movimentação para a mudança do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que passa a ser habilitação única e a funcionar em regime seriado semestral. Foram muitas as reuniões, debates e embates quanto ao que deveria constar na formação básica de um licenciado em Letras. Líamos documentos oficiais, comparávamos currículos de universidades diversas, escrevíamos o texto do Projeto Político de Letras. Chegamos a uma proposta conciliada – nesse momento a disciplina de Aquisição de Linguagem deixou de figurar na lista das obrigatórias. Antes da aprovação de nosso PPC fomos, de certa forma, surpreendidos com uma resolução do CEPE-Ufal que estabelecia componentes curriculares comuns aos cursos de formação de professores para a Educação Básica, que deveria ser implantado a partir de 2006. Com essa resolução, vimos horas de trabalho e discussões irem por água a baixo. Nosso currículo se adapta à realidade de uma série grande de disciplinas pedagógicas impostas, o que gera um enorme descontentamento e abandono do projeto, retomado depois e aprovado com bastante atraso, em 2009, no Conselho Universitário da Ufal.

Um evento bastante triste marcou minha passagem pela chefia de departamento. Chefe e colega, me vi fortemente envolvida no lamentável episódio em que três de nossas professoras, Maria Denilda Moura, Rita Maria Diniz Zozzoli e Lúcia de Fátima dos Santos, foram denunciadas pelo Ministério Público Federal em função do furto de equipamentos de suas pesquisas, guardados nas dependências do CHLA. Em 04 de junho de 2004, coincidentemente, data do aniversário da professora Denilda, aconteceu o julgamento na Justiça Federal de nossas colegas. O juiz federal as inocentou das descabidas acusações apresentadas pelo Ministério Público Federal, depois de um julgamento massacrante que durou das 14h às 20h15. Foi constrangedor ouvi-las serem tratadas por *rés*, *acusadas*, quando, como atestou o próprio juiz em sua sentença ao inocentá-las completamente, tratar-se “de fatos públicos e notórios, fartamente divulgados pela mídia local, os constantes crimes, não só contra o patrimônio, mas também contra pessoas, ocorridos no interior do campus da UFAL”. A ausência da Reitoria ou de qualquer representante legal de sua parte tornou tudo ainda mais injusto e

descabido. Esse episódio nos deixou a todos muito desencantados, mesmo quem estava no auge do ânimo, em início de carreira como era o meu caso.

Em 2008 assumi a tesouraria do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste<sup>96</sup>, durante a diretoria da professora Denilda. Com ela ainda, participei, além do III Encontro de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino<sup>97</sup> e da XXII Jornada Nacional de Estudos Linguísticos<sup>98</sup>, da organização do V Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita, em 2006<sup>99</sup>.

Ainda no plano da gestão acadêmica, além da participação nos colegiados de graduação e pós-graduação<sup>100</sup>, fui coordenadora de curso entre 2008 e 2010<sup>101</sup>, membro titular eleito do Conselho da Faculdade de Letras no biênio 2010-2012<sup>102</sup>, Coordenadora do Setor de Língua Portuguesa no biênio 2015-2017<sup>103</sup> e membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE)<sup>104</sup>, desde seus primeiros anos.

Muito recentemente, em conjunto com outros dois colegas do PPGLL, prof. Jozefh Queiroz e prof. Luiz Fernando Gomes – ajudando-nos temporariamente nessa tarefa com sua experiência de antigo editor –, iniciei o trabalho de Editora da *Revista Leitura*<sup>105</sup>, uma espécie de retorno ao início de minha vida profissional na universidade, quando a revista *Educação em Questão* me introduzia na produção acadêmica e atiçava o meu desejo de habitar esse universo.

---

<sup>96</sup> Gestão 5.7, p.1, 2

<sup>97</sup> Gestão 5.2, p. 2

<sup>98</sup> Gestão 5.2, p. 3-5

<sup>99</sup> Gestão 5.2, p. 1

<sup>100</sup> Gestão 5.3, p. 6-10

<sup>101</sup> Gestão 5.1, p. 3,4

<sup>102</sup> Gestão 5.3, p.1

<sup>103</sup> Gestão 5.1, p. 5

<sup>104</sup> Gestão 5.3, p.12, 13

<sup>105</sup> Gestão 5.7, p. 6-7

## Referências

- ABAURRE, M. B. Índícios das primeiras operações de reelaboração no textos infantis. *Estudos Lingüísticos*, XXIII, Anais de Seminários do GEL. São Paulo, v.1, p.367-372, 1994
- ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1958 [1987]
- BORGES, S. Tudo que gostaria de saber sobre o sujeito na teoria psicogenética da alfabetização... e não tive oportunidade de perguntar a Emilia Ferreiro. *Inter-Ação*, Goiânia: Faculdade de Educação/UFG, v. 1/2, 1999. p. 97-114
- BORGES, S. *O Quebra-cabeça: a alfabetização depois de Lacan*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006
- CHOMSKY, Noam. Chomsky no Brasil. *D.E.L.T.A*, São Paulo, v. 13, Edição Especial, p. 1-229, 1997
- CHOMSKY, N. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1998
- CHOMSKY, N. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. São Paulo: Ed. Unesp, 2005
- CHOMSKY, N. *O conhecimento da língua*. Lisboa: Caminho, 1986 [1994].
- CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973
- FARIA, N. R. B. *Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita*. Maceió, AL: UFAL, 1997 Dissertação. (Mestrado em Letras)
- FARIA, N. R. B. A letra sob as palavras da letra. *Rev. Leitura*, no. 20. Maceió: UFAL, 1997. p. 41-56
- FARIA, N. R. B. *Nas letras das canções, a relação oralidade-escrita*. Maceió: EDUFAL; Recife: EDUFPE, 1997
- FARIA, N R. B. *A difícil aritmética do corpo e da linguagem: reflexões sobre o input e a aquisição de linguagem*. 2001. 238 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió
- FARIA, N. R. B. Z. Harris: a imperfeição e o acesso à língua.– *Revista Leitura*, 2018 – a sair
- FARIA, N. R. B. Entre a leitura da fala e a escrita da língua. *D.E.L.T.A*, v. 34, n.3, 2018 – a sair
- GODEL, R. *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale de F. de Saussure*. Genève: Libraire Droz, 1957.
- HARRIS, Z. S. *Structural linguistics*. Chicago: The University of Chicago Press, 1960.
- HJELMSLEV, L. “Por uma semântica estrutural”. In: HJELMSLEV (1959[1991]). *Ensaios lingüísticos*. São Paulo: Perspectiva, ([1957] 1991)
- HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, ([1943] 2006)

- LEMOS, C. T. G. de. Da morte de Saussure o que se comemora? *Psicanálise e Universidade*, n. 3, p. 41-52, 1995a
- LEMOS, C. T. G. de. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 4, p.9-28, dez. 1995b
- LEMOS, C. T. G. de. A poética: entre a fala e a linguagem. *Revista da Escola Lacaniana de Psicanálise de Campinas*. Campinas, SP, p.81-91, 1996
- LEMOS, M. T. G. de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. Campinas, SP: Mercado de Letras; Fapesp: São Paulo, 2002
- LOPES, R. E. O que a criança não nos diz: o lugar da empiria no modelo chomskyano. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 83-9, dez., 1995
- NORMAND, C. *Saussure*. Paris: Les Belles Lettres, 2004
- RAJAGOPALAN, K. O singular: uma pedra no caminho dos teóricos da linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, IEL/UNICAMP, v. 38, p. 79-84, jan./jun, 2000
- ROBINS, R. H. *Pequena história da linguística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979
- SAUSSURE, F. *Troisième Cours de Linguistique Générale (TCLG) (1910-1911): d.après les cahiers d'Emile Constantin / Saussure's third course of lectures on general linguistics (1910-1911): from the notebooks of Emile Constantin*. French text edited by Eisuke Komatsu e English text edited by Roy Harris, Pergamon Press, 1993
- SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral (CLG)*. São Paulo: Cultrix, ([1916] 2006)
- SAUSSURE, F. de. *Escritos de linguística geral (ELG)*. Organizados e editados por Simon Bouquet e Rudolf Engler. São Paulo: Cultrix, ([2002] 2004)
- SEUREN, P.A.M. *Western linguistics: an historical introduction*. Oxford: Blackwell, 1998
- ULDALL, H.J. "Speech and writing", in: HAMP, E. et al (ed.) *Readings in linguistics I and II*. Chicago: The University of Chicago Press, ([1944] 1995)