

ANÁFORAS INDIRETAS NO GÊNERO TEXTUAL TIRINHA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE LEITURA

Eduardo Santana Moreira
eduardo.santana3@yahoo.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5204656934072546>

Wagner Alexandre dos Santos Costa
wagnerasc@bol.com.br
<http://lattes.cnpq.br/5356522896007792>

RESUMO: Com base nos aportes teóricos sobre o uso dos gêneros textuais como fundamentadores do trabalho de ensino de língua materna e de prática de leitura, presentes em autores como Leite (2013), Lerner (2002), Motta-Roth (2006), Marcuschi (2008), dentre outros, e em consonância com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 2002), objetivou-se incentivar o uso de tirinhas em sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental. Esse gênero textual, se bem explorado pelo professor, pode possibilitar ao aluno o desenvolvimento da capacidade de interpretação e reflexão, uma vez que nele convergem imagem e palavras, ambiente rico para aprendizagem. Então, propusemos atividades centradas na exploração de Anáforas Indiretas em duas tirinhas: uma da Turma da Mônica e outra da personagem Mafalda.

Palavras-chave: Leitura e interpretação. Anáforas indiretas. Tirinhas.

ABSTRACT: Based on the theoretical contributions on the use of genres as fundamental to the mother tongue teaching and practice of reading, as found in authors such as Leite (2013), Lerner (2002), Motta-Roth (2006), Marcuschi (2008), among other ones, and in line with the guidelines from the National Curriculum Standards (1998, 2002), we aimed, in this work, to encourage the comic strips usage in the classroom of the 6th grade of Elementary School. This genre, when well worked by the teacher, may allow the student to develop the ability of interpretation and reflection, since it uses images and words, which is, in turn, a good environment to learning. We proposed activities focused on exploration of Indirect Anaphoras, based on a strip of Monica's Gang and another of Mafalda.

Keywords: Reading and interpretation. Indirect anaphoras. Comic strips.

1 Introdução

A prática de leitura e interpretação dos gêneros textuais no Ensino Fundamental e Médio há tempos vem provocando inquietação em professores de Língua Materna (doravante LM) por se apresentar, em muitos casos, pré-historicamente ainda como atividade de decifração, desvinculada do dia a dia (RAMOS, 2006). A inquietação torna-se inevitável, pois os resultados não raro são insatisfatórios, uma vez que esses docentes tendem a exigir que os discentes realizem uma leitura eficaz, i.e., uma análise densa, sem que seja, sobretudo, mecânica (LEITE, 2013, p. 5).

Os próprios PCN (doravante PCN) (1998) norteiam que o ensino de língua seja baseado no texto e num contexto significativo para que haja, de fato, uma aprendizagem não meramente mecânica. Nesse sentido, Lerner (2002, p. 75) reforça que é primordial “fazer da escola um âmbito propício para a leitura, [ou seja] abrir todas as portas dos mundos possíveis, inaugurar um caminho que todos possam percorrer para chegarem a ser cidadãos da cultura escrita”.

Assim, em face do desafio de formar leitores competentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 26), reforçamos, orientam que o ensino de língua seja fundamentado em textos, i.e., seja baseado em um determinado gênero textual, além de recomendarem que os professores possam ser capazes “prioritariamente, de *formar leitores literários*, em outras palavras, de ‘letrar’ o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito”. (BRASIL, 1998, p. 55, grifos nossos).

Bakhtin (1997) já salientava que a insuficiência dos gêneros textuais e, consequentemente, o não domínio deles fazem da comunicação um processo quase que irrealizável. Por esse ângulo, nota-se a relevância dos gêneros textuais na sociedade, visto que deles emerge a comunicação (LEITE, 2013).

Posto isto, o presente artigo tem por objetivo refletir como o gênero textual tinha pode possibilitar um trabalho eficaz de ensino de língua portuguesa que estimule os alunos a compreenderem, de forma prática e dinâmica, os mais diversos temas abordados em sala de aula, não deixando de levar em consideração, para isso, as dificuldades que os alunos apresentam em relação à interpretação. Como recorte, elegemos as Anáforas

Indiretas, um ponto de partida para elaboração de atividades que pudessem levar os alunos a apreender *não ditos* e a construir sentidos com base em seu conhecimento socio-cultural, sociointeracional e sociocognitivo.

Para tanto, utiliza-se como referencial teórico Koch (2006), Marcuschi (2005, 2007, 2008), Motta-Roth (2006), Bakhtin (1997), Meurer (2004), Leite (2013) e Ramos (2013), além dos PCNS (1998, 2002) e outros autores que ajudam a sustentar as investigações sobre o ensino de LM a partir dos gêneros textuais.

2 Gêneros textuais e os PCN

As investigações realizadas sobre os gêneros textuais não são inovadoras, sendo eles objetos de análises de autores distintos, de Aristóteles a Bakhtin, tendo sido percebidos a partir de uma diversidade de fontes e perspectivas (MARCUSCHI, 2005, 2008). No Brasil, após um período predominantemente estruturalista, os estudos dos gêneros sofrem significativa mudança em torno dos anos 2000, ao ganharem contribuições de autores como Marcuschi, Meurer e Motta-Roth, sem descartar produções anteriores, como as obras de Geraldi e os próprios PCN. De acordo com Motta-Roth (2006), os PCN representam subsídio imprescindível em relação às pesquisas voltadas para linguagem:

A perspectiva da linguagem adotada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCN's) é orientada para a vida social e se configura em um avanço, se comparada à visão estruturalista amplamente adotada na escola até bem recentemente, em que se definia um programa de curso em termos de categorias da gramática normativa serem trabalhadas de modo descontextualizado [...]. (MOTTA-ROTH, 2006, p. 497, grifos da autora).

Daí a importância dos PCN nessa “virada” ocorrida no ensino de LM, já que o texto passar a ser entendido como a unidade de ensino (PCN, 1998). Para Motta- (*op. cit.*, p. 496), o gênero textual pode ser definido como uma “combinação entre elementos linguísticos de diferentes naturezas [...] que se articulam na linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana, e que são socialmente compartilhados”.

Marcuschi (2005, 2007), analogamente, percebe a associação dos gêneros textuais com a vida cultural e social, visto que “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades

comunicativas do dia-a-dia” (2005, p. 19). Logo à frente, o autor (*ibidem*, p. 20) ressalta que gêneros devem “ser contemplados em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas”. Em outras palavras, há necessidade de recuperar elementos vinculados a seus usos e associá-los a seus contextos de produção.

Sobre a concepção de atividades sociais, Meurer (2004, p. 138) sinaliza que são “aquilo que as pessoas fazem, isto é, as atividades em que se engajam ao conduzir a vida social. As práticas incluem as atividades do dia-a-dia [...]”. A partir dessa perspectiva, entende-se que a prática da escrita deve possuir uma finalidade, um significado para a vida da criança (VYGOTSKY, 1984, p. 133). Essas considerações são sugestões dos próprios PCN:

[...] além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para *ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua* com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55, grifos nossos).

Marcuschi (2008) alega que a escola tem como papel primordial levar o discente a desenvolver-se no processo de escrita, fazendo com que ele seja capaz de elaborar produções na variedade padrão da língua. Assim, ressaltamos que a escola deve contextualizar as atividades abordadas junto à prática de produção textual para que os discentes compreendam o processo de escrita com facilidade como apontado pelos PCN (1998).

Os PCN (1998, p. 38) afirmam que “um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: se o aluno é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento”.

De acordo com Leite (2013, p. 10), “um dos grandes desafios dos professores de língua portuguesa é formar leitores competentes que não só sejam capazes de compreender, mas também de utilizar as funções da língua em interações nas mais diversas situações sejam elas orais ou escritas”. Para auxiliar o trabalho do professor, os PCN (1998) orientam que o trabalho com o gênero seja desenvolvido a partir de uma análise crítica levando em consideração o contexto. Além disso, conforme Marcuschi (2007), é

possível entender que há uma necessidade real de se trabalhar com o gênero textual, visto que esse é o que mais se aproxima do estudo da linguagem no seu uso no dia a dia.

Deste modo, ao trabalhar os gêneros textuais em aulas de língua portuguesa, o docente estimula os educandos a ler textos e a se familiarizar com as características de cada gênero e com os contextos em que eles podem ocorrer. Aliás, para Morais (2005) e Freire (2005), uma hipótese sobre o fracasso do ensino de gêneros adviria do fato de os discentes não gostarem de ler, o que faria com que eles se sentissem incapazes de realizar as atividades indicadas. Logo, uma possível causa dessas dificuldades na leitura, como aponta Kleiman (2004) são os métodos tradicionais que veem a leitura como simples decifração da escrita.

3 Para ler nas entrelinhas: um trabalho com anáforas indiretas

3.1 Nosso modelo teórico-metodológico

Levar o educando a ler mais profundamente o texto, extraíndo informações presentes não apenas na sua superfície, tem sido objeto de preocupação atual. Tendo por referência os PCN (1998), as Orientações Curriculares (2013), documento norteador do ensino de Língua portuguesa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, apresentam o seguinte descritor para o ensino de Língua portuguesa no 6º ano: *a leitura de diferentes gêneros aplicando estratégias de leitura*. Trata-se, nesse caso, de: (a) refletir sobre o conteúdo que está em leitura pelo aluno, (b) de realizar antecipações e (c) de acessar informações subentendidas e/ou inferíveis (Cf. Kleiman, 2004).

Com vistas a alcançar esses objetivos, enfatizando, sobretudo o item (c), trabalhar com o fenômeno de textualização que em Linguística textual denomina-se *anáfora indireta* parece-nos oferecer subsídios teórico-metodológicos palpáveis ao professor. Assim, nossa proposta consiste na elaboração de atividades de leitura que, por meio delas, possibilite-se ao aluno um mecanismo de (re)construção de sentidos.

Segundo Koch (2006, p. 64), a introdução de informações no modelo textual pode ser de dois tipos, a ativação “ancorada” e “não-ancorada”. Na *ativação ancorada*, um conteúdo é introduzido no texto tendo como base elemento(s) do cotexto e/ou do contexto

sociocognitivo. Já na *ativação não ancorada*, um conteúdo totalmente novo é introduzido no texto.

Sob o tipo de ativação ancorada incluem-se os casos de Anáfora indireta (AI) e Anáfora associativa (AA). Esses dois tipos, que para fins deste trabalho serão tratados como sinônimos, podem assim ser explicados:

- ✓ Nas AI, não há um antecedente explícito ao qual se vinculem, mas um elemento “âncora”, mobilizado na construção do sentido.
- ✓ As AA envolvem uma relação de meronímia entre o referente introduzido e o “âncora”, podendo um ser ingrediente do outro.

Vejam-se os exemplos:

(1) Vida de casado é assim mesmo: fui jogar futebol e *ela* reclamou. (AI)

(2) A sala de aula estava cheia. Havia *alunos* quase na porta. (AA)

em que *ela* (1) e *alunos* (2) só podem ser interpretados com base no contexto sociocultural e sociocognitivo recuperado pelo leitor.

Adam (2011, p. 52-53) adverte que não podemos ter acesso ao contexto como dado extralinguístico objetivo, mas somente a (re)construções realizadas pelos sujeitos, sejam falantes ou analistas. Assim, o que o contexto informa é tratado com base nos conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, nos seus pré-construídos culturais e nos lugares comuns argumentativos. Segundo ele, essa (re)construção de um co(n)texto pertinente realiza-se economicamente no dado mais acessível: no contexto verbal e/ou no contexto situacional de interação. Por isso, estimular a ativação dos conhecimentos de diversas ordens pelo aluno no trabalho de leitura torna-se produtivo como ensino sobre o ato de ler.

Tentaremos, então, aliar tais propostas a atividades com o gênero textual tirinhas no 6º ano do Ensino Fundamental. Tal escolha se justifica por esse gênero figurar como uma das possibilidades de estimular a leitura pelo viés da fruição, além de nele encontrarmos a convergência de signos verbais e não verbais no processo da significação, o que oportuniza o tratamento de uma atividade inferencial de leitura adequada à faixa etária desses alunos.

3.2 Aplicando...

Seguem-se duas tirinhas: uma da Turma da Mônica e outra da Mafalda. Inicialmente, procedemos a uma análise de cada ocorrência à luz da abordagem inferencial pelas AI. Na sequência, propomos algumas atividades para cada uma.

Tirinha 1



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7737

Fonte: <<http://mqtmteamo.blogspot.com.br/2012/04/tirinhas-da-turma-monica.html>>. Acesso em 26 dez. 2015.

Na tirinha 1, o primeiro quadro apresenta o personagem Cascão representando um encantador indiano de serpentes. Ele toca uma flauta (*firolim... firoláá*) diante de um cesto. Seu objetivo é de obter êxito com a saída da cobra, o que acontece no segundo quadro. No entanto, há uma quebra na expectativa do acontecimento, pois normalmente o encantador conduz, com a sua habilidade musical, um “balé” protagonizado pelo animal. No terceiro quadro, então, a serpente, em uma atitude de repúdio à qualidade da música ofertada, vai embora carregando sua mala e portando protetores auriculares.

Em termos de AI, há um contexto sociocultural em que a tira se insere e a informação *a cobra* já se encontrava sociocognitivamente possível de ser ativada desde o primeiro quadro, já que as imagens do encantador e do cesto figuram como âncoras textuais. No segundo quadro, esse termo surge, então, definido por artigo, adquirindo estatuto de informação já introduzida no texto. A surpresa e o humor propostos ficam a cargo do protetor auricular e da mala, elementos novos que conferem outros sentidos à história.

Podemos, sintetizando, postular as seguintes relações de AI presentes no texto:

- I) Encantador, cesto (âncoras textuais) > cobra (informação ativada).
- II) Flauta, música ruim (âncoras textuais) > protetor auricular, mala, cobra abandonando seu mau encantador (informação ativada).

Propomos, a partir daí, atividades que ressaltem esse processo de construção de sentidos:

- 1- Quais são os dois personagens da tirinha?
- 2- Qual é o segundo personagem? Após qual momento ele surge?
- 3- Na tira, Cascão tenta realizar o encantamento indiano de manter a cobra em pé ouvindo a música. A fala de Cascão *Deu certo!! A cobra está saindo!!* significa que:
 - a) ele não sabia qual animal sairia de dentro do cesto;
 - b) Cascão não tinha certeza se estava fazendo o ritual corretamente;
 - c) a cobra aprovou a música de Cascão;
 - d) Cascão estava desapontado.
- 4- Qual objeto aponta para o sentido de a cobra não ter gostado da música de Cascão?
 - a) O cesto.
 - b) A mala.
 - c) O protetor de ouvido.
 - d) A flauta.

Tirinha 2



Disponível em: <<https://quartzo4.wordpress.com/tag/david-vinas/>>. Acesso em 26 dez. 2015.

A tirinha 2 apresenta um diálogo entre Mafalda e Miguelito. Ela o interroga sobre o conteúdo em transmissão naquele momento na TV. Como resposta, ele apresenta uma reflexão crítica sobre o conteúdo comercial fragmentário transmitido a que as pessoas são expostas como alvos. A partir de sua análise, Miguelito demonstra sua angústia em relação ao discurso de sedução publicitário, que oferta produtos associados a uma ilusória condição de felicidade.

Desodorante, salsichas e máquina de lavar roupas são AI apresentadas como conteúdo inferíveis através do contexto sociocognitivo. Não retomam diretamente um conteúdo explicitado anteriormente (TV, na fala de Mafalda e na imagem diante dos personagens), mas o fazem obliquamente pela presença dessas informações já possíveis antes de serem citadas por Miguelito.

Algumas atividades podem focalizar esse aspecto da edificação dos sentidos textuais nessa tirinha. Vejam-se:

- 1- Na fala de Mafalda, o que significa *coisa boa na TV*?

- 2- Aponte uma palavra que possa oferecer uma ligação entre *desodorante*, *salsichas* e *máquina de lavar roupa*, de acordo com a fala de Miguelito.
- a) Roupas.
 - b) Filmes.
 - c) Comerciais.
 - d) Brincadeiras.
- 3- Qual a relação entre a fala de Miguelito no segundo quadro e a pergunta feita por Mafaldo no primeiro?

As atividades propostas com base nas tirinhas 1 e 2 ressaltaram as relações entre conteúdos apresentados na superfície do texto, no entanto já nele presentes pela sua relação com uma âncora textual anterior.

Trata-se de uma oportunidade de os alunos perceberem que em nossa atividade de leitura e interpretação lançamos mão de conhecimentos também disponíveis em nossa memória, dados socioculturais que armazenamos e compartilhamos com nossos interlocutores, daí podermos julgar coerente o desenvolvimento textual proposto pelo outro e compreender quebras de expectativa na produção de humor, de ironia etc.

4 Considerações finais

No ambiente escolar, os professores, costumeiramente, lidam com diversas situações, uma delas, como posto por Leite (2013) o desafio de formar leitores capacitados a compreenderem textos, bem como o de utilizarem a língua em suas diversas interações. Nesse sentido, a escola apresenta a função social de transformar o indivíduo e capacitá-lo no processo de escrita, fazendo com que esse sujeito seja capaz de produzir textos na modalidade padrão da língua (MARCUSCHI, 2008).

Entretanto, segundo Sampaio e Freitas (2012), a escola ainda é um espaço na qual há grupo significativo de professores que adotam posturas não mais cabíveis, como as práticas pedagógicas tradicionais, que deste modo, desestimula o educando a participar das aulas. Embora haja professores que sigam tais práticas, deve-se ressaltar que o gê-

nero textual tirinha pode ser eficaz para o ensino de LM, haja vista que os elementos de interpretação textual, leitura, produção, entre outros, podem ser explorados pelos professores. Ademais, os próprios PCN orientam que o ensino de língua seja fundamentado em textos, o que sustenta a visão aqui apresentada, fora o fato de que as tirinhas “são textos curtos, divertidos, que motivam os aprendizes e geram afetividade no espaço de ensino-aprendizagem” (RAMOS, 2013, p. 12).

Como se viu em nossas atividades propostas, não consideramos necessário abordar metalinguisticamente as Al's na série em questão. Por outro lado, não significa que o professor, munido de conhecimento teórico, vá deixar de trabalhar nessa perspectiva, que promove um olhar atento ao não dito nos textos e às relações entre os elementos na construção de sentidos.

Claro é que nossa abordagem reflete apenas uma entre tantas possibilidades de descortinar sentidos nos textos. Seu sucesso dependerá, sobretudo, da adequação ao nível de cognição dos alunos, já que pode haver vários graus de dificuldade, por isso, dizemos ser uma estratégia irrestrita de estímulo à busca pelo sentido.

Assim, esperamos ter demonstrado que certos temas desenvolvidos na teorização linguística não precisam permanecer distantes das nossas salas de aulas, podendo estar, diferente disto, a serviço de nossos propósitos didáticos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

FREIRE, A.B.M.S. **Como se dá o processo de leitura de uma turma de ensino da rede pública?** O que os mapas conceituais e os resumos retratam. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguís-

tica). Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. (Orgs.). **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 10. ed., Campinas: Pontes, 2004.

LEITE, J. S. V. **A tirinha: gênero norteador do ensino de língua**. 2013. 22f. Monografia (Graduação em Letras). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, Pombal, PB, dez. 2013.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 194-207.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-21.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEURER, José Luiz. Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp., 2004, p. 133-157.

MOTTA-ROTH, Desirée. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p.495-517, set./dez. 2006.

MORAIS, M.B.E. **Reflexões sobre o processo de leitura de uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental: uma abordagem ecológica**. 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

RAMOS, A. P. M. Ensino de leitura em língua materna: práticas pedagógicas sob a ótica sociocognitiva inspiradas por corpus de "tirinhas". *In*: SHEPHERD, T. G.; VASCONCELLOS, Z. (Org.). **Linguagem: teoria, análise e aplicações 2**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2006. Disponível em: <<http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/linguagem02.html>>.

RAMOS, P. Piadas e tiras cômicas: semelhanças entre gêneros. **Revista USP**, São Paulo, n. 88, p. 51-59, dez.-jan.-fev. 2010-11.

_____. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. **Estudos linguísticos**, São Paulo, n. 42, v. 3, p. 1281-1291, set.-dez. 2013.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2013.

SAMPAIO, M. L. P.; FREITAS, L. C. de A.. Produção textual nas aulas de língua portuguesa: uma ação inibidora. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 4, n. 1, jan.-jul. 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SOBRE OS AUTORES:

Eduardo Santana Moreira é licenciando em Letras Português, Inglês e Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atuou como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

Wagner Alexandre dos Santos Costa é doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professor efetivo do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/ Departamento de Letras e Comunicação (ICHS/DLC) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) na área de Língua Portuguesa.