



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
CURSO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**

AURINETE MARIA DOS SANTOS SOUZA

**A LINGUAGEM NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA
INTERLOCUÇÃO À LUZ DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO**

**RECIFE
2022**

AURINETE MARIA DOS SANTOS SOUZA

**A LINGUAGEM NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA
INTERLOCUÇÃO À LUZ DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros

RECIFE

2022

S7291 Souza, Aurinete Maria dos Santos
A linguagem no currículo do Curso de Pedagogia:
uma interlocução à luz da teoria da enunciação / Aurinete
Maria dos Santos Souza, 2022
93f.: il.

Orientadora: Isabela Barbosa do Rêgo Barros
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de
Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências
da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2022.

1. Linguagem e línguas. 2. Aquisição de linguagem.
3. Estudantes de pedagogia. 4. Enunciação, Teoria da.
I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

AURINETE MARIA DOS SANTOS SOUZA

**A LINGUAGEM NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: UMA
INTERLOCUÇÃO À LUZ DA TEORIA DA ENUNCIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data da Defesa: 08 / 03 / 2022.

BANCA DE DEFESA



Prof. Dr. José Batista de Barros
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
(Membro Externo)



Prof. Rossana Ramos Henz
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
(Membro Interno)



Profa. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)
(Orientadora)

RECIFE
2022

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho só foi possível por que tive a todo momento pessoas que sempre me impulsionaram a prosseguir.

A Deus por ter sido sempre alívio nos momentos de dores, força nos momentos de fraqueza e certezas em meio às dúvidas.

À minha orientadora, professora Isabela Barbosa do Rêgo Barros, pela paciência, delicadeza e contribuições teóricas. Gratidão por acreditar na minha pesquisa.

Aos professores do programa de Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco e, em especial, a querida professora Rossana Ramos Henz, por compartilhar de maneira generosa seus saberes.

À Fundação Antonio dos Santos Abranches, pelo incentivo e apoio financeiro dado ao desenvolvimento da minha pesquisa.

A todos os colegas do programa pela generosidade e contribuições.

Aos meus amigos e familiares pela compreensão nas muitas ausências.

À minha mãe e ao pai, que desde os primeiros balbucios me encorajam a prosseguir.

Ao marido Pedro e ao filho Marco, pela paciência com que me ouviram falar em Benveniste incansavelmente, pelas leituras que fizeram comigo, pela compreensão, carinho, amor e cuidado.

A todos, minha Gratidão.

*A minha amável vó Creuza (In
memoriam) que nos deixou
dois dias depois que iniciei
minha trajetória no Mestrado.*

[...]

E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.

E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.

(Gonzaguinha - Caminhos do Coração)

RESUMO

A temática linguagem está presente em vários espaços do conhecimento. No campo educacional, especialmente no momento da alfabetização, ela ocupa os holofotes, tendo em vista a importância do conhecimento sobre o tema para a formação do pedagogo, que tem como especificidades do seu trabalho a aquisição da leitura e escrita e a formação do leitor. As concepções de língua, linguagem e a compreensão sobre aquisição da linguagem por esse profissional são fundamentais para a realização da prática pedagógica, pois interferem de maneira decisiva na metodologia, método e procedimentos pedagógicos escolhidos. Desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa e de caráter documental, com o objetivo de investigar as concepções de linguagem presentes nas normativas educacionais, diretrizes, pareceres, resoluções e matrizes curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia do Estado de Pernambuco. A busca pelas concepções de linguagem foi realizada atravessada pela teoria da enunciação, apoiada nos trabalhos de Émile Benveniste (1989, 2005). Para Benveniste (2005), o homem se estabelece como sujeito na e pela linguagem. Percebemos que, quando o assunto é linguagem, ocorre o apoio nos termos comunicação ou fala, recorre-se aos métodos, material didático e pedagógicos específicos para “desenvolver” a linguagem. O destaque dado ao tema linguagem e aquisição da linguagem na formação do pedagogo nas matrizes curriculares e ementas está atrelado às práticas pedagógicas, aos procedimentos e aos métodos de ensino com ênfase no sociointeracionismo e na psicologia do desenvolvimento. Nas diretrizes curriculares, nos pareceres e nas resoluções para o Curso de Pedagogia, o termo linguagem ora aparece carregado de generalizações, não permitindo identificar a qual concepção Linguística se aproxima, ora o termo aparece como comunicação. Esta pesquisa nos permitiu olhar para as lacunas nas matrizes curriculares do Curso de Pedagogia, mas, sobretudo, possibilitou refletir sobre o que pode ser ampliado na formação desses profissionais. Ela ofereceu um lugar de discussão para pensarmos o processo de alfabetização a partir de teorias Linguísticas, em especial a teoria enunciativa benvenistiana. A pesquisa também é um espaço para fomentar o debate sobre a importância das contribuições da Linguística como Ciência da Linguagem e de seus fundamentos para a formação do pedagogo alfabetizador, sobretudo, nas discussões e nos estudos sobre língua, linguagem e aquisição da linguagem, visto o espaço privilegiado que ocupa o pedagogo no início do processo da escolarização infantil.

Palavras-chave: pedagogia; linguagem; aquisição da linguagem; enunciação.

RESUMEN

La temática "lenguaje" está presente en varios espacios del conocimiento. En el campo educativo, especialmente en el momento de la alfabetización, ella ocupa los focos, teniendo en cuenta la importancia del conocimiento sobre el tema para la formación del pedagogo, que tiene como especificidades de su trabajo la adquisición de la lectura y escritura y la formación del lector. Las concepciones de lengua, lenguaje y la comprensión sobre adquisición del lenguaje por ese profesional son fundamentales para la realización de la práctica pedagógica, pues interfieren de manera decisiva en la metodología, método y procedimientos pedagógicos escogidos. Desarrollamos una investigación de abordaje cualitativo y de carácter documental, con el objetivo de investigar las concepciones de lenguaje presentes en las normativas educacionales, directrices, pareceres, resoluciones y matrices curriculares y menús de los cursos de Pedagogía del Estado de Pernambuco. La búsqueda por las concepciones de lenguaje fue realizada atravesada por la teoría de la enunciación, apoyada en los trabajos de Émile Benveniste (1989;2005). Para Benveniste (2005), el hombre se establece como sujeto en y por el lenguaje. Percibimos que, cuando el asunto es lenguaje, ocurre el apoyo en los términos comunicación o habla, se recurre a los métodos, material didáctico y pedagógico específicos para "desarrollar" el lenguaje. El destaque dado al tema lenguaje y adquisición del lenguaje en la formación del pedagogo en las matrices curriculares y menús está ligado a las prácticas pedagógicas, a los procedimientos y a los métodos de enseñanza con énfasis en el sociointeraccionismo y en la psicología del desarrollo. En las directrices curriculares, en los dictámenes y en las resoluciones para el Curso de Pedagogía, el término lenguaje ora aparece cargado de generalizaciones, no permitiendo identificar la cual concepción Lingüística se aproxima, ora el término aparece como comunicación. Esta investigación nos permitió mirar las lagunas en las matrices curriculares del Curso de Pedagogía, pero, sobre todo, nos permitió reflexionar sobre lo que puede ser ampliado en la formación de esos profesionales. Ella ofreció un lugar de discusión para pensar el proceso de alfabetización a partir de teorías Lingüísticas, en especial la teoría enunciativa benvenistiana. La investigación también es un espacio para fomentar el debate sobre la importancia de las contribuciones de la Lingüística como Ciencia del Lenguaje y de sus fundamentos para la formación del pedagogo alfabetizador, sobre todo, en las discusiones y en los estudios sobre lengua, lenguaje y adquisición del lenguaje, visto el espacio privilegiado que ocupa el pedagogo en el inicio del proceso de la escolarización infantil.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía. Lenguaje. Adquisición del Lenguaje. Enunciación.

LISTA DE FIGURAS

IMAGENS

Imagem 1 - Organograma sobre a Gênese da formação do pedagogo	64
Imagem 2 - Trecho quanto aos princípios da formação do pedagogo	65
Imagem 3 - Trecho quanto à finalidade da formação do pedagogo..	65
Imagem 4 - Trecho quanto à organização curricular da formação do pedagogo.	67
Imagem 5 - Ementas de disciplinas de Libras (Língua, Brasileira de Sinais).....	75
Imagem 6 - Conteúdos Programáticos da disciplina Surdez, Linguagem e Sociedade.	76
Imagem 7 - Ementas das disciplinas alfabetização e letramento.	77
Imagem 8 - Ementas das disciplinas fundamentos e metodologia do ensino da língua portuguesa.....	78
Imagem 9 - Pirâmide invertida: Compilados das matrizes curriculares.	79

QUADROS

Quadro 1 - Percurso histórico do perfil e currículo do curso de Pedagogia	30
Quadro 2 - Síntese da aquisição de linguagem na perspectiva cognitiva.	48
Quadro 3 - Relação entre os objetivos e a técnica de coleta e análise de dados.....	60
Quadro 4 - Identificação das Instituições	61
Quadro 5 - Matrizes Curriculares e Linguagem	73

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
2 O CAMINHO DA PEDAGOGIA: DA EUROPA AO BRASIL	16
2.1 Os Primórdios da Pedagogia: Um retorno à Europa do século XVI.....	16
2.2 O Curso de Pedagogia no Brasil	20
2.3 A Formação do Pedagogo e Seu Currículo na História	25
3 LINGUAGEM E AQUISIÇÃO	33
3.1 Língua(gem).....	33
3.2 A Aquisição da Língua(gem) na Perspectiva Cognitiva	41
3.3 O Sujeito em Aquisição de Linguagem – Considerações para além do Sociointeracionismo e Construtivismo	49
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	59
5 DISCUSSÕES E RESULTADOS	63
5.1 Normativas Educacionais: O pensado e o redigido.....	63
5.2 Matrizes Curriculares: O que dizem?.....	72
6 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	84
REFERÊNCIAS.....	86

1 INTRODUÇÃO

A temática da linguagem transita em diversas áreas do conhecimento. No campo da educação, mais especificamente na escola, no momento da alfabetização, parece-nos ganhar os holofotes de todos. As minhas inquietações sobre a temática surgiram no momento em que a mãe de uma criança disse que a professora do seu filho falou que ele não aprendia, porque não tinha linguagem. O ambiente era o de uma clínica escola em neuropedagogia para crianças autistas. Entretanto, a angústia daquela mãe me conduziu a pensar sobre essa questão no ambiente escolar.

Entendermos que o tema seja de suma importância para a formação do pedagogo, especificamente o pedagogo alfabetizador. O que se ocupa dos espaços da Educação Básica, ou seja, os primeiros anos de escolarização. Aquele que tem como especificidades do seu trabalho a aquisição da leitura e da escrita, da formação do leitor, sendo estas atribuições complexas.

Outra questão que me inquieta é o fato das definições de linguagem e de língua serem comumente entendidas como sinônimos. A afirmativa se faz com base em minhas experiências enquanto pedagoga, mas também nos achados de Terra (2018), que corrobora com tal afirmativa, quando escreve que linguagem, língua e fala são atribuídas como sinônimo, e que sob a ótica da Linguística esses conceitos não devem ser confundidos. A busca pelas concepções de linguagem denotam a importância de nossa pesquisa, visto que o olhar de uma pedagoga para a linguagem estará atravessado pela ótica enunciativa benvenistiana.

Em breve pesquisa realizada no catálogo da *Capes*, filtramos o tema desta dissertação, nas áreas do conhecimento: Educação, Linguística e Ciências Humanas, a partir do ano de 2014. Para tanto, usamos os descritores: linguagem; educação e linguagem; pedagogia e linguagem; pedagogia currículo e linguagem, verificamos que os trabalhos estão voltados para a linguagem escrita, entendida como a formação do leitor; e para as bases psicológicas da linguagem sob a perspectiva sociointeracionista. Entretanto, estudos que abordam a concepção de língua, linguagem e aquisição da linguagem, norteadora dos documentos e da formação do pedagogo, ainda não configuram a temática principal das pesquisas. Percebe-se que, quanto à natureza, em sua maioria, as pesquisas são aplicadas e menos básicas.

A temática “currículo dos cursos de Pedagogia” também não se aproximam das questões da linguagem, percebemos isto nos trabalhos de Velho (2016), Poppe (2016) e Nunes (2014). Ao pesquisarmos sobre formação do pedagogo e linguagem, os achados encontrados no catálogo de Teses e Dissertações da Capes tratam sobre: os estudantes atípicos; a representação social dos professores que trabalham com estudantes com algum transtorno; o processo de aprendizagem; as dificuldades enfrentadas pelos pedagogos e suas práticas docentes; os estudos sobre atividades lúdicas em sala de aula; a intervenção pedagógica; a formação do professor frente às dificuldades de socialização, comunicação e estereótipos do sujeito atípico e a prática docente como contribuição facilitadora da comunicação de estudantes (SANTOS, 2015; SANTOS, 2017).

Acreditamos que a concepção de língua, linguagem e o entendimento sobre aquisição da linguagem desse profissional seja de extrema importância para a efetivação de suas práticas pedagógicas, por acreditarmos que estas concepções interferem de maneira determinante na metodologia utilizada. Percebe-se que, quando o assunto é linguagem, ocorre o apoio nos termos comunicação ou fala, recorre-se aos métodos, material didático e pedagógicos específicos para “desenvolver” a linguagem.

Entretanto, todos os recursos (material didático, métodos e estratégias) tornam-se meros apoios sem a compreensão da linguagem ou um equivocado entendimento sobre o assunto. É impraticável pensar que uma formação inicial dê conta de tudo, mas existem algumas questões na formação do pedagogo, a exemplo do entendimento da linguagem, que precisa ser estudada em perspectivas diversas, incluindo sob ótica da Linguística.

Para Benveniste (2005), homem-criança se estabelece como sujeito na e pela linguagem. Ela é parte constitutiva do homem, o homem não a inventou, nem se encontrou com outro homem para se apropriar da linguagem. Enxergar a linguagem dentro desta perspectiva, e não unicamente como instrumento de comunicação, de interação ou relações sociais, é importante para a formação do pedagogo.

Portanto, é a partir da concepção de linguagem, na perspectiva Linguística benvenistiana, especificamente na teoria da enunciação, que pretendemos fazer uma interlocução com as concepções de linguagem aprendidas pelos pedagogos em sua

formação inicial. A temática da linguagem é sustentada nas salas de aula dos cursos de Pedagogia pela psicologia do desenvolvimento, com maior notoriedade ao teórico do construtivismo Piaget e o sociointeracionismo de Vygotsky.

Considerando a relevância da temática linguagem, a importância do pedagogo e do espaço de sala de aula é que nos debruçamos sobre as questões motivadoras: Quais as concepções de linguagem existentes nos documentos que regem as normativas educacionais que orientam a formação inicial dos pedagogos? Será que nos documentos oficiais o estudo da linguagem está atrelado unicamente a termos como interação social e comunicação, com a valorização do aspecto social em detrimento do linguístico? Existe uma discussão nos documentos sobre aquisição da linguagem e como se apresenta? As disciplinas, nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, estarão mais voltadas aos métodos e procedimentos pedagógicos, ao considerarem a linguagem como atividade cognitiva? Será que na formação do pedagogo há alguma preocupação em se entender o objeto linguagem, afinal, esses profissionais atuarão no processo de aquisição linguística?

Temos como objetivo geral investigar as concepções de linguagem presentes nas normativas educacionais, diretrizes, pareceres, resoluções e matrizes curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia. Adotamos as seguintes etapas da pesquisa: 1. Identificar as concepções de linguagem aprendidas pelos pedagogos nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), nas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, nas matrizes curriculares e nas ementas. 2. Discutir as concepções de linguagem e aquisição da linguagem correlacionando-as com o que trazem os documentos oficiais que orientam a formação e atuação do pedagogo. 3. Analisar as concepções de linguagem, suas bases teóricas, proximidades e distanciamento com a perspectiva enunciativa benvenistiana da linguagem.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma abordagem qualitativa, por nos possibilitar a busca por explicações dos porquês e das interpretações do objeto pesquisado. É uma pesquisa de cunho documental, visto que podemos ter um olhar analítico sobre documentos que ainda não foram analisados, mas também sobre materiais que já passaram por olhares analíticos, mas que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos de pesquisa.

Em uma primeira etapa metodológica, buscamos as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e ementas de disciplinas que estão relacionadas com a questão da linguagem nos *sites* de instituições de ensino superior do estado de Pernambuco, da capital Recife, da Região Metropolitana, do Sertão, da Zona da Mata Norte e do Agreste.

Em seguida nos debruçamos sobre as normativas, diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, seus pareceres e resoluções. A investigação nestes documentos esteve focada nos aspectos da formação docente do pedagogo quanto ao tema linguagem.

Em outro momento, a partir das matrizes curriculares, apresentamos um quadro com as disciplinas que, de alguma forma, abordam o tema deste estudo. Em uma última etapa, foi realizada uma discussão analítica percorrendo sobre as concepções de linguagem encontradas e as possíveis contribuições da teoria Linguística da enunciação de base benvenistiana para a formação do pedagogo.

O trabalho foi organizado da seguinte forma: No primeiro capítulo apresentamos a trajetória histórica da Pedagogia desde a Europa do século XVI até o Brasil do século XX, procurando apontar indícios da formação e instituição do curso que pudessem revelar como, e se considerações sobre a linguagem nortearam a formação do pedagogo.

No segundo capítulo discutimos as concepções de língua, linguagem, e sobre a aquisição da linguagem na perspectiva cognitiva, com os achados da psicologia do desenvolvimento, e a psicolinguística. Trouxemos para discussão o sociointeracionismo vygotskyano e o construtivismo de Piaget e as considerações interacionista de Lemos (1996, 2001, 2006). Não temos a pretensão de polimizar, nem diminuir ou anular a importância dos achados piagetiano e vygotskyano, mas de oferecer um espaço de discussão e ampliação do olhar do pedagogo para a temática linguagem. Ainda neste capítulo trataremos a Teoria da enunciação em Benveniste (2005) representada pelos trabalhos de Silva (2009a, 2009b). A relevância destes achados para nosso trabalho de pesquisa, se encontra no fato de que a linguagem para Benveniste antes de servir para comunicar serve para viver. Para o linguista a linguagem é a condição de existência do homem.

Como sustentação teórica usaremos, fundamentalmente, Benveniste (1989, 2005), Flores e Teixeira (2017), Flores (2013), Flores *et al.* (2019) e Silva (2009a, 2009b).

Este é um espaço para repensar os princípios norteadores das pesquisas relacionadas à formação dos pedagogos, mas também um lugar para suscitar discussões sobre as normativas educacionais que direcionam as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, aprofundar outras questões quanto a formação do pedagogo alfabetizador para além das práticas. Também um lugar para percebermos os limites e as possibilidades ampliar nas diretrizes curriculares e de fomentar o debate quanto às contribuições da Linguística como Ciência da linguagem e seus fundamentos para a formação do pedagogo alfabetizador. Mas sobretudo, um lócus em que o pedagogo possa ter a consciência do seu lugar de fala nas discussões sobre Língua, linguagem e aquisição da linguagem, visto o espaço privilegiado que ocupa no início do processo da escolarização infantil.

2 O CAMINHO DA PEDAGOGIA: DA EUROPA AO BRASIL

Neste capítulo, faremos um recorte histórico da Pedagogia, desde a Europa do século XVI ao Brasil atual, procurando apresentar com brevidade o percurso da construção do Curso de Pedagogia. Destacamos o contexto social, cultural e político, como também de que maneira os cenários influenciaram os caminhos percorridos pela Pedagogia, evidenciando as suas mudanças no perfil, na identidade do pedagogo em formação, mudanças nas normativas legais, leis, diretrizes e currículos.

2.1 Os Primórdios da Pedagogia: Um retorno à Europa do século XVI

A importância de lembrarmos do passado está no fato de que a história nos ajuda na compreensão do presente. Com a história da Pedagogia não seria diferente. Toda história, seja ela qual for a área do conhecimento, está imersa em um cenário cultural, político e social. “De fato a História da Pedagogia, de algum modo, tem por objetivo reconstituir as distintas e singulares maneiras pelas quais as diferentes sociedades refletem, propõem e atuam na educação” (CAMBI, 1999, p. 03).

A história da Pedagogia atual busca entender a assimilação do debate teórico pela ótica social, que sempre esteve obscurecido, pelas práticas pedagógicas.

[...] indagar a História da Pedagogia é, por essa diretriz, caminhar no movimento que vai da produção das ideias filosóficas à sua ressonância nas rotinas e no dia a dia da escola; mas é também atravessar e ultrapassar as práticas escolares e perguntar-lhes quais suas aproximações e suas distâncias em relação aos ideais pedagógicos de cada época. Historiar a educação deixa de ser, sob tal perspectiva, o convencional relato preso exclusivamente a ideias, que parecem, por sua vez, desencarnadas e alheias a seu tempo e a seu espaço de produção. (CAMBI, 1999, p. 03)

Este brevíssimo recorte histórico da Pedagogia na Europa, a partir do século XVI, contribuirá com a compreensão dos caminhos que a Pedagogia tomou no Brasil. No século XVI, a Europa vivia um cenário de muitas transformações no âmbito social, educacional, cultural, político e também religioso. Corresponde ao Período do Renascimento. Um importante movimento no âmbito da cultura, artes e ciências que deflagrou a passagem da Idade Média para a modernidade (ROBINS, 2004). Com o início da modernidade, veio também: “[...] a secularização, o individualismo, o domínio

da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista no sentido próprio” (CAMBI, 1999, p. 243).

Neste cenário, surgem as faculdades de letras, os professores de latim, de hebraico e de grego, as línguas mais valorizadas no Renascimento. Se na Idade Média o ser culto estava atrelado à figura do teólogo, no Renascimento está na figura do filólogo, o estudioso da língua por meio dos textos escritos. Aconteceu a ampliação dos horizontes linguísticos com os estudos das gramáticas. Um marco importante neste período são as descrições dos sons das línguas (ROBINS, 2004).

Todas as influências dessas transformações chegam também na Pedagogia, tornando-a um terreno para discussões políticas, religiosas, éticas, sociais e técnicas.

Seja como for, o século XVI renova a educação religiosa e a formação do cristão, afastando-se tanto dos terrores e dos compromissos da Idade Média quanto do cristianismo neoplatônico do humanismo. Aqui, também é a dramaticidade da vida religiosa que é colocada no centro com sua forte função social e política. As Igrejas depois renovam os processos educativos, na família, na escola, na própria comunidade. (CAMBI, 1999, p. 245)

Um cenário muito parecido desenha-se no Brasil em relação à presença da Igreja na educação. Neste momento histórico da Pedagogia na Europa, existiam dois planos educativos: o movimento da Reforma¹ e o da Contrarreforma². O primeiro privilegia a educação dos burgueses e populares com o objetivo de que estes pudessem realizar leitura pessoal pelos textos sagrados. O segundo movimento, principalmente com a obra dos jesuítas, retorna ao modelo cultural e formativo tradicional em consonância com modelo político e social dos que dominam (ARANHA, 2012; CAMBI, 1999).

A presença da Igreja era tão marcante, que o indivíduo tinha uma preocupação em formar-se para ser sempre melhor para si e também para os outros. Ainda no século XVI acontecem as mudanças no exercício da Pedagogia e em suas práticas, destaca-se o rigor da disciplina, rigidez nas ações, o controle, o ritual da atividade

¹ Reforma Protestante é o nome dado ao período histórico que emerge a partir do rompimento com a Igreja Católica, com várias igrejas cristãs, a exemplo da luterana, anglicana, calvinista, entre outras.

² A Contrarreforma consiste em um conjunto de medidas que a Igreja Católica tomou a fim de conter a expansão do protestantismo. Atualmente, a expressão contrarreforma foi substituída por “Reforma Católica”.

docente. Todas essas exigências chegam à escola como instrutivas para todas as ações (CAMBI, 1999).

O século XVII foi marcado por mudanças significativas na história do Ocidente, entre elas a economia capitalista e a cultura da laicidade. Na Pedagogia, “[...] os processos educativos, as instituições formativas e as teorizações pedagógicas também vão se renovando” (CAMBI, 1999, p. 278).

Quanto aos processos educativos, eles penetram na sociedade inteira e incidem sobre a profissionalização, que se especializa e se liberta da centralidade da oficina artesanal (no nível manual) e da formação de caráter humanístico-religioso (no nível intelectual), dando espaço à manufatura e depois à fábrica, por um lado, às academias e às escolas técnicas. [...] a escola se renova através do colégio, das classes organizadas por idade, da socialização dos programas e dos métodos, da modernização dos *currículos*”. (CAMBI, 1999, p. 279, grifo do autor)

Este novo cenário histórico da Pedagogia foi uma ruptura com os padrões anteriores. Este é um modelo muito mais laico e foi um grande passo no que se refere à profissionalização do trabalho pedagógico. Este caráter tecnicista, evidencia-se no Brasil no século XIX com a criação das Escolas Normais.

Aranha (2012) escreve que a história mundial da Pedagogia nasce entre os séculos XVIII e XIX e foi desabrochada por pesquisadores unidos à escola, com a preocupação de formar técnicos e cidadãos com uma educação/instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico.

O processo de laicização cultural e artística também ocorreu na educação, que se completa no século XVIII. Acontecia a expansão da alfabetização, que inicialmente tinha razões religiosas, mas depois as razões sociais e econômicas se tornaram mais importantes. Ocorria também a valorização pelo intelecto, pois quem fosse considerado intelectual era aquele detentor do poder do conhecimento religioso e também político, contudo autônomo em seu papel social (ARANHA, 2012).

À educação e, em consequência, ao docente é:

[...] delegada a função de homologar classes e grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência do cidadão, de promover uma emancipação (sobretudo intelectual) que tende a tornar-se universal (libertando os homens de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas, crenças irracionais). (CAMBI, 1999, p. 326)

Podemos inferir que, neste contexto político e social, é exigido do docente um caráter muito mais profissional, intelectual, estabelecendo-se, então, um novo perfil para os profissionais da educação.

Em suma, no século XVIII desenvolve-se uma imagem nova da pedagogia moderna: laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação a tradições, instituições, crenças e práxis educativas, empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa. (CAMBI, 1999, p. 329)

Existia um vínculo muito evidente entre pedagogia e sociedade, e um envolvimento tanto social quanto político pelos profissionais da educação, o pedagogo (ARANHA, 2012; CAMBI, 1999). O papel do pedagogo, o seu discurso e suas funções sociais e políticas e a visão da infância mudaram, e estas mudanças ficam mais explícitas no decorrer do século XIX.

No curso do século XIX, foram ora as ciências humanas, ora as instituições educativas burguesas que puseram cada vez mais no centro da pedagogia a criança, assumida na sua especificidade psicológica e na sua função social. A infância foi vista como uma idade radicalmente diferente em relação à adulta, submetida a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadora, porém, de valores próprios e exemplares: da fantasia à igualdade, à comunicação. Assim, a criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o "jardim-de-infância" ao lado da escola, porque, é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana. (CAMBI, 1999, p. 387)

Este achado de Cambi (1999), no que se refere à nova visão da infância, que na época a Pedagogia chegou a ser denominada de Pedagogia da Infância, torna-se importante pelo fato de nos conduzir à reflexão da possibilidade de que esta nova ótica sobre a infância tenha sido determinante para as mudanças curriculares no curso de formação docente, que ocorreriam mais tarde, no século XX.

Existia uma discussão no Brasil sobre o perfil do pedagogo egresso, mas é no século XX, com a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se institui a Educação Infantil como atribuição exclusiva do Curso de Pedagogia. Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) e seus pareceres, é determinado que os pedagogos deveriam ser formados para contribuir com o desenvolvimento das dimensões social e cognitiva.

2.2 O Curso de Pedagogia no Brasil

As questões relacionadas à educação estão sempre imersas pela cultura, política e sociedade, discutidas e pensadas por diferentes grupos sociais, em tempos singulares, não sendo, assim, um fenômeno neutro (ARANHA, 2012).

Diante de uma sociedade tão complexa e cheia de contradições, podemos imaginar o papel importante que representa a implantação de um adequado sistema de educação, antecedido por reflexões rigorosas sobre seus fundamentos e objetivos, ou seja, uma reflexão pedagógica. (ARANHA, 2012, p. 421)

O recorte trazido para contextualização histórica do Curso de Pedagogia no Brasil enfoca seus primórdios, seu estabelecimento legal, as mudanças e reformas legais nas normativas que regem a formação de professores para o curso de Pedagogia e as mudanças curriculares. Porém, destacamos o que escreveu Aranha (2012) para que atentem que todas essas mudanças descritas e discutidas estiveram permeadas por questões sociais, políticas e culturais, e pela complexidade que o cenário educacional no Brasil sempre demandou.

Vale salientar que foi apenas no século XIX que os historiadores passaram a dedicar-se aos estudos sistemáticos da História da Educação. Anteriormente, a educação era vista como parte dos estudos da história. Segundo Aranha (2012), no Brasil, essa realidade era ainda mais difícil, pois não tínhamos obras que nos oferecessem uma reflexão mais aprofundada das diretrizes pedagógicas do país. Outra dificuldade enfrentada diz respeito ao fato da recente criação legal dos cursos específicos de educação, pois as primeiras escolas de magistério foram criadas apenas no século XIX.

Contudo, foi no Brasil do século XVII que a função de professor ganhou forma, como uma ocupação acessória dos religiosos e também dos leigos. Sua gênese se dá no âmbito das Igrejas. Nos séculos XVII e XVIII, os jesuítas começam a pensar em que saberes deveriam ensinar e quais as técnicas seriam usadas, e isto caracterizou a intencionalidade educativa. Estes saberes, a princípio, foram influenciados pela ética, moral e pelas crenças religiosas, depois esta essência cede lugar à vocação profissional (NÓVOA, 1995).

Nóvoa (1995) nos traz um dado importante em relação à ocupação docente como profissão. Por anos, foi atribuída a origem da profissão docente ao surgimento das escolas públicas estatais. Entretanto, no início do século XVIII, vários grupos já tinham essa ocupação como principal e não secundária. Porém, “[...] a intervenção do Estado vai provocar uma homogeneização, bem como uma unificação e uma hierarquização à escala nacional, de todos estes grupos” (NÓVOA, 1995, p.17). Neste mesmo século, a Europa desenvolvia uma Pedagogia laica, científica e racional.

Neste momento, no Brasil, os docentes entendem que podem ser autônomos em relação às congregações, entretanto, organizam-se como corpo do Estado. Para que o Estado pudesse manter esses novos profissionais em submissão à sua disciplina, os docentes eram retirados de suas comunidades e transferidos a outras. Eles eram levados para trabalharem distantes de onde moravam, seria uma tentativa de enfraquecer o desejo dos profissionais pela autonomia.

No final do século XVIII, apenas quem tivesse uma licença de autorização do Estado poderia exercer a atividade. Além das habilidades, uma das coisas exigidas era o comportamento moral. Possivelmente, os valores religiosos ainda eram latentes na sociedade.

Se antes tínhamos os religiosos e leigos lecionando como atividade secundária, neste momento temos a delimitação do campo profissional a pessoas com direito legal e exclusivo para exercer a profissão como atividade principal. Os professores passam a reivindicar um espaço maior, por ser uma profissão socialmente importante.

As primeiras escolas normais (de magistério) surgiram no século XIX. É desta forma que o curso de formação docente em nível médio se estabelece no Brasil legalmente, com pouco interesse e pouca adesão.

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o "velho" mestre-escola é definitivamente substituído pelo "novo" professor de instrução primária. (NÓVOA, 1995, p. 18)

Desde que foram criadas as escolas normais, foram inseridos modelos de educação europeia, com prevalência do tecnicismo. Depois, ocorreu um novo momento em busca de articular o contexto brasileiro elitizado e as contradições

sociais intrínsecas na sociedade brasileira da época, que consolidou ainda mais a superioridade das elites que impuseram seu projeto político (SAVIANI, 2009). O autor continua sua crítica dizendo:

O processo de formação docente revela um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou até hoje um encaminhamento satisfatório. (SAVIANI, 2009, p. 148)

Nóvoa (1995) nos leva a enxergar a criação das escolas normais por outro ângulo. Ele destaca a importância dessas escolas na produção de saberes e das normas da profissão. Também na elaboração dos conhecimentos para formação individual e coletiva, além de suscitar com maior notoriedade uma cultura profissional e uma tomada de consciência de seus interesses profissionais.

As reformas na educação que se iniciaram no início do século XX, agrupada a pressão popular na década de 1930, delinearam os rumos futuros da educação brasileira. O Curso de Pedagogia, desde a sua origem, esteve em busca de sua identidade. Foram muitos os questionamentos e as indagações a respeito de sua estrutura, seu campo de atuação e também sobre questões a respeito de seu currículo ao longo da história.

Segundo Silva (2003), o curso surge através do Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, com um currículo que chamavam de pleno já definido. No mesmo momento, ficam determinados que seriam três anos para a formação de bacharel em Pedagogia. Entretanto, se fosse acrescentado um ano de Curso de Didática na formação, seria conferido o título de licenciatura, formando-se assim o professor. Essa unificação do Curso de Pedagogia, em 1939, ocorreu devido à concepção normativa da época, que recebeu a denominação de esquema 3+1, visto que alinhava todas as licenciaturas das áreas das ciências naturais, humanas e sociais.

Em 1962, através do parecer CFE (Conselho Federal de Educação) nº 251/62, foi determinado o currículo mínimo agora com disciplinas obrigatórias e opcionais, e duração de quatro anos para o bacharelado e a licenciatura. Como disciplinas obrigatórias temos: História da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Administração Escolar, Filosofia da Educação. E opcionais: Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Biologia, História da

Filosofia, Introdução à Orientação Educacional, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Teoria e Prática da Escola Média e Técnicas Audiovisuais de Educação. É perceptível uma preocupação com um currículo de métodos e técnicas. Isto não se configura apenas um relato histórico, mas um relevante recorte da realidade daquela época.

No parecer CFE nº 252/69, acrescenta-se como ocupações conferidas a esses profissionais a administração, orientação, inspeção e supervisão escolar. Novamente, o currículo do Curso de Pedagogia sofre mudanças, porém, o que se observa é que a prática docente é muito mais complexa que a lista de disciplinas sugeridas na época (SILVA, 2003).

Segundo Saviani (2009), foi na década de 1960, mais especificamente com o histórico advento da tomada do poder pelos militares em 1964, que o cenário educacional sofreu mudanças quanto à legislação. As escolas normais deixam de existir e em seu lugar instituiu-se a habilitação de magistério para o exercício da docência. Apesar das mudanças, o quadro precário da educação continua.

Neste momento, é importante atentarmos para o fato de temáticas como linguagem, língua, alfabetização, ensino ou metodologia da língua ou disciplinas que lembram ou se aproximem dessas temáticas ainda não aparecem nas mudanças curriculares. O que conduz à reflexão de que talvez não julgassem importantes tais temáticas para a formação docente inicial dos profissionais que atuariam na Educação Básica. Parece-nos que, até a década de 1970, a maior preocupação estava no currículo atrelado à identidade e ao destino profissional de seus egressos e não com a formação e a prática docente no âmbito da sala de aula.

Com o surgimento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores na década de 1990, e mais especificamente em 1996, com o advento da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), suscitou uma expectativa em relação ao futuro dos cursos de Pedagogia no Brasil, visto que foram inseridos pontos que indicavam a formação docente para atuarem na Educação Básica. As expectativas não foram atendidas, a esse respeito Saviani (2009, p. 148) escreve:

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa.

Saviani (2009) continua dizendo que essas sucessivas mudanças desenham um quadro de avanços, ao mesmo tempo que mostram retrocessos. Mas, vale ressaltar que, quanto à questão da identidade do curso, aconteceu uma retomada, entretanto, agora em uma outra perspectiva, as ocupações do pedagogo estão muito mais no âmbito da sala de aula. No Art.62, ficou determinado que os institutos de educação e as universidades se estabeleceriam como formadoras de professores para atuar na Educação Básica. No Art.63, fica determinada a conservação do Curso Normal Superior, com a finalidade de formar professores para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental (BRASIL, 2005a; SILVA, 2003), atualmente a Educação Básica.

Entretanto, ainda estava expressa na lei o termo curso de licenciatura de maneira muito generalizada e não Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005a). Não se pode negar que a LDB/96 trouxe grandes contribuições ao ocupar um lugar de destaque nas políticas públicas federais, quanto à formação de professores na Educação Superior. Mas, as lacunas só vieram a ser preenchidas posteriormente com os pareceres e outras normativas educacionais.

Até a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que se mostra é uma preocupação com a identidade do profissional depois de formado, quanto à sua atuação, seja como administrador, supervisor ou inspetor escolar. Ainda não percebemos quais as definições em relação ao ensino, quanto às questões de linguagem, língua, fala. Nas diretrizes, ficam obscurecidas quais saberes o pedagogo precisa se apropriar e quais as orientaram os perfis dos cursos, as construções das matrizes curriculares e ementas.

Depois de muitas discussões, formação de uma comissão de estudantes, empenho de professores de formação docente, sindicatos e entidades estudantis por meio do Conselho Nacional de Educação, definiram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) pelos pareceres nº 5/2005 e nº 1/2006 (BRASIL, 2005b; BRASIL, 2006a). Os pareceres nº 5/2005 e nº 1/2006 são quase que integral em seus textos, o que difere é que no parecer nº 5/2005 retirava das atribuições do pedagogo a formação de administrador, coordenador e supervisor escolar na graduação, colocando-as para as especializações *lato sensu*. No parecer nº 1/2006, essas atribuições são novamente incluídas.

2.3 A Formação do Pedagogo e Seu Currículo na História

Entendo a formação do pedagogo para além de um acúmulo de conhecimentos e depois de práticas, métodos, estratégias pedagógicas, mas a compreendo como uma construção dinâmica e reflexiva. É pertinente, neste momento, trazer à discussão o que Perrenoud (2002) escreve sobre a formação desses profissionais. O autor diz que a formação é a engrenagem possível de provocar mudanças expressivas nos métodos e nas práticas pedagógicas. E continua informando que, apenas a vontade do docente em mudar suas práticas não é suficiente.

Isto só corrobora com o que defende Soares (2019), ao conceder a entrevista 'Alfabetização e Letramento no Brasil', à editora Nova Escola e publicada no *site* Desafios da Educação (<https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/alfabetizacao-letramento/>) da qual apresentamos um recorte:

Não são práticas, estratégias, métodos que se deve sugerir aos educadores. Educar ou ensinar não podem nem devem ser ações guiadas por prescrições, fórmulas, mas por conhecimento e compreensão de como a criança ou o jovem aprendem aquilo que se ensina. Práticas e estratégias serão, assim, decorrentes desse conhecimento e compreensão. Isso é que dá ao professor condições de criar suas próprias práticas e estratégias, decidir ele mesmo como ensinar aqueles a quem ensina, ou lhe dá condições de selecionar, entre práticas e estratégias sugeridas por livros didáticos e paradidáticos, por colegas, e por tantas outras fontes, aquelas que se fundamentam em conhecimento e compreensão dos processos de aprendizagem daqueles a quem ensina. (SOARES, 2019, p. 01)

Soares (2016, 2019, 2020), além das temáticas alfabetização e letramento, conduz-nos à reflexão sobre a formação do pedagogo, ao dizer que não podemos nos dedicar aos estudos das práticas pedagógicas sem antes refletirmos sobre o processo de formação docente.

Por entendermos esta formação como essa construção dinâmica, discutiremos a formação do pedagogo e suas práticas de maneira dinâmica e fluida, ou seja, sem demarcar os espaços próprios para reflexão sobre a formação e, em seguida, um espaço para as práticas. Apesar de sabermos que o pedagogo pode atuar em várias instâncias como: empresas, hospitais, gestão e coordenação, dentro das instituições escolares e fora delas, vamos considerar aqui sua formação como professor

polivalente³, o alfabetizador, por isso, iremos, em alguns momentos, citar o processo de alfabetização.

Considerando o que Soares (2019) e Perrenoud (2002) trazem, vão se desenhando pressupostos complexos e um grande desafio quanto à formação inicial docente. Destaque para a formação do pedagogo alfabetizador, estes imersos obrigatoriamente com o universo da linguagem, da língua e da aquisição da leitura e da escrita. É indiscutível a relevância da formação inicial desse profissional, visto o lugar que ocupa no cenário da educação, pois estão na base que trará sustentação para todos os outros momentos do processo ensino-aprendizagem que serão vivenciados e experimentados pelas crianças.

Segundo Soares (2020), em uma palestra ministrada na Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), com o tema 'Alfabetização e Letramento: teorias e práticas', é indiscutível a importância da formação docente, porém, o que se percebe, é o que ela chamou de denúncia do fracasso escolar quanto ao processo de alfabetização e a formação de professores.

Soares (2020) destaca que os estudos sobre a formação de professores, sob as bases das teorias linguísticas, existem, ainda que poucos, mas foram esquecidos. Ou seja, há uma dedicação exacerbada aos estudos sobre fracassos da escola no que se refere ao processo de alfabetização e letramento em detrimento da formação docente.

Não seria este o momento apropriado para romper e ultrapassar a temática do fracasso? Pensar nas matrizes curriculares que formam esses professores alfabetizadores não seria uma possibilidade de mudança do atual cenário escolar? O processo de alfabetização está intrinsecamente ligado às questões da Linguística. Desta forma, podemos inferir que as pesquisas sobre a formação de pedagogos, sob as bases das teorias linguísticas, são importantes para traçarmos novas estratégias como possibilidade para superar o fracasso escolar.

O que Soares (2020) nos traz suscita um outro questionamento: se as bases linguísticas foram esquecidas, quais são as bases teóricas que fundamentam as

³ Professor polivalente é aquele que tem diversas atribuições. Ensinam disciplinas nas várias áreas, como história, geografia, ciências, apesar do termo polivalente não constar mais nos documentos que fundamentam a educação, a finalidade de formar esses profissionais permanece.

pesquisas e matrizes curriculares quanto à formação e às práticas do pedagogo alfabetizador? Isso nos impulsiona para uma discussão acurada sobre o currículo dos cursos de Pedagogia, em conjunto com as normativas educacionais.

Na apresentação de sua obra 'Curso de Pedagogia, Avanços e Limites após as diretrizes Curriculares Nacionais', Silvestre e Pinto (2017), a respeito da formação do pedagogo, escrevem:

Ser licenciado em Pedagogia significa estar comprometido com a qualidade do início do processo de escolarização e com a qualidade da preparação para esse processo, no caso da educação infantil. Sua especialidade decorre de um saber que não será ensinado diretamente a seus alunos, mas que é o fundamento necessário do trabalho a ser realizado com eles – o saber pedagógico. Neste sentido, é possível dizer que a licenciatura em Pedagogia se caracteriza mais pelo domínio de um saber instrumento de trabalho do que pelo domínio de um específico saber objeto de trabalho. (SILVESTRE; PINTO, 2017, p.10)

A formação do pedagogo para Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental deve ultrapassar as preocupações de que conteúdos devem ser ensinados ou quais métodos e práticas pedagógicas devem ser utilizadas durante o processo pedagógico. Entendemos a importância da prática, mas a formação deve incluir preocupação e discussões sobre os saberes necessários para a formação do pedagogo alfabetizador. Que conteúdos deveriam ser aprendidos na formação profissional que possam orientar e mediar as aprendizagens das crianças, levando em consideração o desenvolvimento cognitivo e linguístico (SILVESTRE; PINTO, 2017; SOARES, 2020). Acreditamos que os resultados de uma reflexão sobre as bases teóricas que norteiam a formação do pedagogo, conseqüentemente, refletirão na orientação e no entendimento das práticas utilizadas nas salas de aula.

Esta ótica sobre a formação do pedagogo como aquele que deve aprender conteúdo a ser ensinado não se traduz apenas em palavras. Mas, sustenta-se com as pesquisas realizadas por Soares (2016), que resultaram em sua obra "Alfabetização a questão dos métodos" e nos achados da obra organizada por Silvestre e Pinto (2017) "Curso de Pedagogia, Avanços e Limites após as diretrizes Curriculares Nacionais". Nesta última obra, foram compilados vários artigos resultados de pesquisas, todas no âmbito do Curso de Pedagogia, relacionadas à formação do pedagogo para atuação em ambientes escolares e não escolares, como gestores, como professores da Educação Básica e professor alfabetizador.

Apesar dos inúmeros debates, publicações, pesquisas e discussões, percebo que ainda existe uma visão que chamo de reduzida sobre a formação pedagógica, como o profissional que deve se preocupar com o que precisa ensinar. Entretanto, existe uma complexidade nesta formação, visto o lugar que chamo de privilegiado que ocupam estes profissionais, o lugar de docente da Educação Básica, o lugar de alfabetizador.

É lamentável o discurso de formação de professores. Formação tanto inicial nos cursos de Pedagogia, quanto a continuada, referente a projetos que são desenvolvidos. Não incluem nessa formação essas bases cognitivas e **linguísticas** para a alfabetização e o letramento. Em geral, restringe-se em como ensinar, e não em como a criança aprende, portanto como devo orientar a aprendizagem delas (SOARES, 2020, grifo nosso) (informação verbal).⁴

Entendemos que na citação acima Soares legitima a inclusão da Linguística na formação pedagógica. Com bases teóricas sólidas e amplas, o pedagogo poderá fazer escolhas conscientes por práticas e estratégias de ensino que possibilitem uma melhor aprendizagem para o grupo escolar em que atua.

Ainda sobre o processo de alfabetização, Soares (2020) diz que ele se fundamenta em conjunto de teorias linguísticas e psicológicas, bases para a compreensão de como a criança aprende. Então, pensar na formação do pedagogo e negligenciar as bases teóricas que fundamentam sua formação seria como construir uma casa sem alicerces sobre areia. Ela possivelmente será erguida, mas a fragilidade da construção trará instabilidade e insegurança.

Toda construção, revisão, reformulação a respeito da formação do pedagogo e suas práticas, métodos e estratégias, conduz-nos, quase que obrigatoriamente, a uma reflexão sobre o currículo. Este (o currículo) é um dos instrumentos que direciona tanto a formação inicial quanto as práticas docentes do pedagogo egresso (o que concluiu a graduação), visto que contém todas as normativas legais. O currículo nos diz quais os primeiros saberes servem como base para a construção das habilidades e competências deste profissional.

Para Silva (2010), as definições não revelam a essência do currículo, mas nos dizem o que uma determinada teoria pensa o que seja o currículo. Entendemos a partir do que escreve o autor que, mais importante que definir o conceito de currículo, é

⁴ Transcrição de trecho da palestra ministrada pela professora doutora Magda Soares à Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/magda-soares/>

compreender as bases teóricas que sustentam tal definição que, conseqüentemente, irão direcionar as práticas pedagógicas.

Gesser e Ranghetti (2011), em sua pesquisa sobre um novo *design* para o currículo do Ensino Superior, dizem que apesar das atuais e contemporâneas mudanças curriculares, tanto nos aspectos sociais quanto culturais, e o entendimento de que ele seja um instrumento norteador da prática pedagógica, ainda se percebe uma preservação dos princípios tradicionais do currículo, evidenciando um descompasso entre os discursos e a prática pedagógica.

Por exemplo, apesar das inúmeras discussões sobre a heterogeneidade brasileira em diversos sentidos, assim como a sociedade, as instituições educacionais continuam padronizadas, homogeneizando os saberes.

Ainda a respeito de currículo, Silva (2010, p.15-16) escreve:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. [...], tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...]. Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo.

Desta forma, entendemos o currículo, as matrizes curriculares como um espaço discursivo, em que encontramos representações, significados, bases teóricas e escolhas de conteúdos em detrimento de outros propositalmente. E, por isso mesmo, não existe neutralidade neste instrumento, mas intencionalidade.

Para contribuir com essa discussão, trouxemos o entendimento de currículo de Pereira (2015) por acreditar que este se aproxima do que pretendemos neste trabalho de pesquisa, quando formos analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. A respeito do currículo, os autores afirmam ser um núcleo que define a essência educacional, não se configurando em uma simples listagem de conteúdo para diferentes níveis de ensino.

O quadro 1, abaixo, demonstra as mudanças históricas, no que se refere ao perfil do pedagogo, assim como os conteúdos curriculares obrigatórios. Foi realizado um recorte histórico, desde a criação das escolas normais no século XIX, até os pareceres nº 5/2005 e nº 1/2006 das diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia.

Quadro 1 - Percurso histórico do perfil e currículo do curso de Pedagogia

SÉCULO XIX Criação das Escolas Normais	1939 Decreto-Lei nº 1190 Surgimento do Curso de Formação docente Nível Superior	1962 CFE (Conselho Federal de Educação) nº251/62 Currículo Mínimo	1969 CFE (Conselho Federal de Educação) nº252/69	1996 Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96),	2005 / 2006 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) pelos pareceres nº 5/2005 e nº 3/2006 Resolução 1/2006
<ul style="list-style-type: none"> • Criação das escolas normais. • Produção de saberes e das normas da profissão. • Elaboração dos conhecimentos para formação individual e coletiva. • Notoriedade cultural profissional e uma tomada de consciência de seus interesses profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinação de três anos para bacharel em Pedagogia. • Acréscimo de um ano de curso de Didática, conferido o título de licenciatura, formando-se o docente. • Unificação das licenciaturas das áreas das Ciências Naturais, Humanas, Sociais, seria o esquema 3+1. 	<ul style="list-style-type: none"> • História da Educação. • Psicologia da Educação. • Sociologia Geral, • Sociologia da Educação • Administração Escolar • Filosofia da Educação. • Opcionais: Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica • Biologia, • História da Filosofia, • Introdução à Orientação Educacional, • Cultura Brasileira, • Educação Comparada, • Higiene Escolar, • Currículos e Programas, Teoria e Prática da Escola Média • Técnicas Audiovisuais de Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil de técnico em educação. • Ocupação de administração, orientação, inspeção e supervisão escolar foram conferidas a esses profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Considerado Marco Legal da transição da formação docente do Nível Médio para o Superior. • No Art.62, ficou determinado que os institutos de educação e as universidades se estabeleceriam como formadoras de professores para atuar na Educação Básica. • No Art.63, fica determinada a conservação do Curso Normal Superior com a finalidade de formar professores para a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental. 	<ul style="list-style-type: none"> • Docência compreendida como ação educativa e processo intencional. • O docente deve relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos. • O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. • Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às

					<p>diferentes fases do desenvolvimento humano;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças. • Crianças entre 7 e 10 anos; manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária. • O Licenciado em Pedagogia precisa conhecer processos de letramento, modos de ensinar a decodificação e codificação da linguagem escrita, de consolidar o domínio da linguagem padrão.
--	--	--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de Aranha (2012), Brasil (2005a, 2005b, 2006), Saviani (2009), Silva (2003), Nóvoa (1995).

Observando as mudanças na estrutura curricular retratadas no quadro 1, percebemos uma preocupação com a identidade do curso. Algumas questões como o pedagogo administrador, gestor, orientador e supervisor escolar vão sendo retomadas ao longo dos anos. Com a LDB/96, o papel da docência ganha destaque, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia seus pareceres e resoluções temos as competências necessárias à formação deste profissional.

Apenas nos documentos normativos de 2006 é que encontramos a preocupação de que esse pedagogo alfabetizador, que atua nos anos iniciais da Educação Básica, tenha conhecimento linguístico. Em outros momentos, o termo linguagem aparece, entretanto, impreciso, obscurecido pela generalização. Não fica clara a existência de uma discussão sobre a aquisição da linguagem, definição de linguagem e diferenças entre língua e fala. Parece-nos que o termo foi usado com a intencionalidade de atribuir à linguagem a função de mero instrumento de comunicação, seja verbal ou escrita. E, se assim for, há um descompasso entre ter conhecimento linguístico e conferir a linguagem o lugar de instrumento de

comunicação. A possibilidade de esclarecimentos quanto à confirmação ou não de tais descompassos poderá ser elucidada ao nos debruçarmos sobre as matrizes curriculares.

Outras competências são exigidas do pedagogo como: promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras (BRASIL, 2005b, 2006a).

Com a Resolução nº 1/2006, o Novo Curso de Pedagogia se constitui em três grandes eixos: docência, gestão e produção de conhecimento, ou seja, pesquisa. Na perspectiva da docência, percebo uma ausência de direcionamento quanto ao pedagogo alfabetizador. As direções são muito mais úteis ao ensino de outras áreas como: Geografia, Ciências e História.

São inegáveis os avanços do currículo do Curso de Pedagogia ao longo da história, no que diz respeito às normativas educacionais que orientam as matrizes curriculares dos cursos em todo o país. O que nos inquieta é como essas normativas se apresentam nestas matrizes, especificamente no que se refere aos conhecimentos linguísticos, sobretudo, às discussões sobre a linguagem e a língua.

3 LINGUAGEM E AQUISIÇÃO

Aqui, traremos um panorama sobre o tema, procurando conceituar a língua e a linguagem, e o surgimento dos primeiros estudos no campo da Linguística, a fim de nos familiarizarmos com as bases desta ciência (a Linguística) que deram sustentação aos estudos sobre a linguagem.

Trataremos da aquisição da linguagem e suas questões na perspectiva cognitiva, da psicolinguística, e também reflexões sobre a relação da linguagem com base nos achados de Jean Piaget e Lev Vygotsky, pois estes são os principais teóricos que permeiam tanto os trabalhos de pesquisas no campo da Pedagogia, quanto dos currículos dos cursos de Pedagogia, no âmbito da psicologia do desenvolvimento. Traremos os estudos de Lemos (2006) sobre o interacionismo e a aquisição da linguagem fundamentados na Linguística estruturalista e na psicanálise lacaniana. Apresentaremos, também, a aquisição da linguagem e a enunciação benvenistiana.

3.1 Língua(gem)

Os estudos e os interesses sobre a temática da linguagem permeiam várias áreas do conhecimento. A Linguística foi fundamental para que os estudos adquirissem método e rigor. A esse respeito, Bizzocchi (2000, p. 01) elucida que:

Quando se fala em ciência, as pessoas pensam logo nas ciências naturais, como física, astronomia, biologia, e esquecem que as disciplinas de humanidades também são ciências. Hoje, porém, a maioria das ciências humanas tem rigor metodológico comparável ao das ciências naturais e usa ferramentas como a lógica e a matemática para descrever seus objetos de estudo e construir teorias complexas. Para que as ciências humanas adquirissem esse rigor, foi decisiva a contribuição da linguística. Ela foi a primeira dessas disciplinas a se constituir como ciência, no final do século XVIII, com método e objeto próprios e bem definidos, emprestando depois às demais o seu método de pesquisa.

Comumente, o conceito de linguagem e de língua são entendidos como sinônimos. Faço tal afirmativa não por constatação de outros, mas, sobretudo, pela experiência em formações continuadas e eventos em minha trajetória como pedagoga.

Os achados de Terra (2018) corroboram com a afirmativa acima, quando escreve: “Embora popularmente muitas pessoas utilizem as palavras Linguagem, língua e fala para designar uma mesma realidade, do ponto de vista da Linguística esses conceitos não devem ser confundidos” (TERRA, 2018, p. 07).

Esta busca pelas concepções de linguagem aponta para a importância de nossa pesquisa, visto que o olhar para a temática estará atravessado pela ótica de uma pedagoga, que ocupa o lugar que chamo de privilegiado: a sala de aula. Dionísio, Vasconcelos e Souza (2014) afirmam que:

O que buscamos é, como profissionais envolvidos com a educação e com a linguagem, compreender os fatores que podem ser considerados facilitadores do processo de aprendizagem para que se possa utilizar os recursos disponíveis, a fim de construir uma aprendizagem significativa. (DIONÍSIO; VASCONCELOS; SOUZA, 2014, p. 23)

Consideramos que os fatores facilitadores para compreendermos o processo de aprendizagem (da leitura e da escrita) perpassam pela Linguística, indo além das práticas e métodos pedagógicos.

Linguagem é um campo do conhecimento híbrido, diversificado e multidisciplinar. Por isso, tem suscitado debates, discussões, estudos e o repensar tanto da psicologia, seja a do desenvolvimento ou cognitiva, como da própria Linguística.

Desde a Grécia antiga, passando pelo advento da Linguística moderna, a partir dos trabalhos de Ferdinand de Saussure, a linguagem sempre foi objeto de discussões na história da humanidade. Foi a partir dele que a Linguística ganhou o status de ciência com objeto de estudo definido. Ocorreu uma mudança relevante no que se refere ao conceito de língua. A língua passa a ser o objeto específico dos estudos sobre a linguagem do homem. Robins (2004) diz que Saussure inaugurou o pensamento da Linguística do século XX. “Os ensinamentos de Saussure, porém, se deram numa época em que o movimento histórico-comparativo⁵ havia atingido com a doutrina neogramática⁶ uma cômoda posição de repouso” (ROBINS, 2004, p. 162).

⁵ O método histórico-comparativo se fundamenta em relacionar os fatos de uma língua aos análogos de outra da mesma família, para assim lhes descobrir a origem ou procedência. Fonte: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/520/o/28.pdf>.

⁶ Estão nas leis fonéticas. Concebem a evolução fonética como resultante da atuação mecânica de forças físicas e psíquicas. Pressupõe ação imediata das leis fonéticas nas formas da língua. Fonte: http://www.filologia.org.br/anais/anais_224.html

Saussure fez um caminho metodológico, e nele conceituou a língua como objeto de estudo, isolando ou diferenciando dos demais elementos da linguagem (SAUSSURE, 2006). Para definir a língua como seu objeto de estudo, ele precisou localizá-la na linguagem. A linguagem para o linguista teria duas dimensões: a individual e a social. A fala seria o fato individual e a língua seria o fato social por um sistema de signos com regras internas e de funcionamento (SILVEIRA, 2003).

Na obra Curso de Linguística Geral, foram apresentados alguns conceitos fundamentais que contribuiriam para o desenvolvimento desta ciência como: a noção de signos linguísticos, e a diferenciação entre língua e fala. Podemos dizer que sobre essas bases se sustentam o estruturalismo europeu.

Segundo Silva (2009a), Saussure chama de faculdade da linguagem o comando dos signos, seria esta a faculdade linguística por excelência. Silva (2009a) explica que:

Nesse sentido, defende que não é a linguagem que é natural ao homem, mas a faculdade de constituir uma língua. Essa faculdade desempenha o principal papel na organização do sistema porque está ligada aos princípios de associação e de coordenação. (SILVA, 2009a, p. 31)

Ainda sobre linguagem, Saussure (2006) escreve:

Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas. A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para o seu estudo. Os signos linguísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos da fala; a fonação dum palavra, por pequena que seja, representa uma infinidade de movimentos musculares extremamente difíceis de distinguir e representar. Na língua, ao contrário, não existe senão a imagem acústica e esta pode traduzir-se numa imagem visual constante. Pois se se faz abstração dessa infinidade de movimentos necessários para realizá-la na fala, cada imagem acústica não passa, conforme logo veremos, da soma dum número limitado de elementos ou fonemas, suscetíveis, por sua vez, de serem evocados por um número correspondente de signos na escrita. É esta possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente, sendo ela o depósito das imagens acústicas, e a escrita a forma tangível dessas imagens (SAUSSURE, 2006, p. 22-23).

Para Saussure, a língua não se embarça com a linguagem, pois a linguagem se caracteriza por um sistema estabelecido e em desenvolvimento constante. A língua é fato social, ou seja, é a porção social da linguagem, é um sistema de signos. Assim, a linguagem teria as dimensões social e individual. A fala seria o fato individual e a língua seria o fato social por um sistema de signos com regras internas e de funcionamento (BIZZOCCHI, 2000; SILVEIRA, 2003). Não podendo ser pensado, nem concebido um lado sem o outro. Nesse sentido, temos o fato da linguagem está em constante desenvolvimento, evolução, visto que ela é contemporânea e também obra do passado.

O signo linguístico, para Saussure, seria o ajuntamento do conceito (o significado), com a imagem acústica (o significante), o que aquele signo representa. “A concepção de signo de Saussure decorre do caráter social da língua” (BIZZOCCHI, 2000, p. 04). De acordo com Bizzocchi (2000):

Se, para Saussure, o significado do signo varia de língua para língua, então o próprio significado é parte do signo. Assim, ele concebeu o signo linguístico como uma entidade de duas faces: o significante ou expressão (a forma material do signo, ou seja, a forma acústica ou gráfica da palavra) e o significado ou conteúdo (a imagem mental, ou seja, o conceito da coisa designada). (BIZZOCCHI, 2000, p. 05)

No cenário dos estudos linguísticos, destaca-se, também, o estudioso russo Roman Jakobson (1896-1982), um dos fundadores do Círculo Linguístico de Moscou. Considerado um dos mais importantes linguistas do século XX, suas obras têm uma relação forte com a poesia e com as artes. O linguista desenvolveu um método de crítica literária para poesias e narrativas que se tornou conhecido como formalismo. Entre seus achados, destacamos a teoria da comunicação e também o conceito de funções da linguagem⁷. Estas funções são o que preenchem as condições para analisarmos algo, um fato, um objeto (MARTELOTTA, 2011).

⁷ *Função referencial*— consiste na transmissão de informações do remetente ao destinatário. Podemos pensar como exemplos dessa função as notícias apresentadas em um veículo de informações como o jornal (MARTELOTTA, 2011, p. 33).

Função emotiva — consiste na exteriorização da emoção do remetente em relação àquilo que fala de modo que essa emoção transpareça no nível da mensagem. Essa função está centrada no próprio remetente, já que é sua emoção que está em jogo na mensagem. Um exemplo de função emotiva está em uma situação em que um indivíduo, ao tentar martelar um prego, acerta o próprio dedo e profere um palavrão. Em mensagens marcadas por esta função, podemos detectar a emoção do remetente na entonação que usa (é difícil imaginar um locutor narrando uma partida de futebol com uma entonação sonolenta, já que sua tarefa também é passar a emoção do jogo); ou em sua escolha vocabular (entre

Em Jakobson (1896-1982), a língua é um “[...] sistema de signos que constituem o repertório linguístico comum aos membros de uma comunidade” (FLORES *et al.*, 2019, p. 150). Esta concepção partiu dos estudos saussurianos. E a linguagem um “[...] sistema de signos linguísticos que tem seu funcionamento baseado nos processos de seleção e combinação” (FLORES *et al.*, 2019, p.150).

Foi entendendo a linguagem dentro de um complexo funcionamento que o linguista russo chega às funções da linguagem: referencial, fática, conativa, metalinguística, emotiva e poética. Mas, para chegar a essas funções, ele determina os elementos que estão presentes no processo comunicativo: remetente, destinatário, mensagem, contexto, canal e código.

Podemos usar como exemplo para estes elementos este texto escrito. O que você lê tem um remetente (a autora) e os destinatários (os leitores). A autora passa a mensagem aos destinatários dentro de um determinado contexto, que se refere a algo (a linguagem), por um canal (*sites*, texto impresso) por meio de combinação de códigos. “É fundamental, portanto, algum tipo de interesse comum que crie uma conexão psicológica entre os participantes, sem a qual a comunicação seria prejudicada” (MARTELOTTA, 2011, p. 33).

A concepção de linguagem em Jakobson está ligada à comunicação. Sua teoria da comunicação passou a circular de maneira mais notória na área acadêmica, sendo

as frases "Ele saiu de casa" e "O canalha abandonou o lar", a segunda é certamente mais emotiva, já que reflete um envolvimento do falante com a situação) (MARTELOTTA, 2011, p. 34).

Função conativa - consiste em influenciar o comportamento do destinatário. Essa função está centrada no destinatário, já que ele é o alvo da informação. Um bom exemplo de função conativa é a propaganda, cuja função básica é persuadir o público a comprar um produto, votar em um político ou agir de determinada maneira (MARTELOTTA, 2011, p. 34).

Função fática — consiste em iniciar, prolongar ou terminar um ato de comunicação. Está, portanto, centrada no canal, já que não visa propriamente à comunicação, mas ao estabelecimento ou ao fim do contato, refletindo também a preocupação de testar o contato, checar o recebimento da mensagem e, em muitos casos, tentar manter o contato. Um exemplo disso, podemos ver na utilização do termo *alô*, no telefone, para indicar que estamos na escuta, prontos para o que o interlocutor tem a dizer (MARTELOTTA, 2011, p. 34).

Função metalinguística - consiste em usar a linguagem para se referir à própria linguagem. Centrada no código, essa função se justifica pelo fato de os humanos utilizarem a linguagem para se referir não apenas à realidade biossocial, mas também aos aspectos relacionados ao código ou à linguagem utilizados para esse fim. Os verbetes de dicionário são um bom exemplo desse tipo de função, já que dão pistas do significado das palavras (MARTELOTTA, 2011, p. 34).

Função poética — consiste na projeção do eixo da seleção sobre o eixo da combinação dos elementos linguísticos. Centrada na mensagem, essa função caracteriza-se pelo enfoque na mensagem e em sua forma (MARTELOTTA, 2011, p. 34).

uma das teorias presentes na organização do ensino da língua portuguesa. Havia uma inquietação na década de 1970, com o desenvolvimento da habilidade dos estudantes de se comunicarem. Sendo esta, uma preocupação advinda do pragmatismo estabelecido no âmbito educacional naquele período. Possivelmente, esta inquietude tenha contribuído para que esta teoria encontrasse e conquistado seu espaço (BLIKSTEIN, 2000).

Benveniste (1902-1976) nasceu 27 de maio de 1902, na Síria, e faleceu em Versailles, em 30 de outubro de 1976. Aos onze anos, foi para Paris e precocemente iniciou seus estudos. Sua formação inicial foi em Linguística comparada, é por meio desta que surge interesse pela Linguística geral. Benveniste foi descoberto por Meillet⁸, o qual definia-o como um investigador brilhante e rigoroso.

Em Émile Benveniste, chamo a atenção para o título de uma das suas principais obras: “Problemas de Linguística Geral I”, que se constitui em um compilado de artigos organizados por ele. E o próprio linguista francês escreve no prefácio:

[...] Se os apresentamos sob a denominação de problemas isso se deve ao fato de trazerem em conjunto, e cada um em particular, uma contribuição ao grande problema de linguagem, que se formula nos principais temas tratados: encaram-se as relações entre o biológico e o cultural, entre a subjetividade e a socialidade, entre o signo e o objeto, entre o símbolo e o pensamento, e também os problemas da análise intralinguística [...]. (BENVENISTE, 2005, p.01)

O entendimento a respeito da língua em Benveniste nos conduz à compreensão de que ela conserva os homens juntos e fundamenta as relações humanas em sociedade. A língua e o homem têm natureza social, ou seja, a língua não é um sistema fora das práticas humanas, por isso só pode ser analisada quando estiver em uso. Não importa o contexto histórico, social ou cultural, se “[...] aprende necessariamente com a língua os rudimentos de uma cultura” (BENVENISTE, 1989, p. 23). Sobre a língua, o linguista ainda escreve:

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso⁹, que emana

⁸ Paul-Jules-Antoine Meillet (1866- 1936) foi um dos mais importantes linguistas franceses do início do século XX. Começou seus estudos em Sorbonne, onde foi influenciado por Michel Bréal e por Saussure.

⁹ Instâncias do discurso, para Benveniste, são “[...] os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor.” (BENVENISTE, 2005, p. 277).

de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que uma outra enunciação de retorno. (BENVENISTE, 1989, p. 83-84)

Ainda sobre a temática da língua em Benveniste, é importante destacar que a oposição entre signo linguístico e palavra constitui a base dos estudos da semiologia da língua. Se para Saussure o signo linguístico é arbitrário, pelo fato de a sequência sonora não ter qualquer relação de afinidade com a realidade significada, em Benveniste: “[...] o significado é o próprio conceito da coisa significada e que esse conceito não se constitui sem uma relação direta com a coisa” (RODRIGUES, 2016, p. 52). Acrescenta Rodrigues (2016):

O signo tem seu significado formado dentro do sistema, na língua. A palavra tem seu sentido formado na linguagem, sobre o signo, que lhe serve de significante. Para Benveniste, a palavra é o nível da linguagem de que os falantes têm plena consciência. Dessa maneira, a palavra constitui a menor unidade do discurso, enquanto a frase, por sua vez, sendo uma articulação de palavras, constitui-se na menor unidade articulada do discurso. (RODRIGUES, 2016, p. 16-17)

Além das questões do signo linguístico e da palavra, Benveniste sugere à língua o sentido semiótico e o sentido semântico, observando sua forma de significação. Estes sentidos se colocam em oposição para traçar uma separação entre dois domínios da língua. No semiótico, está o signo linguístico; e no semântico, seria o sentido que resulta da relação entre o signo e o contexto. Esta relação é dar significado ao enunciado. Flores *et al.* (2019) buscando elucidar tais conceitos, escrevem sobre o sistema semântico:

Nesse sistema, apresentado como âmbito da língua, dão-se as relações intersubjetivas. Assim, entende-se que, com a proposição desse sistema a Linguística ocupa-se das noções de sujeito e de referência. Definido como atividade do locutor relativa à língua, pressupõe a presença de alocutário, bem como a instalação de tempo e espaço. (FLORES *et al.*, 2019, p. 205)

No semântico, a frase ou enunciado constitui a unidade que se materializa na expressão do locutor com o propósito de mencionar uma ideia em ocasião de discurso. Ainda em relação ao semiótico, os autores escrevem que: “o campo do semiótico corresponde à língua na acepção saussuriana, sendo o signo unidade (FLORES *et al.*, 2019, p. 206).

Mesmo que Benveniste tenha tratado o semântico e o semiótico como opostos, eles se completam, constituindo, assim, a língua em uso, em funcionamento.

Podemos dizer que o semiótico consiste no sentido linguístico; o semântico, por sua vez, o sentido discursivo. Este último se remete à cultura, e aos valores (religião, política, ideologias, etc.) de um povo que se comunica com na língua, visto que: “[...] é, no homem, o ponto de interação da vida mental e da vida cultural e ao mesmo tempo o instrumento dessa interação” (BENVENISTE, 2005, p. 17).

A forma que Benveniste entende a língua reflete evidentemente em seu entendimento de linguagem. E, por sua vez, a linguagem se faz dentro de uma língua, e que não se separa de uma sociedade. Ou seja, “[...] língua e sociedade não se concebem uma sem a outra” (BENVENISTE, 2005, p. 31).

Se pudéssemos separar, em Benveniste, um único trecho de seus escritos que indicasse um resumo sobre a temática linguagem seria o trecho abaixo:

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem. (BENVENISTE, 2005, p. 285).

Quando Benveniste afirma que o homem se constitui na e pela linguagem (BENVENISTE, 2005), compreendemos que ‘na linguagem’ é condição de existência do homem e ‘pela linguagem’ são os meios que o constitui, como sociedade e cultura. A linguagem para o linguista teria duas dimensões: a individual e a social. A fala seria o fato individual e a língua seria o fato social por um sistema de signos com regras internas e de funcionamento (SILVEIRA, 2003).

O entendimento da distinção feita entre o domínio da linguagem e o domínio da língua, em Benveniste, para nosso trabalho de pesquisa é fundamental, visto que no campo da área de conhecimento da Pedagogia é muito comum que se pense língua e linguagem como sinônimos. Podemos considerar a língua em Benveniste como uma evidência da linguagem e não a própria linguagem.

A seguir, teremos uma discussão sobre a aquisição da língua(gem), passando pela psicolinguística, os achados de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934).

3.2 A Aquisição da Língua(gem) na Perspectiva Cognitiva

No pós-estruturalismo, temos o debate em torno do inatismo e do adquirido, no que se refere à linguagem. Como representante do inatismo, temos o linguista norte americano Noam Chomsky, nascido em 1928. Scarpa (2004, p. 206) afirma que para ele a linguagem é: “[...] específica da espécie, dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais, seria adquirida como resultado do desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente”. Bizzocchi (2000) esclarece que:

Chomsky pensou que, se fosse possível descobrir o que há de universal na linguagem humana (aquilo que todas as línguas têm em comum), a estrutura do pensamento humano seria obtida e poderia ser adaptada a qualquer língua. [...] Ele partiu do princípio de que a aptidão linguística é inata, de que as estruturas sintáticas de base são finitas e estão registradas na mente humana desde antes do nascimento. Já as infinitas “estruturas gramaticais” (as frases que se pode formar nas várias línguas) são “geradas”, a partir das estruturas de base, através de processos de “transformação” também em número finito — daí veio o nome de gramática gerativo-transformacional. Essa proposta converte a língua em um algoritmo matemático que, a partir de finitos estados iniciais e processos de transformação, pode gerar infinitos enunciados finais. (BIZZOCCHI, 2000, p. 06)

Cezario e Martelotta (2011) fazem o que chamarei de condensação do pensamento chomskyano no trecho:

Chomsky afirma que existe uma gramática universal, que é uma matriz biológica responsável pela grande semelhança entre as línguas e pela rapidez com que as crianças aprendem a falar. Segundo essa concepção, o homem já nasce provido de uma grande variedade de conhecimentos linguísticos e não linguísticos. Essa corrente dá maior importância ao organismo, à codificação genética, que traz muitas informações sobre o comportamento humano, a personalidade, a capacidade de compreensão de quantidades, a capacidade de distinção entre os sons da fala e outros sons, entre outras informações. No caso da aquisição da linguagem, o meio cumpriria o papel de acionar o dispositivo responsável pela aquisição de língua. (CEZARIO; MARTELOTTA, 2011, p. 208)

Desta forma, em Chomsky, tinha-se, a partir da gramática gerativista, o somatório dos princípios linguísticos determinados pela genética, próprios do ser humano. Dentro destes achados, temos a constituição do léxico mental, aquisição da linguagem e como a fala é produzida, ou seja, uma dedicação aos estudos das operações mentais da fala (BALIEIRO JUNIOR, 2004).

Como representante do pensamento da linguagem como algo adquirido, temos o psicólogo Skinner (1904-1990), o qual sobre Scarpa (2004, p. 206) escreve que: “[...]”

propõe, então, enquadrar a linguagem (ou “comportamento verbal”) na sucessão e contingência de mecanismos de estímulo-resposta-reforço, que explicam o condicionamento e que estão na base da estrutura do comportamento”. Veremos, no decorrer deste subtópico, como estes posicionamentos desabrocham e ganham corpo a partir dos estudos e debates que vieram posterior a estes. Silva (2009a) advoga que:

O fenômeno atestado pela criança que chega ao mundo sem falar e aos poucos passa por mudanças que a tornam falante de sua língua materna faz com que, devido ao desenvolvimento das ciências, principalmente da Linguística, os investigadores insiram a aquisição/aprendizagem/desenvolvimento da linguagem como tema de suas reflexões. (SILVA, 2009a, p. 30)

As ponderações feitas em nossa pesquisa, quanto à aquisição da linguagem, assentam-se sobre a reflexão do lugar dado à linguagem, na formação do pedagogo, no que se refere à sua identidade como docente da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Acreditamos que as concepções de linguagem, que se estabelecem, influenciam de maneira direta na atuação do pedagogo. A linguagem precisa ser refletida na Pedagogia com base na Linguística, visto que essa se ocupa entre vários estudos científicos da linguagem humana. Terra (2018) afirma que:

Diz-se que um estudo é científico quando se baseia na observação dos fatos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais fatos, em nome de certos princípios estéticos ou morais. “Científico” opõe-se, portanto, a “prescritivo”. No caso da linguística, importa especialmente insistir no caráter científico e não prescritivo de estudo: como o objeto desta ciência constitui uma atividade humana, é grande a tentação de abandonar o domínio da observação imparcial para recomendar determinado comportamento, de deixar de notar o que realmente se diz para passar a recomendar o que deve dizer-se. (TERRA, 2018, p. 127)

Dando continuidade à nossa exposição, caminharemos pela psicolinguística. Campo do estudo da linguagem que trata das relações entre linguagem e pensamento. Assim posto, Silva (2009a) esclarece que:

É fato que a Psicolinguística, na sua relação com a Linguística, foi inicialmente dominada pelo estruturalismo linguístico, principalmente americano, e mais tarde, pelo gerativismo, o que acarreta o surgimento de duas perspectivas, com o mesmo nome – Psicolinguística, mas com definições e noções bastante diferenciadas. A primeira **[perspectiva]** compreende a definição de Psicolinguística de Charles Osgood e Thomas Sebeok, [...] e a segunda **[perspectiva]** aparece a partir de 1957, com a publicação de *Syntactic Structures* de Noam, com a qual se difundiu uma nova

concepção do que deve ser uma Teoria Linguística e a descrição/explicação de uma língua. (SILVA, 2009a, p. 59, grifo nosso)

Enquanto o principal objetivo da primeira perspectiva psicolinguística era a de abordar a codificação e a decodificação nos procedimentos que têm relação com o estado de uma mensagem e com o estado dos interlocutores; a segunda, destaca-se na instituição e na validação de um modelo metodológico linguístico.

A respeito do exposto, Silva (2009a) explica que o que possibilitou o surgimento da psicolinguística foi o encontro interdisciplinar entre os psicólogos e linguistas, tendo como objeto de estudo comum a linguagem. Deste encontro, ocorreu o casamento entre a teoria da psicologia da aprendizagem (cognitiva), a teoria da informação¹⁰ e a Linguística estrutural. É inegável que deste hibridismo surgiram grandes debates em torno da temática da aquisição da linguagem, que se perpetuam até os dias atuais.

Atualmente, entre as questões abordadas pela psicolinguística¹¹, estão predominantemente: “[...] a relação entre linguagem e cérebro, incluindo os fundamentos biológicos da linguagem, sua neurofisiologia e os prejuízos do processamento causados por lesão cerebral; as relações entre linguagem e pensamento como um produto do sistema cerebral; os sistemas de processamento mental da linguagem, incluindo os subsistemas linguísticos como a fonética, a sintaxe, a semântica, o léxico etc. [...]” (BALIEIRO JUNIOR, 2004, p.183). É evidente a importância da psicolinguística em toda a construção do conhecimento, no que diz respeito à linguagem.

No campo da Pedagogia, no que se refere à linguagem, há uma prevalência pelas discussões com os achados no campo da psicologia. Diferentemente, neste encontro interdisciplinar entre a psicologia e a Linguística, parece-nos que a Linguística ganha destaque, por ter uma discussão mais amadurecida sobre o objeto

¹⁰ A Teoria da Informação, surgida logo após a Segunda Guerra, ofereceu um enquadramento epistemológico mais consistente para os estudos psicolinguísticos. Shannon & Weaver (1949) definiam uma unidade de comunicação como formada por:

Fonte → Transmissor/codificador → Canal → Receptor/decodificador → Destinação.

Este modelo, claramente mecanicista, foi amplamente utilizado pela pesquisa da década de 1950, com fortes acentos comportamentalistas. Osgood & Sebeok (1954), por exemplo, definiram a Psicolinguística como o estudo dos “processos de codificação e decodificação no ato da comunicação na medida em que ligam [relacionam] estados das mensagens e estados dos comunicadores” (BALIEIRO JUNIOR, 2004, p.175) (Nota nossa).

¹¹ Ver quadro com outras questões atuais abordadas pela Psicolinguística em (BALIEIRO JUNIOR, 2004, p.182).

comum as duas ciências. Podendo, assim, responder a questões relacionadas à linguagem, as quais se propõem com maior propriedade, como por exemplo as questões em torno do tema aquisição da linguagem.

Passamos pela psicolinguística e chegamos às reflexões sobre os teóricos Jean Piaget (1896-1980) e Lev Vygotsky (1896-1934). A presença desses estudiosos se justifica por serem teóricos muito estudados no campo da Pedagogia, também para suscitar as ideias da psicologia do desenvolvimento que são transportadas para o campo dos estudos da aquisição da linguagem.

Os pesquisadores do campo da aquisição da linguagem passaram a enxergar o sujeito nas dimensões social e cognitiva, a partir dos achados de Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), apoiando-se nos estudos já existentes sobre o papel da interação na aquisição da língua pela criança (SILVA, 2009a).

A pretensão do biólogo Piaget foi de construir uma teoria do conhecimento. Para isso, realizou observações do desenvolvimento de seus três filhos muito minuciosamente, tendo por base, fundamentalmente, a genética. Para ele, a inteligência seria uma maneira de adaptação da vida em que a interação entre o homem e o ambiente seria a ação. Ou seja, um comportamento cognitivo se configura em uma ação interiorizada, em que a função desse comportamento seria que o homem se adaptasse ao ambiente por meio da interação. Isto ocorre pelo desenvolvimento contínuo. A esse respeito Silva escreve:

Com efeito, as atividades biológica e intelectual são partes de um processo global através do qual o organismo adapta-se ao meio e organiza as experiências. Cada nova estrutura constrói-se, para ele, a partir de pequenas mudanças na estrutura já existente, em que os mecanismos de transição de um estágio a outro são definidos como movimentos de um processo de equilibração [...]. (SILVA, 2009a, p. 68)

Piaget foi crítico dos estudos da linguagem empiristas e inatistas. Para ele, não existe no homem estruturas intelectuais, cognitivas inatas. Só é possível a existência dessas estruturas por meio de ações internalizadas e contínuas sobre um objeto. Para Piaget, a gênese do pensamento está na ação e nas estruturas do estágio sensório-motor, mais do que no acontecimento linguístico.

A linguagem seria, então, uma condição indispensável, porém não satisfatória para a construção das operações lógicas. As estruturas cognitivas responsáveis pela passagem, transição entre um estágio e outro é o processo de representação

simbólica, abstrato por meio do pensamento. Entretanto, a linguagem ainda assim não pode gerar, produzir novas estruturas cognitivas (SILVA, 2009a). Sob essa ótica, acrescenta Silva 2009a:

[...] para a criança adquirir a linguagem, necessita de um sistema de ações interiorizadas, ou seja, de um sistema de operações, que é executado não mais materialmente, mas interior e simbolicamente. É justamente entre o período **[estágio]** sensório-motor e pré-operacional (...), com o começo da função semiótica e da inteligência representativa que a criança passa a desenvolver a linguagem. (SILVA, 2009a, p. 70, grifo nosso)

Ou seja, a linguagem, para Piaget, depende do desenvolvimento da cognição. Desta forma, entendemos que a linguagem ocupa um lugar secundário na teoria piagetiana. Isto, porque, primeiro se tem o desenvolvimento cognitivo (do pensamento) e posteriormente a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Como para Piaget o desenvolvimento ocorre por meio de estágios¹², logo a criança dentro desta ótica percorrerá um trajeto até que chegue à aquisição da linguagem. Estes estágios seriam contínuos, progressivos e cronológicos, por meio das ações através dos processos de assimilação, acomodação e desequilíbrio.

O psicólogo Vygotsky destaca o papel do “outro”, no que diz respeito aos estudos sobre a aquisição da linguagem e do conhecimento. De acordo com Vygotsky, o homem, por meio de suas atividades, modifica o ambiente e, conseqüentemente, modifica a si próprio. Rego (1995), ao fazer referência ao estudo da linguagem em Vygotsky, escreve:

Segundo Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem: a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução para um problema antes de sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem, para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento. (REGO, 1995, p. 63-64)

Isto significa que, para Vygotsky, a aquisição da linguagem é incitada pela necessidade da criança em se comunicar. Por isso, para o teórico, a linguagem é na

¹² Piaget descreve em sua teoria quatro estágios: o sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e o operacional formal. Existe uma relação entre os estágios e as faixas etárias. (Nota nossa)

sua gênese social. É por meio da linguagem que a criança interioriza os modelos, padrões culturais e de comportamento do seu grupo social. Segundo Silva (2009a, p. 73): “[...] é a interiorização da ação manifesta que faz o pensamento, e particularmente, é a interiorização da ação diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento”.

Ainda sobre os estudos da aquisição e a relação entre linguagem e pensamento, Silva (2009a) afirma:

Com base na abordagem genética do desenvolvimento da linguagem, o autor observa que o pensamento na criança pequena evolui sem a linguagem; da mesma maneira, os primeiros balbucios da criança constituem uma forma de comunicação sem pensamento. Nisso, destaca o papel social da fala desde os primeiros meses de criança numa fase pré-intelectual¹³ da linguagem, que ocorre quando a criança atrai o adulto por meio de sons variados, comunicando as suas sensações de prazer e desprazer, às quais os adultos do seu meio atribuem significado. Nesse momento, a criança possui um pensamento pré-linguístico e uma linguagem pré-intelectual. Por volta dos dois anos, as curvas de pensamento pré-linguístico e da linguagem pré-intelectual encontram-se e juntam-se configurando um novo tipo de pensamento e de linguagem. Nessa fase, o pensamento torna-se verbal, e a fala, racional. A criança descobre ainda que cada coisa tem um nome e, além disso, a fala começa a servir ao intelecto e os pensamentos passam a ser verbalizados. (SILVA, 2009a, p. 74)

No trecho acima, fica claro quando e como ocorrem as gênese genéticas do pensamento e da Linguagem segundo Vygotsky. Diríamos que esse seria o marco dos achados deste teórico quanto à aquisição da linguagem. Como podemos perceber, ao contrário de Piaget, o psicólogo Vygotsky acredita que o desenvolvimento do pensamento e da linguagem são diferentes. Ou seja, caminham primeiro em paralelo e depois se juntam. Durante esse percurso, linguagem e pensamento vão se modificando, à medida que a criança vai sendo introduzida no contexto histórico, cultural e social do grupo ao qual está inserida. Em relação a esse movimento do pensamento e da linguagem na teoria vygotskyana, Rego (1995) afirma:

[...] que a relação entre o pensamento e a fala passa por várias mudanças ao longo da vida do indivíduo. Apesar de terem origens diferentes e de se

¹³ “Nos primeiros meses de vida, o balbucio, o riso, o choro, as expressões faciais ou as primeiras palavras da criança cumprem não somente a função de alívio emocional como também são meios de contato com os membros de seu grupo. No entanto, esses sons, gestos ou expressões são manifestações bastante difusas, pois não indicam significados específicos (por exemplo, o choro do bebê pode significar dor de barriga, fome etc.). Vygotsky chamou essa fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala” (REGO, 1995, p. 64).

desenvolverem de modo independente, numa certa altura, graças à inserção da criança num grupo cultural, o pensamento e a linguagem se encontram e dão origem ao modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, tipicamente humano. (REGO, 1995, p. 63)

Como vimos, existe na criança uma necessidade de comunicação. É desta necessidade que se desenvolve a linguagem, segundo Vygotsky. E, assim, chegamos à fala, que passa por um processo de evolução contínuo. Primeiro, temos a fala exterior, que passa para a fala egocêntrica, e desta para a fala interior. A fala egocêntrica seria como um estágio de transição entre a fala exterior (social, dirigida ao outro) e a fala interior (individual), em que a criança constrói um diálogo consigo mesma a fim de, por exemplo, resolver um problema. Esta última teria a função planejadora. A esse respeito Rego (1995) escreve:

Ao aprender a usar a linguagem para planejar uma ação futura, a criança consegue ir além das experiências imediatas. Esta "visão do futuro" (ausente nos animais) permite que as crianças realizem operações psicológicas bem mais complexas (passa a poder prever, comparar, deduzir etc.). (REGO, 1995, p. 66)

As operações psicológicas mais complexas trazidas por Rego (1995) seriam o mesmo que as Funções Psicológicas Superiores (FPS)¹⁴ também discutidas na teoria de Vygotsky. A relação feita entre as FPS e o desenvolvimento do pensamento e da linguagem ganham importância maior nos achados vygotskyano, ao mencionar que esta relação (pensamento e linguagem) acontece a partir das conexões cerebrais, mas que se desenvolvem por meio da interação social, com a mediação do outro. E desta interação ocorre a passagem do biológico para o sócio-histórico (REGO, 1995; VYGOTSKY, 2004a).

Podemos dizer que, segundo Vygotsky, quanto à relação linguagem e pensamento, por meio das várias oportunidades de interação com o outro, (o adulto) não apenas interpreta e dá significados aos sons e gestos da criança, mas também a insere no campo simbólico de sua cultura. E, à medida que é inserida na cultura e no diálogo com o outro, a criança passa a usar a linguagem como instrumento do

¹⁴ Funções psicológicas superiores diz respeito às experiências que são vivenciadas no decorrer de toda a vida do homem. Nessas experiências, destacam-se a relação, a interação do homem com sua cultura e objetos físicos e simbólicos. Estas são funções únicas e exclusivas do ser humano. As emoções, memória, atenção, pensamento, fala, capacidade de planejar, controle consciente do comportamento são alguns exemplos dessas funções (VYGOTSKY, 2004b).

pensamento e da comunicação. É exatamente neste momento que o pensamento e a linguagem se juntam, passando o pensamento a ser verbal e a fala racional.

Quando discorremos sobre Vygotsky, necessariamente nos remetemos ao interacionismo e ao sociointeracionismo. Carvalho e Vitto (2008) fazem uma provocação ao dizerem que o interacionismo não faz jus ao esforço da teorização, no que diz respeito à aquisição da linguagem. Digo ser provocativo, visto que o termo interacionismo tem sido usado “[...] como proposta teórica bem-sucedida” (CARVALHO; VITTO, 2008, p.116). Concordo com as autoras, quanto aos estudos da linguagem, sem, contudo, negar a importância e as grandes contribuições para o âmbito educacional, tanto de Vygotsky, quanto do teórico Piaget.

O quadro 2, abaixo, traz de maneira resumida o que dizem a Linguística gerativa, a teoria cognitiva construtivista e a sociointeracionista sobre linguagem e a aquisição da linguagem.

Quadro 2 - Síntese da aquisição de linguagem na perspectiva cognitiva.

Campo	Fundamento teórico	Pesquisador	Conceito de linguagem	Ideia sobre a aquisição de linguagem
Linguística	Gerativismo	Chomsky	É uma dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais.	A aquisição da linguagem ocorre como resultado do desencadear de um aparelho inato, registrado na mente humana.
Psicologia	Teoria cognitiva construtivista	Piaget	A linguagem é uma das expressões do pensamento, visto que o pensamento se desenvolve primeiro.	A aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da cognição. Acontece por meio de estágios, contínuos, progressivos e cronológicos. Ocorre na interação da criança com o meio e com o objeto.
Psicologia	Sociointeracionismo	Vygotsky	A linguagem é de gênese social. O pensamento e linguagem são processos interdependentes. Embora relação entre pensamento e linguagem aconteça, a partir das conexões cerebrais, desenvolvem-se por	A aquisição da linguagem modifica as funções mentais superiores, dando forma definida ao pensamento, o uso da memória e o planejamento da ação.

			meio da interação social.	Neste processo, a interação com o outro é necessariamente fundamental.
--	--	--	---------------------------	------------------------------------------------------------------------

Fonte: A autora (2022)

Realizamos, até o momento, um percurso dos estudos da aquisição da linguagem. Passando pelos achados de Chomsky, da psicolinguística e dos achados da psicologia do desenvolvimento, com algumas questões relacionadas à linguagem e ao pensamento dos teóricos Piaget e Vygotsky. Mostramos um panorama sobre a aquisição da linguagem, conforme retratado no quadro anterior. A partir de agora, iremos discorrer sobre o sujeito em aquisição da linguagem na enunciação benvenistiana e considerações do interacionismo de Lemos (1996).

3.3 O Sujeito em Aquisição de Linguagem – Considerações para além do Sociointeracionismo e Construtivismo

Trouxemos para nosso trabalho as considerações de Lemos (1996) quanto ao interacionismo, com o anseio de ir para além dos achados do interacionismo de Vygotsky (1896-1934), a fim de fazermos um contraponto entre os dois aspectos teóricos que, apesar da homonímia do nome, são diferentes em seus princípios. Lemos (1996) está pautada na Linguística estruturalista europeia, representada pelos trabalhos de Ferdinand de Saussure, em interlocução com a Psicanálise lacaniana, enquanto os trabalhos de Vygotsky são fruto da Psicologia sociointeracionista. É inegável a relevância das pesquisas sociointeracionistas para o campo pedagógico, fato esse reconhecido por Lemos, no entanto, a autora nos provoca reflexões no campo dos estudos linguísticos sobre a aquisição da linguagem.

O termo interacionismo vem sendo utilizado por diferentes vertentes teóricas, isto faz com que as possibilidades de se acenar a um corpo de hipóteses próprias se percam:

De fato, tanto o “interacionismo” quanto “interação” são palavras que circulam livres e são utilizadas, na área de Aquisição da Linguagem, sempre que se quer dizer algo sobre a relação mãe-criança – via de regra interação é sinônima de comunicação (pré-linguística ou verbal)”. (CARVALHO; VITTO, 2008, p. 116)

Carvalho e Vitto (2008) refazem o percurso de Lemos (1996), em que este apresenta a relação que a criança constitui com a estrutura da língua e com o outro, o adulto. Com isto, as possibilidades de compreensão dos movimentos da criança na língua também ficam cada vez mais explícitas, à medida que o percurso vai sendo percorrido e as mudanças na proposta teórica de Lemos (1996) vão sendo apresentadas.

As questões trazidas por Lemos (1996), e discutidas por Carvalho e Vitto (2008), distanciam-se das linearidades e regularidades apresentadas pelos investigadores sociointeracionistas e também pela psicologia do desenvolvimento piagetiana. Diferente do olhar de Lemos (1996), nesta perspectiva, o outro-social ganha destaque, o social está acima do linguístico, o termo interação está ligado à ideia de comunicação, e também de simetria. O adulto é o que detém o funcionamento linguístico e gramatical e que, por meio deste funcionamento, interpreta e dá significado à fala da criança, inserindo-a neste funcionamento e lhe dando a condição de sujeito.

Parece-nos que a subjetividade, como apresentada por Benveniste (2005), de o locutor ao enunciar se colocar como sujeito, fica esquecida, pois, por meio dos achados, entendemos que a criança, antes de qualquer interação, sempre esteve na linguagem.

Segundo Carvalho e Vitto (2008), o sociointeracionismo traz inconsistências metodológicas, entre elas a alternância na interação criança/adulto, que não dá conta das mudanças na fala da criança e ainda despreza as ocorrências de irregularidades. “Os sociointeracionistas não puderam evitar esse descaminho” (CARVALHO; VITTO, 2008, p. 121). Estas limitações e inconsistências sinalizam para a fragilidade desta corrente teórica, no que se refere à aquisição da linguagem, pois fica evidenciado um distanciamento da fala da criança (CARVALHO; VITTO, 2008).

Outra contradição ocorre quando a heterogeneidade da fala da criança se depara com a homogeneidade das pesquisas sociointeracionista, momento em que ocorre um distanciamento do objeto de investigação, a fala da criança. Ou seja, os investigadores sociointeracionistas podem até usar diferentes caminhos, mas sempre com o mesmo fim: destacar as fases/estágios comuns do desenvolvimento.

Neste sentido, Neves e Miranda (2017), ao se referirem ao desenvolvimento da linguagem no sociointeracionismo, destacam os estágios. Miranda e Senra (2012) também enfatizam que, no sociointeracionismo, este desenvolvimento acontece em quatro estágios. O estágio natural ou primitivo, que chamam de pré-linguístico ao pensamento pré-verbal; o estágio da psicologia ingênua, na qual acontece a experiência da criança consigo mesma e os objetos que a cercam; o estágio das operações com signos exteriores, marcado pela fala egocêntrica; e o estágio do crescimento interior. Para as autoras, os estudos desses estágios permitiram a descoberta de qual fase/estágio do desenvolvimento da fala as crianças estão para comunicações peculiares com o outro.

É neste momento que ocorre a higienização da fala da criança, termo usado por Lemos (1996) tanto para referir-se ao descarte do investigador sociointeracionista de parte dessa fala por não representar alguma categoria gramatical, quanto para tratar da inconsistência metodológica da proposta teórica sociointeracionista. No sociointeracionismo, temos usualmente o termo desenvolvimento da linguagem; no interacionismo, trazido por Lemos (1996), temos o termo o movimento da criança, a fim de destacar suas peculiaridades, a dinamicidade e a heterogeneidade da fala da criança.

Se de um lado a fala da criança é higienizada por não se “encaixar” em nenhuma categoria gramatical. Por outro lado, temos o interacionismo que, segundo Lemos (1996), compromete-se com essa fala, fazendo dela: “[...] uma fonte de incessante movimento de teorização” (CARVALHO; VITTO, 2008, p. 125).

Se no sociointeracionismo o outro-social se destaca; em Lemos (1996, 2001, 2006), o outro-falante (o sujeito) se evidencia. Também não existem estágios do desenvolvimento da linguagem marcados por estágios como se apresenta na psicologia do desenvolvimento. A criança é capturada pelo funcionamento linguístico, no percurso de mudanças das posições estruturais em sua fala, até que se torne sujeito falante.

O sujeito, em Lemos (2001), está fundamentado na Linguística por meio do estruturalismo saussuriano e da psicanálise lacaniana. Em Benveniste (2005), o entendimento de sujeito vai além do estruturalismo. Nos achados benvenistiano, o

sujeito aparece na travessia do homem (antropológico) para sujeito (linguístico), no momento em que enuncia (SILVA, 2009a).

Sobre a aquisição da linguagem e a enunciação benvenistiana, é importante refletirmos sobre a criança, pois ela nasce em um mundo já nomeado. Desta forma, elas se estabelecem, posicionam-se como sujeitos linguísticos no momento em que enunciam no espaço e no tempo. O fato de se estabelecerem como sujeitos no momento da enunciação não significa que não estavam antes na linguagem. Este pensamento benvenistiano vai na contramão do pensamento piagetiano, que entende que a criança apenas desenvolve a linguagem após o desenvolvimento da estrutura cognitiva, da inteligência. Nas palavras de Benveniste (2005):

A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem. (BENVENISTE, 2005, p. 31)

Em Benveniste (2005), à medida em que a maturidade intelectual se desenvolve, os enunciados ficam mais complexos. Em relação aos estudos sobre a aquisição da linguagem, Silva (2009a) escreve que estes se expandiram dentro da Linguística e ganhou diferentes olhares, entre estes, a enunciação. A esse respeito, em seu texto ‘Movimentos enunciativos da criança na linguagem’, a autora afirma:

Nesse sentido, estudar a aquisição no interior dessa perspectiva requer tomá-la como um ato singular de instauração da criança na linguagem, lugar que comporta as estruturas da língua (suas regularidades) e as estruturas enunciativas (a singularidade própria de cada locutor quando se apropria da língua para enunciar). Isso implica não considerar somente o discurso da criança, mas a estrutura enunciativa na qual esse discurso está imerso. (SILVA, 2011, p. 80)

Em Benveniste (2005), a enunciação se define como a língua em funcionamento por um ato individual de utilização, ou seja, é o uso da língua por um ‘eu’, um ‘tu’, em um ‘espaço’ e ‘tempo’ específico.

Também é importante destacar que a enunciação, na perspectiva Linguística benvenistiana, não se refere à homogeneidade e à repetição dos enunciados. Isto

porque o tempo, o espaço, o eu e o tu serão sempre únicos, o que torna a enunciação única e irrepetível. Desta forma, o enunciado se atualiza pelo funcionamento da língua. Flores (2013) e Flores e Teixeira (2017) afirmam que tal fato permite que qualquer fenômeno linguístico seja investigado a partir da enunciação. Tal afirmação dos autores nos permite, enquanto pedagogos, olhar para o sujeito que enuncia e para seu enunciado como investigadores, a fim de buscarmos sustentação teórica para práticas pedagógicas mais efetivas.

A heterogeneidade abarcada nos estudos enunciativos nos permite esclarecimentos, explicações dos vários fenômenos da fala da criança. Nos estudos enunciativos, temos princípios teóricos e não um modelo de análise. Esses aspectos vão na contramão dos estudos sociointeracionistas com base na psicologia do desenvolvimento, que abrangem a regularidade e a homogeneidade na fala da criança.

Os achados enunciativos em Benveniste nos possibilitam observar o ato enunciativo, bem como as ocasiões em que ele se realiza. No contexto da ação, o locutor é indispensável para a enunciação. Se apropriando da língua em funcionamento, estabelece sua posição de locutor, ao mesmo tempo em que, de maneira subentendida, também sua posição de alocutário. Ou seja, ao mesmo tempo que o locutor (a criança, por exemplo) constitui a língua com o alocutário, (o outro) é constituída pela língua em cada ato enunciativo (SILVA, 2009; FLORES, 2013; FLORES e TEIXEIRA, 2017).

Flores (2013), em sua obra 'Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste', afirma que ora Benveniste refere-se à enunciação como ato¹⁵; posteriormente, em sua obra 'Problemas de Linguística Geral II', refere-se à enunciação como grande processo. Esta não seria uma contradição teórica em Benveniste. O próprio Flores (2013) esclarece:

É possível observar tanto o lado processual quanto o lado acional da enunciação; ela é um ato porque, através dela, o locutor transforma a língua em discurso e essa transformação se dá, entre outros motivos, como um processo de agenciamento de formas e sentidos. Por isso, a enunciação comporta múltiplos aspectos. (FLORES, 2013, p. 164)

¹⁵ "É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é o nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação". (BENVENISTE, 1989, p. 82)

A respeito da enunciação como ato individual¹⁶, Benveniste (1989) escreve:

Enquanto realização individual, a enunciação pode definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimento acessórios, de outro. Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário. (BENVENISTE, 1989, p. 84)

O locutor ao mesmo tempo que é constituído estabelece também uma relação humana com a cultura (SILVA, 2009a). É no ato individual da enunciação que encontramos o sujeito envolvido na aquisição da linguagem.

O entendimento do conceito de subjetividade é importante para refletirmos sobre a enunciação em Benveniste. Visto que a subjetividade é a passagem de locutor a sujeito. No seu enunciado, colocando a língua em funcionamento, encontramos as marcas linguísticas, o que demarca sua subjetividade e sua condição de sujeito. Com isso, ele faz a passagem do homem antropológico para sujeito linguístico no ato de enunciar. O sujeito é condição formal, Linguística do homem na linguagem (SILVA, 2009a). Benveniste (1989) postula que:

A linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem, de lhe transmitir e de receber dele uma mensagem. Consequentemente, a linguagem exige e pressupõe o outro. A partir deste momento, a sociedade é dada com a linguagem. (BENVENISTE, 1989, p. 93)

Uma sociedade não se estabelece, constitui-se ou se forma sem a linguagem, igualmente a língua não se realiza fora das relações sociais. “[...] pela língua, o homem assimila a cultura, a perpétua ou a transforma” (BENVENISTE, 2005, p. 32). Isto implica em dizer que, para que essas relações aconteçam, é necessário um eu que enuncia, o locutor, e um tu enunciatário, o alocutário em um espaço e tempo.

Com esta afirmativa, Benveniste extrapola as fronteiras estruturais da língua, e afirma que o fundamento da subjetividade está no exercício da língua.

¹⁶ “O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita um outra enunciação de retorno”. (BENVENISTE, 1989, p. 83-84)

Ao colocar no cerne dos estudos linguísticos o sujeito, Benveniste destaca seu interesse pelas marcas que este sujeito deixa nos enunciados, sendo este sujeito o particularmente linguístico. A partir dessas marcas deixadas pelo sujeito linguístico, inicia-se uma discussão sobre a subjetividade e o ato enunciativo entre um eu e um tu (BARTHES, 2004). Quando Benveniste coloca o sujeito que enuncia no centro de seus estudos, conduz-nos a refletir de que maneira a criança, ao colocar a língua em funcionamento no momento da aquisição da escrita, posiciona-se enquanto sujeito na linguagem.

O homem nasce na linguagem e, com o tempo, descobre que as coisas têm nomes, inclusive ele próprio. A criança, por exemplo, à medida que cresce, percebe que essa nomeação constitui o mundo a sua volta, assim como ela própria se constitui como sujeito. Podemos dizer que, em Benveniste, esta seria a competência de representar, ou seja, de simbolizar. Entendemos que esse é o caminho percorrido pelo linguista para o estudo da formação da subjetividade. Todavia, não apenas isso, em Benveniste, podemos dizer que se inaugura um estudo linguístico sobre a linguagem que une língua, homem, cultura e sociedade (SILVA, 2009a). Nas palavras de Benveniste (2005):

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocação um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica na reciprocidade – que eu me torne tu na alocação daquele que por sua vez se designa por eu. (BENVENISTE, 2005, p. 286)

É, neste momento, que entendemos como acontece a constituição do sujeito pela e na linguagem, segundo Benveniste. No diálogo com o ‘tu’, o ‘eu’ se reconhece, apresenta-se como sujeito e aqui não consiste em antinomias, dualidades, pois só há possibilidade de consciência de si mesmo quando experimentada por contraste. A consciência do eu não existirá enquanto não houver um discurso, um diálogo com um tu. É nesta relação dialética de reciprocidade “[...] que se descobre o fundamento linguístico da subjetividade” (BENVENISTE, 2005, p. 287).

O tema subjetividade foi tratado por Benveniste em vários contextos teóricos no decorrer de sua trajetória. Desta forma, usaremos o texto ‘Da subjetividade na linguagem’ de sua obra ‘Problemas de Linguística Geral’. Segundo Flores *et al.* (2019) este texto contribui para elucidar o conceito de subjetividade.

A subjetividade dentro deste contexto: “[...] é a capacidade do locutor para se propor como sujeito. A linguagem é, pois, a possibilidade da subjetividade” (BENVENISTE, 2005, p. 286); desta forma, a linguagem é fundamentada de maneira muito intensa pela subjetividade. Flores *et al.* (2019), ainda sobre a subjetividade, escrevem que, seria a passagem do homem para sujeito: a tomada de consciência do “eu” que enuncia ao “tu” enunciatário. E, nisto consiste a enunciação.

Como já foi exposto, a enunciação é um processo, e o enunciado um produto dela (enunciação). Uma enunciação nunca será reproduzida de maneira idêntica, isto porque o eu, o tu, o espaço e o tempo não serão os mesmos, a enunciação é irrepitível. Benveniste enxerga aquilo que conhecemos por pronomes pessoais e demonstrativos como sujeitos linguísticos. “Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem” (BENVENISTE, 2005, p. 288).

As categorias tempo e pessoa na linguagem, dentro da perspectiva enunciativa benvenistiana, fazem com que os pronomes pessoais eu e tu sejam apreendidos e entendidos como sinais da subjetividade (FLORES *et al.*, 2019).

Em seu texto ‘A experiência humana’ da obra ‘Problemas de Linguística Geral II’, Benveniste pontua a maneira singular do sujeito enunciar e de deixar sua marca no discurso¹⁷ no instante em que usa a língua (BENVENISTE, 1989). Duas das categorias que marcam o modo singular do sujeito na linguagem é o tempo e a pessoa.

Estas categorias (tempo e pessoa) são independentes de qualquer determinante cultural, por meio delas enxergamos a subjetividade do sujeito (BENVENISTE, 1989). O tempo linguístico ou tempo da língua tem relação com a língua em uso, e não estabelece relação com os tempos verbais. Seria o tempo presente do enunciado. De acordo com Flores *et al.* (2019):

O tempo da língua é instaurado a cada vez que o sujeito enuncia. Ele instaura um “antes de” e um “depois de” próprios e irrepitíveis, não se encaixando, dessa forma em nenhuma das divisões existentes do tempo crônico. Por sua característica de contemporaneidade ao discurso, diz-se que o único tempo da língua é o presente, em que o passado e futuro surgem como projeções,

¹⁷ Discurso, para Benveniste, seria a: “[...] atualização da língua cada vez que alguém assume o lugar de eu. As formas da língua, ao serem assumidas por um sujeito, passam a construir o discurso. Nesse processo, o valor distintivo próprio da língua passa também a expressar um valor enunciativo”. (FLORES *et al.*, 2019, p. 84)

visões o tempo, a partir do presente da enunciação. (FLORES *et al.*, 2019, p. 226-227)

O presente está subentendido, visto que a ausência do presente gramatical não causa impedimento para que, na enunciação, perceba-se uma referência ao presente do discurso. “O que o tempo linguístico tem de singular é o fato de estar organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso” (BENVENISTE, 1989, p.74).

Flores *et al.* (2019) trazem alguns exemplos do tempo linguístico com as seguintes frases: ‘que calor!’ ou ‘sábado passado saí com meus amigos’. Estes enunciados podem se tornar passado, entretanto, por meio da linguagem, retorna ao presente na fala de cada sujeito. Este presente é reinventado a cada vez que um sujeito fala, porque é, literalmente, um momento novo, ainda não vivido.

A categoria de pessoa é dual e de existência simultânea, indissociável, visto que não há enunciação do ‘eu’ sem a previsão do ‘tu’, ainda que a existência do ‘tu’ seja imaginária ou mesmo se estiver acontecendo um monólogo¹⁸ (FLORES *et al.*, 2019, p. 186).

A definição de monólogo, em Benveniste (1989), torna-se importante para nosso trabalho, quando o pensamos em situações de ensino e de aprendizagem, pois entendemos, neste momento, o monólogo como um ato de apropriação da língua, assim como no diálogo, visto que o monólogo nada mais é que um diálogo interiorizado.

Nos achados de Benveniste, não se percebe um momento em que tratou particularmente, ou reservou um espaço para a temática ensino/aprendizagem, ou outros temas relacionados às questões pedagógicas. Contudo, é levando em consideração o conceito de subjetividade, o entendimento da enunciação como irrepetível, a relação língua, linguagem e cultura, e a constituição do homem pela e na linguagem é que encontramos a ponte que liga a teoria enunciativa benvenistiana à Pedagogia.

¹⁸ Variedade de diálogo formulada em *Linguagem interior*, entre um “eu” locutor e um “eu” ouvinte. Como o diálogo pressupõe a existência de dois membros em relação à enunciação, o monólogo sempre se estabelece entre os dois “eu”, quais sejam o “eu” locutor e o “eu” ouvinte, que se dirigem um ao outro, alternadamente, como no diálogo externo. Ainda que o “eu” ouvinte possa não responder, sua presença é indispensável para tornar significativa a enunciação do “eu” locutor. (FLORES *et al.*, 2019)

No próximo capítulo, temos o percurso metodológico traçado, que nos possibilitou os achados de nossa pesquisa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o caráter de subjetividade do nosso objeto de pesquisa, assim como do âmbito educacional em que ele se configura, procuramos uma trajetória metodológica que nos permitisse dar sentido e significado ao objeto pesquisado. E, neste sentido, percebemos a importância do caminho metodológico, do planejamento e da construção do trabalho de pesquisa.

Usamos, para isso, uma abordagem qualitativa, que nos possibilita o aprofundamento da compreensão do fenômeno, do objeto pesquisado, busca explicações sobre os porquês dos acontecimentos, com enfoque na interpretação do próprio objeto. A esse respeito, Oliveira (2003, p. 57) escreve que essa abordagem é: “[...] uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas [...]”.

Nosso objeto de pesquisa foram as matrizes curriculares do Curso de Pedagogia, ementas de disciplinas, com foco na temática linguagem, documentos como LDB - Lei 9394/96, diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, seus pareceres nº 5/2005 e nº 3/2006 e a resolução n.1/2006. Incluímos, também, o parecer nº 9/2001, que não é específico para o Curso de Pedagogia, mas são Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Isto inclui, também, os pedagogos e nos oferece um olhar macro sob a formação.

Nossa pesquisa será de caráter documental, pois: “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2010, p. 51).

Temos como objetivo geral: investigar as concepções de linguagem presentes nas normativas educacionais, nas leis de diretrizes e bases, nas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, nas matrizes curriculares e nas ementas dos cursos de Pedagogia. Para tanto, adotamos as seguintes etapas de pesquisa: 1. Identificar nas leis de diretrizes e bases, diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, matrizes curriculares e ementas as concepções de linguagem aprendidas pelos pedagogos. 2. Discutir as concepções de linguagem correlacionando-as com o que trazem os documentos oficiais que orientam a formação e atuação do pedagogo. 3.

Analisar as concepções de linguagem, suas bases teóricas, proximidades e distanciamento com a perspectiva enunciativa benvenistiana da linguagem.

No quadro abaixo, detalhamos nossos objetivos, bem como os procedimentos/instrumentos.

Quadro 3 - Relação entre os objetivos e a técnica de coleta e análise de dados.

OBJETIVO	PROCEDIMENTO / INSTRUMENTO
Identificar, nas matrizes curriculares e ementas, as concepções de linguagem aprendidas pelos pedagogos.	Análise de dados / Documental a partir das Normativas Educacionais, Matrizes Curriculares e Ementas de Disciplinas.
Discutir as concepções de linguagem, correlacionando-as com o que trazem os documentos oficiais que orientam a formação e a atuação do pedagogo.	Análise de dados / Documental a partir das Normativas Educacionais, Matrizes Curriculares e Ementas de Disciplinas.
Analisar as concepções de linguagem, suas bases teóricas, proximidades e distanciamento com a perspectiva enunciativa benvenistiana da linguagem.	Análise de dados / Documental a partir das Normativas Educacionais, Matrizes Curriculares e Ementas de Disciplinas e os achados de Émile Benveniste.

Fonte: A autora (2022)

A coleta de dados ocorreu da seguinte forma: No primeiro momento, buscamos as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e ementas de disciplinas que estão relacionadas com a questão da linguagem nos *sites* das instituições educacionais (universidades, faculdades e centros universitários). Foram selecionadas quinze matrizes curriculares e ementas de disciplinas que tinham relação com a temática da linguagem. As matrizes são de instituições de ensino superior do Estado de Pernambuco, da capital, Região Metropolitana, Sertão do estado, Zona da Mata Norte e Agreste. Além do critério de serem do Estado de Pernambuco, as instituições¹⁹ deveriam oferecer os cursos de Pedagogia na modalidade presencial.

¹⁹ Entre as instituições pesquisadas, há apenas uma comunitária, que foi classificada como privada para preservar sua identidade, pois o foco das análises são as matrizes e as ementas e não as instituições.

O quadro 4 traz a identificação das instituições de Ensino Superior, as quais foram nomeadas por nome de cidades, com o propósito manter em sigilo suas identidades.

Quadro 4 - Identificação das Instituições

INSTITUIÇÕES (PSEUDÔNIMOS)	PERFIL		LOCALIZAÇÃO	
	Nº	PROPRIEDADE		STATUS INSTITUCIONAL
GENEBRA		PRIVADA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	RECIFE CAPITAL
PARIS		PÚBLICA	UNIVERSIDADE	RECIFE CAPITAL
LISBOA		PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE
SEVILHA		PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE
BARCELONA		PRIVADA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE
LONDRES		PRIVADA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	RECIFE CAPITAL
AMSTERDAM		PRIVADA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	SERTÃO DE PERNAMBUCO
TÓQUIO		PRIVADA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	AGRESTE DE PERNAMBUCO
ATENAS		PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE
VIENA		PÚBLICA	UNIVERSIDADE	AGRESTE DE PERNAMBUCO
VENEZA		PRIVADA	CENTRO UNIVERSITÁRIO	REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE
MÔNACO		PRIVADA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	SERTÃO DE PERNAMBUCO
BRUXELAS		PRIVADA	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)	REGIÃO METROPOLITANA DO RECIFE
MADRI		PÚBLICA	UNIVERSIDADE	MATA NORTE DE PERNAMBUCO
ROMA		PÚBLICA	UNIVERSIDADE	RECIFE CAPITAL

Fonte: A autora (2022)²⁰

²⁰ Com base nos *sites* das instituições pesquisadas

De posse das informações coletadas, debruçamo-nos sobre as normativas, diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, e seus pareceres e resoluções. A investigação nestes documentos esteve focada nos aspectos da formação docente do pedagogo restritamente quanto à temática da linguagem.

Posteriormente, foi realizada uma discussão analítica, apontando as concepções de linguagem encontradas e as possíveis contribuições da teoria linguística da enunciação benvenistiana.

Como sustentação teórica, usamos, fundamentalmente, Benveniste (1989, 2005), Flores e Teixeira (2017), Flores (2013), Flores *et al.*, (2019) e Silva (2007; 2009a).

5 DISCUSSÕES E RESULTADOS

5.1 Normativas Educacionais: O pensado e o redigido

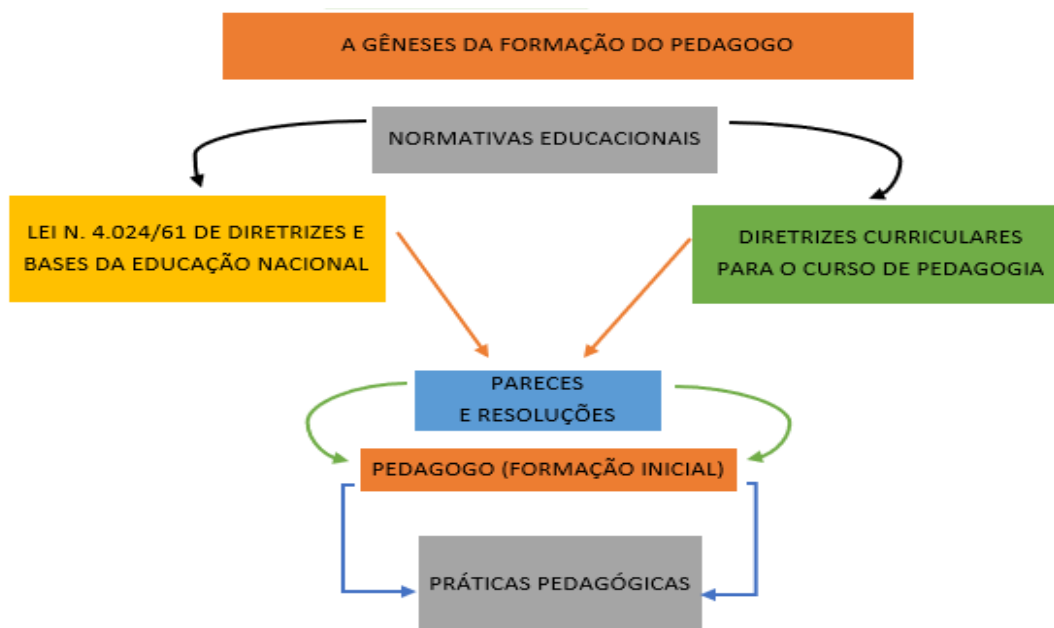
A educação sempre foi um campo de interesse de pesquisadores como, por exemplo, a sociologia e a antropologia continuamente envolvidas em discussões sobre a formação dos profissionais, dos conteúdos a serem ensinados e sobre a prática pedagógica. A esse respeito, Nóvoa (2009) escreve que a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. “Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduzem numa pobreza de práticas” (NÓVOA, 2009, p. 27). Entendemos que também existe uma escassez de discussão sobre o objeto de conhecimento; em nosso trabalho, destaco a linguagem e os conteúdos a serem ensinados.

Toda prática é fruto de uma formação e toda formação tem sua origem em diretrizes normativas. Buscamos o que foi pensado e redigido nas normativas educacionais sobre a linguagem, para que possam justificar ou explicar metodologias educacionais centradas no conteúdo e voltadas para resultados, esquecendo de considerar a relação que a criança em formação estabelece com o sistema linguístico e com a linguagem.

A discussão em torno da formação do pedagogo comumente se centra em sua identidade profissional (docente, gestor, coordenador, supervisor, etc.) e/ou em suas práticas. Por este motivo, vamos partir das normativas educacionais, as quais chamaremos de “Gêneses” da formação pedagógica, ou seja, o *lócus* em torno do qual estão pautadas a estrutura do curso, para traçar o perfil do desenvolvimento profissional demonstrado no organograma abaixo.

Esta organização demonstrada no organograma não tem a pretensão de trazer uma cronologia dos fatos, nem da elaboração cronológica, mas de deixar em evidência os elementos de forma hierárquica, e a ligação entre eles envolvidos na formação docente do pedagogo.

Imagem 1 - Organograma sobre a Gênese da formação do pedagogo



Fonte: A autora (2022)

A primeira lei n.4.024/61 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quanto à formação docente, trazia em seu Artigo 62 e inciso 8º o seguinte: “Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2005a, p. 43). São as normativas que direcionam os currículos, por isso não podemos discutir essa formação sem antes olhar para o que esses documentos dizem em sua redação.

É necessário esse olhar macro, para irmos ao micro, ou seja, antes de analisar as matrizes, precisamos olhar para as normativas atuais que as direcionam, precisamos alargar a discussão. Tirar o foco do pedagogo e de suas práticas nos conduzirá a uma compreensão e reflexão mais ampla do que ocorre no âmbito da sala de aula.

No trecho das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, em seu parecer n.5/2005 (BRASIL, 2005b), deixa clara a finalidade do curso e os princípios que regem a formação do pedagogo. Destacamos, no *print* abaixo, a pluralidade de conhecimentos teóricos e saberes e, neste caso, chamamos a atenção para as questões da linguagem e dos conhecimentos linguísticos como fundamentais para a efetiva prática docente dos pedagogos. Se a pluralidade é importante, as multiplicidades de conhecimentos em relação às concepções de linguagem em

diversas perspectivas deveriam estar presentes. Vale salientar que compreendemos as práticas para além de ações repetidas.

Imagem 2 - Trecho quanto aos princípios da formação do pedagogo

• **Princípios**

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização

6

Fonte: (BRASIL, 2005b)

O parecer n.5/2005, quanto à finalidade do Curso de Pedagogia, diz que a formação do pedagogo deve promover, por meio de um processo investigativo e reflexivo, o planejamento e as avaliações das práticas pedagógicas, com contribuições de vários campos de conhecimentos, entre eles o linguístico. A investigação dentro destas áreas do conhecimento possibilitará o direcionamento e a análise do pedagogo sobre o seu trabalho docente, como mostra o *print* abaixo.

Imagem 3 - Trecho quanto à finalidade da formação do pedagogo..

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada.

A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.

Fonte: (BRASIL, 2005b)

Entendemos que este trecho do documento demonstra a importância de um trajeto até que se chegue às práticas. Primeiro, investiga-se e reflete-se sobre um determinado conhecimento para, posteriormente, pensar em suas práticas. Se pensarmos no processo de alfabetização, de formação leitora, devemos então investigar e refletir primeiro sobre linguagem e aquisição da linguagem, sob diversas perspectivas para, apenas depois, pensar nas práticas para esse fim. O trecho também nos conduz ao entendimento de que a Linguística, como campo do conhecimento, deve orientar a formação e as práticas do pedagogo. Podemos, então, inferir que as matrizes curriculares para o Curso de Pedagogia deveriam contemplar tais conhecimentos.

Os pareceres nº 5/2005 e nº 1/2006 são quase que integrais em seus textos, o que difere é que o nº 5/2005 retirava das atribuições do pedagogo a formação para administrador, coordenador e supervisor escolar na graduação, colocando para as especializações a nível *lato sensu*; no parecer nº 1/2006, essas atribuições são novamente incluídas.

A organização curricular do Curso de Pedagogia é apresentada por núcleos: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e, por último, o núcleo de estudos integradores. Os trechos que ganharam destaque foram os que, sob nossa ótica, aproximam-se da temática deste trabalho de pesquisa: Pedagogia e linguagem.

Percebemos que existem nos pareceres n.5/2005 e n.1/2006 uma evidente preocupação quanto ao planejamento, processo de avaliação, metodologias, teorias da aprendizagem e atividades educativas, como podemos perceber no *print* abaixo na imagem 4:

Imagem 4 - Trecho quanto à organização curricular da formação do pedagogo.

- curricular.
- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
 - b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
 - c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
 - d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
 - e) aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
 - f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas;
 - g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;
 - h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;
 - i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física.

Fonte: (BRASIL, 2005b)

Entendemos que é natural aos documentos destacarem as avaliações, planejamentos, metodologias e práticas pedagógicas, afinal essas correspondem aos fundamentos essenciais do pedagogo. Porém, acrescentamos a ausência de bases teóricas sustentadas na Linguística enquanto ciência, que norteiem ou sustentem a posição do pedagogo em torno das concepções de linguagem orientadoras da prática educacional. Esta constatação se dá observando, na redação do documento, expressões como: “implementação e avaliação de processos educativos; aplicação; práticas educativas; planejamento e na realização de atividades educativas; planejamento, execução e avaliação de experiências; teorias e metodologias pedagógicas; estudo da Didática”.

Inferimos que a ênfase nas práticas pedagógicas pode ser um indicativo de que as questões relacionadas à linguagem estejam pautadas nos achados da psicologia do desenvolvimento e que as práticas serviriam como instrumento de adaptação às fases do desenvolvimento da criança. Levando em consideração a teoria do desenvolvimento, a criança estaria no estágio pré-operatório até os sete anos de idade, neste período ela explora o mundo por meio dos sentidos, escuta, apalpa, morde, representa objetos com palavras e imagens (LIMA, 1980). Talvez, por isso, as práticas educativas da alfabetização privilegiam os materiais concretos.

É inegável a relevância dos achados piagetianos, considerando os estágios nas práticas pedagógicas e o trabalho com materiais concretos. Compreendemos que as reflexões sobre práticas, no entanto, precisam ser antecedidas pela reflexão sobre língua, linguagem e aquisição da linguagem sob as bases teóricas da Linguística, a fim de subsidiar o entendimento sobre os processos linguísticos que coatuam durante a aquisição dos conhecimentos pedagógicos. Sem, contudo, desprezar as contribuições vygotskyana e piagetiana, visto o solo tão instável que é o campo de estudo da linguagem.

Se de fato existe uma prevalência da psicologia em detrimento da Linguística, a Pedagogia perde muito quanto à formação dos pedagogos, pois a Linguística possui um debate mais amadurecido sobre a linguagem e sua aquisição. Assim, podendo responder a questões a que se propõem com maior propriedade e, dessa forma, direcionar as práticas de maneira mais efetiva.

Quando o termo linguagem surge, nos pareceres, nas resoluções e nas diretrizes, não fica claro a que se refere e nem a que concepção teórica está ligado. Parece que, de acordo com a redação do texto, o termo está atrelado apenas à comunicação, sendo um indicativo de que a linguagem é atribuída à função de mero instrumento comunicativo. Esta inferência vem a partir da redação do documento com o uso de algumas expressões como: “diversas linguagens; decodificação; utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças; relativos à Língua Portuguesa”, como mostra o *print* da imagem 4.

O entendimento de linguagem como comunicação nos leva a apreender que a criança só estaria na linguagem no momento que se comunica. Barros (2011), apoiada nos estudos de Benveniste (1989, 2005), escreve que de uma maneira geral os estudos são marcados por atribuir a linguagem *status* de instrumento de comunicação, comportamento aprendido e mesmo como interação. E que pensar que a criança está na linguagem, tão somente, quando passa a se comunicar, é destituir do homem de sua condição de existência.

“É o homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285). Antes da linguagem servir para a comunicação, ela serve para viver. A linguagem faz e sempre fez parte da natureza do homem, é intrínseca ao homem, é o

que o difere dos animais (BENVENISTE, 2005). Os animais apenas se comunicam, enquanto os homens tem linguagem.

É importante dizer que a comunicação faz parte da linguagem, mas não é a linguagem. Fazer parte ou constituir não significar ser o todo (BARROS, 2011). Na linguagem, encontramos a subjetividade, que consiste: “[...] na capacidade do locutor se propor como sujeito” (BENVENISTE, 2005, p. 288).

Benveniste (2005), no texto ‘Comunicação animal e linguagem humana’, escrito em 1952, já marca no título uma diferença entre os homens e os animais e inicia:

Aplicada ao mundo animal, a noção de linguagem só tem crédito por um abuso de termos. Sabemos que foi impossível até aqui estabelecer que os animais disponham, mesmo sob uma forma rudimentar, de um modo de expressão que tenha os caracteres e as funções da linguagem humana. Falharam todas as observações sérias praticadas sobre as comunidades animais, todas as tentativas postas em prática mediante técnicas variadas para provocar ou controlar uma forma qualquer de linguagem que se assemelhasse à dos homens. (BENVENISTE, 2005, p. 60)

No texto, o autor procura defender que a linguagem é unicamente uma condição humana, enquanto a comunicação pode ser encontrada entre os animais. Para isso, traz as pesquisas realizadas sobre o processo de comunicação entre abelhas afirmando que há alguma semelhança com a linguagem humana, entre outros fatores, por ter um simbolismo válido para uma comunidade (no caso a das abelhas) em que cada membro tem aptidões para empregá-lo ou compreendê-lo. Porém, Benveniste (2005) aponta que a mensagem das abelhas provoca apenas uma certa conduta, o que não é uma resposta, pois as abelhas não conhecem o diálogo, “[...] a comunicação se refere apenas a um certo dado objetivo” (BENVENISTE, 2005, p. 65). As abelhas não são capazes de construir ou reconstruir uma mensagem a partir de outra mensagem, mas comunica a partir da realidade que comprova.

Desde o início, dissemos que apesar das muitas atribuições que o pedagogo pode assumir, é a sua formação para a docência que nos interessa. O pedagogo ocupa um lugar privilegiado na vida das crianças, na infância, momento em que o desenvolvimento da linguagem e a descoberta do mundo nomeado ocorre e, por isso, os conhecimentos sobre a linguagem tornam-se primordiais para sua formação.

Apesar dos documentos oficiais educacionais redigirem que o estudante de Pedagogia trabalhará com um “repertório de informações e habilidades composto por

pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade” (BRASIL, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b), os próprios documentos não enfatizam a linguagem na perspectiva da Linguística, sendo esta tão primordial à formação do pedagogo. E, quando nos referimos sobre a presença dos conhecimentos da ciência Linguística, não se pretende excluir os outros conhecimentos, mas pensamos em um somatório.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena em seu parecer n.9/2001, que não é específico para o Curso de Pedagogia, mas que trata da formação de professores para a Educação Básica nos trazem reflexões interessantes:

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele **não compreender, com razoável profundidade** e com a necessária adequação à situação escolar, **os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua didática**, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar. (BRASIL, 2001, p. 20, grifo nosso)

Entendemos que os conteúdos que merecem compreensão e aprofundamento seriam os linguísticos, quanto às questões da língua, linguagem e da aquisição da linguagem. Acreditamos que a ausência de compreensão deste conhecimento limitaria a atuação do pedagogo quanto à intervenção pedagógica. Neste sentido, Soares (2020) lamenta que as bases linguísticas sejam excluídas das discussões em torno da formação inicial e continuada do pedagogo para a formação do alfabetizador.

Soares (2016) nos traz um conceito interessante de “Método para a aprendizagem inicial da língua escrita” que: “[...] são conjuntos de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam essa aprendizagem” (SOARES, 2016, p. 50). Tais princípios só poderão chegar às salas de aulas da Educação Básica se antes aprendidos e compreendidos pelos profissionais responsáveis, os pedagogos.

É impossível que uma formação inicial tenha sua concretude em todas as dimensões. Entretanto, no que se refere às questões da linguagem, na ótica da Linguística, é essencial para a formação do pedagogo, pois, logo que egresso, atua na Educação Básica e, principalmente como alfabetizador, visto que suas concepções

de língua(gem) podem interferir de maneira determinante em sua prática pedagógica e, conseqüentemente, no processo de alfabetização e de aquisição da leitura e da escrita dos seus estudantes.

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo²¹, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, **sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica.** (BRASIL, 2001, p. 21, grifo nosso) [Nota nossa]

O trecho acima deixa explícito como as normativas devem direcionar a composição dos conteúdos das matrizes curriculares. Contrariamente, pensamos que os pedagogos devem ser formados para compreenderem o porquê e para que ensinar tal conteúdo, tendo conhecimento do conteúdo a ser ensinado em diferentes perspectivas. Estes conteúdos devem ser pensados desde as normativas educacionais, visto que são elas que direcionam as matrizes, que por sua vez formam os profissionais docentes para atuarem na Educação Básica.

É certo que ocorreram avanços quanto às normativas educacionais, como por exemplo, as considerações quanto às relevâncias locais e regionais, às diversidades multiculturais, às questões da educação inclusiva, questões das relações étnico-raciais e questões sociais. Percebemos que existe uma discussão, ainda que mínima, sobre linguagem, contudo, apenas pela ótica psicológica.

Em alguns momentos, como vimos, os documentos trazem a ideia de pluralidade de conhecimento de campos científicos diversos. Desta forma, a ausência da temática de linguagem na perspectiva da Linguística constrói o que chamamos de lacuna na formação do pedagogo. Estes profissionais precisam se empoderar dos conhecimentos quanto à aquisição da linguagem sob a perspectiva Linguística, ocupando seu lugar nestas discussões, já que ocupam um espaço privilegiado na escolarização das crianças.

²¹ Sistema próprio dos pedagogos. Aplicação sistemática e intransigente das doutrinas pedagógicas. Conjunto de princípios, métodos ou características dos pedagogos.
Fonte: DICIO. **Pedagogismo**. [S.l.]: Dicio. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pedagogismo/>. Acesso em: 2 jan. 2021.

Acredito que este seja um espaço para repensar os princípios norteadores das pesquisas, mas também um lugar para suscitar discussões sobre as normativas educacionais que direcionam as matrizes curriculares, aprofundar outras quanto à formação do pedagogo alfabetizador para além das práticas. Também de perceber os limites e as possibilidades de mudanças nas diretrizes curriculares. E fomentar o debate quanto às contribuições da Linguística como ciência e seus fundamentos para a formação do alfabetizador.

5.2 Matrizes Curriculares: O que dizem?

As matrizes curriculares são construídas a partir das diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. É importante dizer que as diretrizes não são determinações. De acordo com o dicionário, seria uma linha segundo a qual se traça um plano de qualquer caminho. A palavra matriz diz respeito ao lugar onde alguma coisa se gera ou se cria, a origem, a fonte. Desta forma, compreendemos que de maneira análoga as matrizes curriculares seriam o “útero” em que o pedagogo é gerado.

Podemos dizer também que a matriz curricular é o espelho do curso, em que o pedagogo, ao olhar, vê-se refletido nela. Perceber as ausências e os possíveis acréscimos nas matrizes curriculares pode nos levar a refletir sobre novos princípios norteadores como propostas para possíveis mudanças curriculares.

É diante desta importância que iremos nos debruçar sobre as matrizes, mais especificamente sobre as disciplinas que nelas estão voltadas para a temática e as questões da linguagem. O nosso olhar se volta não apenas para o que está exposto, pois, como já discutimos anteriormente, os cursos de Pedagogia têm uma proximidade com a teoria sociointeracionista e a psicologia do desenvolvimento.

Organizamos os achados das matrizes analisadas a partir da construção de um quadro que foi elaborado da seguinte forma: classificamos quatro eixos temáticos relacionado à linguagem: linguagem e práticas pedagógicas, linguagem e comunicação, linguagem e Cognição e linguagem e Linguística. Na primeira coluna, temos as disciplinas voltadas para a temática linguagem; na segunda, as instituições de Ensino Superior envolvidas na pesquisa quem têm tais disciplinas em suas

matrizes (as instituições foram identificadas com nomes de cidades); e, em seguida, os eixos temáticos classificados.

As disciplinas que têm nomes afins estão postas juntas, por exemplo, disciplinas como alfabetização e letramento, e alfabetização na perspectiva do letramento estão juntas, entretanto, quando a disciplina tiver nomenclatura parecida, mas as ementas revelarem algum aspecto particular, estarão expostas no quadro separadas das disciplinas afins. É importante salientar que uma disciplina pode conter mais de um eixo.

Quadro 5 - Matrizes Curriculares e Linguagem

DISCIPLINAS	INSTITUIÇÃO	EIXOS TEMÁTICOS				
		LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA	LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	LINGUAGEM E INTERAÇÃO	LINGUAGEM E COGNIÇÃO	LINGUAGEM E LINGÜÍSTICA
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO / MÉTODOS E TÉCNICAS DA ALFABETIZAÇÃO / FUNDAMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO	GENEBRA, PARIS, LISBOA, SERVILHA, BARCELONA, LONDRES, AMSTERDAM, ATENAS, VIENA, VENEZA, MÔNACO, BRUXELAS, MADRI, ROMA	GENEBRA, PARIS, LISBOA, SERVILHA, BARCELONA, LONDRES, AMSTERDAM, VIENA, VENEZA, MÔNACO, ROMA	PARIS, LISBOA, AMSTERDAM	LISBOA, AMSTERDAM	LISBOA, AMSTERDAM	
LINGÜÍSTICA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	TÓQUIO					TÓQUIO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM PEDAGOGIA: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.	VENEZA	VENEZA				
CURRÍCULO E ENS. DA LINGUA PORT. I / FUNDAMENTOS DO ENS DA LINGUA PORT. I	GENEBRA, PARIS, AMSTERDAM, VIENA, MÔNACO, MADRI, ROMA	GENEBRA, PARIS, AMSTERDAM, VIENA, MÔNACO, MADRI, ROMA	PARIS, AMSTERDAM, MADRI, ROMA	PARIS, AMSTERDAM		PARIS, VIENA
CURRÍCULO E ENS DA LINGUA PORT. II / FUNDAMENTOS DO ENS DA LINGUA PORT. II	GENEBRA, PARIS, VIENA, ROMA	GENEBRA, PARIS, VIENA	GENEBRA, PARIS			
COMUNICAÇÃO	LISBOA	LISBOA	LISBOA			LISBOA
METODOLOGIA E PRÁTICA P/ O ENS DA LINGUA PORT ANOS INICIAIS ENS FUND.	LISBOA, SERVILHA, BARCELONA, LONDRES,	LISBOA, SERVILHA, BARCELONA, LONDRES,	LISBOA, SERVILHA, BARCELONA,			

	TÓQUIO, ATENAS, VENEZA, ROMA	TÓQUIO, ATENAS, VENEZA, ROMA				
DIDÁTICA E CONTEÚDOS BÁSICOS DA LINGUA PORT.	BARCELONA	BARCELONA	BARCELONA			BARCELONA
ESTRUTURA E USO DA LINGUA PORT.	AMSTERDAM	AMSTERDAM	AMSTERDAM	AMSTERDAM		
SURDEZ, LINGUAGEM E SOCIEDADE	VIENA	VIENA	VIENA			
LÍNGUA PORT. E TEXTUALIDADE I	BRUXELAS	BRUXELAS				
LÍNGUA PORT. E TEXTUALIDADE II	BRUXELAS	BRUXELAS				
FONOAUDIOLOGIA APLICADA À EDUCAÇÃO	BRUXELAS	BRUXELAS	BRUXELAS			
LINGUAGEM NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	MADRI					

Fonte: A autora (2022)²²

Ao observar o quadro acima, destaco, primeiro, algumas peculiaridades. Apenas sete instituições não disponibilizaram suas ementas, sendo elas as instituições Genebra, Tóquio, Atenas, Mônaco, Bruxelas, Madri e Roma. Desta forma, o olhar analítico aconteceu levando em consideração a nomenclatura das disciplinas destas instituições.

Em todas as outras, tivemos acesso às ementas e, em algumas, tivemos também a base bibliográfica delas. Todas as instituições tinham a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) em suas matrizes. O *print* de algumas ementas, como mostra a imagem 5, revela que estão muito focadas no conceito surdez, cultura, legislação, aquisição de uma segunda língua.

²² Com base nos *sites* das instituições pesquisadas

Imagem 5 - Ementas de disciplinas de Libras (Língua, Brasileira de Sinais).

Importância da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e suas relações com a cultura surda. Proposta educacional voltada para a aquisição da linguagem de crianças surdas. O aprendizado de duas línguas: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como 1ª língua, e a Língua Portuguesa, como 2ª língua, em sua modalidade escrita.

Estudo de conceitos, cultura e a relação histórica da surdez com a língua de sinais. Discute noções linguísticas de libras: parâmetros, classificadores e intensificadores no discurso. Examina a legislação e a relação com a educação de surdos. Enfoca a estrutura gramatical da língua de sinais e os aspectos culturais do cotidiano das pessoas surdas.

Cultura surda e cidadania brasileira. Educação dos surdos: aspectos históricos e institucionais. Características da linguagem de sinais. Situações de aprendizagem dos surdos. Aquisição de uma segunda língua.

Fonte: A autora (2022) ²³

A instituição Viena exclusivamente traz uma disciplina com a nomenclatura ‘A surdez, linguagem e Sociedade’, e sua ementa contempla questões de identidade social, inclusão sob uma abordagem social e linguística. O conteúdo programático desta disciplina revela que além da discussão histórica, cultural, relações sociais e representatividade do sujeito surdo, também discute a aquisição da linguagem, como a aquisição da língua de sinais. Podemos inferir isto levando em consideração os conteúdos abordados na discussão sobre aquisição, como mostra em destaque o *print* abaixo na imagem 6.

²³ Matrizes Curriculares das instituições Lisboa, Barcelona e Londres com base nos *sites* das instituições pesquisadas

Imagem 6 - Conteúdos Programáticos da disciplina Surdez, Linguagem e Sociedade.

1. Um olhar sobre a surdez
2. A história da surdez e das línguas de sinais.
3. Representação e alteridade
4. Aquisição da linguagem por crianças surdas
 - 4.1. Período pré - linguístico
 - 4.2. Estágio de um sinal
 - 4.3. Estágio das primeiras e das múltiplas combinações.
5. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05
6. Comunidade, Cultura e Identidades surdas
7. O mundo contemporâneo e o processo de inclusão/exclusão escolar e social.
8. Atuação do intérprete e do instrutor na educação bilíngue
9. A dinâmica das relações sociais nos grupos:
 - 9.1. Família,
 - 9.2. Escola,
 - 9.3. Vizinhança,
 - 9.4. Associação,
 - 9.5. Igreja e
 - 9.6. Trabalho

Fonte: A autora (2022)²⁴

Outra particularidade diz respeito à disciplina 'Fonoaudiologia aplicada à educação' na matriz da instituição Bruxelas. Por não disponibilizar a ementa, o propósito da disciplina não se mostra. Entretanto, podemos inferir que esta disciplina pode trazer a discussão de transtornos e desvios da fala, por exemplo, ou também sobre a aquisição da linguagem.

Na imagem 7, trouxemos na íntegra os *prints* de algumas das ementas das disciplinas de alfabetização e letramento. Todas as matrizes contemplam esta disciplina. Existe uma prevalência do eixo linguagem e prática pedagógica para estas disciplinas, depois vem os eixos comunicação e interação, isso pode ser visto na imagem a seguir.

Em quase totalidade das ementas das disciplinas de nomenclaturas 'alfabetização e letramento' observamos a presença da teoria da Psicogênese²⁵ da

²⁴ Matriz Curricular da Instituição Viena com base nas instituições pesquisadas

²⁵ O termo *psicogênese* pode ser compreendido como origem, gênese ou história da aquisição de conhecimentos e funções psicológicas de cada pessoa, processo que ocorre ao longo de todo o desenvolvimento, desde os anos iniciais da infância, e aplica-se a qualquer objeto ou campo de conhecimento. No campo da *aquisição da escrita*, esta concepção se associa aos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e vários colaboradores, originalmente divulgados em países de língua espanhola, na década de 1970, com forte impacto no Brasil, a partir da década seguinte, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais destinados à alfabetização.

De acordo com este referencial, a apropriação da escrita se apoia em hipóteses do aprendiz, baseadas em conhecimentos prévios, assimilações e generalizações, dependendo de suas interações sociais e dos usos e funções da escrita e da leitura em seu contexto cultural. Tais hipóteses oferecem

língua escrita, que contribui com apresentação das hipóteses a respeito dos códigos formuladas pelas crianças.

Imagem 7 - Ementas das disciplinas alfabetização e letramento.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. RELAÇÕES ENTRE ALFABETIZAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO. CONCEPÇÕES E MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO DE ORIENTAÇÃO ASSOCIACIONISTA. CONCEPÇÕES CONSTRUTIVISTAS SOBRE O APRENDIZADO DA ESCRITA. CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO. ESTUDO SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA. AVALIAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO.

LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Estuda práticas cotidianas de linguagem verbal e não verbal infantil e sua relação com seus processos de compreensão, apropriação e inserção na cultura escrita. Aborda as relações das crianças mediatizadas pela linguagem verbal e pelas concepções não valorizadas de escrita. Enfatiza o processo de construção dos esquemas cognitivos. Estuda propostas de ação pedagógica.

EMENTA: Estudo da relação entre alfabetização e letramento: revisão e (re)definição dos conceitos. Compreensão dos princípios básicos que constituem o sistema alfabético. A psicogênese da língua escrita. Os aspectos sociais, políticos, históricos, psíquicos cognitivos e culturais do processo de alfabetização e letramento. A sistematização da ação docente no processo de ensino e aprendizagem da base alfabética: os princípios teórico-metodológicos. O papel da escola na formação de cidadãos alfabetizados e letrados.

Fonte: A autora (2022)²⁶

Apenas a instituição Tóquio tem a nomenclatura ‘Linguística, Alfabetização e Letramento’. Pela ausência de ementa, não podemos nem mesmo inferir quais os aspectos da linguística são contemplados nesta disciplina.

Nas disciplinas voltadas para o ensino da língua portuguesa, percebemos que a preocupação com a prática, métodos e metodologias permanecem. Isto fica evidente quando se propõem o ensino da ortografia, aprendizagem da leitura e da escrita, notação alfabética e ortográfica.

informações relevantes sobre níveis ou etapas psicogenéticas no processo de alfabetização e podem se manifestar tanto em crianças como em adultos: a) *pré-silábica* – o aprendiz ainda não compreende que a escrita representa os sons das palavras que falamos, b) *hipótese silábica* – o aprendiz percebe os sons das sílabas como segmentos da palavra a ser escrita, mas supõe que apenas uma letra pode representá-las graficamente, podendo ou não ter o valor sonoro convencional, c) *hipótese silábico-alfabética* – o aprendiz se encontra em transição entre níveis psicogenéticos e tanto pode representar sílabas completas como representações parciais da sílaba por uma só letra, d) *hipótese alfabética* – o aprendiz compreende o princípio alfabético, percebendo unidades menores do que as sílabas, os fonemas, e gradualmente domina suas correspondências com os grafemas.

Fonte: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/psicogenese-da-aquisicao-da-escrita>

²⁶ Matrizes Curriculares das instituições Paris, Lisboa e Amsterdam com base nas instituições pesquisadas.

Mesmo não sendo estas disciplinas exclusivas sobre a temática alfabetização, algumas ementas trazem também a proposta de conceituar o termo e a relação entre alfabetização e letramento. Encontramos alguns outros indicativos do eixo linguagem e Linguística em disciplinas das instituições Paris, Lisboa e Viena. No entanto, as ementas não deixam explícitas possíveis concepções de língua, de linguagem, de aquisição da linguagem. Essas informações podem ser verificadas nos *prints* de algumas ementas na íntegra, exposta na imagem 8.

Imagem 8 - Ementas das disciplinas fundamentos e metodologia do ensino da língua portuguesa.

Concepções de alfabetização e seus pressupostos epistemológicos; a escrita alfabética como um sistema notacional; perspectiva psicogenética sobre o aprendizado da escrita e suas implicações didáticas; consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita; novos estudos do letramento e suas implicações didáticas; Avaliação no ciclo de alfabetização. Organização do trabalho pedagógico no ciclo da Alfabetização. O ensino da ortografia. A oralidade como objeto de ensino. A variação linguística e suas implicações pedagógicas.

EMENTA: Leitura, escrita, análise e interpretação de textos a partir de diversos tipos, gêneros e linguagens em contextos acadêmicos. Produção e interpretação de textos orais e escritos acadêmicos – planejamento prévio da fala/escrita em função da intencionalidade, dos objetivos estabelecidos das exigências das situações de comunicação e interação social. Aspectos da Gramática de Usos – utilização dos conceitos, mecanismos discursivos e linguísticos na coerência e coesão textuais, síntese, clareza de ideias conforme o gênero e o propósito do texto.

LINGUAGEM E SOCIEDADE: DOMÍNIOS DISCURSIVOS E IDENTIDADES SOCIAIS; VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS, PRECONCEITO LINGUÍSTICO E RELAÇÕES ENTRE ESCOLA E DEMAIS ESFERAS SOCIAIS; CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E IMPLICAÇÕES SOBRE O ENSINO; CURRÍCULO E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E A ORGANIZAÇÃO DOS EIXOS DE ENSINO; RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE, LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO NA SOCIEDADE E NA ESCOLA; O ENSINO DA LINGUAGEM ORAL NA ESCOLA, SUAS RELAÇÕES COM A QUESTÃO DA PARTICIPAÇÃO DO ALUNO NOS GRUPOS SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES NAS DIFERENTES INSTITUIÇÕES; OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DA NOTAÇÃO ALFABÉTICA E DA ORTOGRAFIA.

Estuda o conhecimento do processo de alfabetização, promovendo a análise e a reflexão sobre a trajetória do nível pré-silábico à ortografização da escrita. Propõe a construção de alternativas didáticas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica para o ciclo de alfabetização centrada nos usos da linguagem oral e escrita. Trata do ensino da leitura, produção textual, vocabulário e ortografia.

Fonte: A autora (2022)²⁷

A fim de compilar os achados nas matrizes curriculares analisadas, organizamos os trechos das ementas em uma pirâmide invertida. Geralmente, na pirâmide, o que está no topo hierarquicamente é o que tem prioridade, prevalece, tem mais importância. A inversão proposital informa que, mesmo que as questões da Linguística, concepção de linguagem, de língua, de aquisição da linguagem sejam sob nossa ótica fundamentais para a formação do pedagogo, não aparecem com clareza, ficam obscurecidas pelas generalizações nas matrizes curriculares e ementas analisadas.

²⁷ Matrizes Curriculares das instituições Paris, Lisboa, Amsterdam e Viena com base nas instituições pesquisadas.

Imagem 9 - Pirâmide invertida: Compilados das matrizes curriculares.



Fonte: A autora (2022)

Soares (2019) nos alerta que as práticas e métodos serão decorrentes de conhecimento e compreensão do que deve ser ensinado. Se estamos nos referindo ao ensino da língua, ao processo de alfabetização, necessariamente precisamos refletir sobre as concepções de linguagem e de aquisição da linguagem que nortearão essas práticas. Desta forma, entendemos que o campo do conhecimento próprio para isso é a linguística. Saussure (2006), neste sentido, escreve que outras áreas do conhecimento podem discutir questões sobre língua e linguagem, mas é a linguística que tem essas questões como seu objeto de estudo próprio.

Toda prática pedagógica sugere uma concepção de homem, sujeito, mundo, sociedade. E, em nosso trabalho, implica também uma concepção de língua e de linguagem. Os achados de Benveniste não estão ligados ao processo de aprendizagem educacional, mas, encontro nos escritos deste linguista a oportunidade de enxergar a formação do alfabetizador atravessado pela teoria enunciativa benvenistiana e nela descobrir as concepções necessárias que fundamentem o trabalho pedagógico na Educação Básica.

A criança nasce e desenvolve-se na sociedade dos homens. São homens adultos, seus pais, que lhe inculcam o uso da palavra. A aquisição da língua é uma experiência que vai a par, na criança, com a formação do símbolo e a construção do objeto. Ela aprende as coisas pelo seu nome; descobre que tudo tem um nome e que aprender os nomes lhe dá a disposição das coisas. Mas descobre também que ela mesma tem um nome e que por meio dele se comunica com os que a cercam. Assim desperta nela a consciência do meio social onde está mergulhada e que moldará pouco a pouco o seu espírito por intermédio da linguagem. (BENVENISTE, 2005, p. 31)

É comum pensar que a criança está na linguagem no momento em que começa a descobrir o mundo nomeado e a nomeá-lo também. Com o conhecimento e compreensão da teoria benvenistiana, o alfabetizador entenderá que, ao nomeá-la, posiciona-se como sujeito linguístico no momento em que enuncia no espaço e tempo específico. Entretanto, isto não significa que a criança não estava na linguagem antes de nomear este mundo.

A linguagem, em Benveniste (1989, 2005), é a condição de existência do homem que ao enunciar, a língua é colocada em funcionamento. Nesta enunciação, a posição de eu (locutor) e tu (alocutário) vão se alternando. É neste momento que percebo a contribuição benvenistiana à Pedagogia. O alfabetizador compreende que, a partir da enunciação, a criança, ora eu (locutor), ora tu (alocutário), vai se apropriando da língua.

Entendemos que, por meio desse olhar para o sujeito da linguagem, o pedagogo terá condições de planejar práticas e métodos pedagógicos mais eficientes. Na enunciação, é possível enxergar esse sujeito, que se constitui em cada ato enunciativo. Desta forma, compreendo as práticas como frutos intencionais do olhar sobre o sujeito da linguagem, e não como meras prescrições, manuais e/ou receituário.

Depois do eixo linguagem e prática pedagógica, os outros eixos que ganham destaques nas matrizes são: linguagem e comunicação, linguagem e interação, e linguagem e Cognição, quase que na mesma proporção. Acreditamos que existe uma proximidade teórica nas bases que sustentam estes eixos.

Acreditamos que estes eixos são apoiados com base nos achados da psicologia do desenvolvimento e no sociointeracionismo vygotskyano, pois Piaget, teórico representante deste campo da psicologia, afirma que o desenvolvimento da linguagem depende do desenvolvimento cognitivo. Dentro desta concepção, a criança

percorreria um trajeto até que chegasse à linguagem por meio de estágios progressivos e cronológicos.

A linguagem dentro da teoria piagetiana teria um papel secundário, este entendimento se perde na regularidade da fala, e busca pela homogeneidade nos discursos da criança (LEMOS, 1996). Pensando na formação do pedagogo, entendo que isto limitaria o seu trabalho docente, por não privilegiar a linguagem como objeto de estudo, por desprezar as heterogeneidades da enunciação e por marcar o desenvolvimento da linguagem por fases tão determinadas. Acreditamos na aquisição da linguagem como um processo dinâmico, heterogêneo e singular, visto existe um sujeito particular envolvido neste processo.

A presença do pensamento de Vygotsky nos eixos acima citados: linguagem e comunicação, linguagem e interação e linguagem e cognição é percebida no que se refere à importância dada ao desenvolvimento da linguagem, às funções superiores, à cognição. Essas funções se desenvolvem por meio da interação social e desta ocorre a passagem do biológico para o sócio-histórico (DANTAS, 1992; VYGOTSKY, 2004a). É importante dizer que a interação no pensamento vygotskyano está atrelada também ao processo de comunicação como um fator social de bastante importância desta teoria. Carvalho e Vitto (2008) escrevem que, na perspectiva sociointeracionista, o outro-social (o adulto, pedagogo, mãe) ganha destaque. É este outro que interpreta e dá significado ao discurso da criança.

Entendo que na contramão vai Benveniste (2005), ao afirmar que na enunciação o sujeito se apresenta. Reportando-nos à sala de aula, no momento que acontece aquisição da leitura e da escrita, o sujeito coloca a língua em funcionamento e, ao usar a língua, percebemos como este sujeito se relaciona com ela, como se percebe na linguagem. Desta forma, é o sujeito que enuncia que ganha destaque em Benveniste.

O fator social ganha notoriedade na teoria sociointeracionista, talvez seja este um dos motivos de sua presença nos cursos de formação docente. Embora este fator não se apresente em Benveniste de maneira tão clara, encontro em seus escritos indícios de sua presença, mesmo não sendo a preocupação principal do linguista. Benveniste (2005) afirma que:

A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha

alocução um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica na reciprocidade – que eu me torne tu na alocução daquele que por sua vez se designa por eu. (BENVENISTE, 2005, p. 286)

A experiência contrastante entre o locutor que enuncia e o alocutário só pode ocorrer em sociedade por meio da cultura. “[...] a linguagem é para o homem um meio, na verdade, o único meio de atingir o outro homem [...] a linguagem exige e pressupõe o outro” (BENVENISTE, 1989, p. 93).

Nestes trechos, temos a língua em uso, em ação na cultura. A cultura se constitui na sociedade, no social e, por isso, encontro em Benveniste o fator social implícito em seus estudos. Silva (2007) escreve que a relação entre o ‘eu’ e o ‘tu’ revelada pelos enunciados ocorre imersas na cultura. “Culturalmente, há um “outro” que produz as referências para o sujeito da aquisição da linguagem” (SILVA, 2007, p. 616). Neste sentido, escreve Benveniste (1989):

[...] vemos desta vez na língua sua função mediadora entre o homem e o homem, entre o homem e o mundo, entre o espírito e as coisas, transmitindo informação, comunicando a experiência, impondo a adesão, suscitando a resposta, implorando, constringendo; em resumo, organizando toda a vida dos homens. (BENVENISTE, 1989, p. 229)

O eixo linguagem e Linguística é o último que discutiremos. Aparecem nas redações das ementas como análises na produção textual, variações e preconceito linguísticos, como demonstrado os *prints* trazidos na imagem 8. Parece-nos que o termo Linguística apresentado, em algumas disciplinas e ementas, está atrelado à linguística textual e aos estudos de gêneros textuais.

Apesar dos documentos que orientam a formação do pedagogo explicitarem que eles precisam ter em sua formação pluralidade de conhecimentos que fundamentem seu trabalho, que necessitam de “[...] estudos disciplinares que possibilitem a sistematização e o aprofundamento de conceitos e relações sem cujo domínio torna-se impossível constituir competências profissionais” (BRASIL, 2001, p. 54), o que se apresenta são matrizes curriculares conteudistas, com ênfase nas práticas e métodos, como vemos a seguir:

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que

serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar. (BRASIL, 2001, p. 20)

De maneira consciente ou inconsciente, o pedagogo adota práticas e métodos a partir de concepções. Se isto ocorre de maneira irrefletida, entendo que as ações serão intuitivas e não intencionais. O que defendo são escolhas intencionais, refletidas sobre a alternativa clara e pertinente de uma concepção de língua, de linguagem na perspectiva Linguística e no entendimento sobre a aquisição da linguagem.

Silvestre e Pinto (2017), ao escreverem sobre os limites e avanços das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, afirmam que se esperam dos pedagogos comprometimento com a qualidade do ensino, e esta qualidade não emerge do que: “[...] será ensinado diretamente a seus alunos, mas que é o fundamento necessário do trabalho a ser realizado com ele” (SILVESTRE; PINTO, 2017, p. 10). Ou seja, aprender o que será ensinado é importante, mas estar fundamentado por bases teóricas sólidas é ainda mais relevante para a realização do trabalho docente.

6 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Nosso trabalho de pesquisa sempre teve o propósito de oferecer ao leitor um espaço de reflexões sobre as concepções de linguagem e de aquisição da linguagem no âmbito da formação do pedagogo. Mesmo diante dos reconhecidos avanços nos documentos que orientam a formação destes profissionais, como por exemplo questões da inclusão social, questões étnicas raciais, entendemos que ainda existe uma lacuna quanto às discussões a respeito da formação do pedagogo alfabetizador.

Percebemos que as diretrizes para o Curso de Pedagogia, os pareceres e resoluções analisadas trazem uma proposta de formação ampla, abrangendo diversos aspectos para a formação do profissional, seja como docente, gestor, supervisor, seja como coordenador. Esta amplitude na formação do pedagogo exige, também, que o profissional tenha conhecimentos no campo da geografia, história, ciências naturais e ensino da língua materna. No entanto, não contempla estudos sobre as concepções de linguagem explícitas, na perspectiva da Linguística. O termo linguagem vem quase sempre carregado de generalizações e aberto a interpretações do leitor, o que coloca o pedagogo em um cenário de confusão terminológica, a exemplo dos termos linguagem, língua, fala e comunicação.

A ênfase dos temas linguagem e aquisição da linguagem, na formação do pedagogo, nas matrizes curriculares e ementas é dada às práticas e métodos pautados no sociointeracionismo e na psicologia do desenvolvimento. Contudo, os achados nos conduziram a uma reflexão para além, deu-nos um olhar ampliado sobre o curso. Este espaço de pesquisa nos permitiu olhar para as ausências e refletir sobre o que pode ser ampliado na formação desses profissionais. Ofereceu-nos um espaço de discussão para refletir o processo de alfabetização a partir de teorias linguísticas, particularmente a teoria enunciativa benvenistiana, que deem conta do trabalho docente do alfabetizador.

A escolha particular da teoria da enunciação em Benveniste em nosso trabalho se justifica pelo fato de a linguagem ser entendida como constitutiva do sujeito e como condição de sua existência, e não como mero instrumento comunicativo e de interação. Quando a criança ocupa o seu espaço na enunciação, ela é envolvida pela

língua, apropriando-se da cultura, estabelecendo-se como o sujeito da aquisição da linguagem.

É muito comum na Educação Básica os professores fazerem a atividade roda de conversa com as crianças. Com o pedagogo munido do conhecimento da teoria da enunciação benvenistiana, esta atividade não será mais um momento comum. O profissional de posse deste conhecimento fará deste momento um instrumento de investigação, ao observar como o sujeito (criança) se movimenta na língua, em que momentos a criança ora é o 'eu' ora é o 'tu'. A partir dos achados benvenistiano, podemos inferir que práticas fundamentadas nesta teoria nos conduziriam a um olhar para o sujeito da enunciação, no momento do processo de aquisição da escrita e da leitura e não, apenas, para a língua do sujeito.

Insistimos por concepções de linguagem na perspectiva da Linguística na formação do pedagogo, por ser esta uma ciência que por ter como seu objeto de estudo a linguagem, pode contribuir com a Pedagogia ao fornecer bases teóricas mais consistentes e amadurecidas por debates já fundamentados.

Os profissionais da Pedagogia têm grande importância no campo educacional, visto o lugar que ocupam na contribuição da formação escolar das crianças. Desta forma, esta pesquisa constitui-se em um espaço de reflexão sobre as possibilidades de acréscimos de temas nas matrizes curriculares para os cursos de Pedagogia, que trouxessem ao pedagogo um panorama sobre as concepções de língua, de linguagem e de aquisição da linguagem sob o olhar da Linguística, sem, contudo, desprezar os outros saberes.

Concluo, dizendo que foi um grande desafio, como pedagoga, despir-me de todos os (pré)conceito sobre língua e linguagem, olhar para o estudo da linguagem, para o sujeito que enuncia, e para o trabalho docente atravessado pela ótica de Benveniste. Significou um ato de ocupar um lugar de empoderamento nos estudos da linguagem sob o olhar da Linguística. Para mim, particularmente, foi a inauguração das discussões sobre a Pedagogia alfabetizadora e os achados enunciativos benvenistianos.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012. *E-book*.
- BALIEIRO JUNIOR, A. P. Psicolinguística. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução a linguística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 2.
- BARROS, I. B. R. **Da linguagem e sua relação com o autismo**: um estudo linguístico saussureano e benvenistiano sobre a posição do autista na linguagem. 2011. 73 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade da Paraíba, João Pessoa, 2011.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 2005.
- BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- BIZZOCCHI, A. L. O fantástico mundo da linguagem. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 164, set. 2000.
- BLIKSTEIN, I. **História das Ideias Linguísticas. Relatos**. São Paulo: Unicamp, 2000. n. 6, 2000. Disponível em: https://www.unicamp.br/iel/hil/publica/relatos_06.html#entrevista. Acesso em: 02 jan. 22.
- BRASIL. **Decreto Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Casa Civil, 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm. Acesso em: 28 jul. 20.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 28 jul. 20.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal da Educação. **Parecer nº 251/62**. Currículo mínimo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 1962.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005a. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 26 jul. 20.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal da Educação. **Parecer nº 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Brasília, DF: MEC, 1969.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 26 jul. 20.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2005b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em: 26 jul. 20.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em: 10 out. 21.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: MEC, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 26 jul. 20.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CARVALHO, G. M.; VITTO, M. F. L. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. *In*: QUADROS, R. M.; FINGER, I. (org.). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: UFSC, 2008.

CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da Linguagem. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 17. ed. São Paulo: Summus, 1992.

DIONISIO, Â. P.; VASCONCELOS, L. J.; SOUZA, M. M. Linguagens, Funcionamento Cognitivo e Leitura. *In*: DIONISIO, Â. P. (org.). **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

FLORES, V. N. *et al.* **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2019.

FLORES, V. N. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

GESSER, V.; RANGHETTI, D. S. O Currículo No Ensino Superior: Princípios Epistemológicos Para Um Design Contemporâneo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-23. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 jun. 21.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMOS, C. T. G. Retrospectiva: Interacionismo e aquisição de linguagem. **Revista de documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, [S.l.], v. 2, p. 231-248, 1996.

LEMOS, C. T. G. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. **Linguística**, v. 13, p. 23-59, 2001.

LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. *In*: VITTO, M. F. L.; ARANTES, L. (org.). **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006.

LIMA, L. O. **Piaget para Principiantes**. São Paulo: Summus, 1980.

MARTELOTTA, M. E. As funções da linguagem segundo Jakobson. *In*: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MIRANDA, J. B.; SENRA, L. X. Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem: Contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. **Psicologia.pt**, [S.l.], p. 1-16, 2012. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0306.pdf>. Acesso em: 10 jan. 22.

NEVES, D. O.; MIRANDA, M. J. C. A Criança Surda e o Desenvolvimento da Linguagem. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2017. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26340_12818.pdf. Acesso em: 10 jan. 22.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, F. A. **Relatos dos egressos do curso de pedagogia da UEMA/Campus Santa Inês**: uma contribuição para a formação dos profissionais da educação. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Recife: Edições Bagaço, 2003.

PEREIRA, P. **O Currículo e as Práticas Pedagógicas**. 2014. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva, São Paulo, 2014. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/myLjgW5XRwu60II_2015-2-5-14-23-30.pdf. Acesso em: 28 maio 21.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POPPE, M. C. M. **Processos de Identificação Docente em Currículo de Pedagogia**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROBINS, R. H. **Pequena História da Linguística**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2004.

RODRIGUES, R. S. V. **Historiografia linguística de Émile Benveniste**. 2016. 177 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, C. A. S. **Perspectiva da formação docente no ensino do aluno com Transtorno do Espectro Autismo (TEA) em uma unidade escolar do município de Santos**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental Instituição de Ensino) - Universidade Metropolitana De Santos, São Paulo, 2017.

SANTOS, K. L. **Linguagem de sujeitos com Transtornos do Espectro do Autismo: processos de Interpretação e significação**. 2015. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação Instituição De Ensino) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 21.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução a linguística: domínios e fronteiras**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v. 2.

SILVA, C. L. C. A Criança na estrutura Enunciativa. **Organon**, Porto Alegre, v. 23, n. 46, p. 27-45, jan./jun. 2009b. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/177593/000721652.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 nov. 21.

SILVA, C. L. C. **A Criança na Linguagem, enunciação e aquisição**. Campinas: Pontes, 2009a.

SILVA, C. L. C. **A Instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem**. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SILVA, C. L. C. Movimentos Enunciativos da Criança na Linguagem. **Revista da ABRALIN**, n. esp., p. 77-94, 2011.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, E. M. **As marcas do movimento de Saussure na fundação da linguística**. 2003. 141 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SILVESTRE, A.; PINTO, U. A. **Curso de Pedagogia. Avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e o letramento no Brasil**. [S.l.]: Desafios da Educação, 2019. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/alfabetizacao-letramento/>. Acesso em: 02 maio 21.

SOARES, M. **Alfabetização, A Questão dos Métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: teorias e práticas**. Campinas: Abralín, 2020. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/magda-soares/>. Acesso em: 02 maio 21.

TERRA, E. **Linguagem, Língua e Fala**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

VELHO, C. H. M. **Funcionamento e organização da Educação Infantil: elementos subjetivos de uma equipe municipal**. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. In: *In: VYGOTSKY, L. S. (org.). Teoria e método em psicologia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

VYGOTSKY, L. S. Sobre os sistemas psicológicos. *In: VYGOTSKY, L. S. (org.). Teoria e método em psicologia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.