



Universidade Federal de Pelotas
Centro de Letras e Comunicação
Área de Linguística e Ensino

**Memorial Acadêmico para Promoção
para a Classe E (Professor Titular) do
Plano de Carreira do Magistério Superior**

Prof. Dr. LUÍS ISAÍAS CENTENO DO AMARAL
(Siape 3081620)

Pelotas
março de 2021

SUMÁRIO

0. Introdução	3
1. Formação	4
1.1. <i>Graduação</i>	4
1.2. <i>Especialização</i>	10
1.3. <i>Mestrado</i>	12
1.4. <i>Doutorado</i>	14
2. Atuação Profissional	23
2.1. <i>Ensino e orientação</i>	23
2.2. <i>Produção Intelectual</i>	24
2.3. <i>Participação em bancas (e outras)</i>	27
2.4. <i>Extensão</i>	27
2.5. <i>Pesquisa</i>	28
2.6. <i>Administração</i>	30
2.6.1. <i>Coordenação de cursos ou programas</i>	30
2.6.2. <i>Chefia de departamentos e de núcleos</i>	30
2.6.3. <i>Direção do Centro de Letras e Comunicação</i>	32
2.6.4. <i>Vice-Reitoria</i>	36
3. Considerações Finais	40

0. Introdução

Este é um relato do meu tempo de trabalho como docente na Universidade Federal de Pelotas. Faço-o com vistas à obtenção de promoção para a classe E, de Professor Titular da UFPel. Deveria tê-lo apresentado em março de 2019, quando preenchi os requisitos mínimos para a obtenção da promoção, mas precisei priorizar as atividades associadas ao cargo de Vice-Reitor nesse tempo, especialmente quando a pandemia se estabeleceu entre nós.

Iniciei minhas atividades nesta Instituição como professor substituto em maio de 1994, no Departamento de Letras do Instituto de Letras e Artes. Em outubro de 1996, tornei-me professor efetivo. A partir desse momento, começo a construir uma carreira acadêmica e, paralelamente, uma como gestor público.

Neste Memorial, tento narrar passagens dessa trajetória, dando foco ao que me pareceu relevante. Ao ver que havia informações acessórias que não podiam ficar de fora – pois como que contavam muito da minha evolução e os bastidores ou as motivações para ter seguido o caminho escolhido, e não outro. Escrevi essas informações acessórias em uma fonte diferente do texto principal, em itálico, na cor alaranjada. E também acrescentei alguns boxes azulados, para melhorar o contexto das informações.

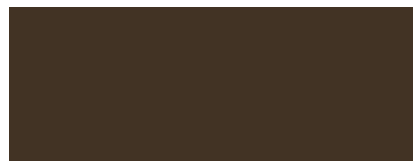
Neste Memorial, não consegui traduzir o quanto sou grato às pessoas que estiveram comigo nesses vinte e seis anos, como colegas, como amigos ou como familiares. Pessoas que, sentindo os efeitos das minhas decisões equivocadas ou acertadas, foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço especialmente à Beatriz Pereira e ao Antônio Amaral, pelas críticas sinceras, mas envelopadas de amor, e pelo acolhimento que sempre dispensam nos momentos mais graves de minha existência.

Também destaco agradecimento às colegas, Isabella Mozzillo, Márcia Dresch e Nórís Duarte, por interferirem em minha trajetória na UFPel de modo tão positivo.

Este texto está estruturado incluindo os itens previstos no modelo proposto pela CPPD, contudo, com a adaptação necessária ao relato de minhas experiências profissionais na UFPel.

1. Formação



1.1. Graduação

Era 1985. Março. Eu ingressei no Curso de Letras da Universidade Federal de Pelotas, como um curso de passagem, porque o meu alvo era o Curso de Direito. Como eu tinha feito o segundo grau em escola pública, achei que não conseguiria ser aprovado para o curso de Direito. Julguei, naquele momento, que fazer Letras me daria uma condição melhor para depois enfrentar o vestibular para Direito. O que depois acabei cursando a partir de 1987. Abandonei o Curso de Direito em 1991, especialmente porque, apaixonado pelo mundo das Letras, vi que desenvolveria minha vida profissional na área de Letras. Então, em 1985, com pouco mais de um mês de aulas, já tinha descoberto que ali, entre o pessoal das Letras, era o lugar em que eu gostaria de estar.

Meus primeiros professores foram a Edith Barreto, com Sintaxe, a Wânia Brauner com Latim, o Guido Fernandes na área de Inglês, na Literatura a Maria Beatriz Caringi, a Lígia Blanck com Produção de Texto. Todos excelentes, cada um a seu modo.

A Wânia Brauner, com suas hipérboles e sua alegria contagiante em dar aula, foi uma das pessoas que fez com que eu me apaixonasse pelo Letras! A Língua Latina não era completamente estranha para mim, embora eu entendesse muito pouco das declinações e das funções, mas era realmente um descortinar muito interessante. Também porque a Wânia, além de tudo, tocava um piano excelente e aí havia todo um envolvimento, se usava aulas, inclusive, para também trazer muito da cultura latina, para além da língua.

O Guido, porque era o professor que assumiu a nossa turma para ensinar Língua Inglesa e, naquele momento, o mesmo professor ficava com a mesma turma de alunos do início ao fim do curso. Então isso tinha uma grande qualidade, porque construíamos uma afinidade forte com o professor e com seu método. Essa forma de distribuição nos dava uma grande consistência dialetal, quer dizer: além de aprender a língua, estávamos aprendendo um dialeto. Quando se tem essa relação com um único professor (e com o professor único que foi o Guido), ao longo de todo curso, ganhamos em consistência.

Quando me encontrava com falantes nativos de inglês – como mórmons que visitavam a cidade, por exemplo – nessas conversas, eles elogiavam o padrão de língua e a localizavam muito frequentemente como um inglês do norte dos EUA. O Guido passou oito anos, entre Mestrado e Doutorado, em Madison, capital do estado norte-americano do Wisconsin, próxima ao Lago Michigan.

E outra professora, grande mestra... A Mestra! foi a Edith Barreto. Porque me ensinou muitas coisas. Me ensinou mais do que Sintaxe, ela ensinou a postura como professora, a precisão na informação, a humildade em relação ao que não dominamos, e ensinou os princípios éticos da profissão, sobretudo o de mencionar a fonte e ela

tinha um material que distribuía e que descrevia o padrão sintático do português, sobretudo do português brasileiro, e essa primeira distinção foi ela quem fez, do português europeu e do português brasileiro, numa época em que a gente chegava da escola com muita aula de gramática sem entender, repetida e descolada e ela conseguiu dar um sentido lógico para tudo aquilo e organizar. A Edith, no material que ela dispunha, sempre aparecia: uma pergunta instigadora, aquela que atiçava a nossa curiosidade, nos obrigava de alguma maneira, nos colocava em volta das gramáticas e das possibilidades de explicação daqueles fenômenos, em “estado de pesquisa”. Eu lembro duma pergunta que ela fez e que nos deu muita ocupação, que foi a expressão “Café é bom quente”, ela pediu para que fizéssemos a descrição de “café é bom quente”. Faço um parêntese aqui para contar como ela lidou com esse caso: ela coloca o desafio, e nós fiamos duas aulas, três aulas, e a aparecíamos com algumas hipóteses e perguntávamos: “e aí, professora?!...” e ela não nos dava a dica de como solucionar, mas toda a aula ela perguntava: “e aí, já acharam?”, e os alunos: “ah, ainda não...”, não tínhamos uma resposta... o problema do “café é bom quente” é porque, se fosse “café é quente”, quente é um predicativo do sujeito, café, verbo de ligação, café quente, café é quente. Ou se fosse “bom”, café é bom, também, bom é um predicativo do sujeito. Eu tenho um predicativo do sujeito “bom” e um predicativo do sujeito “quente”. Entretanto, existe uma relação de dependência entre bom e quente, porque o café só é bom quando está quente, é esse o sentido da descrição, o primeiro a entender é isso e que a gente não entende na escola: é que a sintaxe não é descolada da semântica; a segunda é que eu preciso sempre conferir, na interpretação semântica, isso aí é gerativismo, a sua evolução, teoria padrão, eu preciso sempre conferir, interpretar semanticamente para ver se aquela descrição sintática corresponde ao sentido que é atribuído àquela forma. Então “café é bom quente” tinha esse grande desafio: eu conseguia descrever “café é bom” e conseguia descrever “café é quente”, se fosse assim seria muito fácil: predicativo do sujeito. O problema é que “bom” e “quente” se relacionavam e a dificuldade era justamente como qualificar. Não podia chamar “quente” de predicativo do objeto “bom”, que poderia ser uma possibilidade, só que “bom” não era objeto, já que o verbo era de ligação, era predicativo. A descrição gramatical não prevê “predicativo do predicativo”. Era impossível conseguir determinar a descrição pela gramática tradicional e mesmo pela gramática gerativa, a descrição também era meio estranha, ficava estranha, porque vai haver dois sintagmas adjetivais, bom e quente, e marcar a relação entre os dois não era simples porque tem que relacionar os dois e relacionar os dois a “café”. Mas é mais fácil descrever pelo diagrama arbóreo da gramática gerativa. O que é interessante é que quando ela resolveu, finalmente, matar a nossa curiosidade, simplesmente disse, de uma maneira muito simples, e rouca, e elegante (extremamente elegante!), que, realmente, não havia possibilidade de fazer a descrição, que os dois modelos gramaticais tinham uma limitação em relação a isso. E foi uma grande descoberta para nós, porque ela estava nos dizendo: “olha, ainda há coisas a investigar na língua, na estrutura gramatical, nas descrições gramaticais, que necessitam de precisão”. E, mais importante do que isso, ela nos mostrou que realmente aquela estrutura tinha uma relação muito forte com uma estrutura de oração subordinada adverbial, ainda que ali só houvesse adjetivos. Então, cada coisinha, de cada coisinha que ela nos trazia, ela nos enchia de conhecimento, de possibilidades. Eu tentei, sempre, ao longo da minha carreira, ser esse professor provocador, que faz os alunos buscarem respostas, entender as coisas em profundidade. Acho que com isso, por copiar a Edith nesse aspecto, acho que consegui, como ela conseguiu comigo e com muitos outros, fazer vários discípulos.

Dos meus professores na graduação, eu tinha uma admiração especial pela Nôris Duarte. Ela sempre me inspirou com sua alegria, carisma e consideração pelos estudantes. Quando me tornei seu colega, foi fácil construirmos parcerias. E as tivemos

muitas. Posso dizer, com alegria, que percebo em meus atos como docente muito do que havia nas aulas da Nóris.

São professores que têm um lugar muito especial na minha formação dentro do Letras. Evidentemente que os outros também têm, a gente tinha um excelente corpo de professores, mas aqueles que afetaram a minha vida de uma maneira definitiva como professor foram Edith, Guido, Wânia e Nóris.

Então, o meu primeiro contato com o Curso de Letras foi através desses professores. Eles eram extremamente responsáveis, sérios, focados e estavam contentes com o que estavam começando. Eles, evidentemente, me amarraram para o resto da vida com a área: me levaram a descobrir que ali era o lugar onde eu queria estar.

A partir daí, então, este é o meu começo no Letras, é o meu primeiro contato com a Gramática Gerativa, através da Edith, na Sintaxe, na Linguística, efetivamente, na prática, Linguística Aplicada à Língua Portuguesa, a gente usava um livro da Ingedore Koch, que faz essa descrição sintática e depois, através da Edith, eu acabei tendo contato prático com a Linguística e uma noção de certo e errado, adequado e inadequado, foi a primeira vez em que a gente lidou com isso. E eu posso dizer que a Edith acendeu o sociolinguista em quem eu acabei me transformando depois, por conta das suas reflexões variacionistas, que retomei depois. Nesse momento, então, entrei em contato prático com a Teoria Padrão, através da Edith, e com a Magda Soares eu tive um contato com a Linguística do Texto, que também é outra coisa que me agrada muito, na época Linguística Textual, não se falava ainda por aqui em Análise do Discurso, naquele momento. Mas a base teórica da minha formação foi relacionada a uma Linguística Formal.

O Guido atendeu plenamente as minhas expectativas no sentido de olhar para a disciplina de Linguística com os elementos, os conceitos, que repercutem nas várias áreas, demonstrando que um conceito repercutia em vários campos da Linguística: na Fonologia, na Sintaxe, na Morfologia... e com o Guido eu li em profundidade, o que me ajudou a entender a vastidão da Linguística e o papel de cada escola. Quando terminei a graduação, eu estava preparado para abordar os fenômenos linguísticos pela ótica da Linguística europeia ou da norte-americana. Para entender Chomsky é preciso entender os taxonomistas e para entender isto é preciso conhecer a perspectiva morfológica e morfossintática do Bloomfield, e isso foi muito relevante. Além disso, o Guido nos apresentou os preceitos da Escola de Copenhagen, que faz uma grande diferença para a gente entender a Linguística. Porque o conceito de “forma e substância”, esquadrinhado no plano da Escola de Copenhagen, expandia nosso entendimento, especialmente por não se encaixar na compulsão saussuriana por dicotomias. E, ainda, o Guido trouxe uma coisa que tem de estar na formação de todos os linguistas, que era uma preocupação em conhecer os outros sistemas linguísticos, em sua diversidade. Então, cada uma dessas coisas, a conceituação das línguas, o agrupamento das línguas, a história das línguas, as famílias linguísticas, tudo isso dá uma visão geral da Linguística

que nos ajuda a compreender as fases e o desenvolvimento da ciência durante o século XX.

O Curso de Letras já começou com a abordagem Linguística. Não foi um curso que começou com uma perspectiva tradicional, teve um corpo docente formado nessa abordagem e que teve que se modificar. Ele, através da Edith, do Guido e de outros, era um curso que fazia a abordagem pelo viés da Linguística e não pelo viés da Filologia.

Na gênese do curso estava a compreensão de que alunos de Letras precisam ser leitores, precisam valorizar a leitura, isto é, de que a formação dos professores de Letras precisa considerar que todos nós, professores da área, temos responsabilidade com a exposição ao texto literário, independente se somos linguistas ou da área de literatura. Era importante para aquele corpo de professores que a formação do profissional de Letras estivesse conectada com o mundo da cultura letrada, em suas mais diversas manifestações.

Em 1985 eu fui convidado a fazer uma figuração num filme que foi feito em Pelotas: “Sonho sem fim”, um filme de Lauro Escorel, estrelado pelo Carlos Alberto Riccelli (que ninguém deve saber quem é, mas se eu disser que é o marido da Bruna Lombardi, talvez lembrem dele). Lá, eu revi um amigo de infância que fazia teatro na Escola Técnica de Pelotas (agora IFSul) no grupo de teatro, e ele me falou que estavam precisando de atores numa peça que estava sendo montada (Fuenteovejuna, uma tradução adaptada duma peça de Lope de Vega). Eu acabei entrando para o elenco da peça, fazia uma pequena ponta. Isso acontece enquanto estou no Letras e, naquela época, como parte da formação dos alunos, os professores criaram um núcleo de apresentações, que lembravam um pouco o teatro ou recitais (o curso de Francês preserva até hoje essa tradição, de leituras dramáticas e encenações). Eu participei de um sketch em inglês escrito pelo comediante Dudley Moore, além de cantar o Hino Nacional Brasileiro e Luar do sertão, em Latim.

Então eu desenvolvi uma carreira no teatro, o que para o professor que me tornei foi muito bom, porque eu era tímido. Depois de Fuenteovejuna, participei da montagem de “Em nome de Francisco”, que fala do poeta pelotense Lobo da Costa, da trajetória de vida dele, e a dificuldade da sociedade daquela época que queria a arte, mas não o poeta. Depois vem Maragato!, escrita e dirigida por Valter Sobreiro Júnior, essa a montagem mais complexa da qual eu participei, era uma ópera, então era preciso cantar e atuar, era uma peça que exigia muito fisicamente dos atores; ela falava sobre a Revolução de 1893.

Depois do Maragato!, veio um dos grandes prazeres do meu tempo de teatro, que foi A Viúva Pitorra, do João Simões Lopes Neto, uma peça montada tentando manter todos os cacoetes da época, e como era comédia, me deu um outro lado, de feeling e outro timing da interpretação teatral, então eu acho que virei um ator mais interessante, consegui abordar meus personagens de uma forma mais interessante depois de ter feito o Juca Cidreira nessa peça. Depois, montamos Don Leandro, também de autoria do Valter Sobreiro Júnior e por ele dirigida, uma peça que fala da formação cultural do Rio Grande do Sul.

Esse tempo de teatro durou entre 1985 e 2002. Por que eu estou trazendo essa história paralela? Eu atribuo a ela (assim como a vivências da minha adolescência, como

descendente de italianos, como membro de uma comunidade católica) grande importância para o profissional em que eu me tornei depois: o teatro me dá o timing da aula, de saber se estou agradando, necessário para a virada, quando a aula está perdendo o interesse dos alunos; quanto à minha timidez; de saber organizar um texto oralmente, de expor, o trabalho com a voz, projetar a voz para que todo mundo entenda...

Os últimos momentos do Curso de Letras, acontecem em meio a uma série de atividades. Eu era um rapaz bem ocupado, na época: dava aula pela manhã, então geralmente acordava às seis horas, pegava um ônibus para o Capão do Leão, onde dava aula numa escola (EEEM Castelo Branco).

Em 1988 eu assumi um contrato temporário do Estado em que eu ministrava aulas da quinta série ao segundo ano do segundo grau e foi uma experiência muito interessante.

Então eu ficava das oito ao meio-dia na escola, pegava um ônibus de volta, descia na frente do IFSul (na época eu morava na Avenida Brasil), passava em casa, almoçava, pegava o meu mate e ia para o Curso de Letras, que naquela época era num casarão da Anchieta esquina Benjamin Constant. Eu passava a tarde no Curso. Depois, no finalzinho da tarde (as aulas iam até em torno das 18h50) ia para a Faculdade de Direito, de onde eu chegava em casa por volta das 22h30, 23h, quando ia jantar e me preparar para o próximo dia. Os ensaios do teatro eram sábado e domingo, então, nesse tempo de faculdade o meu tempo era dividido assim.

Evidentemente, eu acabei elegendo, no mundo das Letras, algumas áreas a que eu acabei me dedicando mais, até porque pela minha experiência na escola no Capão do Leão, eu já estava vendo que tipo de professor eu estava me transformando. Por isso fiquei muito mais envolvido com o ensino de Língua Portuguesa e, percebendo que havia uma grande necessidade dos alunos no campo da leitura, eu nunca deixei escapar uma possibilidade de influenciar-lhes em suas escolhas literárias. Então, já desde aquele tempo, não fui um professor que trabalhou principalmente com gramática, no ensino fundamental e médio: eu priorizei auxiliá-los a sanar as dificuldades de compreensão de texto.

O Intervalo Lúdico-Literário (que era o título que a Edith colocava na sua apostila) me ensinou bastante em relação à importância que tem a leitura sem cobrança, da exposição do aluno ao texto literário, na formação não só do desenvolvimento linguístico, de compreensão linguística, mas também na formação cultural do aluno. Foi isso.

O fim da minha graduação coincide com a eleição do professor Amílcar Gigante para reitor da ufpe. Num cenário em que o Presidente da República era o José Sarney e que havia uma ameaça forte de não nomeá-lo. E aí houve, então, todo um movimento estudantil e das categorias para garantir que o resultado da consulta, que foi a primeira em muitos anos, e da decisão do consun fosse respeitada pelo Presidente da

República. Houve uma greve, uma movimentação forte na Universidade, que acabou resultando com a posse do Gigante. E desse tempo, no fim dos anos 1980, quando eu estou saindo da graduação, tem esse movimento e a UFPel passa a ser, pela primeira vez, conduzida por uma perspectiva ideológica de esquerda. Provavelmente os reitores que antecederam o Gigante não tinham essa caracterização, eles provavelmente eram pessoas sem atuação política na sociedade. O que é interessante nesse momento é que a UFPel se volta para resolver seus problemas a partir de uma ótica da comunidade acadêmica. E é uma Universidade incipiente, ainda, uma Universidade de vinte anos; muito jovem, portanto. Vivenciamos um processo de democratização: as soluções para a Universidade passam a ser discutidas com a comunidade. Também foi providencial a professora Maria Isabel Cunha (a Mabel) ter sido escolhida como Pró-Reitora de Graduação da época, o que significou uma revolução acadêmica na instituição, que depois serviu de inspiração para as gestões seguintes, embora tenham modificado muitos dos seus princípios (se percebe, em muitos procedimentos e valores, que as mudanças que foram feitas naquele tempo ainda repercutem). Só para dar um exemplo, o vestibular passou para um outro modelo, um modelo em que se selecionava um aluno com mais capacidade de lidar com a informação, de relacionar aspectos, de argumentar, em contraposição ao aluno que estudava decorando; então se passa de um vestibular que valorizava a retenção da informação para um que permite ao aluno demonstrar como lida com as informações que retém. Esta foi uma grande mudança, que foi para o Projeto Pedagógico da instituição feito nesse período. E depois, na revisão do Projeto Pedagógico que foi feita quando a professora Anne Moore foi Pró-Reitora de Graduação, o Projeto da Mabel não foi descaracterizado, de maneira que até hoje o Projeto Pedagógico da instituição tem relação com aquele Projeto da Mabel.

Mas há também aspectos negativos que derivam desse período. Houve, na instituição, a instauração da polarização política que, em vários momentos da história da UFPel, se sobrepôs aos próprios interesses acadêmicos da instituição. Então a abordagem das questões da instituição, que são questões essencialmente acadêmicas, passaram a demarcar as diferenças de campo ideológico, o que acaba pulverizando as energias que são necessárias para a disputa da própria causa. E o momento atual é reflexo dessa característica incorporada à UFPel: nós todos (as universidades como um todo, independente da postura ideológica dos nossos professores, técnicos ou alunos, se mais à direita ou mais à esquerda, nos campos ideológicos) estamos sendo afetados por medidas que colocam a universidade pública em risco. Então a grande causa atual é essa: a defesa da universidade, a manutenção da universidade, sobretudo; essa causa, portanto, deveria unir a todos, contudo, as disputas ideológicas, que são secundárias nesse caso, não nos permite a formação de uma frente ampla capaz de tornar a luta comum eficaz. Assim, a forma de fazer esta luta acaba ganhando mais evidência do que a própria luta. Era o que o Boaventura de Sousa Santos dizia em sua fala durante a cerimônia em que recebeu o título de Doutor Honoris Causa, no Guarany, em Pelotas, em 2018: “é irmão contra irmão, pobres contra pobres”, que as forças progressistas, aquelas que querem permitir que haja inclusão social, inclusão dos mais pobres, não estão sabendo fazer a luta de maneira unida, para ter efetividade.

Quando eu concluí o Curso de Letras, ainda era estudante de Direito e entrei em exercício profissional no município de Pedro Osório. Percebi que tinha uma boa base de conhecimento e uma boa capacidade de contribuir com os alunos: tinha capacidade de fazer uma aula agradável, mas ainda me faltava o conhecimento de processo, de metodologia de ensino. Ser um bom professor intuitivamente nunca

nos permite ser efetivamente um bom professor; nós precisamos ter consciência da abordagem que fazemos, com muita clareza, porque o método, para efeitos de aprendizagem, é fundamental para que os conteúdos se consolidem. Um exemplo disso: a nossa tradição de aula expositiva, ou de passar matéria no quadro, ou de dar “questionário” para os alunos, nos permite dizer, como professores, que a matéria foi dada, efetivamente. Então, se havia um conteúdo para cumprir, foi dada a matéria. Desse ponto de vista, de quem cumpre tarefas, a tarefa foi cumprida. Do ponto de vista de quem ensina, a tarefa não foi cumprida. E do ponto de vista de quem aprende, ela não foi cumprida **mesmo**. Então, ter uma lógica de exercícios para constituição de conceitos, para que os alunos descubram os conceitos do que está sendo tratado, exercícios de fixação, exercícios de retomada, exercícios de experimentação, ou seja, há vários tipos de exercícios que devem ser feitos e, para que o conteúdo fique permanentemente com o aluno, é importante considerar seu estágio de desenvolvimento, seu arcabouço de conhecimentos e vivências, seu nível de interesse, suas características de aprendizagem etc.

Eu me dei conta dessa minha necessidade, justamente quando vou ensinar: entro na escola e assumo turmas de quinta série até o segundo ano do segundo grau, e em todas as séries o programa começava sempre com acentuação, pontuação... todos os anos havia isso. E, quando, comecei a dar aula, imaginei que, como tinha todos os anos, pensei que ia trabalhar com um aspecto numa série de alunos mais jovens e que com os alunos mais maduros eu ia trabalhar num outro nível de complexidade. Mas, na verdade, descobri que os alunos não retinham nada, em nenhuma série.

Em março de 1990, eu começo numa turma, com as regras, do jeito tradicional de quem expõe conteúdos, começo com as proparoxítonas, e a turma, em coro, diz: “todas as proparoxítonas são acentuadas!”. Isto me deu um estalo e eu disse que, como eles já sabiam o conteúdo, iríamos direto para o trabalho. Então, quando eles leram o texto no qual apareciam proparoxítonas, eles não as acentuaram, pois não havia relação entre o conhecimento memorizado e a utilização deste conhecimento no texto. Foi a partir daí que eu me preocupei em buscar aprimoramento.

1.2. *Especialização*

Em 1992, me inscrevi para fazer uma especialização na Faculdade de Educação. Na época eu usava já computador, era um dos poucos professores informatizados. Então, isto me levou a escolher a Especialização em Informática na Educação, um curso que me trouxe uma série de reflexões sobre o ensino: me possibilitou entender a diferença entre um ensino tecnicista e um ensino humanista, entre outras reflexões. E foi um curso bastante útil, com uma proposta arrojada: nós éramos cinco professores em formação continuada num grupo. Nós nos reunimos muitas vezes, em muitos lugares, e a ideia era fazer o texto coletivo – que acabamos nunca concretizando – embora as trocas e reflexões tenham sido fundamentais na minha formação. A ideia dessa especialização era abordar o crescente uso da tecnologia, que naquele momento era incipiente. Então nós

fizemos uma série de leituras, sobre o futuro da educação, das profissões, sobre os nossos processos de mudança, sobre as necessidades das sociedades.

Um filósofo polonês, Adam Schaff, no livro A Sociedade Informática (Unesp/Brasiliense, 1990), fazia uma reflexão importante sobre as profissões do futuro. Ele acreditava que o uso crescente da tecnologia informática, da automação industrial e da robótica levaria à extinção do trabalho manual e rotineiro. Sobreviveriam as profissões criativas ou aquelas que enfatizassem sua natureza criativa e inovadora. E ele entendia que a área de educação é uma área de criação, por conseguinte, somente haveria lugar para os professores criativos.

*Outra referência importante para a discussão e para a minha formação, que foi dada na disciplina de Teoria do Conhecimento, foi a de Karel Kosik, sobre como se dá o processo de aquisição do conhecimento pelas pessoas (Dialética do Concreto, 1963). Uma das frases mais marcantes desta obra, que eu sempre lembro é: “O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano.” Foi uma leitura importante para a compreensão de como se aprende, como se adquire o conhecimento, e que me fez ver muito cedo que pouco importa o que eu tenho para ensinar e quanto eu tenho para ensinar, o que mais importa, efetivamente, é se houve aprendizagem e o que foi apreendido de tudo o que foi apresentado; e que a nossa taxa de sucesso talvez não seja nem o quanto foi apresentado e aprendido, mas o quanto o que foi aprendido se revela como transformador da pessoa, para a pessoa. Não é possível que numa primeira explanação as pessoas apreendam tudo, porque aprender significa, mais do que tudo, colocar em curso, modificar a práxis. Mas também tem outra coisa interessante desse ponto de vista (e que se relaciona às ideias de Chomsky, em relação à aprendizagem: “quem fala uma língua sabe muito mais do que aprendeu”) é que o professor pode até achar que tem controle sobre o ensino, mas ele não tem controle sobre a aprendizagem, e quando ele aplica uma prova, ele julga testar o que seus alunos aprenderam, mas acaba por testar a aprendizagem havida apenas do que ele ensinou, e na verdade, a efetividade do que se ensina não é fácil de ser medida por uma prova que tem como base do conhecimento aquilo que se propôs a ensinar. É por isso, talvez, que às vezes a nossa relação com o campo do ensino acaba colocando os alunos em situações de colar, de estudar para a prova para tentar reproduzir a ótica do professor. Quando submetemos um aluno a um texto, a uma tese, nós não temos controle sobre tudo o que ele tem de informação sobre aquele assunto, sobre o que ele vai conversar com os colegas, sobre como aquela geração vai compreender e significar aqueles valores, sobre qual aspecto daquilo vai fazer algum sentido, sobre quais buscas ele vai fazer no Google. E nós vamos com as nossas expectativas (que provavelmente não serão atingidas); então, a ideia de o que acreditamos **concreto** é de fato **pseudoconcreto** e que essa discussão do “claro-escuro de verdade e engano” tem importância, pois temos de ter consciência de que o que os nossos alunos estão aprendendo hoje (ainda mais nesse tempo de tecnologia em que a informação circula de várias maneiras), se não está sendo efetivo é porque nós não estamos sendo criativos o suficiente para torná-los bons aprendizes, bons aprendedores.*

O curso de Especialização teve um valor importante na minha trajetória acadêmica com vistas ao ensino. Foi toda ela focada como uma preparação para o exercício de sala de aula em escola de 1º e 2º graus. Aconteceu, enquanto cursava a especialização, algo que eu não cogitava, que era ter uma carreira no ensino superior. Então, surgiu um concurso na UFPel e, apesar de não me ver ainda como

um professor universitário, fiz o concurso porque considerei que seria uma experiência interessante. Não fui aprovado por pouco, com justiça, o que me estimulou a continuar a minha formação em nível de Pós-Graduação. Em breve entraria no mestrado.

Em abril de 1994, houve um processo seletivo para professor substituto na UFPel, e eu fui aprovado para substituir quem? Edith Barreto (que tinha se aposentado). E ia ministrar as disciplinas de Morfologia e Sintaxe. Optei por largar a carreira no Estado para poder me dedicar ao mestrado. Eu dava aula em escola particular também, então larguei as escolas públicas e foquei na possibilidade de carreira na universidade.

1.3. *Mestrado*

Comecei a fazer o Mestrado em março de 1994, na Universidade Católica de Pelotas e lá eu tive vários professores excelentes: a Edair Gorski, professora da FURG e depois da UFSC, o Átila Louzada, a Carmen Matzenauer, que se tornaria a minha orientadora, entre outros tantos. O Mestrado abre um novo ciclo na minha vida; que é a inserção no mundo da pesquisa em Linguística. Eu fiz o Mestrado em Variação Fonológica, orientado pela Prof^a Carmen e o meu tema de análise era o abaixamento de vogais no Português Popular da Campanha Gaúcha, que era um fenômeno pouco estudado até aquele momento, sobretudo nos dialetos rurais. A minha dissertação proporcionou que eu me tornasse membro da ABRALIN, espaço para participar de vários congressos e me colocou em contato com outras pessoas, de várias universidades que também estudavam na área de Fonologia, principalmente PUC-RS, da UFRGS, da UFSC, da UFPB e também do exterior.

No Mestrado eu trabalhei com a Teoria Autossegmental, a teoria de Clements & Hume, depois de ter revisado todas as correntes da Fonologia: voltei na Fonologia Natural (que o Guido já abordava, quando eu era aluno de graduação), uma teoria muito pouco conhecida no Brasil. Entretanto, entendendo a Geometria dos Traços como um desenvolvimento do modelo de Trubetzkoy redefinido por Chomsky & Hale (1968), eu terminei por fazer um trabalho com base em Clementes & Hume (1993/1995) e produzi uma dissertação sobre o abaixamento de vogais (e.g.: azolzinho, celorgia, coidado).

Minha trajetória de formação acadêmica está repleta de exemplos de pioneirismo:

- A) ingressei na segunda turma do curso Letras (1985);
- B) ingressei na primeira turma de especialização em Informática na Educação (1992);
- C) ingressei na primeira turma de Mestrado em Letras da UCPel (1994);
- D) fui o primeiro orientando da Prof^a Carmen Matzenauer;
- E) defendi a primeira dissertação de Mestrado da UCPel (1996);
- F) fui o primeiro aluno de doutorado da área de Sociolinguística e Dialetologia da UFRGS (1999).

É importante dizer que durante o Mestrado, graças à orientação caprichosa da Prof^a. Carmen Matzenauer, eu pude, em exatos 24 meses, embora estivesse dando muitas aulas ao mesmo tempo, tive condições de formar um banco de dados sociolinguísticos com 24 entrevistas, aprender duas teorias (a teoria da variação linguística laboviana e a fonológica), aprender uma metodologia de trabalho

(análise estatística multivariável e de formação de banco de dados), aprender a ser pesquisador e produzir artigos.

Uma das abordagens linguísticas a que me senti motivado para estudar foi a Sociolinguística, especialmente pelo viés da Teoria da Variação Linguística, de William Labov. Tendo já avançado bem no campo da Fonologia, da Teoria Fonológica, sobretudo a Autosegmental, e percebi que tinha muito a avançar ainda na Sociolinguística. Defendi minha dissertação em 3 de abril de 1996 e comecei o Doutorado em 1999, mas durante esse período, após ingressar como professor efetivo na UFPel no fim de 1996, os projetos que desenvolvi me colocaram em contato sempre com as grandes questões da sociolinguística.

O que me credenciou para o Doutorado, efetivamente, e que me deu algum reconhecimento, nesse intervalo entre o término do Mestrado e o início do Doutorado, foi que – junto com a professora Carmen, o Prof. Jorge Espiga e o Prof. Paulino Vandresen, pela UCPel, eu e o Prof. Paulo Borges, pela UFPel (pela falta de banco de dados para análise de variação linguística) – nós constituímos o BDS-Pampa, que foi um projeto interessante, bem organizado, que tentava varrer a fronteira sul para formar um banco de dados com esses falares.

Começamos a construir esse banco, que tinha uma meta de registrar 21 cidades da fronteira em direção ao meio do Estado, seria da Campanha Gaúcha, do Pampa Gaúcho, por isso o nome BDS-Pampa. E o BDS-Pampa foi um banco que construiu várias possibilidades de análise. Das 21 cidades, fizemos gravações em onze. A primeira delas foi Tavares, uma cidade de 5 mil habitantes isolados linguisticamente, descendentes de açorianos, localizada no centro da península rio-grandense, o istmo entre a Laguna dos Patos e o Oceano Atlântico. Eu fui para Tavares, em 1997, e lá registramos falas de 24 moradores, em sua maioria relacionados com o plantio da cebola. As outras cidades do BDS-Pampa com dados coletados foram: Chuí, Santa Vitória do Palmar, Rio Grande; Jaguarão, Arroio Grande e Pelotas; Aceguá, Bagé, Encruzilhada do Sul; Santana do Livramento.

O meu tempo de Mestrado permitiu-me, através de aulas com o Prof. Átila Louzada, que nos apresentou ao Varbrul, desenvolver melhor essa ferramenta computacional para os nossos usos e para uso de pessoas com pouco conhecimento, ajudei vários colegas que precisavam de análise estatística. O fato de eu ajudar vários colegas com análise estatística acabou me fazendo perceber que havia uma lacuna na Sociolinguística no Rio Grande do Sul que precisava ser preenchida, que era justamente a de dar suporte estatístico quantitativo para as análises que eram feitas aqui. Eu costumava brincar que aqui se fazia socioLINGUÍSTICA, isto é, muitas das conclusões presentes em trabalhos sobre variação linguística revelavam base teórica tibia na parte de Sociolinguística. Foi isso que fui buscar no Doutorado.

1.4. Doutorado

Eu apresentei dois projetos de Doutorado, um para a PUCRS, para ser orientado pela professora Leda Bisol, em que eu continuava desenvolvendo Teoria Fonológica, e outro projeto que apresentei na UFRGS, para ser orientado pela professora Ana Zilles, na perspectiva da Sociolinguística, para fazer aquilo que eu estava sentindo lacuna como pesquisador. Mande os dois projetos e os dois foram aprovados.

Dois fatores pesaram mais para a minha escolha: uma foi esta, de querer me aprofundar mais nos estudos de Sociolinguística, mais na teoria, não necessariamente precisava ser um estudo fonológico; o segundo motivo foi que, como professor de uma universidade pública, naquela época eu fiz a leitura de que devia reforçar os programas de universidades públicas, já que seria o primeiro orientando de sociolinguística da UFRGS, achei que era importante dar esse suporte para aquela linha de pesquisa.

Eu havia defendido, em 3 de abril de 1996, a minha dissertação de mestrado usando a Teoria Fonológica Autosegmental. O texto original dessa teoria era do fim de 1993, o texto base, produzido lá na Holanda, a Teoria do Clements & Hume, uma teoria super nova, ainda no desenvolvimento daquela perspectiva do Chomsky, uma teoria que trabalhava com a ideia de derivação; em novembro de 1995, a Carmen descobriu que eles tinham acabado de lançar uma versão atualizada da teoria, com alguns ajustes na proposta de 1993. Nós conseguimos uma cópia desse texto, enviada por uma colega que estava na Europa em doutorado. Então pude usar Clements & Hume (1995); em 3 meses, minha dissertação já incluía essa atualização da teoria. Em fins de fevereiro, já estava com o texto pronto para a defesa. Em novembro de 1996 (sete meses após a defesa), vou a um congresso e fico surpreso ao ver que, naquele momento só se falava em Teoria da Otimidade (a primeira tradução que fizeram para Optimality, mas que depois foi chamada de Otimização). Era uma teoria que colocava abaixo a Derivação, e isso significava um rompimento muito grande com toda uma lógica da Linguística do século. Eu e vários outros colegas não embarcamos nessa corrente, nessa onda da Otimidade, justamente pelo tanto que ela abandonava. Aquilo me deixou muito desconfortável, eu confesso. Como assim? Eu uso a versão mais nova de uma teoria solidamente construída e com alto poder explicativo, a última versão, ela mal é explorada por nós e nós já a abandonamos? Então olhei para trás e vi que a área de Fonologia no Brasil é muito suscetível a “tombos” teóricos. Eu olhei para a Sociolinguística e senti uma certa consistência, já de três décadas de estudos se desenvolvendo, e as teorias não eram substituídas, ao contrário, elas eram revisadas, eram reposicionados alguns princípios, mas sempre aproveitando o conhecimento que era gerado. Isto também pesou muito na minha escolha.

Ao escolher fazer o Doutorado na UFRGS, fui orientado pela Ana Zilles, e acabei desenvolvendo meu trabalho na área de concentração *Aquisição da Linguagem*, na linha de pesquisa *Sociolinguística e Dialetoлогия*.

O ALERS era composto por em torno de 600 perguntas, que eram feitas diretamente ao entrevistado, geralmente nos ambientes rurais, tentando buscar o vernáculo, sem os contatos urbanos (embora nas pequenas cidades fossem menos urbanos). Havia aproximadamente 700 casais informantes: aqui nessa região de Pelotas, tinha um casal que foi entrevistado em Monte Bonito. Isso representava uma área bastante grande. Com isso dá bem para entender a diferença entre a Dialetoologia e a Sociolinguística, porque a Dialetoologia vai se basear naquele princípio chomskiano de que todo falante reproduz a fala da comunidade, ao que o Labov vai acabar contestando, pois a fala dentro da comunidade é variável e ela pode variar em termos de taxa de utilização de uma variante, motivada por muitas razões: por razões de gênero, de fase etária, de classe social, de etnia, de ocupação, de escolaridade, de renda e patrimônio, há muitas dimensões sociais que podem afetar a taxa de utilização, então a ideia de que existe um falante-ouvinte ideal, que um falante da comunidade é um falante-ouvinte ideal, isso acaba se perdendo. No Doutorado eu pude entender bem a distinção entre os dois campos, o que a Dialetoologia faz e o que a Sociolinguística faz. A Sociolinguística mais focada em entender a variação como um conjunto, buscando uma relação com muitos informantes para tentar entender o padrão dialetal de uma comunidade, sobretudo um padrão de variação.

Nesta linha de pesquisa havia um grupo formado por três professores: o Cleo Altenhofen, mais com a parte de Dialetoologia; a Ana Zilles, com a parte de análise Sociolinguística, que coordenava na época o VarSul, na UFRGS; a Margareth Schlater, que trabalhava mais com a questão de línguas, de línguas minoritárias e também com o contato entre línguas estrangeiras, já se encaminhando para esse contato do português com outras línguas estrangeiras, que depois gerou o Núcleo de Estudos de Línguas Estrangeiras, o Núcleo do Português para Estrangeiros na UFRGS; e também estava como professor visitante, naquela época, o professor Göz Kauffmann, que era adido linguístico financiado pelo governo alemão, ele atuava dentro da UFRGS e era professor da Pós-Graduação.

Esses quatro professores foram, basicamente, com quem eu me relacionava mais e que de alguma maneira abriram portas para o trabalho que eu realizei. O Cleo, trabalhando mais na perspectiva da Dialetoologia Pluridimensional, que é um avanço da Dialetoologia, mas que vem se assemelhando mais ao trabalho da Sociolinguística, e eu pude, nesse tempo, entender bem a diferença entre os dois trabalhos: a Dialetoologia basicamente com uma metodologia de trabalho que tenta considerar mais o espaço geográfico, construindo uma ideia de mapas, de Atlas Linguísticos, e conseguindo fazer um levantamento dos dialetos regionais de uma maneira bem ampla, então a metodologia do ALERS, que era o Atlas Linguístico do Rio Grande do Sul.

O Göz Kauffmann trabalhava com Línguas em Contato, na trajetória dele até chegar à UFRGS, ele tinha trabalhado com comunidades menonitas em vários pontos do mundo (Estados Unidos, México, Paraguai, Brasil), e lidava um pouco com a questão do aspecto cultural da comunidade e da influência que isso tinha sobre os dados linguísticos, que afinal essas coletas de dados podem ser atravessadas por razões que o pesquisador nem imagina

quando está projetando um banco de dados, e uma vez isso interferindo, pode interferir nos dados coletados e inclusive na análise final. O Göz ajudou muito a compreender essa perspectiva e como ele não usava Varbrul, usava mais Analysis of Variation, que é um dos cinquenta testes estatísticos que o SPSS propiciava na época, eu pude entender uma outra metodologia e pude também entender o raciocínio de quem construiu o Varbrul, no sentido de ter um cálculo estatístico e conseguir ver todas as variáveis, ver como as variáveis podem afetar a taxa de uso de uma variante. Realmente, eu estava aprendendo aquilo que eu queria aprender, que era entender Teoria Sociolinguística, tanto do ponto de vista do isolamento da Sócio num campo, entender os recortes, os limites da Sociolinguística, entender a metodologia de análise, como acontecia. E alguns autores foram muito importantes, nesse momento, por exemplo, a leitura de Sankoff, para poder entender os princípios de construção do

Varbrul; na Dialetologia o Harold Thun e outros, que foram responsáveis sobretudo pela construção do Atlas Linguístico do Uruguai, justamente muito forte a Linguística alemã na perspectiva da Dialetologia, ainda.

Ao mesmo tempo, a Ana Zilles vinha suprimindo uma carência de leituras em várias direções: do ponto de vista da Teoria da Sociolinguística (do pensamento, presentes na Dissertação, na Tese e em vários outros trabalhos do Labov, da arquitetura desses trabalhos, da noção dele de como se constrói uma coleta de dados, como se faz isso), tudo me deu suporte para entender a fundo a Teoria da Variação. O interessante na Sociolinguística como uma disciplina importante da Linguística e sobretudo onde ela estava mais desenvolvida, que era nos Estados Unidos, onde já havia mais sociolinguistas focados, e eles tinham várias experiências de várias línguas, de japonês, de línguas de vários espaços, o português, o espanhol, inclusive línguas minoritárias, como o catalão, línguas de área de abrangência pequena. William Labov, embora tenha sido o mentor de uma teoria, conseguiu agregar muita gente igualmente perspicaz à sua volta e gente que passou inclusive a discordar academicamente dele, mas que trabalhavam juntos, refletindo sobre os axiomas da Sociolinguística. Por exemplo, o próprio Sankoff foi uma pessoa com quem o Labov travou uns debates muito interessantes, o Gregory Guy, que tem um espaço bastante importante na Sociolinguística, sobretudo com aquela importante noção de Princípios Sociolinguísticos. Por exemplo? Hoje temos a noção clara de que mulheres tendem a escolher as variantes mais próximas do padrão, sobretudo em algumas fases da vida (essa noção é recorrente em muitas línguas e tem a ver mais com a questão de gênero do que com o lugar); a questão do uso da língua ao longo da vida, como as mudanças linguísticas vão acontecendo no indivíduo; a noção de língua na comunidade; a noção proposta por Anthony Kroch, de que, quando o desenvolvimento da língua é mais conservador, o ritmo da mudança linguística diminui e, quando passa por uma fase mais aberta/inovadora, há pari passu maior velocidade nos processos de mudança. Basicamente, no primeiro ano do Doutorado aconteceu aquilo que eu precisava, que era ter uma imersão na teoria e ter alguém com quem dialogar. A Ana Zilles foi uma excelente interlocutora, até porque ela é uma das pessoas mais especializadas em fazer perguntas que eu conheço. São sempre perguntas difíceis e não são perguntas de retórica: ela faz a pergunta difícil esperando a nossa ajuda na construção da resposta. Então ela faz uma orientação muito crítica e ao mesmo tempo muito humilde, no sentido de ajudar o orientando a crescer.

Existem algumas referências importantes desse tempo do Doutorado. A reflexão sobre classe social do Jack Chambers (1995), um denso texto sobre classe social, olhando sobretudo a partir do prisma das ocupações, profissões. Também analisei os efeitos práticos de conceituação de classe social, seja na perspectiva dos institutos de pesquisa, que classificam de A a E as classes sociais, ou na perspectiva do Labov, que chegou a ter uma dimensão de nove classes sociais (classe baixa, classe trabalhadora: baixa, média e média-alta; a classe média ou classe burguesa, vamos dizer assim, baixa, média e média-alta, que são aqueles que têm empresas e prestam serviços sociais à comunidade, são trabalhadores autônomos; e a classe alta). Uma das questões que acabou sendo objeto de minha análise foi: para que haja variação e para que se consiga encaixar a variação dentro de uma classe social, é preciso trabalhar com uma ideia de que a unidade ou as características da variação linguística numa taxa maior ou menor numa classe social, precisa ter relação com uma solidariedade de classe; ainda que essa solidariedade não seja consciente. Aliás, uma das grandes frases do Labov, uma expressão que ele usa, que é difícil de traduzir para o português, “a variação acontece abaixo do nível de consciência consciente”, em inglês é “below the level of conscious awareness”, “conscious” e “awareness” têm essa função de

reforçar a mesma ideia, embora seja difícil de traduzir não é difícil de entender: todos nós temos um pouco de consciência sobre os usos da linguagem que temos, para uns mais, outros menos, mas mesmo no caso da variação que tenha a ver com o encaixamento de um indivíduo numa classe ou noutra, há sempre essa relação com um nível profundo de falta de consciência sobre a linguagem, sobre a variação linguística. Este fato é, para mim, o pêndulo da Sociolinguística. Se existe variação e a variação pode ser medida em classes sociais, se ela pode ser encaixada em classes sociais, assim como é possível encaixar outros valores, como as lojas em que a pessoa prefere comprar, as marcas de roupas que usa, e assim por diante, se eu consigo ir encaixando os indivíduos mais para cá ou mais para lá dentro de uma classificação social, do ponto de vista da linguagem, a taxa de variação de uma variante da língua dependerá de solidariedade inconsciente entre os indivíduos. Essa é a questão, porque os trabalhos iniciais do Labov medem e enquadram, eles quase que definem a classe social a partir da linguagem, a partir da taxa de utilização, quando talvez seja o processo exatamente ao contrário: indivíduos que têm algum tipo de solidariedade entre eles acabam tendo, por conta dessa solidariedade, traços de identidade mais semelhantes, e são esses traços de identidade que conduzem à utilização das variantes.

O pêndulo da Sociolinguística. Porque, na verdade, várias teorias surgiram dentro da Sociolinguística tentando dar conta dessa dificuldade de encaixamento da variação para uma classe social. Por exemplo, na Sociolinguística tradicional, é possível dizer que os habitantes de determinado bairro têm uma unidade dialetal que os aproxima, diferentemente talvez dos moradores de outro bairro. Se nós pensarmos que a taxa de utilização de uma variante seja diferente, ou a variante utilizada seja diferente, preponderantemente nessas micro-comunidades, é possível localizar na questão regional, por uma motivação regional – ainda que seja difícil (a distância entre as regiões não é tão grande a ponto de justificar diferenças dialetais marcantes, ou de uso de taxas de variantes de uma maneira diferente). Talvez se pudesse localizar em aspectos históricos, na história de formação social e étnica do bairro, em como isso afeta as características dialetais relacionadas com esses moradores. De qualquer maneira, a taxa de utilização vai estar lá. Melhor explicando o pêndulo, eu quero dizer, por exemplo, que Lesley Millroy trabalha muito mais com as redes de relações entre as pessoas, vendo quais são os grupos sociais aos quais elas pertencem e tentando identificar microdialetos e, a partir dos grupos sociais e dos grupos de referência, tentar entender como é que um indivíduo fala. Então estamos saindo dessa macroanálise (que toma como classe social, que toma como as grandes dimensões sociais como as motivadoras para taxa de utilização), para mergulhar numa situação em que se analisa muito mais grupos menores dentro da comunidade, não a comunidade como um todo, a fala da comunidade seria a soma ou a mistura da fala desses pequenos grupos.

Tem um outro estudo, de 1985, do Le Page e Tabouret Keller (Acts of Identity), que aborda a importância dos grupos de referência para a constituição da identidade linguística. Aqui há uma noção de que não necessariamente a identidade implique adesão a um grupo, a um lugar ou à classe em que eu esteja, mas pode ser tomada inclusive com um grupo ou uma classe fora da minha comunidade. O estudo é feito em Belize, avalia falantes nativos que têm a língua espanhola como materna, em relação aos falantes de língua inglesa e o fato de atribuírem mais valia àqueles falantes desta língua, especialmente com a intensa circulação de turistas norte-americanos. Para os autores, decorre disso, então, uma mudança paulatina na sociedade: o espanhol começa a ser abandonado pelas gerações mais jovens, em virtude de sua associação como língua dos pobres e o inglês começa a ser visto como a língua das oportunidades.

Então a língua inglesa passa à condição de forma de comunicação preponderante nos espaços públicos.

O que é interessante é que a Teoria Sociolinguística, ao longo da sua história, abordou pouco a questão da identidade de classe ou da solidariedade de classe, ainda que haja muitas referências na Sociologia (sobretudo a partir de Karl Marx) que trabalham com essa noção de que para que haja, efetivamente, uma classe, uma classe social, uma classe operária ou a classe capitalista, há que se considerar o princípio da identidade entre pares. A definição de classe tem um sentido diferente na perspectiva marxista porque contém o sema solidariedade. Exemplificando com uma metáfora: se houver um ônibus circular na cidade que percorra o Distrito Industrial, provavelmente vai carregar muitos operários e esse ônibus, podemos dizer, no sentido mais comum, transporta a classe trabalhadora, mas não no sentido marxista, uma vez que se aqueles operários não estiverem reunidos em torno de uma luta comum, não é a classe trabalhadora que está ali, portanto, são operários que, por não estarem organizados, por não haver solidariedade entre eles, não têm identidade de classe. Foi Gregory Guy um dos primeiros a trazer essa discussão sobre a importância do conceito preciso de classe social para as análises sociolinguísticas.

Uma outra questão que influenciou bastante a minha formação, nesse momento do Doutorado, foi entender que tratávamos como sexo nos estudos sociolinguísticos até a década de 1980 (com duas dimensões: masculino e feminino) o que de fato é gênero. Duas sociolinguistas – a Penelope Eckert (no inglês e no espanhol) e a Junko Ibira (no japonês) – trabalham com a noção de gênero, mais do que de sexo, a partir de um princípio muito simples, que, quando nós falamos de sexo, estamos falando de uma categoria biológica, e para o estudo da linguagem, talvez até haja algum estudo de linguagem que precise dessa divisão biológica, e.g., estudos de prosódia ou de fonética, mas, em geral, o que faz com que o padrão de uso das variantes pelas mulheres seja diferente do dos homens, não tem nada a ver com essa categoria biológica, tem a ver exatamente com os papéis sociais que cada sociedade reserva a elas.

Então é preciso entender essa noção, de que quando se fala de masculino e feminino, na perspectiva sociolinguística, estamos falando de uma categoria cultural, e não uma categoria biológica. Quando escrevi a tese, em 2002, as discussões de gênero, de multigêneros, ainda eram muito incipientes por aqui; Já havia relatos de estudos acontecendo nos Estados Unidos, a própria Penelope Eckert se dedica a esse estudo de gênero ao longo da sua vida, mas não na forma como os estudos avançaram em outras áreas das Humanidades, focados em identidade de gênero. É difícil imaginar como serão as coletas para um banco de dados sociolinguísticos, para dar conta do leque de gêneros, tendo em vista que os indivíduos nascem em famílias que ainda lidam, pelo menos no início da vida das crianças, com uma noção de dois gêneros. Então, passa de uma variável com duas dimensões bem distintas, para uma variável gradual, do masculino-masculino para o masculino, para o masculino-feminino, para categorias de meio e categorias neutras, para o feminino-masculino e assim por diante até o outro polo que seria o feminino-feminino.

Belize tem população aproximada de 400 mil habitantes. É uma ex-colônia britânica, com língua oficial inglesa. Desde 1998, o espanhol é ensinado como segunda língua, o que significou uma reversão no seu status.

50% da população é falante nativa de espanhol e há em torno de 6 mil falantes de Mopan (variedade da língua maia), nas montanhas do sul.

Assim, é importante dizer que todo o tempo de desenvolvimento da pesquisa do doutorado me colocou sempre em confronto com a forma como a sociolinguística encaixava suas variáveis dentro do conjunto das variáveis extralinguísticas e extrassociais e a forma como depois eu acabei explorando-as.

Isso se deve, em certa medida, ao meu interesse por outro campo da sociolinguística, o das línguas em contato, dos dialetos em contato, a partir de uma teoria desenvolvida pelo John Baugh, que ele chamou de Econolinguística. Ela defende que os padrões de uso de uma língua se desenvolvem a partir dos valores econômicos de uma sociedade. O que John Baugh diz, basicamente, é que há três grandes conjuntos de indivíduos numa sociedade (ele analisa a sociedade norteamericana) afetados pela sua natureza econômica, étnica e ocupacional que acabam por gerar três grandes padrões linguísticos: nos Estados Unidos, seria os não-falantes de inglês (portanto falantes de outras línguas); os falantes do inglês não-padrão (non-standard English); os falantes do inglês padrão. Na perspectiva da Econolinguística, o encaixamento em um destes três grupos determina a posição econômica e as ocupações que desempenharão. Não é, portanto, uma simples divisão entre pobres e ricos. O capital econômico e o capital linguístico se juntam para estratificar a sociedade. Assim, quanto mais próximo do inglês padrão, mais índices de riqueza têm as pessoas e mais prestígio social têm essas pessoas, isto é, o prestígio das variantes utilizadas desemboca no prestígio das pessoas; de outro modo, os usos de dialetos não-padrão são 'rotuladores' das pessoas, o que determina seu enquadramento social e o nível de acesso que terão aos bens e espaços reservados à elite econômico-linguística. Os conceitos e achados da Econolinguística guardam uma relação bem próxima com as concepções de Bourdieu, expressas em Economia das trocas simbólicas e Economia das trocas linguísticas. Pierre Bourdieu é também uma referência muito importante na minha formação.

A Teoria Sociolinguística por tradição se foca nos capitais que julga estruturar as classes sociais, de modo que, quando os estudos são apresentados por classe social, normalmente têm a ver com a dimensão econômica, como renda e patrimônio das pessoas: se estratifica por quantidade de determinados bens, número de empregados na casa, etc. Tem uma série de valores que têm a ver com o potencial econômico daquela família.

Na perspectiva de Jack Chambers, é possível estratificar a sociedade olhando a partir da dimensão econômica e também do nível de escolaridade das pessoas, mas entende que o mais adequado é fazê-lo a partir do tipo de profissão que as pessoas exercem. Por exemplo: trabalhos manuais seriam executados, normalmente, por pessoas mais pobres e menor escolaridade, contudo, quando olhamos profissão e ocupação estamos olhando também a condição econômica e a escolaridade. Há ocupações ou profissões que, para serem exercidas é necessário que haja nível superior de estudo, outras que são nível de pós-graduação, outras que são nível de ensino médio, outras que não precisam estudo nenhum. Assim, Chambers organiza as classes sociais a partir das ocupações ou profissões como uma forma paralela de olhar a questão econômica e a escolaridade.

Outros há que estratificam pela escolaridade. Como é natural nas sociedades capitalistas que quanto maior a escolaridade maior a renda, então também, de alguma maneira, quando olhamos para a escolaridade, olhamos para a renda.

Normalmente se trabalha com esses três grandes capitais para entender a organização social, o tecido social, como ele se organiza. Mas, além desses três capitais pode acontecer, quando olhamos para a linguagem, provavelmente vamos encontrar pessoas com renda maior usando variedades mais próximas do padrão, ou quanto mais

alta a escolaridade, mais próxima do padrão vai ser a variedade de linguagem. Então, renda, patrimônio, escolaridade se refletem na linguagem. Entretanto, encontraremos na comunidade de fala pessoas de uma classe social do ponto de vista econômico, mas de outra classe do ponto de vista linguístico. E haverá profissões que exigem alta escolaridade mas que são pouco rentáveis e ocupações que remuneram muito bem, mas que ignoram a escolaridade do indivíduo.

Há uma quarta dimensão, há outros capitais que de alguma maneira podem influenciar a utilização de variedades mais próximas do padrão. Sabemos, por exemplo, que existem pessoas que são de uma classe popular mas que têm acesso à leitura, que desenvolve hábitos de leitura, que mantém uma relação com a escrita mais forte, e que, portanto, vai ter marcas, na sua variedade de fala que são mais próximas do padrão, incorporando esse bem cultural, que é a leitura. Ou alguém que faça ou frequente ou esteja circulando no meio artístico, no meio cultural, no teatro, na música, algo que tenha relação com esse mundo e que também, a partir dessa convivência, termine por utilizar marcas mais próximas do padrão.

*No Banco de Dados Varx, queríamos identificar o acesso a bens culturais pelo informante; se essa pessoa, porventura, tem todas as marcas que lhe colocam numa condição de classe baixa (i.e., tem baixa escolaridade, tem uma ocupação manual, mora numa região periférica da cidade, tem baixa renda e pouco patrimônio, não tem acesso a bens culturais das classes mais altas), o que poderia fazer diferença no seu padrão dialetal. Pierre Bourdieu foi importante para embasar essa categorização, em especial na obra *A economia das trocas linguísticas*.*

Bourdieu faz toda uma análise da economia das trocas linguísticas, tentando entender a língua como um bem circulante no mercado, que está disponível para as pessoas e que impera o conceito de mais-valia (de que quanto mais valor cultural tem uma forma, mais isso é distintivo da pessoa). É justamente Bourdieu que acaba influenciando a teoria, a proposta que já mencionei, de John Baugh, da Econolinguística, que trabalha exatamente com a língua como um bem que tem um valor quase como um valor econômico, como teve a economia numa sociedade de castas e de distinções, dos títulos de nobreza.

Em *A economia das trocas linguísticas*, Bourdieu analisa muito a questão do *habitus*, inclusive faz uma crítica, tanto à linguística formal, à linguística saussureana, quanto à linguística chomskyana e também à linguística laboviana. Bourdieu demonstra que conhece as perspectivas e critica justamente o fato de a Linguística Variacionista não conseguir, no seu encaixamento, perceber que há um *habitus* linguístico que é das comunidades, que tem a ver, muito, com sua inserção cultural, mais do que com a sua inserção social. Então a leitura e o estudo de Bourdieu acabou sendo instigante, tanto que durante o Doutorado eu fiz um curso com um antropólogo cabo-verdiano, professor da UFRGS, chamado José dos Anjos, que era especialista em Bourdieu.

Com isso podemos mapear cinco grandes capitais relevantes para o enquadramento social de um indivíduo, pois a própria linguagem é um grande capital. Então teremos: (1) renda e patrimônio, (2) ocupação ou profissão, (3) escolaridade, (4) acesso a bens culturais, (5) domínio da língua padrão.

Concluí o Doutorado em 2003, a defesa minha tese foi no dia 30 de março de 2003. Eu tinha a intenção de esquadrihar a concordância nominal de segunda pessoa, mas a tese me ajudou também a construir uma série de conceitos sobre variáveis sociais e linguísticas que acabaram se desenvolvendo ao longo dos anos de

influência da Sociolinguística; então eu fiz uma retomada dessas variáveis e acabei – até para justificar e endossar a minha decisão de fazer minha pesquisa nessa área – por analisar isso com mais profundidade. Percebi, então, que as categorias sociolinguísticas não eram suficientes para dar conta da variação, tal como se propunha, embora, como forma de descrição da linguagem, já trouxesse um bom indício e significasse efetivamente uma revolução na forma de análise. Mas eu entendia que a Sociolinguística talvez devesse dar mais um passo, no sentido de aproximação com outras disciplinas, ou seja, olhar para as dimensões sociais da Sociolinguística, que precisavam ser analisadas de uma outra maneira, diferenciada.

Retorno para a Universidade, em 2003, volto para as minhas funções como docente da UFPel. E retomo a trajetória profissional (o que vou relatar num outro capítulo). É importante dizer que, para efeitos de formação, depois, em 2011, eu fiz um estágio de pós-doutoramento com a professora Luciene Simões, na UFRGS, junto com seu grupo de pesquisa. A minha inserção no grupo era justamente em virtude da aproximação entre o que desenvolviam duas orientandas de doutorado dela, e o meu desejo de lidar com aquisição da linguagem em perspectiva sociolinguística. Desenhamos um trabalho que visava verificar como a variação linguística ocorre entre pequenos e adolescentes, ainda em fase de aquisição. Normalmente a Sociolinguística não inclui nos seus bancos de dados informações de crianças, por exemplo, em qualquer fase da infância, seja na primeira infância, na segunda infância, ou mesmo na pré-adolescência: nós não costumamos usar os dados desses indivíduos, porque fica difícil saber se a influência é por conta do processo de aquisição ou pelo processo de inserção na comunidade. Se é influência da comunidade ou do próprio processo de aquisição. A Luciene havia observado que em algumas creches havia variação linguística nas crianças, e o que ela queria testar era qual seria o *input* para essas crianças formarem os parâmetros de sua gramática e se essa gramática era comparável com as gramáticas de crianças de outras classes sociais. Então, se mesmo na fase de formação linguística, a formação da gramática interior não era suscetível às influências do meio e da classe para a definição dos *inputs*. Eu ajudei em três trabalhos, duas teses de Doutorado e uma Dissertação.

O meu desejo de fazer esse estágio com a Luciene teve a ver com uma discussão em uma mesa-redonda em que ela e a Carmen Matzenauer participaram num evento da UFRGS em 2002. Esta mesa-redonda tratava do encontro da aquisição com a variação.

Essa é, basicamente, a minha formação acadêmica. Nas próximas páginas, vou tratar um pouco sobre a minha experiência de Ensino, de Pesquisa, de trabalhos de Extensão e Administração.

INTERVALO LÚDICO-LITERÁRIO

A VIDA NA HORA

Wisława Szymborska.

Cena sem ensaio.
Corpo sem medida.
Cabeça sem reflexão.

Não sei o papel que desempenho.
Só sei que é meu, impermutável.

De que trata a peça
devo adivinhar já em cena.

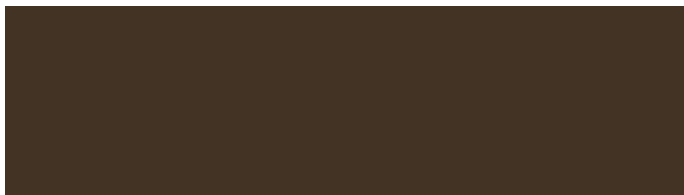
Despreparada para a honra de viver,
mal posso manter o ritmo que a peça impõe.
Improviso embora me repugne a improvisação.
Tropeço a cada passo no desconhecimento das coisas.
Meu jeito de ser cheira a província.
Meus instintos são amadorismo.
O pavor do palco, me explicando, é tanto mais humilhante.
As circunstâncias atenuantes me parecem cruéis.
Não dá para retirar as palavras e os reflexos,
inacabada a contagem das estrelas,
o caráter como o casaco às pressas abotoado
eis os efeitos deploráveis desta urgência.

Se eu pudesse ao menos praticar uma quarta-feira antes
ou ao menos repetir uma quinta-feira outra vez!
Mas já se avizinha a sexta com um roteiro que não conheço.
Isso é justo — pergunto
(com a voz rouca
porque nem sequer me foi dado pigarrear nos bastidores).

É ilusório pensar que esta é só uma prova rápida
feita em acomodações provisórias. Não.
De pé em meio à cena vejo como é sólida.
Me impressiona a precisão de cada acessório.
O palco giratório já opera há muito tempo.
Acenderam-se até as mais longínquas nebulosas.
Ah, não tenho dúvida de que é uma estreia.
E o que quer que eu faça,
vai se transformar para sempre naquilo que fiz.

(Szymborska, W. Poemas. Trad. Regina Przybycien. São Paulo : Companhia das Letras, 2011)

2. Atuação Profissional



2.1. Ensino e Orientação

Desde 1996 venho ministrando disciplinas para os cursos de graduação em Letras na perspectiva da linguística formal. São elas: Fonologia, Morfologia e Sintaxe da Língua Portuguesa. Também ministrei Linguística Geral, Sociolinguística, Sociolinguística Educacional e Tópicos do Português Brasileiro.

Para outros cursos de graduação, entre eles Computação, Dança, Teatro, Química e Alimentos, ministrei disciplinas de produção da leitura e da escrita em língua portuguesa.

No curso de Licenciatura em Letras para Professores Leigos, ofertado pela UFPel no período de 1997 a 2000, ministrei as disciplinas de Sintaxe da Língua Portuguesa e Linguística Geral.

Também elaborei material para as disciplinas de Linguística Geral e Sociolinguística para o Curso de Licenciatura em Espanhol na modalidade EaD em 2008 e 2009.

Ministrei disciplinas de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa para o Curso de Especialização em Letras, no período de 2003 a 2008. E a disciplina de Sociolinguística Educacional para o Curso de Especialização em Alfabetização e Letramento (da Faculdade de Educação), no segundo semestre de 2004.

No Programa de Pós-Graduação em Letras, entre 2012 e 2016, ministrei as disciplinas de Linguística, Sociolinguística e Metodologia da Pesquisa para alunos do Mestrado.

Orientei anualmente vários estudantes em Estágio obrigatório e em Trabalho de Conclusão de Curso. Dentre muitos trabalhos de orientação de iniciação científica (voluntários ou bolsistas), destaco os trabalhos sobre concordância verbal variável de Ana Cristina Freitas, Ariana Silveira Borges e Marina Farias Martins, em 2007; de Caroline Schwarzbold, para organização do Banco Multidisciplinar de Textos para os ensinos fundamental e médio, em 2007. De Carolina Carret Peres e Giane dos Santos Jukoski, para coleta de dados ao Banco de Dados Sociolinguísticos Variáveis por Classe Social em Pelotas, em 2001 e 2002.

Eu orientei várias monografias de especialização. Destaco os trabalhos de Vivian Bonow Boeira, Maria Aparecida Iturriet da Silva, em 2007; Melinda Leonardi Almeida, em 2006; Carla Margot de Castro Oliveira, Maribel Nunes da Motta e Dulcinéia Marques Neves, em 2005; que eram estudos sobre leitura e produção

textual no contexto escolar. Destaco também estudos do campo da Sociolinguística, como os de Cleubi de Almeida Antunes, em 2006; Carolina Carret Peres e Jociane Furtado Coelho, em 2005; e os que trataram do contato linguístico com a língua pomerana, por Tania Marisa Schiavon Blaas e Marcelo Lindemann Zehetmeyr, em 2006.

E também orientei em nível de Pós-Graduação *stricto sensu*. No período compreendido entre 2012 e 2016, orientei cinco dissertações de mestrado. Foram elas:

- Daiane Mackedanz. O papel da identidade para a manutenção do Pomerano na Serra dos Tapes, RS. 2016.
- José Edson de Barros Correia. O processo de variação de marcadores linguísticos de gênero e sua relação com adesão, continuidade e desempenho escolar de meninos e pré-adolescentes. 2015.
- Fabiana Fagundes Palla. Análise do Emprego do Marcador Conversacional né?. 2015.
- Gedeon Eloeno Rodrigues Messa. 'Entendesse?', 'Sabe?' e 'Visse?' como Marcadores Discursivos na fala de Pelotas/RS. 2013.
- Marina Marchi Mujica. Atitude, Orientação e Identidade dos Pomeranos Residentes na Comunidade de Santa Augusta-RS. 2013.

E realizei duas co-orientações. A de Doutorado em Letras pela UFRGS, de Dirce Welchen, cujo título é ***Pelotas/RS e a concordância verbal de 3ª pessoa do plural***, em 2009. E a de Mestrado em Letras pela Universidade de Passo Fundo, de Giane dos Santos Rodrigues, intitulada ***A Concordância Verbal Variável de Terceira Pessoa do Plural em Pelotas***, em 2007.

2.2. *Produção intelectual*

Nesse tempo de serviço público dedicado à UFPel, produzi mais de cento e cinquenta itens associados à produção intelectual e técnica. Destacarei aqui os principais, por importância ou porque são os mais recentes. Há artigos de periódicos, capítulos de livros, livros, softwares.

Dos meus estudos associados ao contato com a língua pomerana surgiram vários produtos. Dentre eles:

AMARAL, L.; MACKEDANZ, D. O Contato Linguístico na Serra dos Tapes, RS: implicações para o ensino do português brasileiro com manutenção do pomerano. Signum: Estudos da Linguagem, v. 19, p. 396-425, 2016.
(Artigo)

AMARAL, L. Marcadores Linguísticos de Identidade de Gênero e sua Relação com a Adesão Escolar de Meninos Impúberes. In: Savedra, M.; Martins, M.A.; Da Hora, D. (Org.). Identidade Social e Contato Linguístico

no Português Brasileiro. 1ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015, v. 1, p. 7-299. (Capítulo de livro)

AMARAL, L.; MUJICA, M. Identidade, Atitude e Orientação de Pomeranos residentes na comunidade de Santa Augusta (São Lourenço do Sul, RS). In: I Encontro Sul Letras, 2012, São Leopoldo. Anais do I Encontro Sul Letras, 2012. v. 1. p. 260. (Anais de congresso)

Venho, principalmente a partir de 2002, produzindo estudos teóricos com vistas à reflexão sobre os conceitos comumente atribuídos às variáveis sociolinguísticas nos estudos brasileiros. Várias dessas reflexões se transformaram em publicação científica. Por exemplo:

AMARAL, L.; SIMÕES, L. A Concordância Nominal de Número na Fala de Adolescentes de Pelotas. In: Matzenauer, C; Da Hora, D. (Org.) Linguagem: Variação e Estrutura da Língua. Campinas : Pontes, 2021. (Capítulo de livro)

AMARAL, L. Marcadores Linguísticos de Identidade de Gênero e sua Relação com a Adesão Escolar de Meninos Impúberes. In: Savedra, M.; Martins, M.A.; Da Hora, D. (Org.). Identidade Social e Contato Linguístico no Português Brasileiro. 1ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015, v. 1, p. 7-299. (Capítulo de livro) [já citado acima]

AMARAL, L. O Paralelismo Formal Reconsiderado. In: VANDRESEN, Paulino. (Org.). Variação, Mudança e Contato Lingüístico no Português da Região Sul. 1ed. Pelotas: Educat, 2006, v. 1, p. 15-27. (Capítulo de livro)

AMARAL, L. A importância de variáveis estilístico-discursivas para as análises de fenômenos linguísticos variáveis. In: VANDRESEN, Paulino. (Org.). Variação e Mudança no Português Falado da Região Sul. Pelotas: Educat, 2002, p. 47-68. (Capítulo de livro)

AMARAL, L. O Monitoramento da Fala em Pesquisas sobre Variação Linguística. In: II Congresso da Associação Brasileira de Linguística, 1999, Florianópolis. Anais do II Congresso da Abralín. Florianópolis: UFSC, 1999. v. 1. (Anais de congresso)

Dediquei-me ainda a dar suporte técnico a outros pesquisadores da área de Sociolinguística, sobretudo no que concerne ao apoio para suas análises estatísticas. Produzi livro, manuais e interface para análise computacional. Com esse trabalho, pude dar suporte a colegas da própria UFPel, mas também a pesquisadores de outras universidades. Destaco os colegas do PPG da UFRGS. As professoras Marisa Amaral e Tatiane Pimpão, da FURG. A Profª Angela Bach, da UNESC. As professoras Edair Görski e Izete Coelho, da UFSC. O Prof. Gregory Guy e sua orientanda Nidia Flores, da New York University. O Prof. Alan Baxter, da Universidade de Macau. Destaco as produções a seguir:

AMARAL, L.; BORGES, P. Análise Estatística e Formação de Bancos de Dados Sociolinguísticos. Pelotas: Editora UFPel, 2009. v. 01. 126p. (Livro)

AMARAL, L.; GUY, G. Variação e Mudança Linguística - Dimensões sociais: suporte quantitativo, formulários no Access e interface Windows para Varbrul. In: XII Encontro do Varsul, 2001, Porto Alegre. Anais, 2001. (Conferência e Anais de congresso)

AMARAL, L. Varbwin 2011. Freeware - Varbrul através do Windows. 2011. (Software)

AMARAL, L. VarbWin - Varbrul através do Windows. Freeware. 2001. (Software)

Associada a essa atividade, dei auxílio técnico a outros pesquisadores, com suporte de construção de aplicações computacionais. Destacam-se:

AMARAL, L. Programa computacional para tratamento de dados de escrita do GEALE. In: MIRANDA, A. R. M.; CUNHA, A. P. N.; DONICHT, G. Estudos sobre Aquisição da Linguagem Escrita. Pelotas: Editora da UFPel, 2017, 424p.

AMARAL, L. O processo de informatização do BMT através do ToolBook. In: VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 1998, Macau. Anais do VIII Encontro da AULP. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 1998. v. 1. (Anais de congresso)

AMARAL, L.; MOORE, A. M. Banco Multidisciplinar de Textos. In: 1ª Convenção de Professores de Inglês do Sul do Brasil, 1998, Porto Alegre. Porto Alegre: Apirs, 1998. (Anais de congresso)

AMARAL, L. UFPELBMT. Freeware. 1998. (Software)

Também liderei a construção, ladeado por outros colegas, de dois bancos de dados sociolinguísticos. São eles:

Amaral, L.; Borges, P.; Espiga, J.; Matzenauer, C.; Vandresen, P. Banco de Dados Sociolinguísticos da Fronteira e da Campanha Sul-Rio-Grandense (BDS PAMPA), UCPel/UFPel. 1998.

Amaral, L.; Borges, P. Banco de Dados Sociolinguísticos por Classe Social – VarX. UFPel. 2002.

2.3. *Participação em Bancas (e outros)*

Participei de mais de duas dezenas de bancas de mestrado e de doutorado nas universidades UPF, Unisinos, UCPel, UFRGS, FURG, UFSC e UFPEL.

Participei de bancas de Qualificação, Especialização, TCC e de concursos docentes.

Participei da comissão organizadora do VII Celsul, que se realizou em Pelotas, numa parceria entre UFPel e UCPel:

MATZENAUER, C. (Org.); MIRANDA, A. (Org.); AMARAL, L. (Org.);
FINGER, I. (Org.). Estudos da Linguagem - VII Círculo de estudos
Linguísticos do Sul. 1. ed. Pelotas: Educat, 2008. v. 1. 404p

Desenvolvi material didático para Ensino a Distância, em 2009:

AMARAL, L.; GARCIA, D.; ALVES, C. Introdução aos estudos linguísticos.
2009. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional -
Desenvolvimento de Material Didático).

Liderei a elaboração dos primeiros projetos pedagógicos dos bacharelados em Letras (Redação e Revisão Textual; Tradução) e em Jornalismo.

Fui editor do Caderno de Letras nos anos de 2005 e 2006.

Membro de corpo editorial das seguintes revistas: Uniletras, da UEPG, desde 2011; Caderno de Letras, da UFPel, entre 2006 e 2009; Cadernos do IL, da UFRGS, de 2005 a 2007.

2.4. *Extensão*

O meu entendimento do fazer extensionista, por longos anos, se baseava na concepção (limitada, eu reconheço) de que no ambiente universitário a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão estava estruturada numa sequência que tem como base o conhecimento gerado pela dimensão 'pesquisa'. Esse conhecimento serviria a dois propósitos: à formação profissional (através do ensino) e à melhoria das condições de vida das pessoas da comunidade e do desenvolvimento da sociedade (através da extensão). De alguns anos para cá, percebo que este esquema de entendimento afasta a extensão do ensino e os coloca como efeito e não causa da produção do conhecimento. O que acaba por estabelecer uma hierarquia inadequada e indesejável entre essas dimensões.

Minha atuação na dimensão extensão, nesse meu tempo na UFPel, foi mais ligada à gestão das relações acadêmicas com a comunidade. Por essa razão, coordenei menos projetos do que deveria, mas – na chefia do Centro de Pesquisa e Extensão em Linguística e Literatura ou do Departamento de Letras Vernáculas, na Direção do CLC ou mesmo como Vice-Reitor – acabei por liderar o planejamento e implementação de políticas de extensão relevantes tanto para o CLC, quanto para a UFPel, bem como assinatura de convênios com universidades que beneficiaram a internacionalização da nossa unidade acadêmica.

Dos projetos que coordenei, destacaria os cursos de extensão de Educação Multimídia e Introdução à Sociolinguística, em 1998, voltado a professores da rede pública. Em 2004 e 2005, coordenei um curso de Soliciolinguística Educacional destinado ao mesmo público. E também coordenei dois cursos de línguas: de Italiano, em 1996 e 1997, em colaboração com a Prof^a. Wania Brauner, e em parceria com a *Associazione Culturale Italiana*; e de Conversação em Pomerano, em 2004, um projeto destinado a falantes nativos de pomerano, uma ação de valorização para a preservação da língua.

Dos projetos coordenados por mim mais recentemente, considero importante destacar a III, IV, V e VI Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão (SIIPE) da UFPel, nos anos de 2017 a 2020; possivelmente o Projeto de maior relevância para a comunidade acadêmica da UFPel. Mas, também, vale mencionar a minha atuação como colaborador no projeto Reconhecimento, Preservação e Salvaguarda do Patrimônio Cultural de Morro Redondo/RS, por ser resultado de Cátedra da UNESCO sobre desenvolvimento sustentável em parceria com o Instituto Tamar, de Portugal.

2.5. Pesquisa

Ao longo de minha atividade na UFPel, mantive os projetos de pesquisa que descrevo a seguir:

De 2013 a 2018, desenvolvi, *pari passu* às atividades administrativas como diretor e como vice-reitor, o projeto MARCADORES LINGUÍSTICOS DE IDENTIDADE. Foi, de certa forma, uma especificação do projeto anterior (Marcadores Linguísticos de Classe Social), ao buscar entender melhor como são estabelecidos os laços de identidade com outros indivíduos que compartilham semelhanças de gênero, etárias, sociais e étnicas. A Teoria da Variação Linguística, de William Labov, e a perspectiva dos Atos de Identidade, de Le Page & Tabouret-Keller embasaram a pesquisa.

De 2008 a 2012, desenvolvi o projeto MARCADORES LINGUÍSTICOS DE CLASSE SOCIAL. Foi um projeto que objetivou estudar os marcadores linguísticos de classe e status social, tendo em vista que muitas pessoas marcam as suas interações

linguísticas significativas com pessoas que lhes são similares economicamente, em ocupação, em escolaridade ou em escolha de atividades culturais e de lazer. A abordagem respeita os princípios da Teoria da Variação Linguística, de William Labov.

De 2004 a 2006, foquei minhas atividades de pesquisa no projeto POMERANO ESCRITO. Este projeto se associava ao projeto de extensão que visava à revitalização do Pomerano no Sul do Rio Grande do Sul e a sua consequente elevação à língua de cultura. Por ser uma língua ágrafa, buscou-se registrar as formas pelas quais os pomeranos registravam na escrita suas mensagens e vasculhar a existência de um sistema gráfico organizado. Buscou-se formas de escrita apresentadas em textos religiosos, de peças de teatro, bilhetes e cartas, entre outros. Além disso, nos propusemos a inventariar e analisar nomes e sobrenomes de origem pomerana, com o objetivo de verificar modelos de representação gráfica dos segmentos fônicos pomeranos.

Um outro pesquisador importante de quem me aproximei é o Prof. Göz Kauffmann, da Universidade de Freiburg, na Alemanha, quando ele foi meu professor no Doutorado. Göz trabalha com a sintaxe das variedades do Baixo Alemão. Em 2014, quando ele estava se preparando para fazer a Tese de Livre Docente, eu o convidei para visitar a comunidade de pomeranos em Santa Augusta (na zona rural de São Lourenço) e ali ele descobriu uma série de construções sintáticas de baixo alemão que o ajudaram na elaboração de sua tese. Ele tem vindo anualmente à comunidade de Santa Augusta, para coletar mais dados. E acabou por se tornar um dos pesquisadores mais importantes do Pomerano hoje.

De 2003 a 2007, em concomitância com o projeto sobre o pomerano escrito, dei sequência aos estudos de concordância apresentados em minha tese de doutorado. O projeto intitulou-se A CONCORDÂNCIA VERBAL VARIÁVEL DE 3ª. PESSOA DO PLURAL EM PELOTAS. Objetivava uma análise da variação da marca de concordância verbal de terceira pessoa do plural com a finalidade de auxiliar na descrição de fenômenos de concordância verbal. Associamos à abordagem pela Teoria da Variação Laboviana uma visão de classes sociais que levam em conta as condições estruturais de manutenção das desigualdades sociais.

Também fiz parte de um projeto, entre os anos de 1996 e 2007, que visava fornecer apoio material a professores de Português, Inglês, Francês, Italiano e Espanhol, intitulado BANCO MULTIDISCIPLINAR DE TEXTOS.

2.6. Administração



2.6.1. Coordenação de cursos ou programas

Sempre me preocupei mais com as atividades-fins do que com as atividades-meios. Quando desempenhei funções administrativas, preferi sempre trabalhar mais junto aos Colegiados de Cursos.

A minha primeira coordenação foi do Curso de Especialização em Letras, nos anos de 2006 e 2007. Eu era auxiliado pela Laura Jane. O nosso foco era dar formação continuada a professores da rede de ensino.

A minha coordenação de curso de graduação foi no ano de 2010. Antes eu tinha coordenado o CEPELL – Centro de Pesquisa e Extensão em Linguística e Literatura, tinha coordenado o Curso de Especialização em Letras e tinha sido chefe de departamento.

Entre 2010 e outubro de 2012, havia uma coordenação única para todos os cursos do Centro recém criado. De modo que eu assumi, assessorado pela Rosa e pelo Nelson, a coordenação de cinco cursos de Licenciatura em Letras, o curso de bacharelado em Letras e o curso de bacharelado em Jornalismo.

Eu sempre achei que poderia ajudar e contribuir mais nas funções de caráter acadêmico, porque ali estamos mais perto dos alunos, mais perto dos problemas. Mas a grande dificuldade das coordenações, que é uma dificuldade que ainda hoje eu vejo que todos os coordenadores enfrentam, é a alternância no cargo, já que raramente temos coordenadores que se especializam nessa função.

É um cargo efetivamente complexo de ser executado. Justamente a dificuldade reside em, primeiro, quando assumimos a coordenação, conhecemos muito pouco da legislação associada ao Ensino, que é vasta e passa por atualizações constantes. Segundo, desconhecemos o Regimento da instituição em relação ao que é o papel do Coordenador. Refiro-me não apenas ao Coordenador, mas aos professores em geral. Este é um papel extremamente fundamental na instituição. Efetivamente, quem dá vida e bota a instituição a girar, são os Coordenadores de Curso. Não são os Chefes de Departamento, não são os Diretores de Unidades e, eu me arriscaria a dizer, não é nem a gestão superior; embora cada um tenha a sua importância e seus papéis a desempenhar, mas a polia que faz girar a roda é a Coordenação de Curso.

O Coordenador do Curso tem pouco conhecimento do seu papel, porque nós não ficamos tempo suficiente em Coordenação de Curso, entendendo como é que funciona; e às vezes aprendemos a ser Coordenadores com muitos erros, muitos vícios de conduta, que são construídos a partir da lógica equivocada da instituição de resolver determinados problemas.

Precisamos refletir, nós, professores, sobre como tratamos os nossos colegas coordenadores de curso. É um trabalho extremamente exigente, porque lida com todos os estudantes e também com o corpo de servidores do Colegiado. Em geral, é uma função muito solitária. O Coordenador é abandonado pela estrutura toda: colegas, chefes de departamento, diretores de unidades, pró-reitores e gestão máxima trazem mais problemas do que soluções.

Em 2012, assumi a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel, programa criado no ano anterior, que estava em fase de implantação. A Ândria Santin foi uma auxiliar importante na secretaria do programa. Começamos ali a dar os primeiros passos para a qualificação da pós-graduação no CLC.

2.6.2. *Chefia de departamentos e de núcleos*

A minha trajetória como gestor público na Universidade começa logo depois que eu assumi: eu entrei em 1996 e em 1997 fui convidado para assumir a chefia do Núcleo de Integração de 1º e 2º graus, na Pró-Reitoria de Graduação. O Pró-Reitor era o professor Piccoli, depois o professor Brandalise, substituindo a professora Ingelore, quando ela passou a ser Reitora. Eu estava entrando na Universidade como professor efetivo e já se estabeleciam os sinais de que eu teria um grande envolvimento com a faceta administrativa. Nessa função de Integração, a ideia era aproximar a Universidade das escolas de 1º e 2º graus, da rede de ensino, mas neste quesito eu acho que o meu trabalho foi pouco produtivo. Fiquei mais de um ano na função e não consegui uma aproximação orgânica, provavelmente por conta do que se pensava (e, de alguma forma, ainda se pensa hoje): é a Universidade se dirigir à Escola e oferece seus serviços de maneira caridosa. Essa é uma maneira arrogante, colonialista, de se colocar diante da educação básica: acabamos usando as estruturas da Escola para as nossas necessidades e deixamos muito pouco para ela.

Efetivamente, nenhuma ação relevante surgiu nesse período em relação a esse caso. Entretanto, uma coisa boa foi que eu liderei, nesse tempo, reuniões na Azonasul, com Secretários de Educação dos municípios, logo em seguida da aprovação da LDB (essa lei previa que, até 2004, todos os professores da rede pública deveriam ter, pelo menos, graduação). Então, basicamente, a minha ação foi tentar organizar formas de trazer os professores municipais sem curso de graduação para dentro da Universidade, para poder fornecer essa formação. Foi a partir dessas conversas que surgiu o Curso para Formação de Professores Leigos, com quatro habilitações: Letras (coordenado pela Professora Nóris), Geografia, Matemática e Pedagogia.

O diagnóstico apontava que, em 1997, tínhamos aproximadamente 1.400 professores atuando na rede de ensino público da zona sul sem nenhuma graduação. Desses 1.400, em torno de 300 tinham apenas o 1º grau. Então nós tínhamos um duplo desafio: o primeiro, fazer um processo de titulação no nível de 2º grau para esses professores, para depois, então, realizar o segundo desafio: possibilitar aos professores o acesso a um curso superior. Se bem me recordo, o Estado autorizou a abertura de alguns cursos de magistério, com prioridade para esses professores. Este foi o grande legado da minha primeira experiência como gestor, e com esta vivência aprendi, já no início, que é através da conversa, que é com paciência tibetana que conseguimos construir e implementar políticas públicas capazes de melhorar a sociedade.

Em 2004, eu coordenei o CEPELL – Centro de Pesquisa e Extensão em Linguística e Literatura. Foi nessa época que organizamos a contabilidade, criamos o orçamento e a forma de destinação de recursos advindos dos cursos de extensão em Letras.

Eu me tornei Chefe do Departamento de Letras no final de 2007, quando já éramos Faculdade de Letras, com um departamento único. Antecedeu-me o Prof. Aulus

Martins. Como nós acabamos construindo a ideia de ter dois departamentos, coube a mim a tarefa de buscar as autorizações das instâncias superiores. Em 2008, foram criados o DLV e o DLE, respectivamente, Departamento de Letras Vernáculas e Departamento de Letras Estrangeiras. Esses departamentos tiveram vida curta, pois. Com a criação do CLC, em 2010, eles foram extintos. De modo que eu fui o único chefe do DLV.

O Professor Aulus foi um gestor extremamente importante no Letras, entre outros, eu o destaco, por três motivos: essa base, essa organização que ele deu para os dois Departamentos de Letras; depois a Coordenação do Curso, ele fez a reforma curricular que vigorou por muitos anos, tudo criando uma nova lógica, para a questão dos estágios, especialmente; e também uma outra questão importante, que eu vou falar daqui a pouco, que é a da criação dos Centros, o Aulus ajudou a construir a normatização dos Centros, na Universidade.

A questão da extinção dos departamentos, quando da criação do Centro, foi baseada na percepção de que, apesar de ser um lugar relevante das Unidades Acadêmicas, ele traz um problema que é muito significativo para a Universidade e para os docentes. Ele dissocia as funções acadêmicas de pesquisa e extensão das de ensino (e trata estas últimas como burocráticas), cria uma falsa e enviesada hierarquia e divide o docente em dois, ora respondendo ao chefe (principalmente vida funcional, pesquisa e extensão), ora ao coordenador do curso (ensino). Essa organização administrativa nos parecia inadequada.

Assim, não há dúvidas de que o Departamento é uma estrutura administrativa que lida com atividades-meios e que é importante para poder desenvolver Pesquisa e Extensão, mas eles criam problemas para os Colegiados de Curso, que cuida das atividades-fins, porque a ótica do Departamento tende a se impor à vontade dos Colegiados. É o Colegiado de Curso que constrói o projeto pedagógico, que estabelece os pré-requisitos, que estabelece o sistema de avaliação para os alunos; então, tudo o que é pedagógico é estabelecido no Colegiado e nos NDE's. Enfim, o interesse final de formação, de atingimento de metas de aprovação e por aí afora, está nos Colegiados e somente eles podem auxiliar a Universidade a cumprir uma de suas missões mais importantes, que é a de preparar profissionais capacitados para o trabalho, para o bem da sociedade.

2.6.3. Direção do CLC

No meu tempo na direção do Centro de Letras e Comunicação, numa gestão estreita e colaborativa com a Professora Márcia Dresch, buscamos consolidá-lo como área do conhecimento em Unidade Acadêmica, uma vez que já tínhamos passado por um processo de separação: de um Departamento de Letras, vinculado ao Instituto de Letras e Artes, que funcionava em prédio diferente do restante do ILA, apartado fisicamente; bem como éramos a única área daquela unidade que

não trabalhava com criação artística, e isso fazia com que houvesse duas visões de apropriação e produção do conhecimento no ILA, ocasionalmente contrastantes.

É importante entender que uma Unidade Acadêmica é a que representa a Instituição de Ensino Superior (e.g., UFPel) no seu campo do conhecimento, a quem cumpre analisar e decidir sobre as questões de mérito de sua competência. Assim, o que justifica a existência de uma Unidade Acadêmica é haver uma base, uma área do conhecimento que acaba sendo abrangida por aquela Unidade. Então, a Faculdade de Letras foi criada o objetivo de desenvolver e representar a visão da UFPel nesse campo do conhecimento.

E isso significou muito para todos nós, pois resultou do desejo da comunidade de Letras, associado ao empenho e condução pragmática, mas sempre calcada em diálogo cordial e democrático, do então chefe do DL, o Prof. Paulo Borges. A criação da Faculdade de Letras trouxe autonomia para a nossa área, mas também permitiu que o corpo de servidores (docentes e TAEs) pudesse aproveitar suas melhores características para construir um espaço novo, evitando vicissitudes da constituição anterior. Nesse sentido, como é até hoje, criou-se uma unidade acadêmica em que se enfatizava o trabalho coletivo, com servidores assumindo responsabilidades de modo altruísta, pondo os interesses coletivos acima dos individuais. A FL, entre a sua criação e até julho de 2008, tinha um corpo docente de dezesseis professores efetivos, em torno de trinta substitutos, quatro servidores técnico-administrativos em educação e ao redor de trezentos alunos em quatro cursos de graduação e um de especialização.

Quando o Conselho Universitário autorizou a criação do Centro de Letras e Comunicação, o Professor Paulo, que era o Diretor da Faculdade de Letras, assumiu a direção *pro tempore* do CLC. Ele foi o responsável por liderar toda a organização do CLC e também a mudança de prédio do centro da cidade para o Anglo.

O próximo passo era consolidar a estruturação do centro e também reforçar a concepção de uma Unidade Acadêmica que liderasse toda a discussão sobre as Letras na Universidade. É este compromisso que a nossa gestão (minha e da Márcia) assume em março de 2013. Basicamente, o nosso programa se fundava na ideia de consolidação dos Cursos, consolidação de infraestrutura, também reengenharia dos espaços físicos, mas sobretudo a partir de uma lógica que já tinha começado a se estabelecer na gestão do Prof. Paulo, que foi de um Centro de Letras e Comunicação que olha para a Universidade como um todo, não só para os Cursos da própria unidade. Nós entendíamos, naquele momento, que isso é que poderia fazer com que o Centro de Letras se consolidasse como uma Unidade grande, forte, representativa da UFPel. Hoje o Centro de Letras e Comunicação tem em torno de 6% do total de docentes da UFPel e 4,5% de alunos.

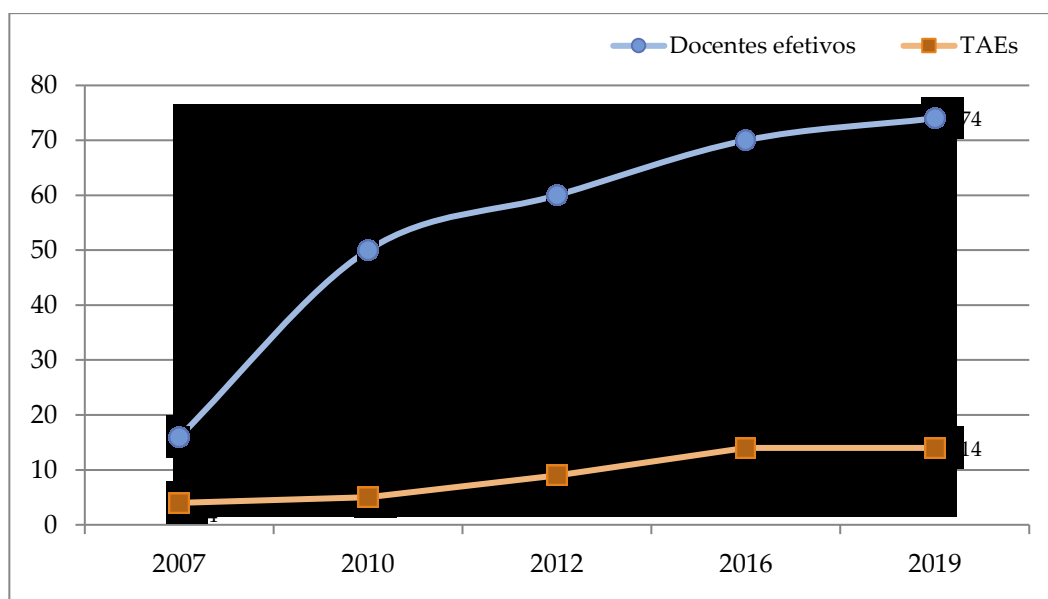


GRÁFICO 1 – Evolução do número de docentes efetivos e de TAEs do CLC
Dados: Cobalto/UFPel (pesquisa em 05/04/2020)

Enfatizamos com nossos colegas que era importante nos colocarmos como parceiros de outras Unidades Acadêmicas, de outros Cursos, tentando atender as demandas, com os nossos melhores profissionais da área de Letras. É muito comum as unidades se fecharem e atenderem primeiro ou exclusivamente suas demandas e colocarem em segundo plano as de outras Unidades Acadêmicas, de outros Cursos. O que nós conseguimos, naquele momento, foi espalhar o entendimento de que todo trabalho executado na área de Letras, capitaneado pelo Centro, era importante. E isso gerou respeitabilidade e trouxe relevância institucional ao CLC.

Tem alguns episódios interessantes sobre isso, mas um em especial merece destaque. Ainda na gestão do professor César, o Curso de Relações Internacionais, que além de Espanhol tinha Inglês, pleiteou e conseguiu uma vaga de docente para a área de Inglês, para atender as disciplinas de Inglês do Curso de Relações Internacionais. Nós já tínhamos perdido, no passado, por conta de certa endogenia, espaço em outros Cursos, em outros Colegiados, para as nossas disciplinas. Então, naquele momento estávamos tentando recuperar esse espaço.

Bem, o Curso de Relações Internacionais ganhou uma vaga para concurso de professor de Inglês, e eles queriam fazer o concurso e bem nesse momento eu estava assumindo a Direção do CLC e fui conversar com o Diretor do CIM, professor Omar, dizendo que estava errado ele lotar um professor de Inglês dentro do Curso de Relações Internacionais porque isso significaria que o professor daria as disciplinas de Inglês, mas não teria o suporte da área e todas as outras atividades dele não poderiam ser desenvolvidas lá, teriam de ser desenvolvidas junto aos pares dele que estavam conosco, no CLC. Também advoguei que o artigo 4º do Regimento da Universidade não permite a duplicação de áreas do conhecimento em unidades diferentes. Então conseguimos que essa vaga fosse lotada no CLC, com o compromisso de que nós atenderíamos o Curso de Relações Internacionais do Centro de Integração do Mercosul.

Da mesma maneira, a expansão da área de LIBRAS, de fato conseguimos chegar ao número que temos hoje de docentes justamente a partir de uma lógica de atendimento às necessidades de outros cursos, porque se fôssemos atender apenas às nossas necessidades internas, hoje certamente teríamos em torno de vinte docentes a menos, porque muitos nos defenderam em relação a isso.

Eu acho que, de alguma maneira, esse tipo de abordagem acabou colocando o Centro de Letras e Comunicação em certa evidência na Instituição e que até favoreceu, depois, a minha candidatura como Vice-Reitor.

Outra coisa que foi muito importante, também, foi o trabalho que a Márcia, com sua grande competência, com sua seriedade e honestidade, foi capaz de ajudar a construir no Centro. A Márcia liderou comigo a organização de toda a parte administrativa, desde a lotação dos servidores, a organização dos espaços, a organização do orçamento do Centro, a criação de um orçamento discutido pelas áreas democraticamente. Em que os recursos chegavam até os Cursos, cabendo à Direção dar consecução às ações, garantir que esses recursos fossem aplicados no Centro para melhoria da qualidade das nossas atividades. Por conta desse tipo de orçamento, conseguimos constituir muitas coisas, por exemplo: adquirimos muitos aparelhos de ar-condicionado (para quase todos os espaços, de fato), o que melhorou as condições de trabalho e aprendizagem.

Foi um tempo interessante, porque pudemos vivenciar a experiência de todo mundo decidir sobre como e onde aplicar os recursos, com um orçamento racional e com recursos destinados aos setores: conseguimos pagar inscrição de alunos de pós-graduação em congressos; mandar alunos para eventos; financiar Semanas Acadêmicas; pagar diárias e passagens para docentes participarem de congressos, inclusive internacionais; elevar o *Qualis* do Caderno de Letras. Foi uma gestão bem participativa, com o apoio de muita gente.

É importante dizer isso, ainda que seja lugar comum: no serviço público não existe patrão, existe chefia, e as coisas acontecem na Universidade (e na Unidade Acadêmica) pelo envolvimento dos servidores e estudantes. O CLC é uma Unidade Acadêmica que demanda sempre pelo menos 1/3 do seu corpo docente envolvido em tarefas de administração, são muitas coordenações de curso (graduação e pós-graduação), coordenação de câmara, de área, de núcleo, Direção, Direção Adjunta, e tudo isso acaba sendo relevante para o nosso processo. O papel da Márcia na gestão, e que sempre foi muito bem compreendido por todos, é que o Diretor Adjunto ocupa um espaço “chato”, porque toda a parte de relatório de atividades docentes, de cobrança em relação ao cumprimento de metas, fica com o Diretor Adjunto, na estrutura que foi construída para os Centros. E a Márcia não ganhou FG para isso. Ela trabalhou durante os quatro anos com dedicação para o cargo, sem remuneração, e sem reduzir a sua carga horária em sala de aula. Por isso ela foi fundamental para o trabalho da Direção. A nossa gestão foi uma gestão muito parceira nesse sentido. E nada do que aconteceu no CLC seria possível sem a participação de todos os professores e o empenho da Márcia. Ela foi uma grande Diretora que o CLC teve, sendo Diretora Adjunta.

2.6.4. *Vice-Reitoria*

Começo esta seção com uma pequena confissão: eu somente concorri ao cargo de vice-reitor, porque o que eu almejava era ser Presidente do COCEPE. São duas funções distintas, uma de gestor, de executivo, e outra de líder do conselho superior acadêmico, um pequeno parlamento. As experiências como Diretor e como Chefe de Departamento foram importantes para formatar o gestor que eu me tornei; contudo, o presidente do COCEPE é uma espécie de coordenador dos coordenadores de cursos e programas, que auxilia, acompanha e lidera construção de políticas.

Meu desejo era trabalhar para que uma nova lógica, uma nova cultura se estabelecesse. Minhas experiências anteriores me levaram a 'ler' a UFPel como um lugar onde as diferenças entre as pessoas (tempo de casa, titulação, grau de inserção na pós-graduação, etc.), entre áreas do conhecimento, entre unidades acadêmicas, entre as visões de mundo, entre as ideologias políticas, criavam um estado de constante conflito, competitividade, fofoca, estresse. Me interessava trabalhar para transmutar a UFPel para um lugar de maior colaboração entre as pessoas, onde os interesses institucionais e coletivos tivessem primazia sobre os interesses político-partidários, corporativistas e pessoais. E nunca deixei de reconhecer a legitimidade e importância destes para a saúde da instituição, mas entendia que eles tinham de ocupar seu lugar na escala, sem obnubilar o interesse maior da sociedade ao financiar a nossa universidade.

Isso explica a minha postura como Vice-Reitor da UFPel. Busquei sempre o diálogo. Minhas falas públicas foram as estritamente necessárias, sempre tentando fazê-las de modo ponderado, pacificador e focadas no acadêmico, sem tonalidades ou excessivas provocações ideológicas. Eu entendia que para mudar os discursos egocêntricos que atrasavam o desenvolvimento acadêmico da UFPel, era necessário estar desarmado e aguentar as críticas silenciosamente. Mais que isso, era necessário deixar o COCEPE decidir, ouvindo a comunidade universitária.

Para que isso acontecesse, adotei algumas blindagens: (a) arrefecer a natural vontade que toda gestão máxima tem de pressionar o COCEPE a aprovar suas concepções sobre os temas acadêmicos em pauta; (b) evitar que os assuntos fossem tratados no conselho pelo viés da política partidária ou corporativa; (c) permitir apenas a articulação de votos dos conselheiros-gestores para assuntos relacionados ao programa eleito ou para evitar uma decisão ilegal do COCEPE. Essa postura pode ter trazido algum prejuízo institucional, por certo, mas entendo que ela aumentou a confiança dos conselheiros e da comunidade de que o COCEPE realizava um trabalho sério, democrático e isonômico.

Como presidente, eu raramente votei. Como cabia a mim o voto qualificado, geralmente meu voto se somava aos votos da maioria dos conselheiros. Numa clara sinalização de que o COCEPE falaria por si, independentemente da vontade do seu presidente. Tampouco fiz *lobby* para que uma pauta fosse aprovada ou mesmo declarei apoio a qualquer candidatura ao Conselho. Acredito que essas atitudes simples, associadas à postura de um gabinete aberto aos coordenadores de cursos e programas e aos diretores de unidades, bem como as constantes visitas às unidades acadêmicas, criaram as condições para a transformação que desejava e possibilitou à UFPel o salto de qualidade que foi vivenciado entre 2017 e 2020.

Só para lembrar um pouquinho daquela Universidade que acabamos assumindo em janeiro de 2017, a UFPel vinha de um processo de expansão grande, do REUNI, que foi basicamente um inchaço, porque criou muitos cursos, mas atraiu muitos docentes. Então, houve uma expansão em torno de 400 docentes, (num universo de 1.350). Esse corpo docente chega para a Universidade quase todo com Doutorado, com condições de fazer uma atuação importante na Instituição, não só no campo do ensino, mas, também, da pesquisa e da extensão. Evidentemente, porque muitos eram recém-doutores, vinham para a Universidade esperando ter uma estrutura que favorecesse o desenvolvimento de suas atividades. Contudo, esses professores encontraram a Universidade sem infraestrutura adequada para dar suporte ao seu trabalho, com raras exceções. Ampliamos o número de estudantes e de docentes, mas os colocamos numa estrutura deficitária. Isso aconteceu em praticamente todas as Unidades Acadêmicas.

Alguns números:

- embora tenha 300 doutores, 12 mil estudantes a menos que a UFSM, a UFPel se consolidou como a segunda melhor universidade do RS em todos os rankings ou sistemas de avaliação;

- em 2020, nos rankings internacionais, em comparação com centenas de universidades brasileiras, a UFPel foi considerada como a 9ª melhor pelo Times Higher Education (THE), a 17ª pelo Academic Ranking of World Universities (ARWU – Índice Shanghai); em 2019, figurou como a 13ª no Center for World University Rankings (CWUR).

*As diferenças na posição refletem critérios de avaliação diferentes entre os rankings.

**Nesses rankings, a UFPel figurou como a primeira ou a segunda melhor Universidade do país com menos de vinte mil estudantes.

E tinha uma outra consequência associada a esse aumento do corpo docente da UFPel, e também da elevação da sua titulação, que era um sentimento de autoestima muito baixo. Era comum, em 2013, por exemplo, as pessoas acharem que trabalhavam numa das piores universidades do país. Era evidente que teríamos de trabalhar muito nessa questão do pertencimento, da aproximação entre as pessoas. Os novos docentes, recém-chegados, vinham com a ideia de ter o seu laboratório, o seu espaço, que é merecido, evidentemente, mas que a instituição não tinha e não teria condições de fazer.

Um dos grandes legados que vai ficar para a Instituição desse meu tempo na Vice-Reitoria, acredito, são os ganhos acadêmicos de uma mudança discursiva motivada pela elevação da autoestima.

Ao mesmo tempo, tivemos muita atenção com a qualificação dos cursos e programas. A melhora significativa do posicionamento da UFPel nos rankings internacionais e a melhora da avaliação dos cursos de graduação e de pós-graduação são consequência dessa atenção.

Obviamente, o mérito da gestão máxima para atingimento desses resultados é menor do que o do corpo de servidores da Instituição (docentes, TAEs e colaboradores). É mérito de quem assumiu a UFPEL como seu espaço de trabalho. Hoje nós temos em torno de 650 professores, dos 1.350, atuando em programas de pós-graduação *strictu sensu*. A avaliação da CAPES, em 2017, dos programas de pós-graduação demonstrou uma melhora considerável da UFPEL: na avaliação anterior, 47% eram nota 3, e passou a 23% em 2017; a média geral passou de 3,8 para 4,1% de um universo de 47 programas, dos quais 31 têm doutorado.

Na graduação não foi diferente. Investimos muito em melhoria da acessibilidade dos prédios e aos prédios, na prevenção de incêndios, na qualificação das bibliotecas, na política de bolsas, nos espaços de estudo, nos restaurantes universitários, na moradia e transporte estudantil. Isso impactou os índices de permanência, aprovação e titulação de estudantes. Para exemplificar, a titulação de graduação – considerando-se uma proporção do número de concluintes em relação ao número de vagas preenchidas – subiu de 37% em 2016 (abaixo, portanto, da média nacional nas universidades federais que é de 40%) para 50% em 2019.

Como consequência direta, essas ações também impactaram a avaliação dos cursos pelo MEC. Comparando com período anterior e ante a visita a 31 cursos no período entre 2017 e 2019, nossos cursos de graduação melhoraram sensivelmente: apenas um curso teve nota 3, mas 17% receberam a avaliação máxima (5); ao passo que no período anterior, 31% dos cursos havia sido avaliado com nota 3, mas somente 4% receberam nota máxima. Olhando mais detalhadamente, para demonstrar o trabalho coletivo da Universidade, dos NDEs, das coordenações de cursos e da Vice-Reitoria veremos que a avaliação da organização didático-pedagógica (dimensão 1) atribuiu notas 35% superiores ao período anterior; que as notas atribuídas à qualificação do corpo-docente (dimensão 2) foram 41% superiores; e que na avaliação da dimensão 3 (infraestrutura) o incremento das notas foi da ordem de 409%.

Por fim, além das responsabilidades acadêmicas, como Vice-Reitor, eu era responsável maior pelo Centro Agropecuário da Palma, pelo Biotério Central e pela Coordenação de Bibliotecas. Destacarei apenas esta última, ainda que tenha sido grande o envolvimento com os outros dois setores, que são fundamentais para os docentes das ciências da vida.

Tivemos um cuidado com as Bibliotecas, que na avaliação do MEC, os itens associados a elas passaram de 1 e 2, em geral, para 4 e 5, na grande maioria dos casos. Isso se deveu ao processo de reestruturação, que envolveu a mudança na política de aquisições de bibliografia, favorecendo as bibliotecas digitais (Minha Biblioteca, EBSCO, etc.), mas destinando recursos à aquisição de livros físicos de cursos sob avaliação; bem como finalização de obras em três das nove bibliotecas setoriais.

3. Considerações Finais

Esta é uma síntese possível dos meus 26 anos de docência na UFPel. Encontro-me hoje com a mesma disposição que tinha quando fui investido nesse cargo público. Ainda tenho, pelo menos, mais dez anos de trabalho a desenvolver por aqui. Sinto-me mais qualificado do que nunca para servir à sociedade e à UFPel, para construir novos projetos ou programas que tragam impacto social, para além do impacto acadêmico. E acredito, também, que posso, inclusive, ajudar os colegas mais jovens da Universidade a fazerem gestão de projetos, a progredirem na carreira, enfim.

Apresento, agora, um resumo em ordem cronológica das ações acadêmicas ou como gestor público que trouxeram algum benefício à UFPel, à comunidade ou à minha área de atuação.

Ano	Atividade
1997	Pesquisa: Coleta de dados para BDS-Pampa em Tavares Pesquisa: Início da participação no BMT Extensão: Italiano Chefia do Núcleo de Integração com 1º e 2º Graus
1998	Pesquisa: Coleta de dados para BDS-Pampa em Jaguarão Extensão: Educação Multimídia; Introdução à Sociolinguística
1999	Ingresso no PPG-Letras da UFRGS: Doutorado
2001	Pesquisa: Coleta de dados do VarX
2002	Pesquisa: Coleta de dados do VarX
2003	Defesa do Doutorado Pesquisa: A concordância verbal variável de 3ª. pessoa do plural em Pelotas Participação na elaboração do PPC dos Cursos de Licenciatura em Letras
2004	Pesquisa: Pomerano Escrito Extensão: Conversação em Pomerano Coordenação do Centro de Pesquisa e Extensão em Linguística e Literatura
2005	Extensão: Sociolinguística
2006	Coordenação do PPG-Letras – Especialização
2007	Participação na elaboração do PPC dos Cursos de Licenciatura em Letras
2008	Pesquisa: Marcadores linguísticos de classe social Chefia do Departamento de Letras
2009	Chefia do Departamento de Letras Vernáculas Vice-Direção da Faculdade de Letras Elaboração do PPC em Jornalismo
2010	Coordenação dos Cursos de Letras Coordenação <i>pró-tempore</i> do Curso de Jornalismo
2011	Estágio pós-doutoral na UFRGS
2012	Coordenação do PPG-Letras: Mestrado
2013/ 2016	Pesquisa: Marcadores linguísticos de identidade Direção do Centro de Letras e Comunicação Principais ações ou atividades durante a direção do CLC - aprovação do Regimento do CLC - criação do Núcleo de Estágios do CLC - orçamento participativo do CLC - reengenharia dos espaços do CLC

- instalação do LAAC
- instalação do Laboratório de Tradução
- destinação de salas às áreas acadêmicas
- coordenação do Fórum dos Diretores de Unidades Acadêmicas
- participação na elaboração da Matriz de alocação de vagas docentes

2017/
2020

Vice-Reitoria da UFPel:

Ações (ou conquistas) lideradas por mim, como vice-reitor ou como presidente do COCEPE, em conjunto com os pró-reitores.

- aprovação do Regimento do COCEPE
- Regulamento da Graduação
- políticas inclusivas: bolsas, cotas, assistência pedagógica, SuperPave
- políticas para qualificação de cursos
- políticas de pedagogia universitária
- Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão
- programa de ingresso regional com Azonasul
- cátedra da UNESCO
- CAPES-Print e outros programas de internacionalização
- ampliação das cotas na pós-graduação
- política de qualificação dos programas de pós-graduação
- edital para professor visitante
- migração do Doutorado em Letras para a UFPel
- instauração do Doutorado em História
- política de inovação
- política linguística ampla para a UFPel
- política de distribuição de vagas docentes por necessidade
- normalização da carga horária docente
- representação de TAEs no COCEPE
- implementação da UFPel Digital
- calendário acadêmico alternativo em ensino remoto
- dez vagas de docentes novas
- política de distensionamento das relações entre docentes e estudantes
- políticas de redução da evasão e da retenção
- nova regulamentação dos concursos públicos para docentes

Ações da gestão superior nas quais tive participação ativa e direta

- prospecção, tratativas e contratualização da locação da Casa de Estudantes
- acompanhamento das tratativas para locação do Campus II ICH
- reforma da biblioteca central do Campus Capão do Leão (CCL)
- reforma da biblioteca da Odonto/CIM
- reforma de quinze prédios no C.A. da Palma
- reforma do Biotério Central
- acompanhamento das obras do restaurante universitário do Anglo
- acompanhamento da construção do aulário do CCL
- acompanhamento de obras de acessibilidade em prédios acadêmicos
- acompanhamento da aquisição de quatorze ônibus
- acompanhamento de obras no HCV
- acompanhamento da instalação/consolidação dos museus da UFPel no entorno da Praça Cel. Pedro Osório
- criação do Conselho Acadêmico do C. A. da Palma
- criação do Comitê Gestor do Biotério Central
- instalação de moradia estudantil para estudantes da TEMV no C. A. da Palma
- instalação do Sistema Eletrônico de Processos
- instauração das formaturas institucionais para todos os estudantes
- concessão do título de *Doutor Honoris Causa* a Boaventura de Souza Santos