

## CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA APLICADA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS

Inês SIGNORINI<sup>1</sup>

### RESUMO

Dividido em duas partes, o trabalho situa em primeiro lugar o campo dos estudos da língua(gem) que, no Brasil, é designado genericamente por Linguística Aplicada e, em segundo lugar, aponta duas principais contribuições desses estudos para o ensino de português, tanto em nível nacional, quanto em nível transnacional. Chama a atenção para o comprometimento de estudos transdisciplinares inscritos nesse campo com a construção de um objeto de estudo não purificado e independente, autoconsistente, nos termos da tradição analítica clássica, e para o foco nas realidades concretas e “moventes”, ou seja, na mobilidade e na fluidez próprias dos usos da língua(gem) nas práticas sociais. E em função desse comprometimento e desse foco, atribui aos estudos aplicados o papel de trazer para os participantes das pesquisas sobre o ensino de português, e também para os aprendizes de português de modo geral, alguns dos elementos necessários para que melhor compreendam e possam participar de processos de indexicalização escalar que os posicionem mais favoravelmente nos espaços-tempos em que atuam.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; português; ensino de português; Brasil.

### Linguística Aplicada no Brasil

Gostaria, em primeiro lugar, de situar muito rapidamente o campo de estudos que me serve de referência nas reflexões que me proponho a apresentar aqui. Isso porque, no Brasil, o campo aplicado dos estudos da língua(gem) é um campo não unificado, tanto do ponto de vista teórico-metodológico, ou seja, do ponto de vista dos modos de se produzir conhecimento, quanto do ponto de vista curricular em instituições de ensino, ou seja, do ponto de vista das disciplinas filiadas a esse campo nos currículos de graduação e pós-graduação.

---

<sup>1</sup> UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada. Rua Sérgio Buarque de Holanda, 571, CEP 13083-859 Campinas-SP, Brasil. Endereço eletrônico: [signor@iel.unicamp.br](mailto:signor@iel.unicamp.br)

Mas apesar de ser um campo não unificado, a denominação genérica dada a esse campo continua sendo a que foi criada nos anos 1940-50 nos Estados Unidos para designar uma disciplina específica destinada à aplicação de teorias linguísticas ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Desde então, a disciplina Linguística Aplicada ao ensino de língua estrangeira e, posteriormente, ao ensino de línguas, com a inclusão da língua materna, tem dado nome a esse campo no círculo mais restrito dos estudos linguísticos (no sentido de estudos inscritos no campo da ciência Linguística).

Mas, paralelamente, sob essa mesma denominação genérica - “Linguística Aplicada” - têm-se desenvolvido no Brasil estudos que sistematicamente atravessam a fronteira disciplinar dos estudos aplicados em Linguística para, sobretudo a partir dos anos 1990, atenderem a uma vocação outra, específica e diferenciada em relação à da disciplina de origem. Ou seja, uma vocação específica e diferenciada em relação à da disciplina originalmente voltada à aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas.

De fato, desde os anos 1990, diferentes autores brasileiros têm caracterizado essa vocação outra como eminentemente metareflexiva e crítica da tradição dita “modernista” dos estudos linguísticos (teorias da gramática, do texto e do discurso), por um lado, e, por outro lado, como comprometida com a construção de um objeto de estudo espaço-temporalmente situado, isto é, não isolável de configurações espaço-temporais específicas e dinâmicas, próprias da vida social ativa, no sentido de não estagnada.

Nessa perspectiva, o campo aplicado tem se constituído no Brasil como um campo de estudo dos processos, mais que dos produtos de entextualização/des-re-contextualização dos recursos linguístico-discursivos na vida social. Vale dizer, como um campo de estudo dos processos de produção de sentidos, de subjetividades e de ações em que a língua(gem) é um elemento constitutivo, mas não isolável de outros recursos, que também são constitutivos desses processos, como os imagéticos, os gestuais e os proxêmicos, além dos sócio e psicocognitivos, sociointeracionais e também materiais, como o tipo e natureza da mediação tecnológica, por exemplo. E como as configurações espaço-temporais em que se dão tais processos não são homogêneas e nem estáticas, os recursos linguístico-discursivos se articulam aos demais de diferentes modos e segundo diferentes ordens e escalas de indexicalidade.

Sendo assim, variáveis como a heterogeneidade, a mobilidade, a fluidez e, por conseguinte, a complexidade deixam de ser externas ou contextuais ao objeto língua(gem) nesse campo de estudos, para serem constitutivas desse objeto. E esse me

parece ser o grande interesse, e também o grande desafio, das investigações contemporâneas que buscam elementos teóricos e metodológicos que lhes permitam avançar nessa direção.

E em função dessa busca, justamente, tais investigações têm explorado as fronteiras disciplinares dos estudos linguísticos já constituídos, como a sócio-pragmática (Mey, 1985; Rajagopalan, 1999) e, mais recentemente, a sociolinguística da globalização (Blommaert, 2010; Blommaert e Rampton, 2011), por exemplo. Mas tem também explorado transversalmente discussões em curso fora do quadro disciplinar da Linguística, sobretudo em subáreas e disciplinas híbridas, que exploram elementos novos através de práticas inter/transdisciplinares de produção de conhecimento, como é o caso dos estudos sobre contexto e contextualização em Antropologia Linguística desde os anos 1990 (Duranti, 1997; Hanks, 2000; Jacquemet, 2005; Bauman, 2011) e, mais recentemente, dos estudos pós-feministas sobre linguagem e produção de subjetividades (Butler, 2004), dos estudos pós-humanistas sobre semiosis e “modos de existência” (Latour, 2012) e dos estudos em Etnografia e realidade virtual (Hine, 2008, Pink, 2012), por exemplo.

Mas são muitas as consequências desse comprometimento com a construção de um objeto de estudo não purificado e independente, autoconsistente, nos termos da tradição analítica clássica, e desse foco nas realidades concretas e “moventes”, ou seja, na mobilidade e na fluidez próprias dos usos da língua(gem) nas práticas sociais.

A primeira delas é que não se tem mais um objeto propriamente linguístico, isto é, genérico, abstrato e sistêmico como o das construções produzidas pelo núcleo disciplinar da Linguística (em suas diferentes vertentes). Da mesma forma que não se tem mais uma disciplina delimitada em termos convencionais e complementar a esse núcleo, como ocorre no caso da disciplina Linguística Aplicada ao ensino de línguas que integra o quadro disciplinar convencional dos estudos linguísticos.

Uma outra consequência também importante, é que o campo aplicado assim compreendido é um campo transversalmente compartilhado com outras áreas de investigação, além da Linguística, o que explica a relevância e frequência de discussões sobre inter/transdisciplinaridade no campo aplicado dos estudos brasileiros sobre língua(gem) desde o final dos anos 1990 (Signorini e Cavalcanti, 1998; Moita Lopes, 2006, entre outros).

Nesse sentido, o que se tem verificado nesse campo de estudos no Brasil e que tentei descrever em linhas gerais até aqui é o que apontava no início dos anos 2000 a

filósofa portuguesa Olga Pombo, em seu estudo sobre inter/transdisciplinaridade e os processos de reorganização dos quadros disciplinares na ciência de modo geral. Ela dizia o seguinte:

No fundo, estamos a passar de um esquema arborescente, em que havia uma raiz, um tronco cartesiano que se elevava, majestoso, acima de nós, que se dividia em ramos e pequenos galhos dos quais saíam vários e suculentos frutos, todos ligados por uma espécie de harmoniosa e fecunda hierarquia e a avançar para um modelo em rede, em complexíssima constelação, em que deixa de haver hierarquias, ligações privilegiadas: por exemplo, nas ciências cognitivas, qual é a ciência fundamental? (Pombo, 2003: 11)

A mesma pergunta feita para o caso das ciências cognitivas de então, poderia ser feita no âmbito de muitos trabalhos produzidos no Brasil e filiados à Linguística Aplicada trans/indisciplinar contemporânea. E o fato de grande parte das instituições reguladoras brasileiras só preverem o modelo anterior – o do “esquema arborescente” e da “fecunda hierarquia”, nos termos de Pombo – toda resposta que fuja a esse modelo torna-se inaceitável, inapropriada ou suspeita.

O que significa dizer que toda resposta à pergunta – qual é a ciência fundamental no campo aplicado dos estudos da língua(gem) hoje no Brasil? – que não seja condizente com o modelo herdado da tradição disciplinar dos anos 1940-50 ainda é vista como inaceitável, inapropriada ou suspeita em muitos contextos institucionais chave. A tensão daí advinda é mais um traço a ser considerado, quando se quer melhor compreender o campo aplicado em suas configurações e reconfigurações sob a denominação genérica oficial de “Linguística Aplicada” no Brasil de hoje.

### **Contribuições para o ensino do português**

Dito isso, volto à questão colocada para a mesa: que contribuições o campo aplicado assim compreendido tem trazido para o ensino do português? Eu diria duas principais contribuições interrelacionadas: uma visada ou inflexão metareflexiva e crítica dada às políticas (oficiais e não oficiais) e aos objetos de ensino (o que está sendo ensinado? em nome de quê?), por um lado; e, por outro lado, um compromisso político e ético com a questão da diversificação e valoração dos repertórios linguísticos diversificados e heterogêneos que constituem a língua(gem) em uso.

Essa visada metareflexiva e crítica sobre as políticas e os objetos de ensino do português (e de outras línguas) tem se traduzido na prática pela insistência com perguntas do tipo: a que tipo de fenômenos se tem dado visibilidade pela objetivação teórico-metodológica em nossas pesquisas e em nossas salas de aula, em nossos materiais didáticos? Com base em quê? E em benefício (ou prejuízo) de quem?

O exemplo mais banalizado no caso do ensino do português como língua nacional é o das pesquisas sobre produção textual em práticas de letramento escolar, em que o foco tem sido posto nos processos de interlocução em rede (presencial e não presencial; monolíngue e multilíngue; intertextual e transmídia, por exemplo) que constituem essas práticas e vão além da interlocução em sala de aula, e não na produção escrita enquanto objeto isolável e autoconsistente. Sendo assim, busca-se contemplar variáveis que são constitutivas dos processos de ensino, como a variedade e heterogeneidade dos recursos em jogo, além do caráter processual e complexo das apropriações que se concretizam de alguma forma na produção final do aluno, mas que só ganham visibilidade e legitimidade em função do conjunto de elementos abrangidos pela investigação.

No caso do ensino do português como língua transnacional, essa mesma atenção dada aos fenômenos que adquirem visibilidade e legitimidade pela objetivação teórico-metodológica tem produzido resultados relevantes, como os dos estudos mais recentes sobre usos da língua na internet e em contextos de desterritorialização e reterritorialização do falante. Isso porque esses estudos têm focado fenômenos antes submersos, embora corriqueiros em contextos multilíngues, como o de translíngua (García, 2009), *crossing* (Rampton, 1995), truncamento (Blommaert, 2008) e transidioma (Jacquemet, 2005), por exemplo. Associados a recursos de capital social variável nas situações e contextos estudados, tais fenômenos saem, portanto, da condição de sintoma da falta ou do déficit, para o de recurso comunicativo integrado a repertórios individuais específicos.

Quanto ao compromisso político e ético com a questão da diversificação e valorização dos repertórios linguísticos, a contribuição dos estudos no campo aplicado está, a meu ver, na concepção plural do linguístico enquanto recurso sociosemiótico articulado a outros recursos em processos conjuntos de diversificação de repertórios e também em processos conjuntos de indexicalização desses repertórios. Nesse sentido, tanto os repertórios, quanto o valor indexical atribuído aos recursos linguísticos que vão compor esses repertórios são objeto de reflexão e crítica por parte dos participantes da

pesquisa e dos aprendizes de língua. Não se coloca, pois, uma ordem indexical pré-estabelecida, como a de taxonomias sociolinguísticas que associam marcas linguísticas discretas a distinções contextuais ou regionais, por exemplo. Os participantes tanto devem se dar conta da variedade dos repertórios individuais de comunicação, quanto dos processos de (des)valorização desses repertórios em diferentes contextos e estruturas de participação em redes sociointeracionais.

Um exemplo significativo é o da ressignificação do conceito de preconceito linguístico quando o foco é posto na engenharia dos processos sociais de construção e manutenção de ordens e escalas de indexicalização em práticas específicas e que têm a participação dos envolvidos na pesquisa ou no ensino. Sem essa reflexão e esse envolvimento, a questão do preconceito linguístico vai continuar sendo tratada como fato pré-estabelecido e alheio às ações de pesquisadores, professores e aprendizes.

Considerando as duas contribuições mencionadas, eu acredito que os estudos aplicados podem trazer para os participantes das pesquisas sobre o ensino de português, e também para os aprendizes de português de modo geral, alguns dos elementos necessários para que melhor compreendam e possam participar de processos de indexicalização escalar que os posicionem mais favoravelmente nos espaços-tempos em que atuam.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bauman, Richard. 2011. "Commentary: Foundations in performance." *Journal of Sociolinguistics* 15.5 (2011), p. 707-720.

Blommaert, J. 2008. *Grassroots Literacy*. London: Routledge.

Blommaert, Jan. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blommaert, Jan & Rampton, Ben. 2011. *Language and Superdiversity*. *Diversities* vol. 13, No. 2.

Butler, Judith 2004. *Undoing Gender*. New York: Routledge.

Duranti, Antonio. 1997. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.<sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>

Hanks, William F. 2000. *Intertexts: Writings on language, utterance, and context*. Rowman & Littlefield Publishers.

Hine, Christine. 2008. "Virtual ethnography: Modes, varieties, affordances." *The SAGE Handbook of Online Research Methods* (2008), p. 257-270.

Jacquemet, Marco. 2005. Transidiomatic practices: Language and Power in the age of globalization. *Language & Communication* 25, p. 257–277.

Latour, Bruno. 2012. *Enquête sur les modes d’existence. Une anthropologie des Modernes*. Paris: La Découverte.

Mey, Jacob L. 1985. *Whose Language? A Study in Linguistic Pragmatics*. Amsterdam & Philadelphia: Benjamins.

Moita lopes, Luiz Paulo. 2006. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.

Pink, Sarah (ed). 2012. *Advances in Visual Methodology*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, p. 113-130.

Pombo, Olga 2003. Epistemologia da interdisciplinaridade. Seminário Internacional Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidade, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 12 a 14 de Novembro 2003. Disponível em: [http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia\\_interdisciplinaridade.pdf](http://www.uesc.br/cpa/artigos/epistemologia_interdisciplinaridade.pdf) . Acesso em 08.10.2015.

Rajagopalan, Kanavillil 1999. Os caminhos da Pragmática no Brasil. *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, no. especial, 1999, p. 323-338.

Rampton, Ben (1995). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London, UK: Longman.

Signorini, Inês e Cavalcanti, Marilda C. (orgs.). 1998. *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras.

