



Organizadores

Leandro de Amaro Rodrigues  
Lucelia Cristina Brant Mariz Sá  
Maíra Sueco Maegava Córdula  
Talita Aparecida da Guarda Alves

# Teorias Linguísticas:

Tecendo reflexões sobre  
os estudos da linguagem



 Pedro & João  
editores

**Teorias Linguísticas:  
tecendo reflexões sobre os estudos da linguagem**



**Leandro de Amaro Rodrigues  
Lucelia Cristina Brant Mariz Sá  
Maíra Sueco Maegava Córdula  
Talita Aparecida da Guarda Alves  
(Organizadores)**

**Teorias Linguísticas:  
tecendo reflexões sobre os estudos da linguagem**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Leandro de Amaro Rodrigues; Lucelia Cristina Brant Mariz Sá; Maíra Sueco Maegava Córdula; Talita Aparecida da Guarda Alves [Orgs.]**

**Teorias Linguísticas: tecendo reflexões sobre os estudos da linguagem.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 188p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0248-8 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526502488**

1. Teorias Linguísticas. 2. Reflexões. 3. Estudos da linguagem. 4. Linguística. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2022

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>9</b>
<b>UMA INCURSÃO NO DOMÍNIO DAS TEORIAS DA LINGUAGEM</b>	
Leandro de Amaro Rodrigues	
Lucelia Cristina Brant Mariz Sá	
Maíra Sueco Maegava Córdula	
Talita Aparecida da Guarda Alves	
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>23</b>
<b>A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DOS FUNDAMENTOS SOBRE TEORIAS LINGÜÍSTICAS MODERNAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NO FORMATO VIRTUAL</b>	
Maíra Sueco Maegava Córdula	
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>35</b>
<b>TEORIAS LINGÜÍSTICAS: UMA ABORDAGEM SOBRE A GRAMÁTICA</b>	
Maíra Cristina Passos Ferreira	
Talita Aparecida da Guarda Alves	
<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>53</b>
<b>CONSTRUINDO AS BASES TEÓRICAS CHOMSKYANAS SOB UM VIÉS CRÍTICO</b>	
Edgar Correa Veras	
Ellen Lopes de Paula von Glehn	
Lucas Amâncio Mateus	

<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>71</b>
<b>AS BASES QUE SUSTENTAM A ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA</b>	
Kennedy José de Oliveira Júnior Maclésio Da Costa Oliveira Ferreira	
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>83</b>
<b>A LINGUÍSTICA ESTRUTURALISTA E A PSICANÁLISE: RESSIGNIFICAÇÕES DE LACAN DO ESTRUTURALISMO DE SAUSSURE</b>	
Carolina Antonia Goulart de Paula Lara Cristina Batista Souza	
<b>CAPÍTULO 6</b>	<b>95</b>
<b>DISCUSSÕES SOBRE A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL: DESDOBRAMENTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA</b>	
Gilberto Antonio Peres Nauali Martins Alves	
<b>CAPÍTULO 7</b>	<b>111</b>
<b>VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UM PARALELO ENTRE A DIVERSIDADE E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO</b>	
Lorraine Caroline Nicomedes Cecília Eugênia Rocha Rodrigues Monithelli Aparecida Estevão de Moura	
<b>CAPÍTULO 8</b>	<b>123</b>
<b>OS ESTUDOS DA LINGUAGEM PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO</b>	
Fabiana Ferreira Freitas Larissa Francine de Oliveira Mara Rúbia Pinto de Almeida	

<b>CAPÍTULO 9</b>	<b>137</b>
<b>O SISTEMA DE ESCRITA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO: TECENDO REFLEXÕES</b>	
Adimara dos Santos Rocha Lotero	
Elizângela Souto da Silva	
<b>CAPÍTULO 10</b>	<b>153</b>
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM: UMA VISÃO ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO</b>	
Ana Clara Martins Resende dos Reis	
Larissa Maciel Gonçalves Silva	
Lavine R. Cardoso Ferreira	
<b>CAPÍTULO 11</b>	<b>165</b>
<b>REFLEXÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LIBRAS COMO L1 E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PELAS PESSOAS SURDAS</b>	
Adrielle Bezerra Miranda	
Geyse Araujo Ferreira	
Viviane Barbosa Caldeira Damacena	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>177</b>



# APRESENTAÇÃO

## UMA INCURSÃO NO DOMÍNIO DAS TEORIAS DA LINGUAGEM

Leandro de Amaro Rodrigues  
Lucelia Cristina Brant Mariz Sá  
Maíra Sueco Maegava Córdula  
Talita Aparecida da Guarda Alves

O livro “Teorias Linguísticas: tecendo reflexões sobre estudos da linguagem” é resultado das reflexões realizadas na disciplina de Teorias Linguísticas, ministrada pela professora Maíra Córdula, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no primeiro semestre de 2022. Compõem a coletânea onze artigos, sendo um redigido pela professora da disciplina e dez elaborados por mestrandos e doutorandos matriculados no programa, cujas experiências profissionais perpassam os diversos níveis e modalidades da educação básica e do ensino superior.

Teorias Linguísticas é uma disciplina obrigatória no PPGEL e é ofertada no formato presencial. Devido à ocorrência do período pandêmico, no segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022, foi ofertada de forma remota, por meio de atividades síncronas e assíncronas. Possui uma carga horária de 60 horas destinadas ao estudo de assuntos relacionados à teoria do conhecimento, à linguística e à ciência, aos movimentos teóricos da linguística, aos fenômenos da linguagem e aos métodos de investigação.

É importante, neste momento, falarmos da Linguística enquanto ciência. É inegável suas contribuições para a sociedade. Dentre as diversas, ressaltamos aqui a importância de entendermos como a

sociedade se comporta e se constitui por meio da linguagem e na linguagem. Nessa perspectiva, a língua é vista como interação social entre sujeitos que desempenham diversos papéis em uma organização. Na interação social, a palavra é o principal elo entre falante e ouvinte, locutor e interlocutor. Ela é dirigida e orientada para quem é esse interlocutor, ou seja, qual o papel que ele desempenha na sociedade e como ele se relaciona (mais próximo: irmão, pai, amigo, etc., ou distante – chefe, autoridade, etc.) com o locutor.

Sobre a palavra como interação social, Volóchinov (2018 [1985-1936], p. 205), nos apresenta, em um tom filosófico e poético, sobre sua importância:

*a palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede como quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor.*

A palavra se faz recíproca por meio da inter-relação e do compromisso do sujeito um com o outro. Assim, as pesquisas da área da linguagem podem ajudar a compreender como a sociedade se comporta, tendo em vista que é por meio da linguagem que interagimos socialmente e estabelecemos os padrões sociais, já que “a palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018 [1985-1936], p. 205). A inter-relação entre falantes e a coletividade está vinculada ao uso da língua.

O interesse pelos estudos da linguagem é bem antigo, remonta ao século IV A.C, os primeiros registros desses estudos que se tem são dos hindus, inicialmente, com foco nos aspectos religiosos, passando, posteriormente, a ser uma análise mais descritiva da língua. No decorrer dos séculos, foram feitos inúmeros estudos, postularam-se muitas teorias, que ora são aceitas, ora são refutadas. Dentre essas teorias, no século XIX, ganhou destaque, a partir dos

estudos comparados, a ideia de que a língua é viva e que se modifica com a passagem do tempo.

Franz Bopp foi o linguista de renome na época, quando por meio do método histórico-comparativo, evidenciou o parentesco entre as línguas indo-europeias. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos no século XIX, levaram a percepção de que as mudanças que ocorreram na língua escrita ao longo dos anos aconteciam, primeiramente, na língua falada. Tal descoberta levou ao atual objeto de estudo da linguística moderna, a língua. (PETTER, 2010).

No século XX, foi lançado o livro do teórico Suíço, Ferdinand Saussure, “Curso de Linguística Geral”, obra escrita a partir de manuscritos de aulas, por seus alunos da Universidade de Genebra, em meados de 1907 e 1911. Foi a partir dos pressupostos saussurianos que a linguística passou a ser reconhecida como uma ciência autônoma, tal qual a medicina, a física, a astronomia, etc. A linguística foi definida como uma ciência que estuda a linguagem humana, cujo foco seria “descrever e explicar os fatos, estudar as expressões linguísticas” (PETTER, 2010, p. 17).

Para Saussure (1995 [1916]), o objeto da linguística é a língua, “que seria a manifestação social da linguística, um conjunto de convenções” (SAUSSURE, 1995 [1916], p. 17). Para o linguista, a língua se classifica como parte essencial da linguagem, um conjunto de convenções adotadas pelos falantes que os permitem a comunicação/expressão do pensamento. Em sua teoria, a língua é tida como sistema fechado de signos, com unidades isoladas que se unem seguindo leis combinatórias dentro do próprio sistema para formar uma unidade significativa. Ainda na relação língua-linguagem, Saussure apresenta um outro elemento: a fala. Segundo o autor, a fala é um ato individual:

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo, esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física. (SAUSSURE, 1995 [1916], p. 27)

A partir das ideias precursoras do linguista genebrino de que a língua é um sistema, que possui uma organização interna, ou seja, uma estrutura, é que surgiu o estruturalismo europeu, com grande respaldo nas dicotomias saussurianas. Já o estruturalismo norte-americano se deteve ao estudo descritivo das línguas naturais, tendo como principal expoente Edward Sapir.

Ainda no século XX, na linguística, surgiu o gerativismo, cujo precursor é o linguista e professor do Instituto de Tecnologia de Massachussets- MIT, Noam Chomsky. Foi a partir do lançamento do seu livro “Estruturas sintáticas” que essa corrente se estabeleceu. A teoria gerativa explica, a partir de um modelo teórico formal, por meio de cálculos matemáticos, o funcionamento da linguagem humana. O gerativismo chega para romper com as ideias behavioristas de que a linguagem humana é “um fenômeno externo ao indivíduo, um sistema de hábitos, gerado como resposta a estímulos e fixado pela repetição” (KENEDY, 2008, p. 128). Para Chomsky compreender e se expressar a partir de uma língua é uma capacidade inata ao ser humano. O linguista demonstrou o quão é instigante

descobrir, através do estudo da linguagem, princípios abstratos que governam sua estrutura e uso, princípios que são universais por necessidade biológica e não por simples acidente histórico, e que decorrem de características mentais da espécie humana. (CHOMSKY, 1980, p. 9)

Para Chomsky (1980), o ser humano nasce com a capacidade inata, genética de se comunicar, de entender e expressar o pensamento, a essa competência, ele nomeou como Faculdade da Linguagem. A aquisição da linguagem não está condicionada, exclusivamente, ao meio ambiente, a fatores externos, ou a partir das interações sociais vividas por cada indivíduo. Esse comportamento linguístico é biológico e inerente ao homem.

As correntes linguísticas formalismo e funcionalismo surgem a partir do estruturalismo, dentro do chamado Círculo Linguístico de Praga. Como mencionado anteriormente, a língua é vista a partir de Saussure, como “uma estrutura, uma organização que segue leis internas, estabelecidas dentro do próprio sistema”

(MARTELOTTA, 2011, p. 114). As lacunas deixadas por essa visão começam a ser preenchidas a partir dos modelos funcionalistas que estudam e analisam a língua dentro de um contexto de fala; e formalistas que admitem a língua como uma entidade autônoma, seu principal representante também é Chomsky, o pai do gerativismo.

De acordo com Oliveira (2005), o formalismo estuda a língua internalizada pelo indivíduo, ou seja, fora do contexto discursivo. Já o funcionalismo, estuda a língua a partir do contexto comunicativo, daí “a importância do papel do contexto, em particular o contexto social na compreensão da natureza das línguas” (DILLINGER, 1991, p. 400). Nesse sentido, Neves (1997) lança mão dos dizeres de Martinet (1994) ao afirmar que “o que deve constantemente guiar o linguista é a competência comunicativa, pois toda língua se impõe, tanto em seu funcionamento como em sua evolução, como um instrumento de comunicação da experiência [do homem]” (MARTINET, 1994, p.14, apud NEVES, 1997, p. 2).

Conforme os estudos foram avançando, surge também, na década de 60, na França, a Análise do Discurso (AD). Mussalim (2012), fazendo uma leitura de Maldier (1994), aponta a fundação da AD por Jean Dubois e Michel Pêcheux, sendo o primeiro linguista e lexicólogo, envolvido com as questões da Linguística na época e o último um filósofo cujo envolvimento era tomado pelo marxismo, pela psicanálise e pela epistemologia. Ambos os autores tinham em comum o marxismo e a política como terreno profícuo para o trabalho, “partilhando convicções sobre luta de classe, a história e o movimento social” (MUSSALIM, 2012, p. 114).

Outro estudioso que recebe destaque na AD é Lacan, psicanalista que assume o inconsciente estruturado como linguagem, “com uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente” (MUSSALIM,

2012, p. 119), para Lacan, o inconsciente é o lugar que emana essas outras palavras, esses outros outros discursos.

Nesse campo, há uma ruptura epistemológica: se a língua, no estruturalismo, estuda sua função dentro do próprio sistema, na Análise do Discurso, temos questões teóricas que estão relacionadas à ideologia e ao sujeito. Segundo Mussalim (2012, p. 122), o estudo do discurso para a Análise do Discurso,

Inscreve-se num terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. Assim, o sujeito lacaniano, clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem, fornecia para a AD uma teoria de sujeito condizente com um de seus interesses centrais, o de conhecer os textos como produtos de um trabalho ideológico não consciente. Calcada no materialismo histórico, a AD concebe o discurso como uma manifestação, uma materialização da ideologia decorrente do modo de organização dos modos de produção social. Sendo assim, o sujeito do discurso não poderia ser considerado como aquele que decide sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas de seu dizer, mas como aquele que ocupa um lugar social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras. Em outras palavras, o sujeito não é livre para dizer o que quer, mas é levado, sem que tenha consciência disso (e aqui reconhecemos a propriedade do conceito lacaniano de sujeito para a AD), a ocupar seu lugar em determinada formação social e enunciar o que lhe é possível a partir do lugar que ocupa.

Assim “a significação não é sistematicamente apreendida por não ser da ordem da língua, mas da ordem do discurso e, portanto, do sujeito, e sofrer, assim, alterações de acordo com as posições ocupadas pelos sujeitos que enunciam” (MUSSALIM, 2012, p. 115-116), ou seja, os sujeitos são concebidos numa perspectiva ideológica e histórica e é na língua, na produção de um discurso que as condições sócio-históricas são manifestadas.

Dando sequência aos estudos franceses acerca da língua, há também a Teoria da Enunciação, cujo maior representante é Émile Benveniste com a publicação de “Problemas de linguística geral” do primeiro volume em 1966 e o segundo, em 1974 (FLORES e ENDRUWEIT, 2012). Nesse campo, as teorias linguísticas que

assumem a concepção de linguagem como processo de interação, constituída no consenso coletivo.

Para Benveniste (1989), a língua é vista como essencialmente social, nisso ele difere dos estruturalistas, ao trazer a noção de sujeito para o contexto de entendimento da língua que era vista como algo secundário e externo ao sistema linguístico. Segundo o autor, a “língua constitui o que mantém junto os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade. Poder-se-á dizer, nesse caso, que é a língua que contém a sociedade” (p. 63).

De acordo com Benveniste, a enunciação é o momento em que a língua é colocada em funcionamento, produzindo enunciados. Cada enunciado é único e irrepitível, sendo ele um ato individual de utilização. Ainda sobre a enunciação e suas condições de produção, o autor assevera:

É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado que é nosso objeto. Esse ato é o fato de o locutor que mobiliza a língua pela sua conta. A relação locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam essa relação. (BENVENISTE, 1989, p. 82)

Na mesma esteira, a língua engloba a sociedade por todos os lados e ainda a contém em sua estrutura e ao mesmo tempo em que configura a sociedade. Os indivíduos se constituem como sujeitos na linguagem e pela linguagem (BENVENISTE, 1989).

Nesse sentido, considerando o contexto histórico e social de cada época, outras linhas de estudos da linguagem surgiram e ainda surgirão. Ressaltamos que os assuntos que perpassam as teorias linguísticas não são recentes, tampouco tivemos a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão, ainda há muito o que se dizer. Pretendemos, ante o exposto, realizar um breve percurso da trajetória da linguística, evidenciando sua importância para a

constituição dos sujeitos e para as relações sociais que se estabelecem por meio da linguagem.

Assim, considerando as reflexões traçadas pelos mestrandos e doutorandos durante as aulas de Teorias Linguísticas, surgiu o interesse em elaborar esta obra para o registro do exercício reflexivo realizado em sala de aula por seus participantes, estudantes e docente. O primeiro capítulo aborda a concepção da disciplina para o formato virtual. A obra ainda possui mais dez capítulos construídos pelos pós-graduandos, estando dividida em duas partes: os capítulos 2, 3, 4, 5 e 6 trazem uma abordagem de bases teóricas para sustentação dos estudos linguísticos em suas variadas vertentes. Já os capítulos 7, 8, 9, 10 e 11 possuem maior relação com o processo de ensino e aprendizagem de línguas, a partir de experiências vividas em sala de aula.

O primeiro capítulo desta obra, “A construção colaborativa dos fundamentos sobre teorias linguísticas modernas: uma proposta de ensino no formato virtual”, de autoria de Maíra Sueco Maegava Córdula, apresenta o relato da elaboração da disciplina “Teorias Linguísticas” dentro do programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Uberlândia para o contexto remoto de ensino implantando durante a crise sanitária provocada pela pandemia Covid-19. Nesse capítulo, faz-se uma discussão sobre a seleção de conceitos e pensadores para a construção colaborativa sobre a temática da disciplina, além de uma reflexão sobre as propostas de atividade no contexto de ensino da pós-graduação por meio do uso de ferramentas de novas tecnologias de informação e comunicação.

O capítulo 2 intitulado “Teorias Linguísticas: uma abordagem sobre a gramática”, das autoras Maíra Cristina Passos Ferreira e Talita Aparecida da Guarda Alves, é um estudo bibliográfico, com recorte nos autores, Saussure (1916), Chomsky (1957), Neves (1994), Martelotta (2011) e outros autores que contribuíram para os estudos das correntes - estruturalismo, gerativismo e funcionalismo. O artigo tem como objetivo fazer uma abordagem da gramática sob a perspectiva das referidas correntes linguísticas.

Assim, discutem as principais características de cada uma delas e trazem considerações sobre a gramática normativa.

No capítulo 3, “Construindo as bases teóricas chomskianas sob um viés crítico”, os autores Edgar Correa Veras, Ellen Lopes de Paula von Glehn e Lucas Amâncio Mateus apresentam uma visão geral do Gerativismo, contrapondo-o à corrente estruturalista e examinando, em especial, as suas variadas teorias gramaticais. A partir das teorias de Noam Chomsky, os autores refletem sobre as perspectivas favoráveis e posições discordantes a respeito dos principais aspectos relacionados à proposta Gerativa. Apresentam conceitos, tais como a concepção de Gramática Gerativa-Transformacional, Gramática Universal, teoria de Princípios e Parâmetros, Programa Minimalista, além de analisarem aspectos específicos dessas teorias. Discorrem quanto a competência e o desempenho, estrutura profunda e superficial, gramaticalidade e agramaticalidade, reforçando o recorte de análise estabelecido pelo gerativismo numa perspectiva indutiva, sem desconsiderar a existência de fenômenos importantes que podem ser percebidos por outras abordagens.

Já no capítulo 4, “As bases que sustentam a Análise do Discurso Foucaultiana”, os autores Kennedy José de Oliveira Júnior e Maclésio Da Costa Oliveira Ferreira utilizam a revisão bibliográfica narrativa para demonstrar a influência do pensamento foucaultiano nos estudos discursivos em geral e as bases que sustentam tais estudos. Analisam, ainda, a subjetividade, o poder e a história defendidos por Nietzsche e aprimorados por Michel Foucault. Os autores se baseiam em pensadores das áreas da análise do discurso para ampliar o olhar para os escritos. Assim concluem que a discussão dá possibilidade de evidenciar o primado da arqueologia e sugerem a continuidade da discussão para aprofundar as teorias.

Em “A Linguística Estruturalista e a Psicanálise: ressignificações de Lacan do Estruturalismo de Saussure”, 5º capítulo desta obra, as autoras Carolina Antonia Goulart de Paula e Lara Cristina Batista Souza destacam que a corrente da linguística

estruturalista influenciou os estudos das ciências humanas do século XX e, para além disso, também os estudos psicanalíticos. Relacionam as aproximações e distanciamentos do signo linguístico e da significação no texto *Curso de Linguística Geral* (1916), de Ferdinand Saussure, para a psicanálise na obra “A instância da letra no inconsciente e a razão desde Freud (1957)” de Jacques Lacan. As autoras entendem que o estruturalismo foi importante para o desenvolvimento da teoria de Lacan no que diz respeito à linguagem, seus significados e às significações.

O capítulo 6, “Discussões sobre a Sociolinguística Educacional e a Sociolinguística Interacional: desdobramentos da Sociolinguística Variacionista”, de autoria de Gilberto Antonio Peres e Nauali Martins Alves, encerra a primeira parte da obra, que traz abordagens teóricas que compõem o estudo da língua. O artigo apresenta o surgimento da Sociolinguística e seu consequente enfoque na abordagem da língua como um fenômeno heterogêneo, social, o qual sofre variações em decorrência de condicionadores internos e externos. Esta ciência tem apresentado os desdobramentos por meio de diversas vertentes, entretanto, os autores optaram por abordar, especificamente, a Sociolinguística Educacional e a Sociolinguística Interacional. Apresentam o embasamento teórico de cada vertente e refletem acerca das propostas de análise da língua nos respectivos contextos, com vistas a reconhecer o valor das variedades linguísticas, diferentes da norma padrão.

Na sequência, iniciam os capítulos cujo foco principal é direcionar os construtos teóricos para a prática do processo de ensino e aprendizagem de línguas, tanto a língua materna quanto a segunda língua. O capítulo 7, “Variações linguísticas no processo de alfabetização: um paralelo entre a diversidade e o preconceito linguístico”, das autoras Lorraine Caroline Nicomedes, Cecília Eugênia Rocha Rodrigues e Monithelli Aparecida Estevão de Moura, traz o propósito de colaborar com os estudos sobre a temática alfabetização e variação. As autoras propõem uma reflexão acerca de aspectos da variação linguística no processo de

alfabetização e as marcas do preconceito linguístico no período da vida escolar dos aprendizes.

O capítulo 8, “Os estudos da linguagem para o ensino da língua materna nos anos iniciais da escolarização”, das autoras Fabiana Ferreira Freitas, Larissa Francine de Oliveira e Mara Rúbia Pinto de Almeida, aponta reflexões sobre o processo do ensino da língua materna nos anos iniciais da escolarização. Segundo as autoras, documentos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular reconhecem que o domínio da língua, oral e escrita, é indispensável para a participação social efetiva das pessoas. As autoras compreendem que o aprendizado da língua materna nunca é interrompido, sendo os momentos de alfabetização relevantes para determinar o contato da criança com a Língua Portuguesa, inclusive abrangendo outras perspectivas, como o letramento. A escola é representada como mediadora desse processo, pois conta com os modos de favorecer ao estudante o contato com a leitura e a escrita, auxiliando-o no processo de inserção da sociedade.

Já no capítulo 9, “O sistema de escrita no processo da alfabetização: tecendo reflexões”, de autoria de Adimara dos Santos Rocha Lotero e Elizângela Souto da Silva, tem o objetivo de refletir sobre a cultura da escrita e os processos que envolvem seu uso social e sua aquisição pelas crianças no processo de alfabetização. Segundo as autoras, a sociedade vive cercada pela escrita e seus sistemas foram construídos em torno da cultura grafocêntrica, o que torna a escrita presente em diversos espaços sociais, servindo a diferentes finalidades. Segundo as autoras, a aprendizagem da escrita que ocorre em um ambiente de reflexão sobre o funcionamento da língua, tanto no aspecto cognitivo como na compreensão das funções sociais da linguagem, pode contribuir na formação de leitores e escritores proficientes, como também no desenvolvimento de cidadãos mais respeitosos com as diversidades linguísticas e capazes de usar a linguagem na construção da cidadania.

O capítulo 10, “Língua e linguagem: uma visão acerca do livro didático”, das autoras Ana Clara Martins Resende dos Reis, Larissa Maciel Gonçalves Silva e Lavine R. Cardoso Ferreira, aborda sobre o uso do livro didático em sala de aula. Apresentam os conceitos relacionados à língua e linguagem fundamentados nas concepções de autores linguistas como repertório teórico para a proposição de análises e reflexões sobre como a língua e a linguagem se materializam em um livro didático utilizado no Ensino Médio.

O último capítulo da obra, “Reflexões sobre a aquisição de Libras como L1 e aquisição de Língua Portuguesa como L2 pelas pessoas surdas”, das autoras Adrielle Bezerra Miranda, Geyse Araujo Ferreira e Viviane Barbosa Caldeira Damacena, tem o objetivo de refletir acerca da aquisição de línguas por pessoas surdas, com o foco na língua materna, a Libras (L1), e a segunda língua, a Língua Portuguesa escrita (L2), em uma abordagem funcionalista. Essa abordagem é focada nos fatores extralinguísticos e sociais que influenciam e são influenciados pela língua. Ela passa a ser vista como uma forma de interação verbal, na qual se destaca a sua funcionalidade. Desse modo, na perspectiva funcionalista, para a aquisição da língua do surdo, é necessário que ele compreenda as funcionalidades que a sua língua materna apresenta e suas particularidades.

É nessa linha de pensamento linguístico que esta obra se faz presente. Os capítulos aqui colocados pretendem interagir, por meio da palavra, com pesquisadores outros e leitores interessados sobre as várias vertentes dessa ciência que é a linguística. Nesse sentido, esperamos que os capítulos auxiliem os leitores no refinamento dos conceitos tratados, à luz das teorias linguísticas, bem como provoquem reflexões e instiguem o aprimoramento de conhecimento acerca dos estudos da linguagem e suas abordagens críticas no campo educacional.

## Referências

- BENVENISTE, E. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: **Problemas de Linguística Geral II**. 3 ed. São Paulo: Pontes, 1989.
- CHOMSKY, Noan. 1980. **Reflexões sobre a linguagem**. São Paulo: Cultrix.
- DILLINGER, Mike. Forma e função na linguística. **Documentação e Estudos em Linguística Aplicada e Teórica**, s/l, Vol. 1, n 1, p. 395-407, 1991.
- FLORES, Valdir do Nascimento; ENDRUWEIT, Magali Lopes. A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste. In: **Revista Moara**. N 38, jul./dez. 2012, Estudos Linguísticos, p. 196-208.
- KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.p. 127-140.
- MUSSALIM, Fernanda. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 113-166.
- NEVES, Maria Helena de Moura. **Uma visão geral da gramática funcional**. Alfa, São Paulo, v. 38, p. 109-127, 1994.
- OLIVEIRA, Roberta Pires de. Formalismos na linguística: uma reflexão crítica. In: BENTES, Anna Christina, MUSSALIM, Fernanda. (Org.). **Introdução à linguística – fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, Vol. 3, 2 ed. cap. 6, p. 219-250.
- PETTER, Margarida. Linguagem, língua linguística. In: FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à linguística – objetos teóricos**. 6ª ed., São Paulo: Contexto, 2010.
- SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1995 [1916].
- VOLÓCHINOV, Valentin [1895-1936]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2ª ed., 2018.



# CAPÍTULO 1

## A CONSTRUÇÃO COLABORATIVA DOS FUNDAMENTOS SOBRE TEORIAS LINGUÍSTICAS MODERNAS: UMA PROPOSTA DE ENSINO NO FORMATO VIRTUAL

Maíra Sueco Maegava Córdula

### Introdução

Em março de 2020, as aulas presenciais foram suspensas na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), assim como, em diversos estabelecimentos de ensino no Brasil, devido à pandemia Covid-19.<sup>1</sup> Para dar continuidade às atividades de ensino, foi instituído o ensino remoto, realizado por meio da utilização de recursos virtuais; assim, estudantes puderam cumprir com suas disciplinas e dar andamento ou terminar seus programas durante a pandemia. Além da instituição do ensino remoto, também foram oferecidas pela universidade à comunidade estudantil programas com a oferta de fundos para a compra de aparelhos e dados móveis.

A disciplina “Teorias Linguísticas” é obrigatória no programa de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É uma disciplina com carga horária de 60 (sessenta) horas de aulas teóricas que busca promover junto aos discentes a discussão ao redor das seguintes temáticas, previstas na ementa da disciplina: “Teoria do Conhecimento. Linguística e Ciência. Movimentos teóricos da

---

<sup>1</sup> <https://comunica.ufu.br/noticia/2020/03/ufu-suspende-aulas-e-atividades-academicas-partir-de-1803>

Linguística. Fenômenos da linguagem e métodos de investigação” (UFU, s.d., p. 1)

No segundo semestre de 2021 e primeiro semestre de 2022, esta disciplina foi ministrada no contexto do ensino remoto com aulas síncronas e atividades assíncronas. Como se trata de uma disciplina obrigatória, foram oferecidas duas turmas em cada um dos semestres. Eu tive a oportunidade de ministrar uma turma com 43 alunos em 2021 e uma turma com 29 alunos em 2022. A disciplina foi ministrada de forma condensada em um intervalo de 12 semanas, com encontros semanais síncronos de 1 (uma) hora e 40 (quarenta) minutos e mais atividades assíncronas semanais distribuídas em 6 (seis) módulos na plataforma Moodle. Assim, nas seções a seguir, faço um relato da elaboração da disciplina Teorias Linguísticas para o contexto remoto e discuto o desenho da disciplina, a seleção e a organização de tempo e conteúdo, e as propostas de ensino de caráter colaborativo.

## **O desenho da disciplina**

O desenho da disciplina apresentado neste relato foi elaborado a partir da necessidade de uma oferta remota da disciplina, com atividades síncronas e assíncronas realizadas por meio do uso de uma plataforma de encontros virtuais (RNP-MConf)<sup>2</sup> e de uma plataforma virtual de aprendizagem (Moodle)<sup>3</sup>. Partimos do pressuposto de que:

O Ensino Remoto Emergencial é um plano de contingência, que não necessariamente implica em pior qualidade de ensino. Nada mais é do que considerar o que já está contido nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e nos Projetos de Cursos novos (PCNs) do ensino presencial, adaptando para ensinar, desenvolver e aprender, utilizando tecnologias da informação e comunicação, e notadamente de aplicativos e a internet [...] (PEREIRA, jul. 2020, apud FRANCO, RIOS, 2020, p. 09)

---

<sup>2</sup> <https://conferenciaweb.rnp.br/home>

<sup>3</sup> <https://ufu.br/tags/moodle>

De caráter obrigatório no PPGEL, tanto alunos ingressantes no mestrado quanto os que realizando seu doutorado, devem cursar a disciplina. Sendo assim, os estudantes dessa disciplina apresentam experiência diversa de estudos na área de concentração do programa, a saber: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada. A diversidade de formação não se restringe somente ao grau de envolvimento com a pesquisa na área específica até o momento de cursar essa disciplina, mas também inclui a formação de cada um na graduação em disciplinas relativas à temática da disciplina. Dessa forma, pode-se dizer que a disciplina teve como um de seus objetivos promover a discussão em tópicos essenciais para quem desenvolverá pesquisa na área de estudos linguísticos.

Ao buscar o diálogo com os estudantes que desenvolvem pesquisas nas três linhas de pesquisa do PPGEL: “LP1: Teoria, Descrição e Análise Linguística, LP2: Linguagem Sujeito e Discurso, LP3: Linguagem, Ensino e Sociedade” (CONPEP-UFU, 2018, p. 18), optamos por uma abordagem mais generalista e menos específica dos pressupostos e dos fundamentos teóricos da constituição da área de Linguística como Ciência e das perspectivas teóricas provenientes dos estudos desenvolvidos, majoritariamente, no início do século XIX.

A organização da disciplina foi feita em 6 módulos, que abordaram os seguintes temas nas duas ofertas da disciplina: Linguística Geral, Estruturalismo, Gerativismo, Funcionalismo, Variação e Mudança e Enunciação. Vale ressaltar que o último módulo foi dedicado à discussão de correntes teóricas atuais por meio da interlocução com professores convidados<sup>4</sup>. A proposição de leitura e de atividades de discussão buscaram relacionar as proposições teóricas seminais com alguns desdobramentos atuais e também com o desenvolvimento de diferentes perspectivas teóricas dentro da área de Linguística. Por exemplo, no Módulo 1,

---

<sup>4</sup> Cf. Colóquio Teorias Linguísticas, disponível no canal do *Youtube* da Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU): <https://www.youtube.com/@ppgelufu5393>

“Linguística Geral”, os estudantes receberam a proposta de leitura de três textos: a) capítulo “Linguagem, língua, linguística” de Margarida Petter, no livro “Introdução à linguística: objetos teóricos” organizado por José Luiz Fiorin (2003), b) capítulos I, II e III do Curso de Linguística Geral de Ferdinand Saussure (1995, p. 7-25) e c) o capítulo “Uma breve retrospectiva da pesquisa sociolinguística” de Roberto Gomes Camacho (PARREIRA *et al.*, 2015, p. 13-27). Para o desenvolvimento da discussão, houve encontros síncronos e também uma atividade colaborativa online: fórum de discussão. Na Figura 1, podemos verificar o enunciado da proposta, que orienta os estudantes a fazerem a conexão proposta entre os conceitos apresentados no texto e sua repercussão para o desenvolvimento de estudos na área de Linguística.

**Figura 1:** Proposta de atividade de discussão no Fórum Ideias Linguísticas em diferentes momentos da história

Você leu três textos que tratam, em linhas gerais, de concepção de língua e da delimitação do que é Linguística. Cada texto foi produzido em épocas diferentes, em diferentes contextos e para diferentes objetivos. Você leu um texto presente em um manual para introdução de alunos à área de conhecimento da Linguística. Depois leu o trecho de um livro para introdução de uma teoria de linguística geral, discutida por um grupo de pesquisadores específicos. Finalmente, leu um texto que busca problematizar os limites do que é Linguística a partir de uma subárea da linguística geral, a Sociolinguística.

Escolha um dos temas apresentados nos três textos, de forma comparativa ou não, e discorra sobre o que te chamou atenção nos textos lidos. Lembre-se que seu texto deve demonstrar que você leu os textos com atenção e fazer as devidas referências bibliográficas. O objetivo do fórum de discussão é promover a interação de forma em que todos os estudantes possam participar, portanto, é essencial que você contribua para a discussão, interagindo com os colegas, por meio de perguntas, respostas e comentários.

Vocês terão acesso a todas as linhas de discussão, mas, para que possam aprofundar a discussão, cada pessoa deverá interagir somente no fórum designado, conforme tabela abaixo:

Boa discussão!

Fonte: Elaboração própria.

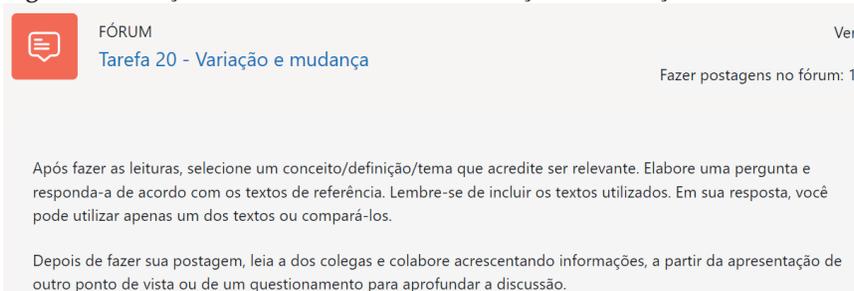
## Práticas colaborativas de aprendizagem

A interação necessária para o desenvolvimento colaborativo do conhecimento da disciplina foi promovida majoritariamente por meio da plataforma Moodle. Em todos os módulos houve a proposição de discussão no formato de fórum online. As propostas de discussão eram baseadas na leitura dos textos do módulo e os

alunos tinham que elaborar a discussão de forma escrita, o que também contribuía para o desenvolvimento da escrita acadêmica, parte da formação para a pós-graduação, na qual há diversos trabalhos finais apresentados na modalidade escrita.

O fato de propor a discussão nos moldes apresentados orientou o trabalho de reflexão dos discentes, mas, em alguns casos, foi possível notar que os comentários eram feitos a partir da perspectiva teórica aderida pelo estudante, sem considerar a perspectiva apresentada no texto lido. Sendo assim, realizamos algumas alterações nas orientações do Fórum de Discussão na plataforma Moodle, com o intuito de promover a mobilização do conhecimento apresentado nos textos-base. Assim, esperamos que o estudante não apenas reproduzisse críticas a perspectivas teóricas diversas, mas que as discutissem de forma embasada e circunstanciadas nos textos propostos pela professora e os textos trazidos por eles. Nos outros módulos, propusemos que o estudante elaborasse uma pergunta a partir da leitura e interagisse com os colegas na busca de responder à questão proposta (Figura 2).

**Figura 2:** Instrução do Fórum de Discussão Variação e Mudança



The image shows a screenshot of a Moodle forum post. At the top left, there is a red speech bubble icon with a white outline. To its right, the text 'FÓRUM' is displayed in a light blue font, and below it, 'Tarefa 20 - Variação e mudança' is written in a darker blue font. In the top right corner, the word 'Ver' is visible. Below the title, on the right side, it says 'Fazer postagens no fórum: 1'. The main body of the post contains two paragraphs of instructional text in a light gray background.

Fonte: Elaboração própria.

Essa atividade foi interessante, porque os alunos não podiam apenas apresentar uma ‘opinião’ sobre a temática, mas tiveram que mobilizar as temáticas do texto lido e relacioná-las com sua formação teórica para propor perguntas e conseguir se inserir na discussão proposta. Outra forma de interação de fórum proposta foi a de trazerem outros textos, inclusive textos multimodais, que

conversassem com o texto base e a partir do texto lido e do exemplo trazido, proporem uma discussão. Essa organização de discussão também engajou mais a participação dos alunos e promoveu uma construção colaborativa e uma discussão bastante interativa sobre os tópicos selecionados para as aulas.

A discussão realizada nos fóruns de discussão também foi complementada ou continuada nas aulas síncronas. No entanto, o espaço para discussão era bem reduzido devido ao número grande estudantes participantes e também ao tempo limitado. Nesse sentido, vale destacar que a proposta de atividade síncrona foi mais centralizada no professor, com grande parte da carga horária dedicada a aulas expositivas, apesar de serem incluídas algumas atividades interativas, utilizando algumas ferramentas de colaboração online, como construção de nuvem de palavras (uso do aplicativo *Mentimeter*<sup>5</sup>). Houve também a proposta de atividades de interação especificamente elaboradas para as aulas síncronas, com proposição de questões para discussão e a divisão em grupos pequenos, com o uso de salas de apoio (*MConf*), conhecidas como *breakout rooms*.

A leitura e discussão dos textos lidos, seja por meio das aulas síncronas como por meio dos fóruns de discussão, foram essenciais para o desenvolvimento do estudo na perspectiva da disciplina. No entanto, para além da discussão sobre os tópicos e textos selecionados, sentimos a necessidade de que os estudantes também pudessem construir um conhecimento mais amplo das diferentes abordagens teóricas da área de Linguística, já que os estudantes atuavam em pesquisas diversas. O fato de termos alunos desenvolvendo suas pesquisas nas diferentes áreas de pesquisa foi considerada como um benefício da turma para que os alunos que não conhecessem as diferentes áreas de estudo pudessem conhecer mais e interagir academicamente em discussões com os colegas investidos de perspectivas teóricas diferentes. Assim, foram criadas algumas atividades ao longo dos módulos para que esse

---

<sup>5</sup> <https://www.mentimeter.com/pt-BR>

conhecimento específico de cada um, de forma colaborativa contribuísse para o repertório teórico de toda a turma.

A primeira atividade proposta foi a elaboração de uma lista detalhada de pensadores da linguística moderna, por meio do uso da ferramenta Glossário na plataforma Moodle. Cada aluno tinha que preparar uma entrada sobre um pensador e também comentar em alguma das entradas dos colegas. A Figura 3 apresenta a instrução completa da primeira parte da atividade.

### Figura 3: Instrução da Tarefa 6 Os pensadores da Linguística Moderna no Mundo

As ideias linguísticas foram e vão sendo desenvolvidas por grupos de pensadores e pesquisadores. Neste glossário, você vai pesquisar e escrever sobre algum pensador da Linguística Moderna, sua biografia, sua contribuição para as teorias linguísticas e apresentar uma de suas publicações significativas.

**Os nomes não podem se repetir. Os nomes devem ser listados no formato: SOBRENOME, Primeiro Nome.**

Listo abaixo alguns nomes dos estudos da linguagem do Ocidente, apenas para referência, mas você poderá buscar outros nomes atuais. Os linguistas brasileiros não devem ser citados agora, pois trabalharemos com eles em momento posterior da disciplina. Caso o nome que você selecionar, não esteja entre os listados, entre em contato com a professora da disciplina.

Adam Schaff, Algirdes Julien Greimas, Andre Martinet, Benjamin Lee Whorf, Charles Sanders Pierce, Daniel Jones, David Crystal, Dell Hymes, Deborah Tannen, Dominique Maingueneau, Dwight Bolinger, Edward Sapir, Emile Benveniste, Ferdinand Saussure, Franz Bopp, Geoffrey Leech, George Lakoff, George Yule, Herbert Paul Grice, Janet Pierrehumbert, Jean Dubois, Jean Paul Bronckart, Jennifer Jenkins, Joan Bybee, John J. Gumperz, John Langshaw Austin, John Lyons, John R. Searle, Kenneth Lee Pike, Leonard Bloomfield, Louis Hjelmslev, Maria Helena Mira Matheus, M.A.K. Halliday, Marina Nespouck, Marina Vígário, Michael Bakhtin, Morris Halle, Nikolai Trubetzkoy, Noam Chomsky, Oswald Ducrot, Otto Jespersen, Paul Kiparsky, Peter Trudgill, Roland Barthes, Roman Jakobson, Sandra Lee McKay, Talmy Givón, Teun A. van Dijk, Tzvetan Todorov, Voloshinov, William Labov.

Atente-se para o **formato de cada entrada**. Você deve apresentar um parágrafo com dados biográficos para permitir a contextualização do pensador no tempo e no espaço. Depois deve elaborar um parágrafo com o resumo de uma de suas contribuições para a Linguística. Finalmente, deve indicar uma das produções bibliográficas significativas do estudioso e comentá-la brevemente. Você pode inserir links e fotos, se achar pertinente.

Ao ler as entradas de seus colegas, você deve escolher um pensador e acrescentar mais uma indicação de produção bibliográfica do pensador/pesquisador com um pequeno resumo sobre a obra. Para fazer isso, insira um **comentário** na entrada que o colega já publicou.

**Observação:** Caso já esteja pesquisando um dos nomes acima, mas ainda não tem o texto pronto, você pode incluir a entrada com o nome do autor e escrever no corpo "Em elaboração". Depois você retorna e edita com seu texto final.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, buscou-se socializar breves biografias de pensadores e pensadoras da área assim como apresentar um resumo de sua

contribuição por meio de suas obras publicadas. Com o objetivo de apresentar mais representatividade para os pensadores atuantes no Brasil, dividimos a atividade em duas partes, uma realizada em cada módulo. Uma parte somente com pensadores considerados estrangeiros e uma com pensadores que atuavam no Brasil, não necessariamente brasileiros. Fizemos uma lista buscando incluir diferentes áreas de atuação, época de atuação, gênero, regiões geográficas, etc. Essa lista, no entanto, teve o limite do conhecimento da autora da lista no momento da elaboração da atividade. Considerando esse limite, foi dada a opção aos estudantes de sugerirem nomes expressivos de sua área de interesse e foram solicitadas por exemplo, nomes da área de Libras, que não havia sido contemplada na lista inicial, e um nome da América Latina, região com poucos representantes na lista.

Também foram propostas mais duas atividades com o objetivo de os estudantes se aprofundarem em uma abordagem teórica e compartilharem seu conhecimento com os colegas. Foram propostas duas atividades utilizando o recurso visual, uma linha do tempo (Figura 4) e um mapa mental.

#### **Figura 4:** Instrução da Tarefa 21 Linha do Tempo

Nesta atividade, vocês vão apresentar uma linha do tempo, destacando alguns eventos históricos de determinada perspectiva teórica da Grande área de Linguística. Vocês devem fazer um recorte temporal, não é necessário ser exaustivo, mas sim apontar eventos históricos importantes da área.

Antes de proporem sua linha do tempo, leiam o capítulo 5, "História da nossa disciplina", do livro de Faraco (2007), que está disponível na Tarefa 18 desta unidade.

Critérios de avaliação:

- especificar linha teórica da grande área de linguística;
- apresentar, pelo menos, 5 eventos da linha teórica escolhida;
- incluir, pelo menos, 1 obra;
- incluir, pelo menos, um evento/obra/pensador(a) brasileiro(a);
- interagir com os colegas por meio de comentários e questões;
- realizar a tarefa no prazo estipulado.

Fonte: Elaboração própria

Ambas as atividades cumpriram com o papel de socializar diferentes perspectivas teóricas, não necessariamente abordadas na disciplina. Além disso, é importante ressaltar que as atividades foram produzidas em formato visual que não podia ser lido por aplicativos de leitura automática, portanto, na turma em que havia alunos cegos, os estudantes também postaram a atividade em formato de texto corrente no formato edição de texto (por exemplo, *Word*) ou gravaram a leitura de seu texto elaborado como linha do tempo ou mapa mental.

Além das atividades colaborativas, é preciso salientar que também foram utilizadas atividades em que os estudantes fizeram de forma individual, como as leituras e dois questionários preparados com base nas leituras. Finalmente, os estudantes também trabalharam em grupo na escrita de artigos e ou ensaios acadêmicos no formato de um exercício de analítico sobre temáticas de interesse comum do grupo e que apresentassem, de alguma forma, o trabalho de reflexão conceitual do grupo sobre as teorias linguísticas.

### **Consideração finais**

A proposta da disciplina Teorias Linguísticas apresentada neste relato buscou utilizar as ferramentas de colaboração online disponíveis na Plataforma Moodle e a organização da disciplina para promover o estudo dos conceitos e dos fundamentos da ciência Linguística. Acreditamos que os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer os tópicos essenciais da linguística moderna, por meio de seus autores e também por meio das discussões realizadas com os colegas. Buscamos também estimular a discussão teórica a ser aprofundada nas pesquisas individuais e o compartilhamento de saberes especializados.

Esperamos que a proposta de uma rotina de discussão por meio da modalidade escrita promovida durante a disciplina tenha contribuído para os estudantes possam dar continuidade ao

aprofundamento e aperfeiçoamento de seus conhecimentos nas suas pesquisas.

A disciplina “Teorias Linguísticas” tem caráter de introdução aos estudos no mestrado e doutorado do programa, por isso promoveu uma visão geral e a oportunidade de os estudantes conhecerem linhas de pesquisas que não são exatamente as que estão desenvolvendo em suas pesquisas, mas que podem estimular a discussão por diferentes perspectivas ou prepará-los para novas incursões em seus estudos de caráter contínuo e formativo na grande área de Linguística, Letras e Artes.

## Referências

- CONPEP-UFU. Resolução SEI nº 03/2018, do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação, faz nova publicação do Regulamento do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, com acréscimo de anexo único (grade curricular). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: [http://www.ppgel.ileel.ufu.br/sites/ppgel.ileel.ufu.br/files//media/document//regulamento\\_abril\\_2018\\_turmas\\_2018\\_2.pdf](http://www.ppgel.ileel.ufu.br/sites/ppgel.ileel.ufu.br/files//media/document//regulamento_abril_2018_turmas_2018_2.pdf) Acesso em: 10 de dez. 2022.
- FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística**: objetos teóricos. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- FRANCO, A. P.; RIOS, M. D. R. **Guia didático para atividades acadêmicas remotas emergenciais (AARE)**: planejando as atividades acadêmicas remotas emergenciais – o uso pedagógico da plataforma Moodle. Uberlândia: UFU, 2020. Disponível em: [https://comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo\\_guia\\_de\\_orientacao\\_para\\_aare.pdf](https://comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo_guia_de_orientacao_para_aare.pdf) Acesso em: 08 de nov. 2022.
- PARREIRA, M. C.; CAVALARI, S. M. S; ABREU-TARDELLI, L.; NADIM, O. L.; COSTA, D. S. da. **Perspectivas em Linguística no**

**século XXI: perspectivas e desafios teórico-metodológicos.** São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 20a ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

UFU. Ficha de disciplina: Teorias Linguísticas. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, s.d. Disponível em: [http://www.ppgel.ileel.ufu.br/sites/ppgel.ileel.ufu.br/files//media/document//pel002\\_teorias\\_linguisticas.pdf](http://www.ppgel.ileel.ufu.br/sites/ppgel.ileel.ufu.br/files//media/document//pel002_teorias_linguisticas.pdf) Acesso em: 10 de dez. 2022.



## CAPÍTULO 2

### TEORIAS LINGUÍSTICAS: UMA ABORDAGEM SOBRE A GRAMÁTICA

Maíra Cristina Passos Ferreira  
Talita Aparecida da Guarda Alves

#### Introdução

Os primeiros registros dos estudos da linguagem são bem antigos, datam-se do século IV A.C. Desde então, o percurso feito pelos linguistas foi bastante longo e diverso, muitas teorias foram estabelecidas e muitas refutadas. Mas foi a partir dos estudos de Saussure que a linguística foi categorizada como ciência, assim como a Psicologia, a Medicina, a Astronomia e a Física, por exemplo (PETTER, 2010).

Para Saussure (2006), o objeto da linguística é a língua, “que seria a manifestação social da linguística, um conjunto de convenções” (SAUSSURE, 2006, p. 17). A linguística seria, então, uma ciência que investiga a linguagem humana, que se preocupa em “descrever e explicar os fatos, estudar as expressões linguísticas” (PETTER, 2010, p. 17).

Outro linguista também de destaque é Noam Chomsky, pai do Gerativismo, filósofo estadunidense, que trouxe e ainda traz muitas contribuições para a linguística moderna. Para ele, em sua teoria gerativista, todos os seres humanos possuem uma capacidade inata e interna de produzir uma língua natural. Nesse sentido, Martelotta (2011) lança mão dos estudos chomskyanos ao afirmar que:

A capacidade humana de falar e entender uma língua (pelo menos), isto é, o comportamento linguístico dos indivíduos, deve ser compreendida como o resultado de um dispositivo inato, uma capacidade genética e, portanto,

interna ao organismo humano (e não completamente determinada pelo mundo exterior, como diziam os behavioristas), a qual deve estar fincada na biologia do cérebro/mente da espécie e é destinada a constituir a competência linguística de um falante (MARTELOTTA, 2011, p. 129).

Seguindo outra perspectiva, Halliday, um dos linguistas da teoria funcionalista europeia, defende que “a língua é sistema funcional orientado para finalidades” (BATISTA; SILVA, 2019, p. 137), ou seja, a língua é social e se dá em seu uso, considerando os papéis do falante, do ouvinte, da mensagem e seu propósito (CUNHA, 2011).

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma abordagem da gramática sob a perspectiva das três correntes linguísticas: Estruturalista, Gerativista e Funcionalista. Como objetivos específicos, pretendemos discutir as principais características de cada uma das três correntes linguísticas, além de trazermos algumas considerações sobre a gramática normativa.

Mas o que seria gramática? Para responder a essa questão, Martelotta (2011) pontua que os cientistas da linguagem sugerem interpretações que por vezes culminam numa sistematização descritiva. A esse conjunto de análises e interpretações linguísticas dá-se o nome de gramática. Mas há dois sentidos para o termo gramática, o primeiro, “usado para designar o funcionamento da própria língua, que é o objeto a ser descrito pelo cientista”. Já o segundo “é utilizado para designar os estudos que buscam descrever a natureza desses elementos e suas restrições de combinação” (MARTELOTTA, 2011, p. 44).

Além das diferenças entre as teorias linguísticas, há também vertentes distintas dentro de cada teoria. Então, faremos um estudo bibliográfico dos principais autores de cada corrente, com um recorte dos estudos estruturalistas europeus, destacando-se Saussure, em *Curso de Linguística Geral* (1916); dos funcionalistas europeus com a *Gramática Sistemática Funcional* de Halliday, em *Introdução à Gramática Funcional* (1994); do gerativismo padrão de Chomsky em *Estruturas Sintáticas* (1957). Outros autores que abordaram essas teorias linguísticas também contribuíram para nosso estudo.

## **Abordagem da gramática na corrente estruturalista**

Ferdinand Saussure, cientista Suíço, nascido no século XIX, considerado o pai da linguística moderna, trouxe inúmeras contribuições para os estudos linguísticos e foi fundamental para a construção da gramática estrutural, ou estruturalismo europeu. Seu primeiro e único livro foi publicado postumamente, o Curso de Linguística Geral - (doravante, CLG), obra que foi escrita por seus alunos, a partir de manuscritos de suas aulas, que eram ministradas na Universidade de Genebra, por volta de 1907 e 1911. O livro Curso de Linguística Geral possui uma estrutura que demonstra a preocupação de Saussure em lançar mão dos conhecimentos linguísticos já existentes, fazendo um apanhado histórico das ciências dos estudos da linguagem.

Na visão geral da história da linguística que Saussure apresenta, há três fases que antecedem a definição da língua como seu único e verdadeiro objeto, sendo elas: Gramática, disciplina normativa, sem visão científica, e tem como objetivo elaborar normas para diferenciar as formas corretas das incorretas; Filologia, compara e interpreta textos de épocas diferentes e foca, principalmente, na língua escrita; Filologia Comparativa ou Gramática Comparada, surgiu a partir da descoberta de que as línguas poderiam ser comparadas entre si, que se podia esclarecer, entender, ou explicar questões relacionadas a uma língua por meio de outra (SAUSSURE, 2006).

A corrente estruturalista apresenta-se a partir de duas vertentes, a norte-americana, que se dedicou, principalmente, ao trabalho descritivo, com foco no estudo das línguas indígenas e teve como principais expoentes Franz Boas e Edward Sapir; e a europeia, que teve como amparo, os estudos linguísticos de Saussure, com suas célebres dicotomias (CAMACHO, 2015, p. 15). Ferdinand Saussure baseia seus estudos na língua como sistema fechado em si mesmo, não leva em consideração seus aspectos sociais e externos, ou seja, ao uso. Nas palavras do autor,

O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo, esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psico-física. (SAUSSURE, 2006, p. 27)

A *langue* constitui um sistema linguístico de base social, com regras internas que se estabelecem a partir da relação entre os signos linguísticos com seus significantes e significados e se unem arbitrariamente, ou seja, é aquilo que nenhum falante pode mudar. Para o linguista suíço, a língua é um fenômeno social, construído coletivamente. Já a fala, ao contrário da língua, é produzida individualmente nesse sistema. Esta é, então, a dicotomia saussuriana, *langue-parole*:

A língua é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude de uma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento. A parte individual é a fala, que é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psicofísico que lhe permite exteriorizar essas combinações. (SAUSSURE, 2006, p. 22)

As distinções entre a língua e a fala propostas por Saussure podem ser melhor compreendidas a partir do quadro de Gadet (1996, apud PAVEAU; SARFATI, 2006):

**Quadro 1:** Características de Língua e Fala

LÍNGUA	FALA
Social	Individual
Essencial	Acessório mais ou menos acidental
Registrado passivamente	Ato de vontade e de inteligência
Psíquica	Psicofísica
Soma de marcas em cada cérebro	Soma de que as pessoas dizem
Modelo coletivo	Não coletivo

Fonte: PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 68.

Na concepção saussuriana, a língua é definida como o objeto de estudo da linguística, ficando a *parole*, fora do seu campo de interesse. Para Saussure, a estrutura gramatical das línguas é categorizada como sistema e a ciência só pode estudar o que é recorrente e sistemático, o que não acontece com os atos comunicativos, que são individuais, assistemáticos e ilimitados. É interessante observar que Ferdinand Saussure lança mão da terminologia "sistema" para demonstrar que os elementos constitutivos de uma língua se unem para formar um todo coerente, dotado de sentido e que se complementam. Os termos gramática estrutural e estruturalismo surgiram do pressuposto de que a língua é um sistema e à linguística estrutural compete estudar, analisar e entender como se dá a organização interna desse sistema (MARTELOTTA, 2011).

Nesse sentido, os estudos saussurianos foram de grande relevância para a ciência do século XX. A noção de estrutura foi um dos grandes marcos para o estudo do fenômeno da linguagem e influenciou diversos cientistas, como Jacques Lacan, Claude Lévi-Strauss, Louis Althusser, Roland Barthes, que destacam clara a importância de Ferdinand Saussure no que se refere ao modelo teórico estruturalista. A teoria estruturalista é focada no aspecto abstrato da língua, considerando-a um sistema de signos.

As ideias pioneiras saussureanas revolucionaram os estudos linguísticos da época, e levaram a reflexões sobre os estudos de "análise descritiva" de diversas línguas e culturas. Contribuíram para o entendimento de que não há línguas inferiores ou erradas, por não pertencerem à cultura ocidental prestigiada. Nesse sentido, Camacho (2015) ratifica a ideia de que os estudos da linguística estrutural contribuíram para a consolidação do pensamento de que toda língua ou variedade possui plenitude formal, possui sua própria organização gramatical, com um sistema bem estruturado.

Camacho (2015) lança mão dos estudos de Sapir, quando este afirma que cada língua deveria ser estudada, analisada de acordo com a natureza de sua própria estrutura organizacional, não conforme um paradigma de referência, que geralmente é dotado de

prestígio sociocultural. A plenitude formal de uma língua garante que tanto a própria língua, quanto suas variedades, cumprem seu papel social, de comunicação e interação (SAPIR, 1969, apud CAMACHO, 2015).

Fica evidente a importância dos estudos estruturalistas para desconstrução de estereótipos de que uma língua é melhor que a outra, que é mais correta que a outra. O que existe são línguas que possuem uma estrutura lógica, como postulado por Saussure, a língua é “um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente” (COSTA, 2011, p. 114).

Porém, quando Saussure deixa de lado a *parole*, conseqüentemente, deixa de lado aspectos importantes da língua como, por exemplo, a atuação do sujeito em diferentes contextos de fala que, certamente, influenciam na formação da estrutura da língua. Ao contemplar o estudo da língua em detrimento da fala, Saussure exclui as

relações entre língua e sociedade, língua e cultura, língua e distribuição geográfica, língua e literatura ou qualquer outra relação que não seja absolutamente relacionada com a organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico. (MARTELOTTA, 2011, p. 115)

Não há como considerar a língua livre de determinadas condições, como os fatores externos e os fatores sociais. Nesse sentido, o fato de Saussure desconsiderar a *parole*, para focar apenas na língua, pode ser uma lacuna em seus estudos. Para os críticos do estruturalismo, os aspectos socioculturais são indispensáveis para a compreensão da linguagem (MARTELOTTA, 2011).

### **Abordagem da gramática na corrente gerativista**

O início das ideias gerativistas aconteceu em meados da década de 50, mais especificamente em 1957, quando Noam Chomsky publicou seu livro Estruturas Sintáticas. Chomsky é linguista e filósofo estadunidense, atualmente Professor Emérito

em Linguística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), que trouxe e ainda traz muitas contribuições para o mundo linguístico (KENEDY, 2008).

Suas ideias gerativistas surgiram também como rejeição às ideias de Leonard Bloomfield que acreditava no modelo Behaviorista. Bloomfield afirma que a linguagem é um fenômeno externo que depende de estímulos e de comportamentos de aprovação para continuar sendo realizada daquela maneira. Assim como dispõe Kenedy (2008), para os behavioristas,

a linguagem humana era interpretada como um condicionamento social, uma resposta que o organismo humano produzia mediante os estímulos que recebia da interação social. Essa resposta, a partir da repetição constante e mecânica, seria convertida em hábitos, que caracterizariam o comportamento linguístico de um falante. (KENEDY, 2008, p. 127)

Em crítica a esse modelo, Chomsky diz que o funcionamento da linguagem acontece na mente das pessoas, não sendo necessário receber instruções exteriores para reproduzi-las. Assim, todos os seres humanos têm em si o que ele chama de “faculdade da linguagem”, que é a capacidade inata e interna em todos os indivíduos que os deixam aptos a produzir uma língua natural. Essa língua pode variar dependendo da comunidade em que estamos inseridos – Português, Inglês, Francês, Espanhol, etc. – mas todos nós temos a competência biológica e inconsciente de aprender e manifestar uma determinada língua a partir do momento em que somos expostos a ela. É a característica mental mais marcante que separa o ser humano dos outros animais.

Dessa forma, Chomsky propõe a gramática gerativista ou transformacional (GT) que é totalmente diferente da gramática normativa (GN). Segundo Miotto (2007), a gramática normativa é:

o conjunto das regras "do bem falar e do bem escrever". Repare que, nesta acepção, apenas uma variedade da língua está em jogo: a norma culta ou padrão; e é esse "padrão" que guiará os julgamentos do que é 'certo' ou 'errado' na língua. Consequentemente, se uma sentença se conforma ao padrão, ela é considerada 'certa', caso contrário é 'errada'. Isso implica

conceitos quase estéticos: se a estrutura está ‘certa’, é considerada ‘bonita’, senão é ‘feia’. (MIOTO, 2007, p. 16)

Já a GT baseia-se nas regras gramaticais – que não são da GN – presentes na mente dos falantes nativos da língua. Esses falantes conseguem produzir diversas frases com estruturas diferentes, mas com o mesmo ideal semântico. Ou seja, a partir de um conjunto finito de regras, conseguem construir infinitas frases. Isso traz uma característica muito marcante nas ideias gerativistas que é a criatividade do indivíduo para usar a língua. Assim, uma criança de dois anos, que nunca teve contato com a GN e que nunca teve a explicação de nenhuma das regras estruturais da língua, é capaz de construir frases novas, que nunca ouvi antes, dentro dos padrões linguisticamente aceitos naquela língua.

Então, a partir de uma única frase o falante consegue formar várias outras. Essa frase inicial é chamada de estrutura profunda e aquelas que são formadas a partir dela são chamadas de estruturas superficiais. Por exemplo:

(1) A garota fez o bolo. (voz ativa) → estrutura profunda

(2) O bolo foi feito pela garota. (voz passiva) → estrutura superficial

Para entender e produzir essas versões linguísticas, todo falante de uma língua, desde criança, segue sua intuição linguística. Os gerativistas chamam essa intuição de gramaticalidade e agramaticalidade. Todos os seres humanos, independente da língua que falam, conseguem diferenciar produções que estão linguisticamente de acordo com sua língua ou não. Assim, Miotto (2007) afirma que “quem sabe decidir se uma sentença pertence ou não a uma dada língua é o falante nativo daquela língua, escolarizado ou não. Portanto, os conceitos de gramaticalidade/agramaticalidade não recobrem de forma alguma os conceitos de certo/errado da gramática tradicional” (MIOTO, 2007, p. 20).

De acordo com Kenedy (2008), essas intuições são implícitas, naturais e inconscientes e são baseadas exclusivamente na percepção da criança em relação ao que os adultos falam. Todo esse

conhecimento linguístico que o falante tem sobre a língua é o que Chomsky chamou de competência linguística e é a base dos estudos gerativistas. Entretanto, só se pode perceber a competência ao analisar o desempenho – a execução do conhecimento linguístico de cada falante nativo.

Conforme os estudos gerativistas foram evoluindo começaram a pensar na possibilidade de uma Gramática Universal (GU) que é um conjunto de regras linguísticas que se aplicam a todas as línguas. Para exemplificar o funcionamento da GU, os gerativistas criaram a teoria chamada de Princípios e Parâmetros. Os Princípios seriam as características sintaticamente aceitas em todas as línguas, como a de que toda frase tem sujeito. Já os Parâmetros são as características específicas de cada língua, por exemplo: apesar da regra universal de que toda frase tem sujeito, no Português há a possibilidade do sujeito ser nulo, o que não acontece no inglês.

Após todas essas considerações sobre as hipóteses gerativistas, baseado nas ideias de Kenedy (2007), pode-se concluir que o objetivo da linguística gerativa padrão é explicar os fenômenos das várias línguas humanas tendo como base a GU e a teoria dos Princípios e Parâmetros. Após essas observações, é possível entender a capacidade mental dos seres humanos ao produzir uma língua, que é a Faculdade da Linguagem.

### **Abordagem da gramática na corrente funcionalista**

As teorias funcionalistas derivaram-se do sistema estruturalista saussuriano e tiveram início em 1920, no Círculo Linguístico de Praga. Elas foram evoluindo e se modificando e hoje há várias vertentes e representantes, como Halliday, na Escola de Londres; Jakobson, na Escola de Praga; e Sandra Thompson, Paulo Hopper e Talmy Givón, na escola Norte Americana. De acordo com Halliday (1994), todas essas escolas funcionais são diferentes, mas todas estão relacionadas de alguma forma.

Os estruturalistas se dividiram em dois polos: os formalistas, que consideram a língua como um objeto autônomo e é estudada

fora de contexto; e os funcionalistas que definem a língua como instrumento de comunicação e consideram o contexto de uso. A diferença desses pólos pode ser facilmente exemplificada pelo quadro de Neves (1994):

**Quadro 2:** Características do paradigma formal e do paradigma funcional

	<b>PARADIGMA FORMAL</b>	<b>PARADIGMA FUNCIONAL</b>
a. Como definir a língua	Conjunto de orações	Instrumento de interação social
b. Principal função da língua	Expressão dos pensamentos	Comunicação
c. Correlato psicológico	Competências: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua
d. O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso
e. Língua e contexto/ situação	As orações da língua devem descrever se independentemente do contexto/situação	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto
f. Aquisição da linguagem	Faz-se com o uso de propriedades inatas, com base em um input restrito e não estruturado de dados	Faz-se com a ajuda de um input extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural
g. Universais linguísticos	Propriedades inatas do organismo humano	Explicados em função de restrições: comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais
h. Relação entre sintaxe, semântica e pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica

Fonte: NEVES, 1994, p. 114.

Ainda sobre as diferenças desses dois polos, Batista e Silva (2019) trazem algumas dicotomias em relação à gramática formal e à gramática funcional:

[...] orientação sintagmática (gramática formal) *vs.* orientação paradigmática, sem descuidar daquela sintagmática (gramática funcional, daí a abertura para a dimensão textual); concepção de língua como conjunto de estruturas com correlações regulares (gramática formal) *vs.* língua como rede de relações, sendo que as estruturas são compreendidas como interpretação dessas relações (gramática funcional); ênfase em universais linguísticos, tendo a sintaxe como base (gramática formal) *vs.* ênfase nas variações entre línguas, tendo a semântica por base (gramática funcional). (BATISTA; SILVA, 2019, p. 138)

Segundo Mackenzie (1992, apud NEVES, 1994, p. 112) “a gramática funcional tem como hipótese fundamental a existência de uma relação não arbitrária entre a instrumentalidade do uso da língua (o funcional) e a sistematicidade da estrutura da língua (a gramática)”. Então, diferentemente de Saussure que tinha como objeto de estudo a língua (*langue*), o foco do paradigma funcionalista é a fala (*parole*). A teoria funcionalista não é abstrata e sim social e externa, sendo a comunicação o ponto mais importante da linguagem. Assim, considera-se o falante, o ouvinte e os papéis sociais.

Halliday (apud NEVES, 1994) traz estudos envolvendo o modelo sistêmico-funcional em que ele diz que o falante tem um leque de possibilidades linguísticas disponíveis e faz suas escolhas baseadas no contexto em que vai usá-las, considerando a intenção da mensagem e os interlocutores. Cunha (2011) também aborda esse modelo mais moderado de Halliday e afirma que essa vertente do funcionalismo

[...] admite uma interação entre forma e função, de modo que as funções externas atuam concomitantemente com a organização formal inerente ao sistema linguístico, influenciando-a em certos pontos, sem fundamentalmente definir suas categorias básicas. [...] reconhecendo a inadequação do formalismo, propõem a incorporação da semântica e da pragmática à análise sintática. (CUNHA, 2011, p. 159)

Dessa forma, Halliday (apud NEVES, 1994) estabelece que todas as línguas seguem duas funções: a (1) ideacional, a linguagem que compõe a experiência humana dos fenômenos do mundo real; e a (2) interpessoal, a consideração dos papéis comunicativos entre falante e ouvinte. Pode-se ainda considerar uma terceira função: a (3) textual, que é a mensagem em si, mas Halliday não considera essa terceira função quando a investigação é extrínseca, pois a linguagem é algo interno. De acordo com Neves (1994),

uma gramática funcional destina-se, pois, a revelar, pelo estudo das sequências linguísticas, os significados que estão codificados por essas sequências. O fato de ser "funcional" significa que ela está baseada no significado, mas o fato de ser "gramática" significa que ela é uma interpretação das formas linguísticas. A análise linguística, num primeiro nível, permite mostrar como e por que o texto significa o que significa, e, num segundo nível, permite dizer por que o texto é ou não é um texto efetivo, pelos propósitos que tem. (NEVES, 1994, p. 119)

Assim, pode-se concluir que o objeto de estudo do funcionalismo é social e tem o foco nas funções que a mensagem linguística produzida empenha dentro de um certo contexto, dependendo também de condições externas à língua, como os papéis sociais do falante e do ouvinte.

### **Uma abordagem da gramática normativa**

A gramática normativa (GN) ou gramática prescritiva é aquela que prescreve um conjunto de regras cuja função é delimitar o que é correto e incorreto em cada língua. Em outras palavras, Rocha Lima (2011) define a GN como “uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o uso idiomático, dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta” (LIMA, 2011, p. 38).

Segundo Aurox (1992 apud SURDI, 2010), historicamente, a necessidade de padronizar textos literários, ensinar uma língua

estrangeira e organizar a língua conforme um modelo foram fatores que levaram à criação da GN. No Brasil, esse processo de gramatização tem início após a Independência do Brasil, em 1822, com o intuito de evidenciar as características do Português do Brasil, diferenciando-as do Português de Portugal. Mais adiante, a GN vai se tornando oficialmente um conjunto de regras linguísticas que separam socialmente os falantes da Língua Portuguesa. Então, aqueles que têm acesso e fazem uso da língua de acordo com suas regras normativas são considerados superiores àqueles que não têm esse acesso.

Essa elitização da língua que transforma a norma padrão ou culta, que é a construção que faz uso das regras da GN, como única maneira correta de uso, gera discussões. Sobre isso, Petter (2003) afirma que:

Abordar a língua exclusivamente sob uma perspectiva normativa contribui para gerar uma série de falsos conceitos e até preconceitos, que vêm sendo desmistificados pela Linguística. Em primeiro lugar, está suficientemente demonstrado que a língua escrita não pode ser modelo para a língua falada. Além do fato histórico de a fala ter precedido e continuar precedendo a escrita em qualquer sociedade, a diferença entre essas duas formas de expressão verifica-se desde sua organização até o seu uso social. Está também claro para todo estudioso da linguagem que não há língua 'mais lógica', melhor ou pior, rica ou pobre. Todas as línguas naturais possuem os recursos necessários para a comunicação entre seus falantes. (PETTER, 2003, p. 20)

Nesse sentido, Faraco (2008) salienta que se toda norma é estruturalmente organizada, a própria noção de erro deve ser questionada, uma vez que não há como analisar e definir como errada, uma construção que foi feita com base em norma diferente da que está sendo julgada. O autor fala sobre a importância de o linguista desenvolver instrumentos descritivos adequados que abarquem as diferenças de organização estrutural das muitas normas da língua.

Camacho (2015) critica a orientação normativa, segundo o autor, ela conduz ao entendimento de que tudo o que foge ao padrão cristalizado, estabelecido pela gramática normativa é

equivocado e que apenas a variedade prestigiada é sistemática e regular. Mesmo assim, a gramática normativa ainda é a maneira ensinada nas escolas e é a maneira cobrada na escrita, tratando como errado qualquer outra forma que não se adeque a essas regras, ainda que seus falantes não as reconheçam.

Para melhor elucidar as principais características apresentadas das três correntes linguísticas, assim como na Gramática normativa, apresentamos o quadro:

**Quadro 3:** Características do Estruturalismo, do Gerativismo, do Funcionalismo e da Gramática Normativa

	<b>Estruturalismo</b>	<b>Gerativismo</b>	<b>Funcionalismo</b>	<b>GN</b>
<b>Teóricos de destaque</b>	Saussure	Chomsky	Halliday	Rocha Lima
<b>Definição</b>	A <i>langue</i> constitui um sistema linguístico de base social que é utilizada como meio de comunicação pelos membros de uma determinada comunidade, portanto para ele a <i>langue</i> constitui um fenômeno coletivo, sendo compartilhada e produzida socialmente. Isso significa que a língua é	A língua como objeto abstrato, internalizada na mente de todo falante (faculdade da linguagem).	A língua como objeto social cuja sua função é proporcionar a comunicação.	A língua como conjunto de regras gramaticais pré-estabelecidas que deve ser seguido por seus falantes.

	exterior ao indivíduo.			
<b>Características</b>	“Tendência de descrever a estrutura gramatical das línguas, vendo-as como um sistema autônomo, cujas partes se organizam em uma rede de relações de acordo com leis internas, ou seja, inerentes ao próprio sistema” (MARTELOTTA, 2011, p. 53).	Gramática Universal: todas as línguas do mundo têm um conjunto de regras básicas (Princípios) e regras específicas de cada língua (Parâmetros).	Gramática Funcional: a língua em uso. Deve-se considerar os papéis comunicativos (falante e ouvinte), as intenções de fala e a mensagem.	A gramática normativa tem a função de estabelecer construções linguísticas certas ou erradas baseadas nas normas teóricas de uma língua.
<b>Visão geral</b>	O estruturalismo compreende que a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma	“O projeto da linguística gerativa é observar comparativamente as línguas humanas, com os seus milhares de fenômenos morfofonológicos, sintáticos, semânticos e sua suntuosa complexidade, com o objetivo de descrever os Princípios e os	“Uma gramática funcional é essencialmente uma gramática "natural", no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é	“Visa unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas; é uma disciplina normativa, muito afastada da pura observação e cujo

	<p>estrutura. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema. (MARTELOT TA, 2011, p. 114).</p>	<p>Parâmetros da GU que subjazem à competência linguística dos falantes, para, assim, poder explicar como é a Faculdade da Linguagem, essa parte notável da capacidade mental humana". (KENEDY, 2008, p. 140)</p>	<p>usada. Seus objetivos são, realmente, os usos da língua já que são estes que, através das gerações, têm dado forma ao sistema". (NEVES, 1994, p. 118)</p>	<p>ponto de vista é forçosamente estreito" (SAUSSURE, 1916/1995, p. 7)</p>
--	--	---	--	--

Fonte: Elaboração nossa.

## Considerações Finais

A corrente estruturalista é considerada um marco para os estudos linguísticos, as teorias saussurianas influenciaram várias gerações que as sucederam. A definição de que a *langue* constitui um sistema linguístico de base social, com regras internas que se estabelecem a partir dos signos linguísticos e da relação entre significado e significante, proporcionou, dentre outras coisas, a desmistificação de que existem línguas superiores ou línguas inferiores. O que existe são línguas, ou variedades que seguem uma lógica interna, que possuem uma gramática estrutural, o que para Saussure seria a plenitude formal.

Os estudos gerativistas, norteados pelas ideias de Chomsky, são baseados nos Princípios e Parâmetros da Gramática Universal das línguas humanas, e partem da teoria de que todo falante nasce predisposto a desenvolver a(s) língua(s) a(s) qual(s) é exposto a partir da sua Faculdade da Linguagem que é a capacidade interna e inata em todos os indivíduos que os tornam aptos a produzir uma língua natural. O funcionamento da linguagem acontece na mente

de cada indivíduo, não sendo necessário receber instruções exteriores para reproduzi-las.

O funcionalismo, baseado nos estudos de Halliday, foca na parte social e pragmática da língua. Seus referentes se dividiram em duas vertentes: formalistas, que consideram a língua por si só, e funcionalistas, que consideram a língua como instrumento de interação social. Nessa teoria devem ser considerados os contextos sociais de comunicação: falante, ouvinte e mensagem.

Já a gramática normativa é o conjunto de regras teóricas de certa língua. Ela dita a forma “correta” de se usar a língua, mesmo que, na maioria do tempo, ela não seja usada por seus falantes. Assim, ela é considerada uma forma culta e de prestígio da língua.

É importante entender que não há teoria linguística melhor que outra, pois cada uma delas tem suas características e objetos de estudos bem delimitados. Outro fato importante a ser considerado seria o momento em que seus estudos deram início, marcados pela necessidade de seu estudo e sua colocação na linha do tempo, pois uma teoria pode ser continuação de outra teoria ou até mesmo de uma perspectiva diferente. É interessante saber que esses conceitos podem nos mostrar diferentes formas de abordar e compreender as gramáticas das línguas.

## Referências

BATISTA, Ronaldo de Oliveira; SILVA, Érico Augusto Caetano da. **Halliday e sua retórica: posicionamentos teóricos na linguística moderna**. n. 56. Rio de Janeiro, 2019.

CAMACHO, R. G. Uma breve retrospectiva da pesquisa sociolinguística. In: PARREIRA, Maria Cristina et al. **Pesquisas em Linguística no século XXI: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 13-27, 2015.

COSTA, M. A. O Estruturalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2011.

- CUNHA, A. F. da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- HALLIDAY, M.A.K. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1994.
- KENEDY, E. Gerativismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.) **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 127-140.
- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- MIOTO, C; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. O estudo da gramática. In: \_\_\_\_\_. **Novo manual de sintaxe**. 3a. ed. Florianópolis: Insular, 2007.
- NEVES, M. H. M. **Uma visão geral da gramática funcional**. Alfa, São Paulo, v. 38, p. 109- 127, 1994.
- PAVEAU, M.; SARFATI, G. **As grandes teorias linguísticas: da gramática comparada à pragmática**. Trad. de Maria do Rosário Gregolin, Vanice Oliveira Sargentini, Cleudemar Alves Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.
- PETTER, Margarida. Linguagem, língua linguística. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à linguística – objetos teóricos**. 6ª ed., São Paulo: Contexto, 2010.
- PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, J. L. **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 27ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, [1916] 2006.
- SURDI, Marcia Ione. **Gramática Normativa: movimentos e funcionamentos do “diferente” no “mesmo”**. Santa Maria, RS. 20

## CAPÍTULO 3

### CONSTRUINDO AS BASES TEÓRICAS CHOMSKYANAS SOB UM VIÉS CRÍTICO

Edgar Correa Veras  
Ellen Lopes de Paula von Glehn  
Lucas Amâncio Mateus

#### Introdução

O gerativismo, ou teoria gerativa, surgiu ao final da década de 1950 nos Estados Unidos, precisamente a partir da escrita do livro *Estruturas Sintáticas* em 1957, por Noam Chomsky, quando os estudos da linguagem ainda eram dominados pela corrente teórica do estruturalismo. Com o surgimento dessa nova teoria, houve uma ruptura acentuada com os estudos behavioristas – ou comportamentalistas – que, por meio de uma metodologia empirista, apregoavam que a aprendizagem advinha de um processo de condicionamento chamado estímulo-resposta.

A concepção chomskyana trouxe consigo uma nova forma de analisar tal aprendizagem, uma vez que o autor se questionava a respeito do processo de aquisição de língua materna frente a uma pobreza de estímulos. Segundo Kenedy (2013, p. 65-66),

O argumento da pobreza de estímulo sustenta, na verdade, que o conhecimento preciso e elaborado que a criança constrói sobre a estrutura da sua língua não pode ser deduzido unicamente a partir das informações contidas nos estímulos linguísticos do ambiente, por mais ricas que sejam. Os estímulos, segundo Chomsky, são pobres porque não possuem todas as informações necessárias para a aquisição do conhecimento linguístico [...] a criança deve deduzir por si própria uma grande quantidade de informações, sem as quais os estímulos para poucos serviriam.

O Behaviorismo não permitia a criatividade linguística, enquanto o Gerativismo se apresentava como um modelo revolucionário, uma revolução cognitivista, com o propósito de superá-lo e substituí-lo, revitalizando a concepção racionalista dos estudos da linguagem em oposição direta à concepção de Skinner e Bloomfield.

Para explicar sua teoria, Chomsky (1978) concebe a Gramática Gerativa, que pretende explicar a capacidade inata de um indivíduo produzir ou poder realizar inúmeras sentenças a partir de finitas regras que ele reconhece como gramaticais. De modo sucinto, a essa capacidade inata e intuitiva, o autor a nomeia Faculdade da Linguagem, e dela advirão muitos termos consagrados que permeiam seu trabalho, como competência, inatismo, mentalismo, mecanismo ou dispositivo de aquisição de linguagem, sistema de hábitos, formalismo universal, gramática universalizada, evolução biológica, dentre tantos outros que vieram a ser conhecidos desde então.

Por meio de pesquisas sintáticas da linguagem, o consagrado autor pretendeu compreender as propriedades comuns e universais das línguas, através da chamada Gramática Universal (GU). Um formalismo constituído de regras abstratas, quase que matemáticas, subjazem ao seu método hipotético-dedutivo.

Após nossa breve explanação do tema, temos como objetivo principal com o presente ensaio refletir sobre as perspectivas favoráveis e posições discordantes a respeito dos principais tópicos relacionados à proposta Gerativa e defendida pelo linguista Noam Chomsky. Tomamos como objeto para a análise textos introdutórios que buscam apresentar de maneira didática e abrangente esses tópicos, e que foram selecionados, considerando o acesso e a afinidade com o objetivo proposto, além de traduções de obras seminais do próprio autor.

Assim, faz-se necessário abordar suas teorias mais conhecidas, como a Gerativo-Transformacional, Gramática Universal, Princípios e Parâmetros e Programa Minimalista, assim como instar a analisarmos tópicos específicos dentro desses programas,

elucidando os aspectos relacionados às teorias supramencionadas que foram propostas por essa corrente linguística. São elas: a Faculdade da Linguagem, falante-ideal, inatismo, mentalismo, recursividade e as seguintes polarizações: competência/desempenho, estrutura profunda/superficial e gramaticalidade/agramaticalidade.

Outrossim, veremos não somente como meio século de gramática gerativa trouxe um assentamento teórico categórico para a corrente linguística gerativa chomskyana, como também, suscitou críticas de outros teóricos que serão mencionadas no presente trabalho.

### **Gramática Gerativa-Transformacional e sua oposição ao Estruturalismo behaviorista**

O estruturalismo manteve-se em voga por quase meio século, tendo início com o advento dos estudos saussurianos, em 1916 e bloomfieldianos, em 1933. Esses lidavam com o sistema linguístico e os elementos subjacentes a ele, que permitiam estudos de formação de palavras e sentenças, sua distinção e significação. Na área da psicologia, preponderava o behaviorismo de Skinner no tocante ao modo de aquisição de linguagem materna, o que se distanciava de qualquer ideia inatista. A gramática nesse momento analisava a língua “voltada para si mesma, sem considerar-se possíveis influências externas ao sistema, que é considerado como uma entidade fechada em si mesma” (SOUZA, 2014, p. 39).

Posteriormente a 1950, o linguista Noam Chomsky começa seus estudos e, embora tenha sido influenciado pela mesma corrente supracitada, passa, porém, a ter uma percepção fenomenológica da linguagem diferenciada. Abandona-se, a partir desse momento, a perspectiva estrutural e arquitetônica da língua, observando o que a estrutura (o sistema linguístico) é capaz de fazer de forma ativa, e não somente como objeto passivo de estudo, e faz-se uma crítica profunda ao behaviorismo, já que, para Chomsky, a capacidade da linguagem seria inata e biológica na

espécie humana, não sendo necessário nenhum estímulo para que venhamos a desenvolver a linguagem, já que somos dotados de criatividade neurobiológica.

Com essa proposição, surge a Gramática ou teoria Gerativa, deixando de observar o sistema, a estrutura, e sim observar frases possíveis de serem geradas a partir das regras que constituem o sistema. Concentra-se nesse momento no aspecto mental da linguagem, por isso o termo mentalismo está vinculado a esse movimento, sendo um de seus princípios.

Chomsky deixa claro que, a tal capacidade inata e biológica, ou mesmo o próprio conhecimento que o falante-ouvinte tem de sua própria língua, dá-se o nome de *Competência*, e o uso real da língua em situações concretas, ele nomeia *Desempenho* ou *Performance*. Devemos lembrar que “a disposição inata para a competência linguística é o que ficou conhecido como *faculdade da linguagem*” (KENEDY, 2011, p. 129, grifo do autor).

O mecanismo interno da mente humana também permite que façamos distinção entre estruturas aceitáveis dentro do sistema gramatical de nossa língua, portanto são sentenças que podemos chamar de gramaticais (e.g. o anel é azul; eu comprei um carro). Consideramos como agramaticais aquelas estruturas que, pela intuição, sabemos que não se encaixam no padrão aceito pelos falantes (nativos) da língua (e.g. azul é anel o; carro um comprei eu).

O objeto de estudo do Gerativismo passa a ser a Competência, que vem posteriormente associar-se equivalentemente à Estrutura Profunda, sendo essa isenta de alterações por fatores extralinguísticos, de influências e desvios por fatores subjetivos. Assim corrobora Chomsky (1976, p. 6, tradução nossa) ao afirmar que “uma gramática de uma língua pretende ser uma descrição da competência intrínseca do falante-ouvinte ideal”.<sup>1</sup>

Depreende-se daí que os gerativistas ignoram o contexto comunicativo em que se dá o uso linguístico, priorizando os

---

<sup>1</sup> No original: Una gramática de una lengua pretende ser una descripción de la competencia intrínseca del hablante-oyente ideal.

estudos gramaticais das estruturas que a capacidade inata, intuitiva, mental e abstrata do ser humano é formalmente apta a gerar num contexto ideal e homogêneo. Assim como Saussure priorizou o sistema e a língua como objeto de estudo, como conjunto de signos estáticos que repousam em eixos paradigmáticos, e deixou de lado a fala e seus contextos reais de uso, Martelotta (2011) afirma que:

Chomsky assume uma posição semelhante à de Saussure, ao sustentar que o objeto de estudo da linguística deve ser a competência, e não o desempenho. Isso significa que mais uma vez o sujeito, como usuário real da língua, e suas habilidades sociointerativas ficam de fora dos estudos linguísticos. Chomsky propõe, portanto, uma noção idealizada de competência, característica de um falante/ouvinte igualmente idealizado, que utilizaria de modo regular seu conhecimento linguístico, independentemente das diferentes situações reais de comunicação. (MARTELOTTA, 2011, p. 60)

Várias correntes linguísticas que surgiram após o Gerativismo, principalmente as que consideram a língua como um sistema heterogêneo, passível de variações e mudanças, assim como aquelas que a estudam em seu uso, criticaram a posição idealista e abstrata do ideal de Chomsky, em que esse falante estaria inserido numa comunidade de fala homogênea. Para Viotti (2013, p. 145),

[...] a gramática gerativa, talvez mais do que o estruturalismo saussuriano, privilegia um modelo de língua estático, em que a mudança é vista como uma exceção, como o resultado de uma falha. Considerar a língua humana estática é uma questão que está em grande medida associada à opção por definir a língua como um sistema idealizado e homogêneo, seja ele de natureza mental (como no caso da gramática gerativa) ou não (como no caso do estruturalismo) [...] Com isso, a ideia de uma visão de língua homogênea passou a ser questionada, o que fez emergir uma nova maneira de tratar a mudança linguística.

Em sua teoria gerativa, Chomsky, assim como Saussure, trabalha com certas ideias opostas, as quais podemos também chamar de polarizações. A que aqui se destaca é a distinção

fundamental entre Estrutura Profunda e Estrutura Superficial, que serão vistas a seguir.

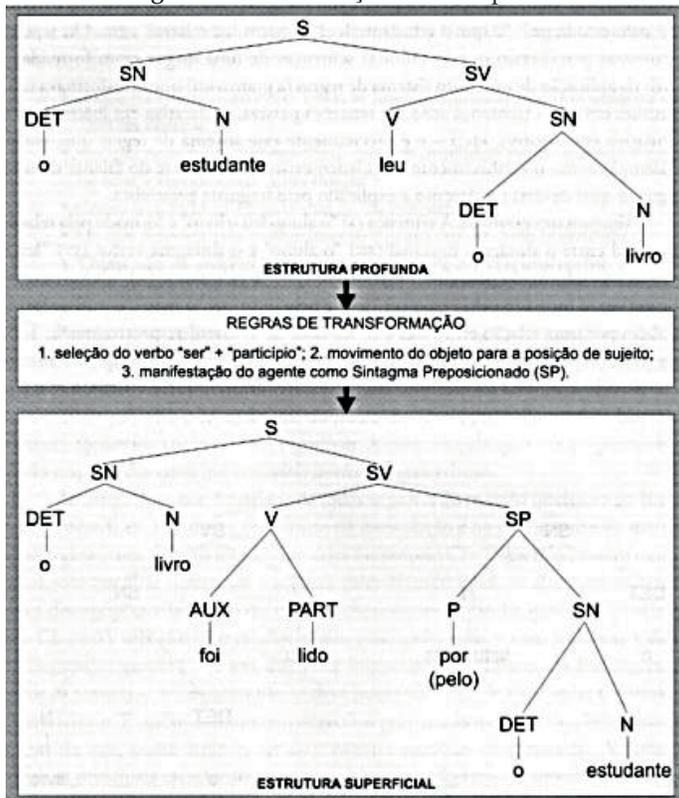
### **Estrutura Profunda e Superficial**

Durante os anos 50 e 60 do século XX, Noam Chomsky desenvolveu o conceito de que cada oração tem dois níveis distintos de representação: uma *Estrutura Profunda* (EP) e uma *Estrutura Superficial* (ES). A primeira seria uma representação direta da informação semântica da oração e representa o núcleo das relações semânticas de uma frase, refletindo-se através de regras transformacionais por meio da segunda (Estrutura Superficial), que segue de forma próxima à forma fonológica da oração.

Assim, podemos atribuir certo grau de equivalência da EP à Competência do falante (sua capacidade), e da ES, à sua Performance/Desempenho. Entre uma e outra ocorrem as regras de transformação. Tais assentamentos teóricos perduraram até os anos 90, quando mudanças no modelo gerativista levaram a crer que as transformações seriam na verdade derivações, e assim novos modelos de análise surgiram (KENEDY, 2011), como poderemos ver.

Quando se trata de transformação, podemos ver na figura 1, uma transformação passiva, em que a voz ativa (O estudante leu o livro) é interpretada como a estrutura profunda sobre a qual são aplicadas as regras transformacionais que geram uma voz passiva, a estrutura superficial (O livro foi lido pelo estudante).

Figura 1: Transformação ativa em passiva



Fonte: Kenedy (2011, p. 132)

Daí vem a explicação da geratividade das sentenças, tal qual pontuada por Kenedy (2011), que explicita a possibilidade de transformação de sentenças ativas em sentenças passivas, declarativas em interrogativas, afirmativas em negativas etc. E é a competência linguística que interpreta a gramaticalidade ou a agramaticalidade dessas sentenças de forma intuitiva e inata, interpretando-as mentalmente e de forma biológica e natural.

## Gramática Universal

A partir do conceito de Gramática Gerativa, postulado por Noam Chomsky, apresentou-se também a ideia de uma Gramática

Universal, doravante GU, que investiga quais são as características comuns a todas as línguas naturais. Essa gramática universal é composta por uma base cognitiva, uma base biológica e uma hipótese inatista, e sustenta a existência de princípios comuns a todas as línguas naturais.

A base cognitiva trata do que as pessoas sabem sobre as línguas, ou seja, é a intuição dos falantes de uma língua sobre como devem ser formadas as sentenças, como produzir e compreender sua própria língua e como identificar as sentenças que são possíveis ou não de serem formadas.

Já a base biológica e a hipótese inatista são partes do pressuposto de que todo ser humano é dotado da faculdade da linguagem, e as crianças já nascem com uma estrutura linguística inata dentro do aparelho cognitivo, com um condicionamento biológico que permite não somente a aquisição de linguagem, mas também que as línguas mundiais compartilhem de características comuns, defendendo assim que se possa encontrar um formalismo universal válido para todas as línguas. Isso é explicado por Souza (2014, p. 40) ao comentar:

[...] se todos os seres humanos partilham de uma mesma dotação linguística, isso significa que todas as línguas humanas teriam necessariamente características comuns, já que são todas faladas pelos mesmos seres humanos que, biologicamente, não se diferenciam em nenhum lugar do planeta. Ao princípio que regula o funcionamento geral das línguas, inclusive impondo limites na variação deles e assemelhando-as, chamamos gramática universal (GU).

Ao longo dos anos, a teoria de Chomsky evoluiu e, no início da década de 1980, a hipótese da GU surgiu no lugar do conceito de Competência linguística, como o conhecimento intuitivo do conjunto de regras específicas da língua. Segundo Chomsky (1978), tal teoria possibilita aos linguistas predizer novos dados sobre uma língua, a partir do que já foi analisado, observando não só as propriedades gramaticais que existem em comum em todas as

línguas naturais, como também as diferenças previsíveis nessas línguas dentro das regras presentes e disponíveis na GU.

Diante disso, ainda de acordo com Kenedy (2011, p. 135), a hipótese da gramática universal defende a ideia de que

[...] a faculdade da linguagem é o dispositivo inato, presente em todos os seres humanos como herança biológica, que nos fornece um algoritmo, isto é, um sistema gerativo, um conjunto de instruções passo a passo – como as inscritas num programa de computador – o qual nos torna aptos para desenvolver (ou adquirir) a gramática de uma língua. Esse algoritmo é a GU.

Assim, com vistas a apresentar uma descrição acerca do funcionamento e da natureza dessa gramática universal, os gerativistas elaboraram uma teoria conhecida como Princípios e Parâmetros, que se apresentou em duas fases, sendo a primeira, ao longo da década de 1980 – a fase da teoria da regência e da ligação; e a segunda o Programa Minimalista, desenvolvido desde o início de 1990 até os dias atuais.

### **Princípios e Parâmetros**

A partir da teoria de Princípios e Parâmetros, percebemos que seu foco se encontra principalmente na área da sintaxe, uma vez que mesmo entre línguas sem nenhum parentesco, podemos ver as semelhanças entre elas em suas estruturas sintáticas.

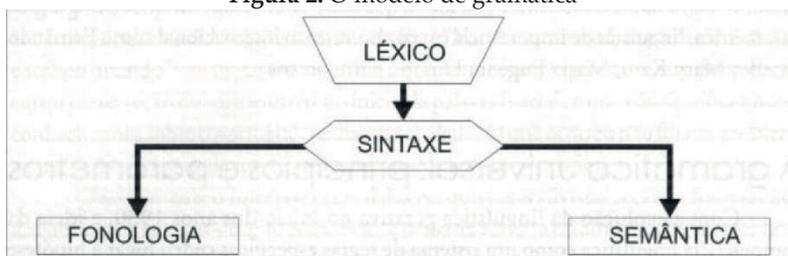
Cezario e Martelotta (2011) também consideram a gramática universal como sendo composta pelos princípios e parâmetros. Em consonância com os autores, enquanto os princípios abarcam as regras que há em comum em todas as línguas, os parâmetros compreendem as variações que podem existir nas línguas e daquilo que pode estar presente ou ausente nas diferentes línguas. Como exemplo, podemos citar o uso do sujeito, que deve estar sempre presente nas orações da língua inglesa e, na língua portuguesa, pode não aparecer em determinada sentença.

Os autores supramencionados ainda defendem que, para Chomsky, as crianças já nascem com um dispositivo inato para a

aquisição da linguagem, o que faz com que aprendam a falar rapidamente, em contato com os dados primários da língua a que são submetidas. Embora muitas crianças estejam expostas a falas fragmentadas, por herdarem geneticamente um conhecimento linguístico prévio, essas são capazes de internalizar as regras da gramática de uma língua em um curto espaço de tempo devido a esse dispositivo inato.

Além disso, ainda quanto ao foco que é dado à área da sintaxe, conforme Kenedy (2011), dentro do gerativismo há um conceito de Gramática Modular, segundo o qual os componentes da gramática – morfologia, fonética, léxico, semântica – devem ser estudados de forma independente entre si, cada um com suas próprias regras, mas mantendo pontos de ligação entre esses módulos, uma vez que a sintaxe utiliza-se do léxico para formar as sentenças que precisam da fonética para serem pronunciadas e da semântica para terem uma interpretação de seu sentido. O autor representa a relação entre os módulos a partir do seguinte esquema:

Figura 2: O modelo de gramática



Fonte: Kenedy (2011, p. 136)

Diante dessa ideia de que usamos meios finitos para a criação de infinitas possibilidades de expressões temos, conforme Guimarães (2017), assim como na matemática, a noção de que os números são infinitos, uma vez que sempre é possível usarmos a operação de acrescentar “mais um” e obtermos um número cada vez maior, por meio da recursividade, ainda que não saibamos os nomes de todos os números.

Dessa forma, analogamente à matemática, podemos entender que uma estrutura pode ser recursiva, quando ela é formada a partir da aplicação de operações que sejam produtos de outra aplicação da mesma operação. Em outras palavras, esse processo ocorre ao produzirmos uma sentença simples que se encaixa em outra maior, exercendo determinada função sintática e esta, por sua vez, exerce essa mesma função sintática em outra sentença ainda maior, e assim poderia ser feito sucessivamente.

Guimarães (2017, p. 130) exemplifica o uso da recursividade na formulação de sentenças com função de objeto direto, da seguinte forma:

- (i) [\* Anita mentiu]
- (ii) [\* Karen provou [\* que Anita mentiu]]
- (iii) [\* Janice disse [\* que Karen provou [\* que Anita mentiu]]]
- (iv) [\* Cassie sabe [\* que Janice disse [\* que Karen provou [\* que Anita mentiu]]]]]

A tais exemplos, Guimarães (2017) chama de recursividade sentencial, mas o autor aponta que existem outros tipos de recursividade e apresenta ainda algumas discussões a respeito. O autor nos mostra que uma sentença que se encaixa em outra pode desempenhar diferentes funções além da função de objeto direto. Além disso, ele ressalta que nem sempre a recursividade sequencial foi vista como decorrente de regras sintagmáticas, mas uma dada sentença poderia ser considerada como derivada de outras sentenças independentes por meio de regras das transformações generalizadas.

Guimarães (2017, p. 132) nos traz que Chomsky “abandona a noção de transformações generalizadas, por considerar que suas formulações eram demasiados arbitrárias e complexas”. Para Chomsky, era possível produzir os mesmos resultados por transformações a partir de regras sintagmáticas ao que foi chamado, conforme mencionado anteriormente, de Estrutura Profunda e as transformações singulares aplicadas sobre essa base produziram a Estrutura Superficial. Embora a ideia da

recursividade seja uma explicação plausível para a gramática gerativa, ela não é consensual, uma vez que há quem critique essa teoria, como veremos mais adiante.

## **Programa Minimalista**

Se algumas premissas básicas continuam sendo irrefutáveis na perspectiva dos gerativistas, a forma como a teoria gerativa é apresentada mudou significativamente nos últimos anos, a partir da constatação de sua complexidade e arbitrariedade já mencionadas. A segunda fase da teoria de Princípios e Parâmetros, o Programa Minimalista, busca responder de uma forma mais simples, duas questões centrais: o que é língua e o que faz a língua ter as propriedades que tem? Cabe destacar aqui o caráter de programa e não de teoria, proposto por Chomsky, parecendo também buscar que críticas decorrentes da busca por um tratado coerente e completo da natureza da linguagem, abundantes na ocasião do surgimento da teoria gerativa, se propagassem de forma incontrolada.

Com um recorte minimalista, a teoria da gramática universal passa então a assumir um caráter de perfeição, já que qualquer língua pode ser facilmente explicada a partir não de suas peculiaridades, mas tomando como ponto de partida suas bases similares que atendem suficientemente às necessidades humanas. Estas sim, governadas por um princípio computacional simplificado, agora em combinação com os elementos discretos presentes nas mais diversas línguas, permitiriam descrições completas, coerentes e primorosas.

Embora seu alcance parta de uma proposta simplificada, não é tão simples explicar os desdobramentos do programa minimalista, talvez pelo fato de ele ser tomado em termos computacionais. O que é central, logo, é a relação das regras estabelecidas para a formação das sentenças e o léxico adquirido pelo indivíduo. Nas palavras de Freidin e Lasnik (2011):

Central para o programa minimalista é a noção de uma língua como um léxico somada a um sistema computacional que juntos geram representações para expressões linguísticas. Essa noção tem origem em Chomsky (1965), onde o léxico é analisado como uma entidade separada do sistema de regras gramaticais, ou seja, um conjunto de regras de estrutura frasal e transformações. Esta proposta é motivada metodologicamente por permitir uma simplificação das regras gramaticais, especificamente a eliminação das regras de estrutura frasal sensível ao contexto do componente regra de estrutura frasal. (FREIDIN; LASNIK, 2010, p. 2, tradução nossa)<sup>2</sup>

Mantendo essa centralidade, a simplificação proposta elimina, portanto, a distinção anterior entre estrutura profunda e superficial, a noção de governo e a representação X-barra em função de uma estrutura de frase simples.

### **Análise crítica**

A coerência interna dos argumentos propostos pela teoria, tal como sucintamente apresentados até agora, que permite o desenho de um quadro coerente num *design* estruturado da linguagem humana, é a grande responsável pelo impacto e difusão do gerativismo na ciência da linguagem até os dias de hoje.

No entanto, é verdade também que inúmeras críticas relacionadas à teoria gerativa foram construídas ao longo dos anos, no escopo de um retorno a uma linguística de base empírica ou mesmo dentro de uma abordagem racionalista da linguagem. Essas críticas podem se configurar sobre elementos de duas ordens: leituras equivocadas, reducionistas ou demasiadamente amplas sobre as

---

<sup>2</sup> No original: Central to the MP is the notion of a language as a lexicon plus a computational system that together generate representations for linguistic expressions. This notion originates in Chomsky (1965), where the lexicon is analyzed as an entity separate from the system of grammatical rules, i.e. a set of phrase structure rules and transformations. This proposal is motivated methodologically on the grounds that it allows for a simplification of grammatical rules, specifically the elimination of context-sensitive phrase structure rules from the phrase structure rule.

propostas gerativas e aquelas diretamente relacionadas aos princípios subjacentes da linguagem depreendidos da proposta gerativa.

Divergências na compreensão teórica parecem evidenciar-se na inconsistência das diversas definições e escopo da teoria apresentada pelos textos analisados: corrente de estudos, abordagem, convergência metodológica, campo disciplinar. Se a própria natureza complexa dos conceitos justificaria a falta de clareza nas definições, é mister destacar também, tal como Maximiliano Guimarães (2017), que a constante leitura fragmentada do autor, ou de terceiros que o resenham, promove uma desvalorização e reproduções equivocadas sobre aquilo que Chomsky postula.

Quanto às críticas que atacam pontos estruturais da teoria gerativa, conforme vimos anteriormente, teriam sua gênese na concepção estática, homogênea e idealizada de língua depreendida da teoria. A análise da língua em uso e da mudança e variação linguística, como fatores determinantes e norteadores dos ajustes internos e biológicos e, portanto, definidores da face a ser analisada do objeto, seria a base da crítica fundamentada pelos empiristas. Quanto a isso, Chomsky esclarece:

[...] a oposição à idealização é simplesmente uma objeção à racionalidade; equivale a nada mais do que uma insistência para que não façamos trabalhos intelectuais significativos. Os fenômenos suficientemente complicados para valer um estudo geralmente envolvem a interação de diversos sistemas. Assim, você precisa abstrair um objeto de estudo, você precisa eliminar os fatores que não são pertinentes. Pelo menos se você quiser fazer uma investigação acima do trivial. Nas ciências naturais, isso nem é discutido, é evidente por si mesmo. Nas ciências humanas, continua a ser questionado. É uma coisa infeliz. Quando você trabalha no interior de uma idealização, talvez deixe passar alguma coisa terrivelmente importante. Essa é uma contingência da inquirição racional que sempre foi entendida. Não se deve preocupar demais com isso. (CHOMSKY; FOUCAULT, 2007, p. 64, grifos nossos)

Outras críticas se estabeleceriam a respeito de proposições teóricas fundamentais do gerativismo, dentre as quais destacamos a crítica relacionada à recursividade da língua, tendo como seu

principal expoente o linguista Daniel Everett, em seus estudos sobre o idioma dos índios pirahã, do Amazonas. Segundo ele, esse seria um idioma que não apresenta recursividade, invalidando a tese de “universais linguísticos” proposta por Chomsky. O pesquisador afirma que não é possível formar sentenças infinitamente longas, com o encaixe de certos elementos em outros (IDOETA, 2019).

Chomsky, por sua vez, contra-argumenta que há aí uma compreensão errada dos postulados da GU, uma vez que a não apresentação de sentenças incorporadas, que demonstrariam recursividade, não anularia o aspecto genético universal da gramática proposta por ele.

Atualmente, no entanto, argumenta-se, a partir do trabalho de Nevins, Pesetsky e Rodrigues (2009), que o equívoco se deve à interpretação dos dados da língua e não a uma falha na teoria. De fato, é o que sustentam os autores ao afirmar que:

Grande parte do nosso relatório diz respeito à alegação sobre a incorporação, uma vez que este é o ponto que desafia mais diretamente a “proposta da gramática universal de Chomsky”. Acreditamos que muitos dos fenômenos aparentemente exóticos e inexplicáveis que supostamente incidem sobre a questão da incorporação são incorretamente analisados no artigo de Everett. De fato, mostramos a seguir que considerações de ordem de palavras e escopo semântico argumentam a favor da existência de incorporação em Pirahã. (NEVINS; PESETSKY; RODRIGUES, 2009, tradução nossa)<sup>3</sup>

É possível, portanto, argumentar preliminarmente pela insustentabilidade das críticas estabelecidas sob as duas ordens definidas, tomando como base a defesa estabelecida por especialistas devotados à leitura do compêndio da obra gerativa, bem como o entendimento do escopo da teoria tal como esclarecido

---

<sup>3</sup> No original: Much of our report concerns claim 1a about embedding, since this is the point said to most directly challenge ‘Chomsky’s proposed universal grammar’. We believe that many of the seemingly exotic and inexplicable phenomena that supposedly bear on the question of embedding are incorrectly analyzed in CA. In fact, we show below that considerations of word order and semantic scope argue in favor of the existence of embedding in Pirahã.

pelo próprio Chomsky, o que nos leva às considerações finais das reflexões propostas até aqui.

### **Considerações Finais**

Vimos que os textos discutidos convergem em tópicos fundamentais que compõem a teoria gerativa: Faculdade da Linguagem, falante-ouvinte ideal, inatismo, mentalismo, recursividade, competência/desempenho, estrutura profunda/superficial e gramaticalidade/agramaticalidade. A compreensão desses tópicos parece induzir-nos ao estabelecimento de um quadro conceitual *a priori*, estabelecendo um olhar intuitivo e indutivo. Podemos argumentar, entretanto, que a leitura desses textos também demonstra a existência de inconsistências teóricas dadas pelas diversas leituras que se estabelecem sobre a teoria, haja vista que diferentes definições são dadas em relação ao seu escopo.

As críticas estabelecidas à teoria parecem se sustentar apenas sobre a argumentação da impossibilidade de aceção do objeto ou sobre a afirmação de que a teoria propõe a inexistência de uma heterogeneidade linguística ou uma desvalorização de sua primazia, o que é contradito por Chomsky. Aquela que se baseia na recursividade é insustentável, na perspectiva dos teóricos gerativistas, à luz de uma análise aprofundada do corpus em questão.

A reflexão proposta apresentou conceitos caros ao gerativismo que, se não nos impele a compartilhar de suas asserções, nos fornece, ao mínimo, um contraponto rico e bem elaborado que serve como ponto de partida para o estabelecimento sistemático de uma teoria da linguagem, quer convergente ou não.

Para o leitor, torna-se fundamental uma clareza sobre a amplitude e o alcance dos conceitos propostos, de forma que, bem delimitado, os construtos teóricos se estabeleçam de maneira sólida e transparente na mente dos que se aventuram pelos estudos linguísticos.

## Referências

- CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da linguagem. *In: MARTELOTTA, M. E. (org.). Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 207-216.
- CHOMSKY, N. **Aspectos de la teoría de la sintaxis**. Madrid: Aguilar, 1976.
- CHOMSKY, N. **Topics in the theory of generative grammar**. 5. ed. Paris: Mouton, 1978.
- CHOMSKY, Noam; FOUCAULT, Michel. **Linguagem e responsabilidade**. São Paulo: JSN Editora, 2007.
- FREIDIN, Robert; LASNIK, Howard. Some roots of minimalism in generative grammar. *In: The Oxford handbook of linguistic minimalism*. 2011.
- GUIMARÃES, Maximiliano. **Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.
- IDOETA, P. A. O missionário que virou ateu ao viver com índios brasileiros e fez surpreendente 'descoberta' sobre história da linguagem. *In: BBC*, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-50256895>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- KENEDY, E. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Contexto, 2013.
- KENEDY, E. Gerativismo. *In: MARTELOTTA, M. E. (org.). Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 127-140.
- MARTELOTTA, M. E. Conceitos de gramática. *In: MARTELOTTA, M. E. (org.). Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 43-70.
- NEVINS, Andrew; PESETSKY, David; RODRIGUES, Cilene. Pirahã exceptionality: A reassessment. **Language**, p. 355-404, 2009.
- SOUZA, F. E. M. Teorias linguísticas e suas concepções de gramática: alcances e limites. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 37-47, 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1929/1719>. Acesso em: 30 maio 2022.
- VIOTTI, E. Mudança linguística. *In: FIORIN, J. L. (org.). Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013. p. 137-180.



## CAPÍTULO 4

### AS BASES QUE SUSTENTAM A ANÁLISE DO DISCURSO FOUCAULTIANA

Kennedy José de Oliveira Júnior  
Maclésio Da Costa Oliveira Ferreira

#### Introdução

Nas quatro décadas que Michel Foucault levou para desenvolver sua produção teórica, uma das características mais marcantes foi a amplitude dos temas estudados. Que para alguns pesquisadores são caracterizadas em três fases que compreendem estudos como loucura, crime e castigo, medicina, psicologia e psicanálise, sexualidade, totalitarismos, verdade e poder, sujeito, história, literatura, dentre outros.

Michael Foucault não se dedicou exclusivamente à Análise do Discurso, mas deixou uma grande contribuição, sendo assim, pergunta-se: quais as influências do pensamento foucaultiano nos estudos discursivos? Pode-se dizer que, da mesma forma que não se entende Marx sem a referência necessária a Hegel, não se pode entender Foucault sem suas influências e este trabalho irá trazer essa abordagem para dentro dos pensamentos foucaultianos nos estudos discursivos.

A analogia, porém, para aí. Diferente da relação dialética, de contradição, que obrigou Marx a se opor ao mestre, a rebelar-se contra ele, mas ao mesmo tempo, conservando o patrimônio herdado (realizando, dessa forma, uma *Aufhebung*, que ao mesmo tempo conserva e supera o termo inicial da relação), a relação de Foucault com suas influências é essencialmente de filiação, como a de um diretor de consciência com o seu discípulo. É o modelo socrático, em que o mestre não é apenas uma fonte teórica, mas

também um símbolo, um exemplo, um emblema vivo de uma nova concepção do pensamento e do filósofo.

Sendo assim, neste modelo, o mestre não transmite um dogma, uma doutrina ou um sistema, que o aluno tem que tornar seu e defender, ele atua de tal forma que o aluno seja levado a questionar todos os valores recebidos e se afirmar num novo caminho.

Esse estudo tem por objetivo geral apresentar as influências do pensamento foucaultiano nos estudos discursivos. Para isso, optamos pelo enfoque metodológico de natureza descritivo, cuja abordagem é qualitativa, uma vez que esse olhar teórico permitirá uma investigação sobre os modos de constituição da Análise do Discurso de linha francesa. Como forma de justificar a nossa filiação metodológica, citamos Charaudeau, que reflete sobre a definição dos procedimentos de execução da pesquisa a partir da problemática levantada, no caso deste trabalho – uma problemática dita representacional e interpretativa:

O objeto de estudo dessa problemática é definido através das hipóteses de representações sócio-discursivas que se supõem dominantes num dado momento da história de uma sociedade (são, então, sócio-históricas), e que caracterizam um determinado grupo social. Sob esse aspecto, elas são interpretativas, visto que é necessário formular, de início, uma hipótese sobre o que são os “posicionamentos sociais” em relação com as “práticas discursivas” e os “tipos de sujeitos” que se acham ligados a tais posicionamentos e práticas (CHARAUDEAU, 2011, p.11) (grifos do autor).

Já o método que orienta esse estudo é o arqueogenealógico guiado por Michel Foucault, dado que essa lente fornece subsídios para compreender os processos de subjetivação dos sujeitos do discurso por meio das relações entre a linguagem, o poder e o saber, num dado momento sócio-histórico. Nesse sentido, trabalharemos na seção a seguir, algumas dessas noções.

### **Michel Foucault: um olhar para os estudos discursivos**

O pensamento foucaultiano, na Análise do Discurso, surge com uma nova abordagem filosófica e histórica – a arqueologia.

Essa concepção pode ser compreendida pelos movimentos de reflexão acerca da estrutura institucional, histórica e política dos discursos. Conforme Júnior (2019), “na arqueologia de Michel Foucault, a articulação entre Discurso e História parece ganhar certa autonomia em relação à Linguística e às questões textuais” (JÚNIOR, 2019, p. 165).

Nesse sentido, é válido destacar que Foucault foi um leitor de Nietzsche, com isso, pode-se dizer que suas teorias conversavam com o que ele consumia na época. Sua “fidelidade infiel” a Nietzsche é uma atitude muito mais nietzscheana do que a atitude de alguns comentadores que se arvoram em guardiões do texto sagrado do mestre e se esgotam em inúteis polêmicas.

Para Corrêa (2000), Foucault, a partir dos escritos de Nietzsche propôs, por exemplo, uma análise crítica sobre o sujeito e a subjetividade. À vista disso, o processo de subjetivação não é como um retorno ao sujeito, mas como criação de modos de vida, de novas possibilidades de existência, concepção cuja origem está nos gregos. Na estética vitalista de Nietzsche, era a afirmação da vontade de potência como “querer- artista” e em Foucault a dobra da força sobre si mesma, seu poder de se afetar a si mesma (RIBEIRO, 2018).

Conforme explicado acima, um exemplo é a análise que Foucault faz do “poder pastoral”. Nietzsche teria feito uma psicologia do sacerdote, que trata a comunidade como um “rebanho” e nela inocula o veneno do ressentimento. Foucault utiliza o mesmo tema, mas define o poder do pastor sobre o rebanho como um poder “individualizante”, ou seja, como uma apropriação pelo sacerdote dos mecanismos de individuação dos membros do rebanho (FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

É assim que Foucault tem com Nietzsche uma relação, ao mesmo tempo, de aproximação e distanciamento, de identidade e diferença. Sua recepção criativa, que transforma o que recebe, distingue em Nietzsche o atual e o inatual, o útil e o desvantajoso para a formulação de seu próprio pensamento. É que, para Foucault, o pensador tem que ser utilizado como “caixa de

ferramentas” e não como modelo a ser imitado, sem receio de transformar o que foi recebido (FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

Ainda conforme Corrêa (2020), toda a obra de Foucault baseia-se numa leitura de determinados conceitos nietzscheanos, tais como genealogia, sentido histórico, vontade de verdade e além-do-homem, conceitos que permanecem implícitos na construção do texto foucaultiano e que, por isso, precisam ser explicitados por meio de um comentário. Com o auxílio desses conceitos, e principalmente pelo método crítico, que foi primeiro chamado de Arqueologia, depois de Genealogia, Foucault pretende dar continuidade ao projeto nietzscheano de uma transvariação dos valores da necessidade do cuidar de si, que leva à liberdade do sujeito.

Na fronteira entre a filosofia, a historiografia e as ciências humanas, Foucault é talvez um dos únicos a ter feito um “uso sério” do pensamento de Nietzsche, ou seja, considerando-o em seu conteúdo positivo, como um projeto, e não como mera inspiração literária. Por isso, equivocam-se os comentaristas que pretendem subestimar essa referência maior na trajetória de Foucault, argumentando que Nietzsche seria apenas um ícone transgressivo, servindo mais a título de bandeira, ou para conferir um efeito retórico ao discurso de Foucault, do que na pesquisa efetiva (AZEREDO, 2014).

Nietzsche desempenharia mais o papel de emblema do que de fonte teórica para Foucault, pois apesar do empréstimo dos conceitos de genealogia e vontade de verdade, sua perspectiva de análise seria fundamentalmente diferente da de Nietzsche. Ademais, pretenderia realizar uma crítica totalizante da razão, propondo em seu lugar o retorno ao mito dionisíaco da potência e da criação e negando a modernidade como projeto, enquanto Foucault procuraria conciliar a crítica da modernidade com a proposta de uma nova teoria da subjetividade, calcada na ideia da autonomia subjetiva (DREYFUS; RABINOW, 2010).

A contradição performativa, na qual ambos teriam naufragado, consiste em negar implicitamente o que se afirmar explicitamente. Para entender o que significa a contradição

performativa, tome-se a seguinte proposição: “Afirmo (ponho como verdade) que não existe verdade”. A proposição negaria a si mesma, pois há um julgamento implícito de verdade; eu não posso negar toda pretensão à verdade e, ao mesmo tempo, defender que meu discurso seja verdadeiro (DREYFUS; RABINOW, 2010).

A crítica de Habermas merece uma refutação, pois ela desfigura e caricaturista tanto o pensamento de Foucault, quanto o de Nietzsche (CORRÊA, 2020). Ela só é válida se se partir do princípio de que uma “pretensão à validade universal” é necessária para o discurso filosófico, pressupondo que sempre haja uma separação clara entre o verdadeiro e o não-verdadeiro e que o discurso filosófico seja sempre obrigado a resolver suas contradições lógicas. Habermas cai, portanto, numa petição de princípio: pressupõe como dado aquilo que está sendo disputado. Ele retoma ainda uma vez na história da filosofia o debate Sócrates-Cálides, a oposição entre o relativismo sofista e o universalismo platônico, o duelo entre duas concepções de verdade: verdade como jogo e verdade como exigência normativa (AZEREDO, 2014).

Além disso, Habermas é maniqueísta, ao desqualificar o outro lado sob a acusação de irracionalismo e niilismo teórico; defendendo o diálogo, ele se recusa a dialogar, acusando o pensamento pós-estruturalista francês em bloco de extremismo, apenas por recorrer ao pensamento de Heidegger e Nietzsche. Sua postura é arrogante e ele comete vários erros interpretativos, sobre os quais não poderemos entrar em detalhe aqui. Basta dizer, em defesa de Foucault, que o seu objetivo é fazer uma crítica imanente da racionalidade, uma autocrítica da razão pela própria razão, denunciando os efeitos que a difusão universal da técnica e a expansão do aparelho estatal sobre a sociedade causaram no mundo moderno. Projeto que já era o de Kant e que se pode atribuir também a Nietzsche (GIACCOIA JUNIOR, 2013).

Foucault é um dos primeiros pensadores das humanidades a ter levado a sério o perspectivismo nietzscheano, realizando com isso uma verdadeira revolução copernicana nas ciências humanas, que talvez ainda demore em ser completamente assimilada. Ele

historiciza todas as categorias que levam à naturalização do comportamento humano na história. Na análise crítica das condições históricas da experiência, são rejeitadas abstrações como a razão e a natureza humana, teorias gerais, utopias políticas, assim como qualquer recurso a primeiros princípios ou fundamentos fixos (FERREIRINHA; RAITZ, 2010).

Portanto, procuraremos inutilmente em Foucault por uma teoria da história, uma teoria do sujeito ou uma teoria do poder. Apesar de todo o seu trabalho ter o presente como referência, Foucault simula uma atitude irônica e distanciada com relação à atualidade, colocando-se no exterior do presente e recusando justificar suas posturas teóricas ou práticas por intermédio de uma teoria fechada ou de pretensões normativas universais. Seu pensamento tem, assim, um forte caráter antimetafísico e antiontológico, mas jamais antirracional (RIBEIRO, 2018).

A trajetória de Foucault é tradicionalmente dividida em três períodos distintos (SOUZA; FURLAN, 2018), no primeiro período, que vai de 1961 a 1970, percebe-se um pensador mais preocupado com a emergência e a dinâmica dos discursos em contextos históricos claramente definidos. Para Chaves (2006), “As perguntas principais são: a) como os discursos surgem e constituem-se em atos dotados de seriedade? e b) quais são as possibilidades de emergência de novos discursos; e c) dentro de quais mecanismos eles operam?” (CHAVES, 2006, p. 67).

A leitura da História da loucura evidencia tanto a preocupação de Foucault com a construção social do louco dentro de espaços de internação como a formação de um novo discurso psiquiátrico dotado de autoridade e – o que para ele é mais caro – seriedade. Fica claro ao ler História da loucura, que Foucault estava preocupado em como construir normas sociais para o louco em espaços de internação, bem como em criar todo um novo discurso psiquiátrico repleto de autoridade e – talvez o mais importante – sinceridade. Da mesma forma, o surgimento da clínica demonstra o interesse do autor pela percepção de uma estrutura da qual emergem os sujeitos, os objetos da realidade e os discursos como

práticas, como aponta na obra de Dreyfus e Rabinow (2010), identificam uma tendência estruturalista.

Além disso, na obra *História da loucura* 1961, não é traçada apenas uma crítica à psiquiatria, mas produz uma reviravolta em nossa posição, diante de nossos costumes e das maneiras como se deve viver no mundo. Já nas *As palavras e as coisas*, há um forte interesse pelo surgimento de novas formas discursivas, a partir de novas formas de construção do conhecimento, o mundo de representação da era clássica está sendo substituído por outro modelo, o do homem (FOUCAULT, 2016).

Ainda que fosse possível um desdobramento mais aprofundado dos primeiros trabalhos de Michel Foucault, a leitura direta dos textos revela a perspectiva teórica articulada pelo autor em 1969, com a publicação de *A arqueologia do saber* (FOUCAULT, 2012). Neste livro, que pode ser visto como uma apresentação de dados metodológicos de análises anteriores, neste livro consagra a proposta foucaultiana para o trabalho do filósofo e, principalmente, do historiador. Caberia a Foucault a descrição dos eventos discursivos como ponto de partida para suas pesquisas das unidades que neles se criam. Ou seja, o mais importante na tomada em conta de um objeto não é o seu aspecto “documental”, para conectar sua representação discursiva aos fatos da realidade e entender como essa relação se desenvolve. Pelo contrário, Foucault define os objetos como “monumentos” que devem ser tomados em conta sem o apelo às coisas. Pretende com isso relacioná-los ao conjunto de regras que os possibilitaram em determinada formação discursiva e às circunstâncias de seu surgimento histórico.

As formações são de onde emergem os objetos discursivos, e a arqueologia seria a melhor maneira segundo Foucault de 1969, de vascularizar as positivities e nelas para analisar a rede de regras e relações que eles conferem um valor verdadeiro e sério no discurso. Ao criar o conceito de enunciado, Foucault restringe-se quase que exclusivamente ao discurso como seu campo de investigação. Já se percebe, no entanto, um prenúncio de mudança.

O autor exibe, nesta síntese de método, um ponto necessariamente posterior ao trabalho arqueológico, que é o estudo das práticas discursivas dentro de um conjunto de práticas não-discursivas. Para ele, são essas últimas que definem as estratégias de produção da verdade. Se por um lado existe uma transição, é também possível observar a constatação de Foucault sobre a restrição da arqueologia à teoria, o que exigiria uma reforma para que se compreenda também a prática.

Ainda marcado pela linguagem de influência estruturalista pela qual foi estigmatizado, há agora uma guinada em andamento sobre a crítica francesa da época. Seria melhor, no entanto, estipular como ponto de partida para uma nova fase sua aula inaugural de 02.12.1970 no “Collège de France”, por ele denominada de *A ordem do discurso, segundo Foucault* (1996, p. 10):

A tese inicial é a que a produção do discurso é organizada por procedimentos, mas o autor vai além ao estipular que ele não é um espaço a ser preenchido livremente, e sim um instrumento de disputa. Em suas palavras, “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” ( Foucault ,1996, apud CHAVES, 2006, p. 70).

A saída, para ele, seria a ruptura com esse tipo de análise discursiva e com a hermenêutica. A partir daí, Foucault faz uma inflexão decisiva para o futuro das suas pesquisas. A busca pela arqueologia não pode se limitar apenas às práticas internas do pesquisador, pois se o discurso é algo que pode ser debatido e conquistado, não adianta limitar-se a essas práticas. Utilizando a figura do sujeito autônomo e sábio, Foucault faz uma crítica incisiva de qualquer filosofia que use o discurso apenas na ordem do significante, anulando, por conseguinte a ordem de sua produção e transformando-o numa espécie de “reverberação da verdade”.

De acordo com Chaves (2006):

Para que o discurso seja visto como resultado de processos de exclusão e violência. Foucault apresenta três propostas claras: a) questionar a vontade de verdade, ou seja, o enfrentamento de forças que está por trás do discurso;

b) restituir a ele o caráter de acontecimentos; e c) suspender a soberania do significante e retornar às práticas de fora. (CHAVES, 2006, p. 71).

Observa-se no Foucault de *A ordem do discurso* (1996) uma posição fundamental para o prosseguimento de sua obra nos anos 70. Se, após *As palavras e as coisas*, seria mais óbvio pensar num filósofo que, pelo estudo da linguagem sob a influência do ambiente estruturalista, embarcasse num projeto de reconstrução epistemológica das ciências.

Afinal, Michel Foucault reconhece a necessidade de estudar a organização interna e a limitação do discurso, mas também reconhece que isso não é suficiente. Uma outra abordagem é possível, e Foucault a define como genealogia: estudar as condições de aparecimento dos discursos. O autor articula claramente sua intenção de combinar arqueologia e genealogia, dois elementos que sempre coexistiram em sua obra desde o início, mas que, em algum momento, trocaram de papel em termos de suas prioridades de estudo (FOUCAULT, 1996).

Podemos dizer, então, que a linguagem não deve ser reduzida ao seu caráter de comunicação verbal, dado que sofre interferências da história, da cultura, do poder e do saber. É partindo dos princípios de funcionamento da linguagem que se pode trabalhar com o discurso, encarando-o para além das noções de transmissão e recepção de mensagem, posto que a Análise do Discurso se coloca em outra dimensão teórica que desconsidera a ideia de linearidade interativa entre enunciador e destinatário.

## **Conclusão**

Estas considerações expõem os resultados obtidos com a pesquisa realizada, haja vista que se pode compreender as bases que sustentam os estudos discursivos foucaultiano. Além disso, brevemente, analisamos o que foi defendido por Nietzsche e, posteriormente, aprimorado por Michel Foucault, como: subjetividade, poder e a história.

Baseando-nos em autores das áreas da Análise do Discurso – Corrêa (2020) e Azeredo (2014), por exemplo, nos dá oportunidade de olhar para os escritos de Michel Foucault de uma forma ampliada, já que podemos entender a ampliação, (re)formulação de conceitos que são de grande relevância para as investigações discursivas. Ante o exposto e a partir de pressupostos teóricos que selecionamos, concluímos que a discussão elencada dá possibilidade de evidenciar o primado da arqueologia.

Para finalizar, considerando os resultados da presente pesquisa, acreditamos que seja necessário ampliar, futuramente, a discussão que iniciamos neste trabalho de conclusão da disciplina de Teorias Linguísticas. Sendo assim, tomaremos esse trabalho como ponto de partida, haja vista que essa temática reverbera nas constituições da própria análise discursiva.

## Referências

- AZEREDO, V. D. DE. **A metodologia de Foucault no trato dos textos nietzschianos**. Cadernos Nietzsche, v. 1, p. 57–85, dez. 2014.
- CHAVES, João Freitas de Castro. **O problema do direito novo em Michel Foucault: entre a resistência e o fora**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco (Dissertação de Mestrado), 2006.
- CHARAUDEAU, P. “Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática”. **Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. V. 10, 2011.
- CORRÊA, S. F. M. **O sujeito da interpretação em nietzsche e foucault: uma leitura da genealogia da moral e da ética do cuidado de si**. CRV, 2020.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault - Uma Trajetória Filosófica**. 2. ed. Forense Universitária, 2010.

FERREIRINHA, I. M. N.; RAITZ, T. R. **As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas.** Revista de Administração Pública, v. 44, p. 367–383, abr. 2010.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** 24. ed. Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber.** 8ª edição ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. **As Palavras e as Coisas: Uma Arqueologia das Ciências Humanas.** 10ª ed. São Paulo: Martins Fontes - selo Martins, 2016.

GIACOIA JUNIOR, O. **Sobre Jürgen Habermas e Michel Foucault.** Trans/Form/Ação, v. 36, p. 19–32, 2013.

JÚNIOR, Antônio Fernandes Júnior Fernandes; DRUMMOND, Carine Caetano. **Pensar a análise do discurso “com” Michel Foucault: a arqueologia como possibilidade.** Revista Interfaces, v. 10, n. 3, p. 260-277, 2019.

RIBEIRO, C. Nietzsche. **A genealogia, a história: Foucault, a genealogia, os corpos.** Cadernos Nietzsche, v. 39, p. 125–160, 1 ago. 2018.

SOUZA, P. F. DE; FURLAN, R. **A questão do sujeito em Foucault.** Psicologia USP, v. 29, p. 325–335, dez. 2018.



## CAPÍTULO 5

### A LINGUÍSTICA ESTRUTURALISTA E A PSICANÁLISE: RESSIGNIFICAÇÕES DE LACAN DO ESTRUTURALISMO DE SAUSSURE

Carolina Antonia Goulart de Paula  
Lara Cristina Batista Souza

#### Introdução

Como ciência, a Linguística adveio no momento em que foi publicado, no século XX, mais especificamente em 1916, o *Curso de Linguística Geral*, por dois alunos de Ferdinand de Saussure, professor da Universidade de Genebra. Até então, apesar de estudos sobre língua e linguagem terem sido dirigidos sob a guisa da filologia, filosofia, lógica e demais matérias, a língua em si, ou os fatos da linguagem, como aponta Petter (2003), ainda não haviam sido considerados objeto de estudos, justamente por não haver um método científico *ad hoc*.

De qualquer maneira, o surgimento de uma nova ciência por meio do *Curso de Linguística Geral* não instaurou movimentos apenas para o campo da linguagem. Liderado pela Escola de Praga, sob a guia de Roman Jakobson e Nikolai Trubetzkoy, o termo “estrutura”, poucas vezes usado nas obras de Saussure (1916), mesmo que significamente aplicado, acaba por nomear a corrente Estruturalista, a qual ficou conhecida “como sendo um movimento de pensamento, uma nova forma de relação com o mundo, muito mais ampla do que um simples método específico para um determinado campo de pesquisa” (ALTOÉ; MARTINHO, 2012, p. 16).

A suposição de um novo método de pesquisa e visada para a língua, proposto por Saussure (1916), estava estritamente ligado à

corrente Estruturalista e, por conseguinte, influenciou estudos e pesquisas do ramo das ciências humanas em geral. Para além da antropologia, sociologia, filosofia, história e demais áreas das ciências humanas, a noção de língua e linguagem iluminada pelo Estruturalismo também achou espaço nos, até então recentes, estudos psicanalíticos. Com isso, os autores tornaram possível a abertura do Estruturalismo linguístico para a antropologia, devido a influência de Roman Jakobson nos estudos de Lévi-Strauss (1957), sendo que ambos, em certas áreas, como os assuntos de parentesco, som e sentido, acompanhavam e debatiam seus estudos entre si. O Estruturalismo, portanto, chega, por meio da influência de Lévi-Strauss (1957), em Jacques Lacan (1957), cujos trabalhos, agora, encontram sustentação nos avanços no campo estruturalista feitos por Lévi Strauss (1957), Roman Jakobson e, é claro, Ferdinand de Saussure (1916), o qual é apresentado ao médico psicanalista por meio do célebre *Curso de Linguística Geral*, em meados da década de 50. (ALTOÉ; MARTINHO; 2012).

Destarte, o que, em primeira instância, tornou-se um interessante ponto de pesquisa para Lacan veio logo, em seus anos seguintes, ser incorporado, por meio de uma releitura, ao aprofundamento que o acadêmico fazia do que Freud tinha chamado de inconsciente. Em 1953, Lacan dá os primeiros passos em *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise*, pois enfatiza a perspectiva da linguagem pelo viés estruturalista proposto por Saussure (1916). Posteriormente, em 1957, Lacan debate, em seu texto *A instância da letra no inconsciente ou razão desde Freud*, os conceitos saussurianos de língua, fala, signo, significado, significante, dentre outros, a fim de dar suporte aos estudos psicanalíticos sobre sujeito, psicose, neurose, afasia e o inconsciente.

É justamente sobre e nesses encontros e desencontros da teoria de Saussure (1916) e da releitura lacaniana que este trabalho se propõe a ocupar, tendo por ponto de partida a importância dos estudos linguísticos para o desenvolvimento dos estudos psicanalíticos como o temos hodiernamente. Em vista disso, por

um lado, as limitações deste ensaio mostram-se imbricadas à extensão da natureza deste texto que, em sua brevidade, não é capaz de comportar um aprofundamento devido em questões tão complexas que envolvem a releitura lacaniana dos conceitos de Saussure (1916) em sua totalidade. Por outro lado, a fim de pleitearmos uma argumentação sobre a incidência da linguística estrutural na psicanálise, dispusemo-nos em tratar de um *corpus* delimitado e de termos específicos de ambas as concepções (ou seja, lacanianas e saussurianas), para propormos uma discussão introdutória no que tange à articulação dessas duas teorias.

Assim sendo, temos por escopo relacionar as aproximações e distanciamentos da significação no Estruturalismo, levando em consideração o signo linguístico e, a certo ponto, a teoria do valor. Portanto, selecionamos a obra de Ferdinand de Saussure, *Curso de Linguística Geral* (1916), para resgatar esses termos e suas concepções, e, na psicanálise, buscaremos a releitura de Jacques Lacan sobre os supracitados na obra *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (1957). Nas próximas páginas, optamos por organizar a nossa análise em uma abordagem cronológica dos fatos, portanto, iniciaremos a partir das contribuições de Saussure (1916) para, em seguida, retomar os conceitos na releitura de Lacan (1957).

### **As noções de língua, fala, signo linguístico e significação no Estruturalismo segundo Saussure**

O Estruturalismo, a partir dos estudos propostos por Ferdinand de Saussure (1916), trouxe à linguagem uma concepção imanentista ao colocá-la como objeto de estudo de uma ciência. Para isso, a teoria desenvolvida por Saussure (1916) propõe uma nova perspectiva dicotômica para a linguagem em tempo que imputa a ela um lado social e um lado individual. Vista como uma instituição, cujo caráter é ao mesmo tempo contemporâneo e produto do passado, a linguagem dá origem ao que Saussure (1916) irá distinguir de língua e fala, a fim de melhor estabelecer os

métodos de pesquisa para essa nova ciência e fazer um recorte de seu interesse de estudo. Como aponta o autor:

Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem: é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. [...] a linguagem é multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social. (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 17)

Percebe-se que a linguagem possui esse caráter maior e dicotômico enquanto a língua se faz como campo dentro da linguagem e assume o caráter social e cristalizável. Portanto, é evidente que, sendo a língua um sistema, ela deve ser composta por, como define Saussure (1916), signos linguísticos, que, por sua vez, permitem ideias distintas na capacidade de comunicação de um falante. Dessa forma, a fim de performar a faculdade de falar, um sujeito necessita, impreterivelmente, submeter-se à língua, esse sistema criado pela coletividade, o qual se torna a unidade de linguagem. Todavia, apesar de ser coletiva, ao ser manifestada em um ato individual, justamente por ter um caráter único em sua execução, o indivíduo performará o que o autor chama de fala. Destarte, “a língua [...] é o produto que o indivíduo registra passivamente [enquanto] a fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência [...]” (SAUSSURE 2006 [1916], p. 22).

A partir disso, Saussure (1916) elege para si a língua, por ter um caráter social que permite cristalização e, por isso, adequa-se melhormente aos estudos da ciência proposta pelo linguista ao tempo em que imputa a fala aos estudos da psicologia, o que será retomado, mais adiante deste texto, nos trabalhos de Lacan (1957) em sua releitura. De qualquer maneira, à natureza da língua é dado o signo linguístico, posto que, como um sistema, a língua não é composta por palavras ou coisas, mas sim por signos formados, indissociavelmente, por conceitos e imagens acústicas. Os conceitos

são conhecidos como significados e referem-se às ideias evocadas pelo signo, sendo que as imagens acústicas, sob o nome de significantes, ligam-se aos fonemas que permitem a sua materialização vocal.

Cabe acrescentar a isso os princípios que compõem o signo, sendo eles: a arbitrariedade e a linearidade. Ao primeiro, Saussure (1916) demonstra que não há nenhuma razão específica que una o significante ao seu significado, resulta, assim, “que o significante é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 83). No que tange ao segundo princípio, a fim de ser materializado, por causa da imagem acústica e sua natureza auditiva, o signo só se desenvolve em uma dimensão, sendo o fonema pronunciado em sequência de outro fonema, em uma linha encadeada.

Torna-se pertinente evidenciar que, por se tratar de sistema, a língua é composta por vários signos, não somente por um. Os valores desses signos e, portanto, de seus significados, se dão justamente na relação que os signos estabelecem entre si, o que instaura a complexidade em que impera certo movimento na significação dos signos o qual, não, em sua totalidade arbitrariamente feito. É nesse ponto que Saussure (1916) evoca a metáfora do tabuleiro de xadrez, a fim de demonstrar o efeito e relação que os signos travam entre si, segundo o trecho:

Mas de todas as comparações que se poderiam imaginar, a mais demonstrativa é a que se estabeleceria entre o jogo da língua e uma partida de xadrez. De um lado e de outro, estamos em presença de um sistema de valores e assistimos às suas modificações. [...] O valor respectivo das peças depende da sua posição no tabuleiro, do mesmo modo que na língua cada termo tem seu valor pela oposição aos outros termos. [...] É bem verdade que os valores dependem também, e sobretudo, de uma convenção imutável: a regra do jogo, que existe antes do início da partida e persiste após cada lance (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 103).

Nesse jogo de posições, a atribuição do valor leva em consideração as semelhanças, contudo, ainda mais, a dessemelhanças para se dispor. Se temos que a posição importa no

tabuleiro em um jogo de xadrez justamente pela relação que aquela peça ocupa mediante às demais, quando tratamos do signo linguístico percebemos que a sua significação é posta justamente em contraste no sistema, de maneira que o valor do signo é um apenas porque já não é outro. Dessa forma, os valores estão ligados aos conceitos, à significação, e relacionam-se com os demais conceitos primordialmente pelo diferencial, visto que “sua característica mais exata é ser o que os outros não são” (SAUSSURE, 2006[1916], p. 136).

Haja vista esses termos e concepções da linguística estruturalista, resta ressaltar que, no que tange ao caráter psíquico, apesar de ter sido mencionado diversas vezes em sua obra, Saussure (1916) incube à Semiologia e à Psicologia a tarefa de perscrutá-los. A isso, dizemos que Lacan (1957) pôde ir mais afundo, pois não se conteve apenas com o que Saussure (1916) intitulou de fala, mas ressignificou os conceitos de linguagem, signo, significante e, especialmente, a significação no campo da psicanálise, como pretendemos discutir a seguir.

### **A visada psicanalítica a partir da (re)significação da linguística estruturalista Breve perspectiva sobre o advento da psicanálise lacaniana**

Para apresentarmos a obra de Lacan que compõem o *corpus* de análise desse trabalho, é necessário que façamos um breve percurso histórico em que advém a teoria psicanalítica. A partir da releitura da obra de Freud (1856-1939), Lacan (1953) produz elaborações e ressignificações da Psicanálise<sup>1</sup> que receberam influências da Linguística, Filosofia, Marxismo, entre outros pensadores.

Lacan (1953) elabora seus escritos na época em que a teoria psicanalítica pós-freudiana se tornou uma teoria em torno do ego,

---

1 Freud fundou a Psicanálise que conforme traz em seu texto *Dois Verbetes de Enciclopédia* (1922) que se define como um procedimento para investigação de acesso ao inconsciente, um método de tratamento e uma ciência.

a Psicologia do Eu. Nessa elaboração, os preceitos freudianos fundamentam uma psicologia que seria focada na adaptação do ego às circunstâncias sociais, o que Lacan compreende que seria totalmente desvinculada com a proposta de Freud (DARRIBA, 2020). Essa foi uma das críticas em que Lacan se baseia ao tecer o seu texto *Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise* (1953). Além disso, a oposição lacaniana receberá novas elaborações em seus primeiros seminários e se fundamentará em uma importante base da sua construção que será a Ética em Psicanálise.

Para que essa fundamentação fosse possível, Lacan faz a releitura dos textos de Freud, buscando, a partir do pai da Psicanálise, esclarecer e elaborar novas significações para que a Psicanálise se proponha através do seu método bordejar a verdade do sujeito. Dessa forma, Lacan introduziu o campo da Linguagem na instância de análise a partir do Estruturalismo. Ao longo do seu texto *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (1957), Lacan utiliza noções apreendidas e reformuladas para a Psicanálise em torno de Saussure (1916), Lévi Strauss e Jakobson.

### **A releitura da linguística estruturalista feita por Lacan em *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (1957)**

Lacan (1957) preconiza que a estrutura de linguagem é o instrumento, enquadre, material do psicanalista para análise do inconsciente. Chama-se de “letra” o “suporte material que o discurso concreto toma emprestado da Linguagem” (LACAN, 1957, p. 498). Para tentar justificar a entrada da linguagem na via psicanalítica, Lacan remete a consideração da preexistência da linguagem antes do sujeito se desenvolver. Em primeira instância, a existência de um ser é submetida ao nome próprio como marca inaugural do sujeito que advir.

Lacan (1957) elabora que a linguagem, apoiada na linguística, ganha status de objeto científico. A partir desse campo de estudo que assume uma posição-piloto, predispõe uma nova classificação das ciências humanas. Para marcamos a primeira diferenciação que

Lacan faz dos estudos de Saussure (1916), ele fundamenta que na disciplina linguística a partir do algoritmo:  $\frac{S}{s}$ , em que se compreende significante sobre significado. Lacan menciona em seu texto que, no *Curso de Linguística Geral*, Ferdinand Saussure não grifou dessa forma o algoritmo em suas aulas, todavia Lacan retorna que: “Eis por que é legítimo lhe rendermos homenagem pela formalização  $\frac{S}{s}$ , em que caracteriza, na diversidade das escolas, a etapa moderna da linguística” (LACAN, 1957, p. 500).

Para Lacan, o significante (S) e o significado (s) são de ordem distintas e separadas por uma barra de significação. O signo linguístico para Saussure, como citado acima, é indissociável, composto por conceitos (significado) e imagens acústicas (significantes). Portanto, nota-se que essa unidade do signo linguístico concebido por Saussure não é remetida por Lacan, mas configura-se em “ordens distintas”. Outro ponto fundamental dito por essa divisão é a possibilidade em que significantes estejam separados de significados, o que promove uma dissociação que será fundamental na elaboração psicanalítica. Todavia, Lévi-Strauss também apresentou que há muito mais significantes que significados, apontando para inadequação dessa indissociação saussuriana (LÉVI-STRAUSS, 1957).

A dissociação do significante e do significado é apontada pela barra em que Lacan (1957) elabora para ser algoritmo  $\frac{S}{s}$ . A significação não comporta estar associada ao significante. Dessa forma, a função do significante será relevada pela sua estrutura na transferência<sup>2</sup>, outrossim, ele será composto pela articulação no discurso. Condição, portanto, a enunciação sobre a ordem fechada dessa enunciação, uma concepção importante sobre a cadeia de significante em que a estrutura constituída entre significante (S) e significante (S) possibilita a significação. A partir disso, Lacan postula que a relação de

---

<sup>2</sup> A transferência é “um processo constitutivo do tratamento psicanalítico mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição desses diversos objetos” (ROULDINESCO; PLON; 1998, p. 767).

significantes permite essa construção: “Donde se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido **insiste**, mas que nenhum dos elementos da cadeia **consiste** na significação de que ele é capaz nesse momento” (LACAN, 1957, p. 506).

Pensando em Saussure (1916), como trouxemos nas páginas iniciais deste trabalho, alguns princípios são possíveis de serem notados em Lacan, que constrói seu pensamento a partir da definição de linearidade proposta pelo linguista, apesar de não o chamar assim em seu texto. Lacan constata que a forma estrutural em que o significante se encontra com outro significante constitui a *cadeia de significantes*. A diferenciação de Saussure encontra-se, principalmente, na definição dessa elaboração relacionada aos signos linguísticos que compõem um sistema de uma única dimensão em *linhas encadeadas*. Nessa concepção, é importante notar a influência da teoria de valor também presente nessa colocação lacaniana. Outro ponto que Lacan também parece compor, tendo por base Saussure e o Estruturalismo, é sobre a arbitrariedade do signo. Haja vista que concebe em seu texto:

Esses elementos, descoberta decisiva da linguística, são os *fonemas*, onde não se deve buscar nenhuma constância *fonética* na variabilidade modulatória em que se aplica esse termo, e sim o sistema sincrônico dos pareamentos diferenciais necessários ao discernimento dos vocábulos numa dada língua. Por onde se vê que um elemento essencial na própria fala está predestinado a fluir nos caracteres móveis que, qual Didots ou Garamonds a se imprimirem em uma caixa baixa, presentifica validamente aquilo a que chamamos letra, ou seja, a estrutura essencialmente localizada do significante (LACAN, 1957, p. 505).

A estrutura em que Lacan faz referência em vários momentos de seu texto *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud* (1957) pode ter recebido influência de desses fundamentos saussurianos com uma finalidade de elaboração da construção psicanalítica lacaniana. Todavia, apontaremos aqui que o Estruturalismo concede algo fundamental a Psicanálise, que é uma das suas fundamentais

formulações, sendo essa a construção do inconsciente. Para isso, retornemos a instância primordial da Psicanálise.

O inconsciente, descoberto por Freud (1922), que funda a Psicanálise, acontece a partir da escuta, ou seja, da fala de mulheres que tinham sintomas histéricos. Freud, ao longo do seu percurso, começa a perceber que nas falas dessas mulheres havia atos falhos, chistes, esquecimentos. Por meio desses lapsos ou omissões, Freud se propôs analisar esses indícios como uma instância inconsciente que constitui os indivíduos. Os sonhos também eram materiais que contavam também na análise dos seus pacientes, principalmente, na forma em que se contavam os sonhos durante o processo analítico, buscando não a significação e simbolização dos elementos, mas a forma que compunham o discurso (FREUD, 1969 [1922]). Lacan (1957) apresenta essas elaborações, buscando referenciar, em Freud, a própria estrutura da fala, de como ela é enunciada, contemplando, inclusive, suas omissões ou lapsos para propor que a análise da língua (ou letra) sempre foi fundamento para a Psicanálise, chamando assim, de instância da *cadeia significante*.

Portanto, Lacan (1957), no texto em que estamos tratando, começa a elucidar o aforisma que mais tarde seria contemplado em vários dos seus seminários: “O inconsciente é estruturado como linguagem”. Fazendo uma paráfrase sobre a famosa elaboração saussuriana, o jogo de xadrez (ou jogo de palavras) pode dar o acesso ao inconsciente, em que há regras não ditas ali, mas que compõem parte do jogo, imutáveis e persistentes a cada jogada. Todavia, no tabuleiro lacanianiano, propõe-se descobrir o inconsciente através dos “erros ou lapsos” dos jogadores.

### **Considerações finais**

Por meio deste ensaio, procuramos explicar algumas concepções fundamentais para a Linguística, fundada pelas aulas de Ferdinand Saussure (1916), que é reconhecido pai da Linguística Moderna. Conforme Lacan (1957) explicita na sua obra que buscamos analisar, a Linguística, tal como fundada por Saussure,

constitui a Ciência-Piloto que marca e introduz uma concepção revolucionária para as Ciências Humanas. Visto que as aulas saussurianas elegeram um campo e objeto estudo limitado para a Linguística, essas possibilitaram que alterações e influências dessa Ciência se tornassem férteis para influenciar diversos outros campos que também se servem da Linguagem, como menciona Saussure em seu *Curso de Linguística Geral*.

Em uma das primeiras considerações, a separação entre língua e fala determina que o campo da língua seria o que o linguista se ocuparia em analisar. A fala seria ato individual em que imprimiria o pensamento pessoal em sua elaboração, por isso estaria fora do objeto de estudo da linguística. Servindo-se disso, Lacan (1957) propõe que a linguagem, e não apenas a fala, mas através dela, é o fundamento da Psicanálise, pois pela linguagem funda-se o sujeito. Portanto, a partir das considerações de Freud (1922) e outros vários pensadores, Lacan (1957) pôde instaurar que o sujeito, submetido à linguagem, ao usá-la, comporia o ponto fundador social e instaurador de uma marca subjetiva.

Dentro da perspectiva das elaborações lacanianas, em nosso ensaio, propusemos retratar como Lacan (1957) utilizou do Estruturalismo para conceber toda sua obra. Todavia, atentemos a analisar apenas um dos textos em que ele mais fundamenta essa influência. Com base nisso, percebemos que o signo linguístico indissociável, conforme consolidado por Saussure (1916), não é comportado por Lacan (1957). Este sobrepõe o significante ao significado, consolidando o significante ao estatuto constituinte do inconsciente, devido a sua tamanha importância. Outros conceitos estruturalistas mostram-se engendrados na composição da obra lacianiana, apesar de não haver citação direta desses conceitos.

Há de deixar claro que a proposta de Lacan (1957) era constituir uma releitura freudiana em que o estatuto da Psicanálise servisse para buscar o inconsciente e construir uma clínica psicanalítica. Todavia, as contribuições da Psicanálise, assim como as de Saussure (1916), não servem apenas aos psicanalistas e nem apenas aos linguistas, respectivamente. Ambos os campos circulam

na Linguagem, mas ela os escapa, pois compõe “um cavaleiro de muitos domínios (...) em que não se sabe inferir sua unidade” (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 16).

## Referências

- ALTOÉ, Sônia; MARTINHO, Maria Helena. **A noção de estrutura em psicanálise. Estilos da clínica**, v. 17, n. 1, p. 14-25, 2012.
- DARRIBA, Vinicius Anciães. **O Fundamento Ético da Crítica de Lacan à Psicanálise Pós Freudiana**. In: Rev. Interinstitucional de Psicologia. Belo Horizonte, 2020. V. 13, n. 3, p. 1-14.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michael. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FREUD, S. Dois verbetes de enciclopédia. In: **ESB. Volume XVIII**. Rio de Janeiro: Imago, [1922] 1969.
- LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1957] 1998.
- LACAN, J. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, [1953] 1998.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Antropologia Estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 1957.
- PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. In: FIORIN, José Luiz et al. **Introdução à linguística**. São Paulo: Editora Contexto, 2002. p. 11-24.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blinkstein. 27ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, [1916] 2006.

## CAPÍTULO 6

### DISCUSSÕES SOBRE A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL E A SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL: DESDOBRAMENTOS DA SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA

Gilberto Antonio Peres  
Nauali Martins Alves

#### Introdução

Nosso objetivo é fazer uma apresentação do surgimento da Sociolinguística Variacionista, na década de 1960, a partir dos estudos do norte-americano William Labov, bem como discutir sobre algumas áreas de interesse desta ciência linguística. Coelho et. al. (2015) apresenta as outras denominações pelas quais a Sociolinguística Variacionista é conhecida. São elas:

(i) **Sociolinguística Laboviana**, porque seu principal expoente é o norte-americano Willian Labov; (ii) **Sociolinguística Quantitativa**, porque, a princípio, os pesquisadores dessa área costumam lidar com uma grande quantidade de dados de usos da língua, o que requer normalmente uma análise estatística; e (iii) **Teoria da Variação e Mudança Linguística**, por conta de suas principais preocupações: a variação e a mudança da língua (COELHO et. al., 2015, p. 14).

Conforme Tarallo (1990) dois estudos de Willian Labov são expressivos para o surgimento da Sociolinguística: em 1963 Labov estudou o inglês falado na ilha de Martha's Vineyard, no Estado de Massachusetts; em 1966 ele estudou a estratificação social do inglês falado na cidade de Nova Iorque.

Na introdução de sua obra Padrões Sociolinguísticos, Labov (2008) menciona a resistência que teve ao termo sociolinguística,

antes de desempenhar papel importante no estudo da linguagem em sua relação com a sociedade: a variação social na comunidade de fala. Em 1966, juntamente com Herzoq, aceitou o desafio de seu professor Weinreich para a escrita de um ensaio sobre os fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Na introdução do ensaio, destaca-se a não-harmonização dos fatos da heterogeneidade com a abordagem estrutural da língua, propondo o rompimento da identificação de estruturalidade com homogeneidade.

A partir desse pressuposto, considerar a língua como um fato heterogêneo, variável, reconhecer que uma mesma coisa pode ser dita de maneiras diferentes, não significa reconhecer que o universo da língua falada seja caótico. Há sistematicidade na variação: “o binômio variação-e-mudança é uma propriedade constituinte da linguagem” (CAMACHO, 2013, p. 30). As regularidades encontradas na variação são justamente o principal foco da área da Sociolinguística, que “busca desvendar o comportamento de fenômenos variáveis dentro da própria língua e fora dela, em seu contato com a sociedade” (COELHO et. al., 2015, p. 8). A língua não é uma estrutura pronta, varia em decorrência de fatores internos e externos, considerando também a rede de relações do falante.

Tais comportamentos variáveis são condicionados por fatores que influenciam ao mesmo tempo os sistemas linguísticos. Mollica (2020) se refere a esses fatores como variáveis internas e variáveis externas. As variáveis internas são aqueles fatores de natureza fonomorfo sintáticos, os semânticos, os discursos e os lexicais, enquanto as variáveis externas são os fatores inerentes ao indivíduo (como etnia e sexo), os propriamente sociais (como escolarização, nível de renda, profissão e classe social) e os contextuais (como grau de formalidade e tensão discursiva).

Dessa forma, corroboramos Calvet (2002): “O objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto linguístico” (CALVET, 2002, p. 108). Entende-se que toda ciência precisa apresentar a definição de

seu objeto de estudo. No entanto, apenas isso não é suficiente para a realização de estudos investigativos. Faz-se necessário que seja delimitada a perspectiva de estudo (o recorte), o olhar sobre esse objeto. No caso da Linguística, o objeto é a língua; mas o entendimento de que ela, sendo um fato social, reflete as características socioculturais específicas da comunidade de falantes nos impele a estudá-la como um fenômeno no qual estão inseridas as identidades de seus usuários.

Destacam-se, portanto, os desdobramentos dos estudos sociolinguísticos os quais levam a vertentes como Sociolinguística Cognitiva, Sociolinguística Paramétrica, Sociolinguística Interacional, Sociolinguística Educacional, dentre outras possibilidades, cujos conceitos apresentamos a seguir.

### **Conceitos de algumas vertentes da Sociolinguística**

Sociolinguística Cognitiva propõe que “a compreensão acurada do uso da língua depende da consideração de fatores sociais e culturais em conjunção com fatores cognitivos” (FERRARI, 2016, p. 135-136).

Sociolinguística Paramétrica, segundo Duarte (2016), estuda como se dá uma mudança ou uma demarcação no valor dos parâmetros da Gramática Universal. A palavra “paramétrica” foi empregada ao lado de “sociolinguística” por Tarallo em 1987. É um tipo de pesquisa que reúne paradigmas gerativo e quantitativo, ou seja, aproxima o formalismo da teoria de Parâmetros e Princípios com empirismo da Sociolinguística.

Sociolinguística Educacional, ou seja, a Sociolinguística aplicada à educação, se concentra no estudo das questões ligadas à variação e à mudança linguística, que repercutem no processo escolar de ampliação da competência comunicativa dos alunos. A escola e o ensino de línguas são, portanto, o alvo dessa vertente da Sociolinguística.

Sociolinguística Interacional, proposta por Gumperz (1982), é uma vertente voltada para a organização da interação

comunicativa face a face, apoia-se no pressuposto de que a interação humana é constitutiva da realidade social, conforme expõe Bortoni-Ricardo (2017).

Dentre as quatro vertentes mencionadas e conceituadas, apresentamos nossas discussões acerca da Sociolinguística Educacional e da Sociolinguística Interacional.

## **Sociolinguística Educacional**

A denominação de Sociolinguística Educacional foi proposta pela sociolinguista brasileira Bortoni-Ricardo (2004), em sua obra *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. De acordo com Cyranka (2016),

a Sociolinguística Educacional propõe que se leve para as salas de aula a discussão sobre a variação linguística, orientando os alunos a reconhecerem as diferenças dialetais e, mais importante, a compreenderem que essas diferenças são normais, legítimas (CYRANKA, 2016, p. 169).

A relevância dessa discussão contribui para que se minimize o problema gerado pelo distanciamento que há entre o que é prescrito pela gramática normativa em contraste com as variedades linguísticas em uso pelos diversos falantes/estudantes, principalmente por aqueles que são oriundos de classes sociais com menor prestígio social, econômico e cultural. Diante disso, há desafios enfrentados no processo de ensino de língua materna no espaço escolar, principalmente no que se refere à formação sociolinguística do professor e existência e acesso a material didático adequado.

O material didático mais usado no espaço escolar são os livros didáticos que, segundo o Guia do Plano Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (2020) “são possibilidades para os alunos e as alunas sentirem e reconhecerem novas experiências e vivências” (BRASIL, 2020, p. 01). Assim, refletimos que os autores devam elaborar materiais didáticos que abordam o fenômeno linguístico com base nos princípios da variação linguística e os

professores devem possuir o conhecimento teórico (formação sociolinguística) para que possam dinamizar sua prática pedagógica de forma a permitir que o aluno reflita sobre a legitimidade da variedade linguística que usa, mesmo antes de frequentar a escola. Isso pode impactar positivamente na possível solução de outro entrave diante da proposta de trabalho exitoso conforme os pressupostos da Sociolinguística Educacional. Trata-se das crenças equivocadas a respeito do próprio trabalho com a língua portuguesa no espaço escolar em uma situação de confronto entre linguistas e a própria escola.

Segundo Bortoni-Ricardo (2017) “os linguistas diziam: as variantes não padrão presentes na língua não são erros, mas, sim, diferenças, mais produtivas na modalidade oral da língua e em estilos não monitorados.” O estudo dos linguistas, ao defenderem a noção de “diferenças” no lugar de “erros” pode ter incomodado bastante aqueles profissionais e instituições cuja prática pedagógica primava pelo ensino de língua como ensino de gramática normativa. Ainda segundo Bortoni-Ricardo, “A escola concluiu erroneamente que, não sendo essas variantes erros, não deveriam ser corrigidas sob pena de se criar insegurança linguística nos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 158). Ou seja, instaura-se um dilema que, para ser superado, precisa superar os desafios da escola brasileira, no que se refere ao ensino da língua portuguesa, os quais estão ligados principalmente à necessidade de reconhecer a heterogeneidade linguística, exigindo reflexões no sentido de respeitar tanto essa heterogeneidade quanto seus falantes.

Nesse sentido, há contribuições documentais que norteiam a atuação profissional do docente.

### **Contribuições Documentais**

Como documentos oficiais federais que orientam o trabalho dos profissionais docentes, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os quais orientam como os conteúdos do currículo escolar obrigatório devem ser trabalhados, e a Base

Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), definida como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7).

Nestes dois documentos, as orientações para o ensino de língua portuguesa na escola se apresentam de forma convergente com os pressupostos da Sociolinguística Educacional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados há seis anos antes de Bortoni-Ricardo cunhar a denominação Sociolinguística Educacional, já preconizavam que “A língua portuguesa é uma unidade composta de muitas variedades” (BRASIL, 1998, p. 81). Portanto, a heterogeneidade linguística já estava contemplada na escola, exigindo da comunidade, dessa instituição, uma atitude de ensino da língua para além da norma padrão, o que pressupunha desconsiderar a concepção de homogeneidade linguística, além de acolher e respeitar as diferenças.

Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais propunham que

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes: a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação linguística. [...] o **preconceito linguístico**, como qualquer outro preconceito, resulta de avaliações subjetivas dos grupos sociais e deve ser **combatido** com vigor e energia (BRASIL, 1998, p.82) (grifos nossos).

A escola é agente de combate não só ao preconceito linguístico, mas também a outros preconceitos presentes na sociedade, os quais ela precisa discutir e se empenhar em propor estratégias para minimizá-los. A atitude da escola não pode contribuir para naturalizar preconceitos, situações em que o indivíduo é discriminado por motivos bem diversos, inclusive linguísticos.

Por fim, destacamos duas competências específicas para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental, propostas pela Base Nacional Comum Curricular. São elas:

1. Compreender a língua como fenômeno **cultural, histórico, social, variável, heterogêneo** e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e **rejeitando preconceitos linguísticos** (BRASIL, 2017, p.85) (grifos nossos).

A concepção de que a língua é um fenômeno heterogêneo é reforçada, evidenciada pelas duas competências. Na competência 1, isso ocorre por meio das escolhas lexicais (variável, heterogêneo). Na competência 4, as proposições da competência 1 se expandem, acrescidas da atitude de respeito (e acolhimento) às diferenças, antecipando a ocorrência do preconceito linguístico.

Além de tais orientações inseridas em documentos oficiais, o professor pode se embasar em Bortoni-Ricardo (2005) que expõe seu convencimento sobre a necessidade de a sociolinguística educacional adotar estratégias distintas das atuais (entendamos *atuais* como aquelas que ainda não se baseiam numa abordagem da língua como fenômeno variável) para realmente alcançar seu propósito, exigindo sensibilidade às diferenças sociolinguísticas e culturais dos alunos e mudança de postura da escola e da sociedade em geral. Para tanto, propõe à reflexão dos seus pares seis princípios sobre os quais apresenta relevantes esclarecimentos: o primeiro é que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo dos falantes, mas sim em seus estilos formais, monitorados; o segundo relaciona-se ao caráter sociossimbólico das regras variáveis; o terceiro se refere à inserção da variação sociolinguística na matriz social; conforme o quarto princípio, os estilos monitorados da língua são reservados à realização de eventos de letramento em sala de aula; no quinto princípio, a sociolinguista postula que a descrição da variação na sociolinguística educacional não pode ser dissociada da análise etnográfica e interpretativa do uso da variação em sala de aula; por fim, o sexto princípio se refere ao processo de conscientização crítica dos professores e alunos quanto à variação e à desigualdade social que ela reflete.

## Sociolinguística Interacional

Considerando algumas das vertentes da Sociolinguística aqui apresentadas, destacamos a Sociolinguística Interacional, a qual foi estabelecida pelo linguista e antropólogo estadunidense John J. Gumperz (1982) para tratar da diversidade linguística e cultural, com foco na inferência conversacional e na interpretação de processos comunicativos na fala cotidiana; é considerada uma abordagem de análise de discurso e busca métodos de análise qualitativa na interpretação do que é transmitido pelos participantes (GUMPERZ, 1982, apud OLIVEIRA; PEREIRA, 2016).

Os estudos de Erving Goffman (2002/1964), cientista social, antropólogo, sociólogo e escritor canadense também contribuíram para a consolidação da Sociolinguística Interacional. Esse autor asseverou que a fala é socialmente organizada não apenas em termos de quem fala para quem, em que língua, mas também como um sistema; e ainda elaborou um conceito em pesquisa sociolinguística definido como *footing*, em que se percebe uma mudança no alinhamento assumido por nós mesmos e com os outros, podendo ser físico ou contextual, também conhecido como alinhamento interacional. Goffman (2002/1964) também nos apresenta o conceito de enquadre, compreendido como a organização da experiência que os indivíduos têm em qualquer momento de sua vida social (GOFFMAN, 2002/1964, apud BORTONI-RICARDO, 2017).

Com a elaboração desses novos conceitos, Gumperz (1982) marca o surgimento da Sociolinguística Interacional a partir da década de 80, e seus estudos dialogam não somente com a Linguística, mas expandem-se para outras áreas como Antropologia, Sociologia, Psicologia etc., abordando as relações entre a linguagem, a sociedade, a cultura e a cognição (GUMPERZ, 1982, apud OLIVEIRA; PEREIRA, 2016).

Cabe esclarecer que o interesse da Sociolinguística Interacional não se limita ao estudo de diálogos verbais, podendo também avaliar as interações não verbais, como as textuais ou lexicais.

## Como objeto de estudo,

A Sociolinguística Interacional estuda, investiga e analisa os atos discursivos orais ou escritos no cotidiano dos diferentes componentes sociais. O discurso oral é deduzido por um tipo de atividade comunicativa por dois ou mais participantes que influenciam uns aos outros em uma troca de ações e reações verbais e não verbais nas interações narrativas. Na interação, os interlocutores ativam esquemas interpretativos que vão aperfeiçoando desde o primeiro contato da socialização. Essas representações nos permitem interpretar cada fragmento do discurso oral ou escrito e refletir acerca de toda a sua contextualização a partir da perspectiva individual de cada locutor até o ponto da interação com outros interlocutores (MALDONADO, 2020, p. 15).

Com a solidificação dos conceitos trazidos pelos estudos em Sociolinguística Interacionista, verifica-se a importância da abordagem da Linguística através da investigação dos processos de interação social nos diversos contextos sociais. Nesse contexto, os mais diversos tipos de estudos podem ser produzidos, levando em consideração a ilimitada gama de interações sociais humanas possíveis.

Nesse ponto, a Sociolinguística Interacionista permite a seus pesquisadores a análise de interações sociais através do uso da língua em que se percebe a diferença da comunicação utilizada em virtude do contexto ou situação, do grau de intimidade entre seus falantes, do recurso que estes dispõem para estabelecerem essa comunicação, os papéis sociais previamente estabelecidos etc.

Dessas observações, verifica-se a ocorrência do preconceito linguístico, que se dá por uma rejeição à diferença linguística entre falantes, resultando em uma desqualificação daqueles que utilizam determinada variedade linguística em seus atos de interação, como por exemplo, o uso de certos vocábulos, construções gramaticais ou pronúncias.

Para tanto, daremos destaque a esse ponto adiante.

## Preconceito Linguístico

O preconceito linguístico normalmente ocorre em decorrência das diferenças linguísticas entre falantes de um mesmo idioma. Essas diferenças linguísticas são comuns, ao se considerar a expressão de falantes de diferentes regiões, classes sociais, conhecimento gramatical, idade, contextos sociais etc. No entanto, em todas as situações o preconceito linguístico estabelece uma desqualificação para com um dos falantes, com um comportamento de reprovação e repulsa, podendo levar até mesmo a algum tipo de violência contra aquele falante.

De modo geral, o preconceito linguístico está relacionado à conexão criada entre a língua e a gramática normativa, porém, acreditar que essa norma padrão é a única forma a ser considerada correta a ser utilizada entre seus falantes não representa a diversidade cultural brasileira, deixando de observar a língua como o fenômeno social que realmente é.

Diversos fatores contribuem para a manutenção da existência do preconceito linguístico no Brasil, que variam desde o mito de uma língua portuguesa única, até a crença de que se trata de uma língua de difícil aprendizado ou de que os brasileiros não dominam integralmente sua própria língua materna.

De acordo com Bagno (1999),

a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país — que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito —, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro — que são a maioria de nossa população —

e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola. (BAGNO, 1999, p. 16) <sup>1</sup>.

Com isso, falantes de uma variedade da língua portuguesa considerada não-padrão, por não estarem totalmente de acordo com a norma culta, embora também falem português, comumente são invalidados e desprestigiados pelos demais, que se apoiam em uma norma padrão. Por esses motivos, é comum nos depararmos com situações de preconceito linguístico, que são expressos por meio de chacota, ridicularização, constrangimentos e aborrecimentos de diferentes ordens. Ademais, este preconceito pode tomar proporções mais graves, levando suas vítimas a um alto grau de exposição e humilhação.

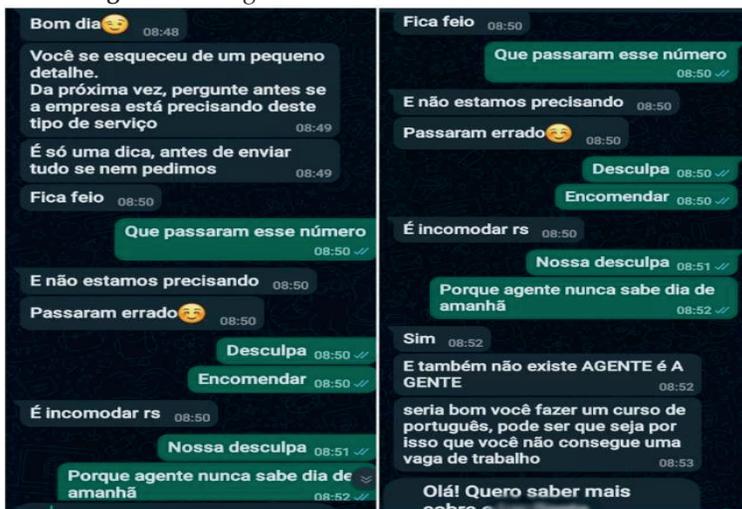
Como exemplo, relembramos o caso da cuidadora de idosos que foi extremamente hostilizada por funcionários de um asilo ao buscar uma oportunidade de emprego naquele estabelecimento. <sup>2</sup> A cuidadora recebeu diversas ofensas em virtude do português empregado no contato realizado através de um aplicativo de comunicação, cujas falas estão na figura 1.

---

1 Na edição de número 55, 2013, p. 28, o autor atualiza os dados da seguinte maneira: em 2006, o Brasil era o oitavo país com a pior distribuição de renda em todo o mundo; em 2007, o Banco Mundial, usando novos critérios de avaliação e classificação, colocou o Brasil no 6º lugar entre as maiores economias do mundo.

<sup>2</sup> O caso pode ser visto por meio do acesso a: <https://globoplay.globo.com/v/9977433/?s=0s>

Figura 1: Diálogo entre funcionário do asilo e cuidadora



Fonte: Disponível em <<https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2021/10/19/cuidadora-humilhada-por-erros-de-portugues-ao-enviar-curriculo-para-asilo-recebe-ofertas-de-emprego-deus-sabe-o-que-faz.ghtml>> Acesso em 26 de junho de 2022.

Neste caso, a cuidadora realizou o contato com o citado asilo por ter recebido informações de terceiros (*Que passaram este número*), de que o estabelecimento teria alguma vaga de emprego a ser preenchida; após resposta negativa (*E não estamos precisando*), a cuidadora se desculpa pela iniciativa (*Desculpa Encomendar*) e, a partir desse momento, mesmo reagindo educadamente às falas do representante do asilo, ocorrem as humilhações exclusivamente pelo uso do português fora da norma considerada padrão. As humilhações, as discriminações ficam evidentes, por exemplo, nos risos (*É incomodar rs*) e na forma como grafou as palavras **AGENTE** e **A GENTE**, usando caixa alta para que a cuidadora percebesse seu erro na escrita (Grifos nossos).

Nesse exemplo, é possível notar que o funcionário do asilo responsável pelas ofensas apoia-se no seu suposto conhecimento da norma culta da língua, em posição privilegiada por ter acesso ao estudo da língua, bem como por ocupar uma posição hierarquicamente superior, por ser o responsável por aquele

estabelecimento comercial onde a cuidadora busca uma oportunidade de se colocar no mercado de trabalho.

Além da situação exemplificada, cotidianamente percebemos as limitações impostas aos falantes de língua portuguesa no Brasil, que sofrem preconceito linguístico não somente ao serem constrangidos ou humilhados, mas também deixam de ter acesso a informações, como aquelas da área médica, que se tornam inacessíveis aos que dominam apenas a língua não-padrão, sendo que os diálogos ali traçados ultrapassam o jargão da profissão e limitam o acesso a um sistema de saúde de qualidade.

O preconceito linguístico também afasta parte de seus falantes do acesso ao direito à justiça, uma vez que o vocabulário jurídico é comumente considerado incompreensível e limitado aos profissionais da área.

Nessas situações, observamos que o preconceito linguístico não se restringe a um mero aborrecimento, mas cria obstáculos para que indivíduos usufruam plenamente de seus direitos, garantidos legalmente, mas que estes não tomam conhecimento, principalmente por não dominarem o uso da norma padrão.

Por isso, é necessário que tomemos iniciativas para impedir a recorrência do preconceito linguístico. Como primeiro passo, Bagno (1999) cita que é necessária constante reflexão dentro do contexto escolar, em que seja possível admitir a existência dos diferentes meios de se utilizar a língua portuguesa, de modo que a norma padrão não seja considerada a única correta e aceitável.

Para tanto, o mesmo autor sugere que, para combater o preconceito linguístico, é necessária uma ampla *mudança de atitude*, em que

Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria auto-estima lingüística: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber lingüístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna. Parar de acreditar que “brasileiro não sabe português”, que “português é muito difícil”, que os habitantes da zona rural ou das classes sociais mais baixas “falam tudo errado”. Acionar nosso senso crítico toda vez que nos depararmos com um comando

paragramatical e saber filtrar as informações realmente úteis, deixando de lado (e denunciando, de preferência) as afirmações preconceituosas, autoritárias e intolerantes (BAGNO, 1999, p. 115).

Assim, todos nós somos responsáveis por esta mudança, e somente através dela seremos capazes de abandonar hábitos que infringem discriminações e limitações a outros falantes que (ainda) não tiveram acesso à variedade linguística de prestígio, aprimorando, assim, sua competência comunicativa.

## **Conclusão**

Em curtas explanações, trabalhamos com o objetivo de fazer uma apresentação do surgimento da Sociolinguística, na década de 1960, a partir dos estudos do norte-americano William Labov, bem como discutir sobre algumas áreas de interesse desta ciência linguística.

Destacamos os conceitos de vertentes como Sociolinguística Cognitiva, Sociolinguística Paramétrica, Sociolinguística Interacional, Sociolinguística Educacional, como resultado dos desdobramentos dos estudos sociolinguísticos; porém, mantivemos o foco de nossas discussões na Sociolinguística Educacional e na Sociolinguística Interacional.

Com essas discussões, verificamos a importância de destacar a língua como um fenômeno social, por isso é também heterogêneo; dessa forma evitamos a presença do preconceito linguístico nas diversas situações cotidianas. Esse preconceito estabelece uma desqualificação para com um dos falantes, com um comportamento de reprovação e repulsa, resultando em constrangimentos e humilhações daqueles que fazem uso de uma norma considerada não-padrão.

Por fim, ressaltamos a necessidade de uma mudança de atitude de forma que todos compreendamos a língua portuguesa, aceitando que ela não é uniforme e homogênea como muitos ainda pretendem, mas que é resultado de constantes mudanças e

influências, que fazem dela um rico instrumento de expressão e comunicação social entre nós, mas que jamais poderá ser ferramenta de segregação entre seus falantes.

## Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- BRASIL – Secretaria de Educação Fundamental – **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Seb/Mec. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, SEB/MEC, 2017.
- BRASIL. **Guia Digital PNLD 2020**. Brasília, DF. SEB/MEC, 2019. Disponível em < [https://pnld.nees.com.br/pnld\\_2020](https://pnld.nees.com.br/pnld_2020)> Acesso em 27. jun. 2022.
- CALVET, L. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CAMACHO, R. G. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CYRANKA, L. Sociolinguística aplicada à educação. In: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (orgs.) **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 167-176.
- COELHO, I. L. et al. **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

- DUARTE, M. E. Sociolinguística “Paramétrica”. In: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (orgs.) **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 33-44.
- FERRARI, L. Sociolinguística Cognitiva. In: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (orgs.) **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 135-144.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MALDONADO, Gabriel Orlando Quiñones. A Sociolinguística Interacional no discurso político: uma análise de trechos orais interativos em contextos da pandemia da COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 08, Vol. 02, pp. 15-27. agosto de 2020. ISSN: 2448-0959, Disponível em <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/letras/sociolinguistica-interacional>> Acesso em 25. jun. 2022.
- MOLLICA, M. C. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. (orgs.) São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 9-14.
- OLIVEIRA, M. C. L.; PEREIRA, M. G. D. A Sociolinguística e os estudos da interação. In: MOLLICA, M. C.; JUNIOR, C. F. (org.) **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Editora Contexto, 2016, p. 111-122.
- TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1990.

## CAPÍTULO 7

### VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UM PARALELO ENTRE A DIVERSIDADE E O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Lorraine Caroline Nicomedes  
Cecília Eugênia Rocha Rodrigues  
Monithelli Aparecida Estevão de Moura

#### Introdução

O ensino da língua portuguesa na escolarização das crianças, por vezes, não acolhe as diferentes variações da língua levadas para sala de aula. Marcos Bagno (1999) reflete que não é pela decoração gramatical que se atinge o êxito no ensino de uma língua. Quando a criança se desenvolve no núcleo familiar, vai se apropriando do vocabulário estabelecido pela família. Assim, ao chegar à escola acaba expressando a linguagem mais utilizada naquele meio. Nesse sentido, Bagno (1999) elucida que:

O reconhecimento da existência de muitas normas linguísticas diferentes é fundamental para que o ensino em nossas escolas seja consequente com o fato comprovado de que a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira 'língua estrangeira' para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não padrão. (BAGNO, 1999, p.18)

A “língua estrangeira” que é apresentada à criança no espaço escolar, nem sempre é aquela utilizada no seio de todas as famílias. Como resultado, a apresentação dos textos e falas da língua normativa acabam por desencadear uma relação conflituosa entre o que as crianças trazem da formação familiar e o que lhes é

apresentado no processo de alfabetização e letramento. Bagno (1999) aponta que “um professor de português quer formar bons usuários da língua escrita e falada, e não prováveis candidatos ao Prêmio Nobel de literatura!” (BAGNO, 1999, p. 60).

Por certo, é deveras importante alçar a compreensão do espaço sociocultural que as crianças pertencem, tendo como base suas experiências, valores para articular a metodologia pedagógica do ensino da língua padrão, possibilitando ao ambiente escolar um olhar amplo acerca das variações linguísticas trazidas pelas crianças. Dessa forma, ao considerar o contexto social de cada criança, mais precisamente o seu primeiro grupo, o familiar, é necessário que o projeto de alfabetização da escola busque o ensino da língua em consonância com inúmeras variações e diversidades linguísticas existentes. A escola, por sua vez, tem o papel de mediadora da relação entre escola e família, amparando alunos e professores e exigindo que a aprendizagem e o respeito ocorram.

No contexto desse novo projeto o qual há a inclusão do ensino da língua com inúmeras variações e diversidades linguísticas visando ao ensino/aprendizagem mais acolhedor(a) das diversidades e consciente como pluralidades linguísticas brasileiras, cabe trazer os conceitos de Faraco (2008) de norma padrão e norma culta da língua, o que não são sinônimas. Vejamos:

Norma culta “é o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas fala e escrita”, “é a expressão viva de certos segmentos sociais determinadas situações.”. Diferentemente da norma padrão, que é “um construto sócio histórico, tomada como referência para estimular um processo de uniformização, (...) e uma codificação relativamente abstrata” (FARACO, 2008, p. 73, 75). Segundo Abaurre (1984), a escola não se preocupa, exatamente, com a conquista em plenitude da língua padrão, mas com uma forma de comparação de desempenhos. Assim, nesse papel, a instituição acaba reforçando diferenças sociais ao invés de buscar uma solução para tais dicotomias. A reflexão não visa abordar a norma culta, mas tratar sobre as variações existentes. Contudo, é

importante apontar o papel e posicionamento de cada sujeito participante na formação das crianças.

Para que o planejamento de ensino se encaixe às necessidades, respeite a diversidade linguística, o professor precisa estar em constante formação. A chamada e “rejeitada” formação continuada e a capacitação para lapidação de sua prática pedagógica se tornam mais que necessárias, como apontam Diniz e Ferraz (2015):

Fica a possibilidade de refletir e questionar sobre a formação docente como a linha tênue e frágil que precisa com urgência se constituir de maneira firme e costurar, remendar, ressignificar a educação. Que precisa usar e potencializar cada novelo, tecendo com seus diferentes fios, colorindo com os mais variados aspectos – subjetivos, políticos, cognitivos, sociais, afetivos – esse tapete no qual a diversidade anda mais escondida enquanto possibilidade de inclusão, respeito e mais à mostra como queixa e impossibilidade. Lembrando que a diversidade começa com o olhar atento para as diferenças daqueles (as) que são os dispositivos para a sua consolidação, para aqueles (as) que, antes de professores (as), são sujeitos da diferença, com suas crenças e histórias, com sua vida sexual, com sua cor e gênero (DINIZ; FERRAZ, 2015, p. 191).

Mesmo falando sobre a variação através de uma metáfora relacionada ao artesanato, os autores ressaltam que ela não é sinônimo de aceitação e naturalização dos erros gramaticais. Considerando o excerto dos autores supracitados, observa-se o papel fundamental do professor como mediador dos conhecimentos e do cuidado relacionado à pluralidade de uma sala de aula. Nesse sentido, é fundamental que se compreenda a variação linguística como elemento do processo de alfabetização, uma vez que o seu ponto principal é a concepção da língua que, por sua vez, está nitidamente ligada ao contexto em que ocorre, como aponta Labov (1994):

os procedimentos de linguística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, foi útil considerar que tais normas eram invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade linguística. Todavia, as análises do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos

da estrutura linguística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos sociais extralinguísticos. (LABOV, 1994, p.12)

Conforme citado no trecho anterior, as variações linguísticas que compõem o contexto social em que a língua é utilizada se modificam durante os tempos e processos sociais. Dessa forma, a diversidade linguística presente no ambiente escolar se transforma constantemente e o fato de não a levar em consideração na alfabetização de crianças é não valorizar a diversidade cultural presente na escola, marcada tanto nas mudanças da língua escrita, quanto da língua falada.

### **A variação linguística no processo de alfabetização**

Durante o processo de alfabetização, os educadores precisam estar preparados para as variações da língua escrita e falada que acompanham seus falantes, que são frequentemente apresentados pelos alunos/ alunas no meio escolar. Por certo, o distanciamento com que a língua portuguesa apresentada no processo de alfabetização gera o sentimento de ciência esotérica, termo esse denominado por Bagno (1999):

Se tantas pessoas inteligentes e cultas continuam achando que "não sabem português" ou que "português é muito difícil" é porque esta disciplina fascinante foi transformada numa "ciência esotérica", numa "doutrina cabalística" que somente alguns "iluminados" (os gramáticos tradicionalistas!) conseguem dominar completamente (BAGNO, 1999, p. 36).

Sem dúvida, o ensino deve ser entendido como caminho de compreensão do mundo, ou seja, o encontro das diversidades e realidades culturais sociais. Dentro da instituição educacional, o professor necessita estimular o fluxo constante de troca de saberes, bem como acolher as variações linguísticas trazidas dos contextos sociais em que os alunos estão inseridos. Não basta que o profissional tenha apropriação do conteúdo, é de suma importância que ele faça a autoanálise de sua prática e quebre o

ciclo de compreensão do ensino da língua portuguesa apenas como gramática normativa.

Bagno (1999) afirma que a variação linguística é característica de todas as línguas. Sabendo que a língua é falada pelas pessoas de diferentes espaços e em diferentes contextos, ela nunca será falada de forma idêntica. Todavia, as escolas cobram, na alfabetização das crianças, a fala e escrita normativa de forma tradicional, gerando aversão pelas crianças do ensino que lhes é imposto e preenchido pela falta de significado.

Esse mesmo autor diz que:

Esta relação complicada entre língua falada e língua escrita precisa ser profundamente reexaminada no ensino. Durante mais de dois mil anos, os estudos gramaticais se dedicaram exclusivamente à língua escrita literária, formal. Foi somente no começo do século XX, como nascimento da ciência linguística, que a língua falada passou a ser considerada como o verdadeiro objeto de estudo científico (BAGNO, 1999, p.50).

Bagno (1999) fomenta que a língua falada pelas crianças é aquela aprendida em seu contexto familiar, como meio de sobrevivência, socialização e organização. Tendo em vista tal perspectiva ficam claras as inúmeras escritas hipotéticas percorridas pelas crianças em seus registros primários, uma vez que inicialmente a língua falada pelas crianças será a língua escrita. Infelizmente, o ensino da língua no Brasil ainda se encontra colonizada, como Bagno (1999) aponta, ao dissertar que

como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil (BAGNO, 1999, p. 33).

Com base no trecho apresentado acima, pode-se compreender que a diversidade e singularidade fazem parte do aprendizado e que respeitar essa condição é dar riqueza ao processo educacional. Dessa forma, entender o meio sociocultural a que o aprendiz pertence para organizar uma metodologia que possa mediar suas

experiências e valores para o ensino da língua, possibilita a apropriação significativa por parte dele. Bagno (1999) acredita que enquanto não se entender as especificidades da variação linguística brasileira ainda haverá contradições no ensino da língua:

Se tanta gente continua a repetir que “português é difícil” é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português. Um caso típico é o da regência verbal. O professor pode mandar o aluno copiar quinhentas mil vezes a frase: “Assisti ao filme”. Quando esse mesmo aluno puser o pé fora da sala de aula, ele vai dizer ao colega: “Ainda não assisti o filme do Zorro!” Porque a gramática brasileira não sente a necessidade daquela preposição a, que era exigida na norma clássica literária, cem anos atrás, e que ainda está em vigor no português falado em Portugal, a dez mil quilômetros daqui! (BAGNO, 1999, p. 34).

Toda imposição feita ao aluno/ à aluna no processo de escolarização, mesmo que voltada para o atendimento de determinadas exigências sociais, são medidas educacionais frágeis, pois o aprendiz deve ter e utilizar a sua bagagem cultural para melhor articulação. Isso significa que deve haver a possibilidade de expansão cultural para que seja possível saber o que fazer diante das situações e imposições. Conseqüentemente, o educando que não consegue esta interação é colocado de lado no processo e acaba ficando às margens da sociedade.

Dessa forma, alunos e alunas não serão pressionados a responderem expectativas externas, não tendo que deixar de lado a sua língua primária aprendida no seio familiar. Nesse sentido, levar-se-á em consideração a diversidade cultural dos alunos, respeitando as variações linguísticas enxergando-as como enriquecedoras no processo de alfabetização escolar.

Nessa construção e leitura sobre a alfabetização permeada pela variação é possível perceber o preconceito linguístico existente e resistente ao longo dos anos. É necessário que haja uma ruptura significativa e eficaz desse desrespeito que leva ao constrangimento e a traumas, pois, segundo Bagno “é preciso garantir, isto sim, o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à

saúde e à habilitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito.” (BAGNO, 1999, p. 91)

Assim, abordar-se-á na próxima sessão o preconceito linguístico, o motivo da sua existência e as suas vertentes negativas.

### **O preconceito linguístico**

Em qualquer âmbito social em que se esteja inserido, é possível observar a presença nítida do preconceito linguístico. Segundo Mezan (1998), preconceito é um conjunto de comportamentos e atitudes que atribuem a outrem características negativas pelo simples fato de serem como são, estarem onde estão, pertencerem aonde pertencem. Além disso, o psicanalista e professor ainda reitera que tais definições vão se aderindo aos indivíduos que compõem os grupos dos quais fazem parte. Sabendo o significado de preconceito e vivenciando-o em sociedade, muitos são os questionamentos feitos, singularizando-se nesta pesquisa, sobre o motivo do preconceito linguístico no ambiente escolar: Por que o preconceito existe e é tão deflagrado em um ambiente educativo e de construção/ formação? Para responder tal questionamento, Bagno (1999) pontua que:

O fato é que, como a ciência linguística moderna já provou e comprovou, não existe nenhuma língua no mundo que seja uniforme e homogênea. O monolinguismo é uma ficção. Toda e qualquer língua humana viva é, intrinsecamente e inevitavelmente, heterogênea, ou seja, apresenta variação em todos os seus níveis estruturais e em todos os seus níveis de uso social (BAGNO, 1999, p. 27-28).

Sendo multilíngue ou até mesmo plurilíngue, o Brasil é um país rico em extensão territorial, falantes e variações linguísticas marcadas principalmente na fala e não na escrita, já que essa possui regras e normas padronizadas. É imprescindível que a ideia de que somente quem fala de acordo com a norma culta é que fala correto seja desfeita, pois se trata de uma visão extrema, excludente e

consideravelmente preconceituosa. Sobre tais considerações, Mário Perini (1999) pontua que:

(...) qualquer falante do português possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento. E veremos que esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar (PERINI, 1999, p.13).

Perini (1999) observa, neste ponto, a diversidade como fruto da capacidade inata do ser humano de compreender a língua a que é exposto, não aprendida apenas através das instruções e explicações recebidas na escola, mas às suas vivências, ao lugar em que vive e às histórias que ouve. As crianças, mesmo em suas diferenças, são completas e possuem um corpo com múltiplas capacidades. Essas capacidades e a liberdade de se expressarem como verdadeiramente são, despertam a atenção daqueles que consideram a norma culta superior à outra. É necessário que o pensamento de que norma culta é sinônima de norma padrão seja desfeito.

Sobre isso, Bagno (1999) ressalva que é papel da escola e de todas as instituições relacionadas à cultura e à educação buscarem por formas de desfazer e desvincular o mito da “unidade” do português no país e passar a contemplar a diversidade linguística do Brasil, planejando políticas e métodos de ação com e para a população (neste estudo, as crianças) que sofrem com o preconceito pelas variedades não padrão.

Ainda de acordo com o linguista supracitado, o reconhecimento e valorização da existência de diversas normas linguísticas é primordial para que o ensino-aprendizagem nas escolas se torne uma consequência da noção comprovada de que a norma linguística ensinada neste espaço acaba se tornando, em muitos casos, uma verdadeira língua estrangeira para aqueles que trazem consigo, de seu contexto social e familiar, uma variedade do português “não padrão”, que é a norma linguística de seu cotidiano.

Já é mais que compreendido que a variação linguística deve ser respeitada, valorizada pelas instituições de ensino e mediada

pelos professores nas séries iniciais da alfabetização, etapa abordada neste ensaio. Crianças, mesmo que de forma inata, se apresentam críticas e preconceituosas sobre variações de falas diferentes das suas, seja por aspectos sociais, regionais, históricos ou estilísticos. Aspectos estes, que nem ela mesma consegue compreender e categorizar, mas que por ser diferente do falar que compreendem como “correto e normal”, já se veem na posição de criticar e menosprezar.

Sobre isso, Bagno (1999) ainda discorre que:

O preconceito linguístico está ligado, em boa medida à confusão que foi criada, no curso de história, entre língua e gramática normativa. Nossa tarefa mais urgente é desfazer essa confusão. Uma receita de bolo não é um bolo, o molde de um vestido não é um vestido, um mapa-múndi não é o mundo... Também a gramática não é a língua. A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo resto da língua – afinal, a ponta do iceberg que emerge representa apenas um quinto do seu volume total. Mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia gerada pelo preconceito linguístico. (BAGNO, 1999, p.9-10).

Assim, compreende-se que o preconceito linguístico, infelizmente, apresenta-se intimamente ligado à variação linguística no período da alfabetização. Esse preconceito oriundo da incapacidade de ouvir, ver e socializar com aspectos divergentes do que se acredita ou do que se reconhece como “padrão”, acaba gerando uma série de impressões errôneas de comentários prepotentes carregados pelo desrespeito e pela ignorância.

### **Considerações finais**

O preconceito linguístico no Brasil é um aspecto bastante conflituoso passível de grandes mobilizações de discussões acaloradas, pois o nosso país é marcado pela grande extensão

territorial e fluxo (i)migratório entre estados e suas cidades. Cada um dos estados brasileiros ou cidades fronteiriças carrega fortes características de sua comunicação, os chamados dialetos, como por exemplo: o mineirês, o paulistano, o carioca, o pernambucano.

Vários autores foram apresentados para enriquecer a compreensão acerca do preconceito linguístico. Fora possível refletir e perceber que ele ainda existe e é tão deflagrado no ambiente escolar e fora dele por não serem considerados três aspectos apontados pelos autores apresentados neste construto: o primeiro aspecto, para Bagno (1999) o preconceito linguístico existe e está presente em sala de aula e em diversas outras esferas da sociedade; o segundo, de acordo com Perini (1999), há uma aprendizagem língua no uso e não só no ensino formal escolar; o terceiro, de acordo Labov (1994), que ressalta o contexto social de utilização da língua.

Dados os três aspectos citados acima, considerá-los e inseri-los nas reflexões de planejamento do projeto de alfabetização escolar de maneira a serem articulados com as práticas de ensino da escola auxiliam no ensino da língua portuguesa em consonância com as variações e diversidade linguísticas presentes no Brasil. O aprendizado sem preconceito deve considerar o conhecimento implícito altamente elaborado da língua que cada criança já possui e que não foi sistematizado e nem instruído na formalização escolar, mas que já foi adquirido fora da sala de aula no contexto familiar.

Da perspectiva tanto do surgimento quanto da evolução dos estudos linguísticos, especialmente da área da sociolinguística tratada aqui, levar em consideração a língua em relação à sociedade de maneira descritiva em junção ao seus efeitos de forma de uso dentro sociedade possibilitará mais reflexões, caminhos de solução como o reforço de que não existe uma língua no mundo que seja uniforme e que elas sempre serão passíveis de dicotomias, diferenças e variações.

O entendimento e a compreensão da variedade linguística se fazem necessários para se valer de um ensino da língua coerente com a realidade cotidiana de uso dela mesma, que seja menos

temerosa e relacionada ao discurso de ciência esotérica. O papel e dever principais desse cenário seriam o de inclusão e não exclusão, ou seja, deve-se incluir e considerar o aprendizado que acontece fora da escola, no ambiente escolar, já que norma padrão e norma culta não são sinônimas.

Em vista dos argumentos apresentados, concluímos, assim como diz Faraco (2008), que a língua é heterogênea construída por um conjunto de variedades, um conjunto de normas, e “não há, como muitas vezes imagina o senso comum, a língua, de um lado, e, de outro, as variedades.” (FARACO, 2008, p.75). Além disso, incluir no processo de alfabetização as variantes linguísticas do meio familiar fora da escola, do ambiente formalizador, contribuem para a tolerância e menos preconceito linguístico visto que a língua é viva e seus falantes a mantêm.

## Referências

- ABAURRE, M. B. **Regionalismo linguístico e a contradição da alfabetização no intervalo.** Seminário Multidisciplinar de Alfabetização. (p. 13- 18).Brasília: Inep. 1984.
- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: O que é, Como se faz.** São Paulo: Loyola,1999.
- DINIZ, M.; FERRAZ, C. I. **Diferença, diversidade e formação docente: contribuições da psicanálise à discussão da inclusão.** Educação (PortoAlegre, impresso), v. 38, n. 2, p. 185-192, maio/ago. 2015.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: Desatando alguns nós.** São Paulo: Parábola, 2008.
- LABOV, W. **Modelos sociolinguísticos.** Madrid: Cátedra, 1994
- MEZAN, R. **Tempo de muda: ensaios de psicanálise.** São Paulo: Cia das Letras, 1998.
- PERINI, M. A. **Gramática descritiva do Português.** São Paulo: Ática, 1999.



## CAPÍTULO 8

### OS ESTUDOS DA LINGUAGEM PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NOS ANOS INICIAIS DA ESCOLARIZAÇÃO

Fabiana Ferreira Freitas  
Larissa Francine de Oliveira  
Mara Rúbia Pinto de Almeida

#### Introdução

O maior desafio nos estudos da linguagem é a sua complexidade que possibilita inesgotáveis fontes de estudo. Ao tentar denominá-la, arrisca-se em dizer que é um mecanismo que transmite ideias ou sentimentos por meio da interação com os outros e com o ambiente logo, compreendemos que para Vygotsky (1982), o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Para ele, não há a "natureza humana", a "essência humana". Somos socializados a priori e depois nos individualizamos. De acordo com o Rego (2002, p. 98), ela descreve a Teoria Vygotskyana, a saber,

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. (REGO, 2002, p. 98)

Neste sentido, o presente ensaio busca refletir a respeito da aquisição de língua materna, a fim de compreender o processo universal que é a aquisição de língua pelas crianças. Ademais, busca-se analisar o que irá influenciar a aquisição de língua das crianças em seu desenvolvimento ao longo da vida e claro, após a

sua entrada no ambiente escolar, além de refletir esse processo no contexto educacional que envolve e muito o papel do professor.

Segundo Miotto (2007, p. 11), “toda criança adquire (ao menos) uma língua quando pequena e qualquer criança pode adquirir da perspectiva da aquisição – bastando para tanto que esteja exposta a uma dada língua”. Neste sentido, pensando na aquisição da linguagem de crianças sem nenhum treinamento especial, mas que elas, nas diferentes fases do desenvolvimento, desenvolvem sistemas gramaticais equivalentes aos utilizados pela comunidade em que estão inseridas, então, qual seria o papel da escola e dos professores para que a aquisição da língua materna ultrapasse os muros do simples ato de alfabetizar?

Outrossim, sabe-se que as línguas se apresentam sob duas modalidades principais, a oral e a aquisição da fala, ambas são de suma importância para o estabelecimento da interação entre os sujeitos. Logo, os estudos a respeito das relações entre fala e aquisição da linguagem já datam tempos antigos, contudo, nos últimos anos, têm ganhado corpo devido ao grande avanço dos Estudos da Linguagem. Coll *et al* (1995) apontam que, para Chomsky, a capacidade de adquirir linguagem é exclusiva dos seres humanos, por ser uma condição geneticamente determinada, ou seja, todos os indivíduos aprendem a falar, basta que desenvolvam suas capacidades inatas.

Montangero e Naville (1998) afirmam que, para Piaget, a capacidade de linguagem nos indivíduos funciona como um dispositivo cognitivo, na qual a linguagem é a expressão dessa condição. Muitas são as pesquisas nesta área, mas o que se acredita com as investigações realizadas é que, para o sujeito falar, necessita-se desenvolver os processos cognitivos, que, por sua vez, permitem desenvolver a capacidade de simbolização.

## **Desenvolvimento e contextualização**

Segundo Melo (2021) ainda é comum encontrar nas salas de aula de Educação Infantil, nos dias de hoje, trabalhos baseados em

atividades como cobrir tracejados, colar bolinhas, papéis picados, coloração de números e afins. Embora a autora reconheça a importância das atividades lúdicas e da afetividade nessa etapa da trajetória educacional da criança, ela defende que a Educação Infantil é o ponto de partida da criança com o mundo escolar e com a própria Língua Portuguesa, sendo necessário assumir que os processos de ensino da língua materna nesse momento são estratégicos e devem ser orientados a partir do perfil do professor no âmbito da sala de aula.

Cumpre-se destacar que Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta que o processo de alfabetização infantil pode ser iniciado no 1º ano do Ensino Fundamental, quando os alunos se encontram com 6 anos de idade, sendo esperado que a alfabetização integral dos estudantes esteja finalizada até o 2º ano do Ensino Fundamental. Contudo, tem-se que no último ano do ensino infantil (ou até mesmo antes) as crianças podem começar o contato com as letras do alfabeto, como nas primeiras letras de seu nome, sendo que nessa etapa os alunos já passam a associar a letra com o som, a imitar a letra do professor ou reescreverem letras e palavras em atividades.

Há uma indicação na BNCC sobre o processo de alfabetização ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental na qual, os alunos chegam nessa etapa escolar sem ter alguns parâmetros fundamentais sobre a língua materna, nos quais passam a ser desenvolvidos nesse momento. Guimarães e Corsino (2012) elaboraram um caderno que apresenta a prática educativa da língua materna no contexto da Educação Infantil, em que envolvem a linguagem nas interações humanas para formação e desenvolvimento da linguagem na criança. Brincadeiras e desenhos no aprendizado da língua, uso da literatura infantil em atividades com crianças de até 6 anos, uso de poesias e quadrinhos para proporcionar o início da alfabetização e do letramento, dentre inúmeras outras. As autoras também reforçam que tais práticas são uma questão polêmica no âmbito da Educação Infantil, já que não há consenso sobre esse momento educacional enquanto oportuno

para alfabetizar as crianças e tampouco sobre as possibilidades e estratégias adotadas pelos professores. Contudo, é necessário considerar que na Educação Infantil as crianças já fazem uso da linguagem para se expressarem e terem contato com os elementos do mundo e de suas vidas:

A linguagem não é simplesmente algo sobre o que nos debruçamos para apreender suas regras; não é “meio de” contato social, como um veículo, estático e instrumental. Ela é criada pelo homem, ao mesmo tempo em que o cria; modifica-se nas interações humanas, permite que o homem vá além do imediato e dado no mundo, concretizando seu potencial criador de si mesmo e da realidade. É com a linguagem que as crianças têm contato com a cultura do meio social a que pertencem, à medida que estabelecem contato com os adultos e com os objetos culturais próprios desse universo (textos escritos, imagens, objetos, danças, músicas etc.). Interagir com os adultos e o mundo na linguagem implica que ao lado desse contato haja espaço para que a criança possa criar novas formas de interação, novos objetos culturais. (GUIMARÃES; CORSINO, 2012, p. 7)

Na mesma direção, Santos, Radvanskei e Bachmann (2016, p. 148) apontam que é na educação infantil que a criança demonstra suas emoções e expressões através da linguagem, como no caso dos desenhos, já que “o desenho também é uma forma de comunicação, devendo ser observado e mediado sempre com cuidado, respeitando a fase que a criança está e focando o desenho como linguagem”. Deste modo, os professores de educação infantil podem fazer uso de estratégias voltadas para o ensino-aprendizagem da língua materna sempre que apropriado, considerando as particularidades das crianças com as quais trabalha.

Para exemplificar essa questão, é possível que um professor de Educação Física realize uma atividade na qual os alunos deverão representar algo (um brinquedo, um familiar, um animal de estimação, um colega ou mesmo a si próprios e outros objetos) através de um desenho e, após terminado, escreverem (ou desenharem) a primeira letra daquela representação. Nas brincadeiras, o professor também pode explorar objetos como a bola e solicitar aos alunos que a representem e ‘desenhem’ as

quatro letras que compõem essa palavra (B-O-L-A), permitindo assim que os mesmos relacionem o símbolo com as palavras e sons da sua língua materna.

Ora, mesmo diante da indicação da BNCC sobre o início dos trabalhos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, há uma série de ações que podem ser realizadas na Educação Infantil ao facilitar e desenvolver o contato das crianças com a língua. Em se tratando do ensino da língua no Ensino Fundamental, Silva (2019) defende que os principais problemas encontrados nas salas de aula brasileiras estão centrados não na disposição dos conteúdos, mas na forma de ensinar dos professores: é fundamental que os professores-alfabetizadores reconheçam as particularidades dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para proporcionar aos alunos o contato adequado com a língua/linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem que o domínio da língua, oral e escrita, é indispensável para a participação social efetiva das pessoas, já que é por meio dela que o ser humano se comunica, se informa, se expressa e defende pontos de vista, partilhando e construindo visões de mundo e produzindo conhecimentos. É justamente nessa perspectiva que deve ser significada a Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, cabendo aos docentes a articulação de estratégias e processos de ensino que proporcionem a alfabetização ao tempo adequado.

Na percepção de Soares (1985), a abordagem conceitual da alfabetização por muitas vezes lhe atribui um significado demasiadamente abrangente, sendo considerada como um processo que se estende ao longo da vida, não se esgotando na aquisição das competências da leitura e da escrita. Para a autora, o aprendizado da língua materna nunca é interrompido, sendo o momento de alfabetização o mais relevante para determinar o contato da criança com a Língua Portuguesa, inclusive abrangendo outras perspectivas, como o letramento. Em outra obra, a autora afirma que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis. (SOARES, 2004, p. 14)

De acordo com Santi (2014, p. 29) a "alfabetização é um elemento fundamental, necessário para inserir-se na sociedade letrada, desde que, simultaneamente, seja trabalhada a função social desta aprendizagem", com os anos iniciais do ensino fundamental sendo um momento essencial para esse "alfabetizar letrando". Para este autor, isso demanda uma ruptura com os modelos tradicionais do ensino da língua materna (voltado para cópias, leituras do livro didático e aprendizado das letras), permitindo que a criança possa "superar o seu desenvolvimento de competências individuais, passando a compreender e reconhecer que ser alfabetizado é capaz de tornar a leitura e escrita no cotidiano como um meio de conhecer" (SANTI, 2014, p. 22) interagindo na realidade e tornando-se integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Mendes e Vale (2022) apontam que a escola é representada como mediadora desse processo, devendo contar com os modos de favorecer ao aluno o contato com a leitura e a escrita, auxiliando-o no processo de inserção da sociedade e do próprio contexto educacional. No mesmo sentido, os autores defendem que "cabe ao professor promover aprendizados consistentes, por meio da utilização de ferramentas que estimulem a investigação e o pensamento crítico" (MENDES; VALE, 2022, p. 240), promovendo a alfabetização e o letramento dos alunos no contato com a língua portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Deste modo, quando as crianças tiverem um contato adequado e produtivo com a língua no âmbito da Educação Infantil, elas terão melhores condições de desenvolvimento em Língua Portuguesa ao

chegarem no Ensino Fundamental. Justamente por isso, no entendimento de Guimarães e Corsino (2012) sobre a importância de incorporar atividades desde a Educação Infantil, até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aleixo e Silva (2017, p. 09) defendem que o ensino da língua materna no Ensino Fundamental “tem recebido influências das pesquisas em linguística no que se refere o texto como objeto de ensino”, demandando uma prática pedagógica que supere o foco no estudo de nomenclatura e classificações gramaticais. Deste modo, não basta apenas ensinar os alunos a decifrarem os símbolos e a escreverem de modo mecânico e repetitivo, já que isso não gera um aprendizado apropriado às concepções educacionais do século XXI.

Ora, da Educação Infantil ao início do Ensino Fundamental, constata-se o que o icônico Paulo Freire (1989) intitula como um processo de alfabetização libertadora, levando os alunos a organizarem reflexivamente seu pensamento, bem como desenvolvendo uma consciência crítica que não se encerra no aprendizado da língua materna, mas que se estende a todas as disciplinas e campos de atuação e reflexão dos seres humanos.

Passando para o Anos Finais do Ensino Fundamental, Brandão (2021) afirma que os conteúdos devem ser trabalhados a partir das competências e dos conhecimentos prévios dos alunos, fazendo uso da literatura infantil, de outros textos e recursos correlacionados à realidade dos alunos para gerar condições de ensino e aprendizagem. Para a autora em questão, os professores devem se aperfeiçoar para permitir que os conteúdos e conhecimentos sejam apresentados de modo adequado para os alunos do Ensino Fundamental, o que demanda a formação continuada.

Segundo Teixeira (2021, p. 47) é necessário “repensar as ações que acontecem nas salas de aulas de Língua Portuguesa, e nesse embate reconstruí-la para suas futuras práticas”, o professor, nesse sentido, tanto no contexto da Educação Infantil, quanto do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, deve colocar a si mesmo como um eterno aprendiz de sua área de atuação, sempre estando atento às pesquisas e publicações que envolvem o ensino da língua materna

como um processo contínuo que acompanha os seres humanos ao longo de toda a vida. Na visão da autora o professor não deve enxergar a si mesmo como um profissional 'pronto' para tais atividades, já que novas teorias e perspectivas de ensino surgem a todo o momento, assim como o docente acaba se aperfeiçoando no contato com os alunos, gerando contribuições para a formação letrada dos mesmos, fazendo uso social da língua no mundo concreto e com o exercício da cidadania que a linguagem permite.

Deste modo, é possível compreender que no período que vai da Educação Infantil até o final Ensino Fundamental, o professor irá contar com uma série de desafios para o seu processo de ensino, devendo o mesmo sempre se posicionar em prol dos objetivos de aprendizagem dos educandos, atuando como um mediador dos mesmos e estabelecendo estratégias e recursos didáticos que podem ser valiosos para a prática pedagógica.

A BNCC promove o entendimento de que ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as escolas e professores devem proporcionar o desenvolvimento progressivo do aluno em relação à Língua Portuguesa, preparando o aluno para o subsequente desenvolvimento das atividades e pensamento crítico a fim de que o estudante consiga ir para os Anos Finais do Ensino Fundamental, o que é tarefa complexa sobre a demanda cognitiva das atividades de leitura, devendo passar pelas seguintes articulações:

- I. Da diversidade dos gêneros textuais selecionados e das práticas consideradas no caso concreto;
- II. Da complexidade dos textos pautada pela temática da estruturação sintática, do vocabulário, de recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto;
- III. Do uso das competências de leitura, o qual demanda processos mentais necessários e que passam a exigir cada vez mais, envolvendo processos como recuperação da informação e compreensão e reflexões sobre os textos apresentados;
- IV. Da consideração da cultura digital e das tecnologias digitais como um todo;
- V. Da consciência da diversidade cultural, abrangendo produções e modos de expressão diversas, com uso da literatura infantil e juvenil, do cânone, do

culto, do popular, da cultura de massas, da culta das mídias e de outras formas e abrangências culturais, permitindo a interação e o trato com o diferente. (BRASIL, 2018, p. 35)

O ensino da língua na transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental até a sua conclusão deve reconhecer e fomentar a necessidade das demandas de ensino contidas na BNCC, envolvendo muito mais do que o falar, o ler e o escrever. Assim, o professor pode realizar diferentes abordagens que contemplem essa complexidade, por exemplo ao apresentar aos alunos textos que versem sobre a cultura indígena, diversidade religiosa, combate ao racismo (igualdade racial), demonstrando aos mesmos a importância do uso social da língua e das linguagens para a transformação social.

De acordo com Mendonça (2011), as visões sobre educação em muito avançaram ao longo das últimas décadas e continuam avançando no ritmo do desenvolvimento e da apropriação das novas tecnologias pela educação, buscando extrair o melhor possível com base nos objetivos de aprendizagem. Se décadas atrás, era inviável e mesmo impensável que os professores fizessem uso de recursos tecnológicos como games para o ensino da Língua Portuguesa, essa é uma realidade que há muito tempo se transformou. Nesse sentido,

Nenhum material didático é completo, pronto e acabado. Todos são passíveis de serem melhorados e adaptados pelo professor, em função de suas necessidades em sala de aula. Assim, acredita-se que o professor que possuir boa fundamentação teórica e científica, aliadas à prática, terá condições de superar as imperfeições de métodos, poderá optar por um caminho e oferecer condições para que seu aluno tenha uma alfabetização consciente, que aprenda pensando e não apenas memorizando sinais gráficos. (MENDONÇA, 2011, p. 33)

De acordo com Petruy (2013), as práticas pedagógicas voltadas para o trabalho descontextualizado e fragmentado com o intuito de tão somente decodificar e memorizar a equivalência entre as letras e seus respectivos fonemas acabam contribuindo para o que o autor

denomina como a perpetuação da exclusão pedagógica, ignorando as potencialidades dos alunos e até mesmo contribuindo com o fracasso escolar deles. Em contrapartida, o autor defende que práticas pedagógicas que valorizam o processo de ensino e aprendizagem considerando os conhecimentos prévios dos alunos, tendo como ponto de partida o uso da língua, as produções textuais que fazem parte da vida cotidiano do aluno e as aprendizagens construídas nas interações mediadas pelo professor, fortalecem a valorização das potencialidades dos alunos, inclusive proporcionando a inclusão educacional de alunos que apresentem deficiências ou déficits que podem gerar impactos no aprendizado.

## **Conclusão**

Diante de todo o exposto, o ensino da língua materna sempre terá características relacionadas ao momento educacional vivenciado pelos alunos, cabendo ao professor a realização do “desenho” das estratégias voltadas para a aprendizagem. Evidentemente, quando um docente elabora uma atividade voltada para o contato de alunos da educação infantil com a língua, por exemplo, ele deverá considerar o perfil dos alunos e a existência de pouco conhecimento prévio sobre o tema, ao passo em que, ao avançar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ele deve partir dos processos de alfabetização e letramento, desenvolvendo nos Anos Finais do Ensino Fundamental as competências e habilidades necessárias para o decorrer da trajetória educacional do aluno.

Com base nos conteúdos ministrados em sala de aula, dessa forma, o professor vai adequando o seu estilo de lecionar com as estratégias traçadas e com os recursos disponíveis a fim de proporcionar um aprendizado que deve ser cada vez mais flexível e autônomo por parte dos alunos. O professor não é tido como o detentor de todo o conhecimento envolvendo a língua, mas sim como um mediador dos conhecimentos.

Deste modo, o ensino da língua materna, ao longo da trajetória do professor e dos estudantes, demanda uma série de

problematizações e de questões complexas, que reconhecem que não basta memorizar e compreender como a língua e a linguagem funcionam, mas que devem priorizar o letramento dos alunos desde o início do Ensino Fundamental. O presente ensaio crítico buscou a análise de algumas dentre as principais questões e problematizações que recaem sobre o ensino da língua materna desde a educação infantil, momento no qual pode passar a haver uma interação maior com as letras e palavras, avançando para a alfabetização e o letramento nos anos iniciais do ensino fundamental e a apresentação de conteúdos para os anos finais desse momento educacional. Conclui-se que o currículo e a proposta pedagógica do professor são fundamentais para o maior êxito do processo de ensino nesse sentido, contribuindo para o decorrer da vida social e educacional dos aprendizes.

## **Referências**

ALEIXO, C. R. S; SILVA, R. S. C. **Ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva dos gêneros textuais**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à comissão avaliadora da Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 2017.

BRANDÃO, A. B. **O ensino da literatura infantil nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental ii**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, da Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

COLL C, PALACIOS J., MARCHESI A. **Desenvolvimento psicológico e educação I**. Psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed; 1995.

- FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- GUIMARÃES, D; CORSINO, P. **Prática educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil.** 1.ed.,rev. - Curitiba, PR : IESDE Brasil, 2012.
- MELO, A. P. C. O. **Uma revisão das abordagens da alfabetização: dos tradicionais métodos à aprendizagem processual da língua materna.** Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, na Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.
- MENDES, L. M. F.; VALE, W. N. **Desafios do professor de Língua Portuguesa: um novo olhar para a leitura e escrita no ensino fundamental.** Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade, 9(19), 230-243, 2022.
- MENDONÇA, O. S. **Percurso histórico dos métodos de alfabetização.** Caderno de Formação de Professores, Volume II. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.
- MIOTO, C; SILVA, M. C. F.; LOPES, R. E. V. **O estudo da gramática.** In: \_\_\_\_\_. Novo manual de sintaxe. 3a. ed. Florianópolis: Insular, 2007.
- MONTANGERO J, NAVILLE MD. **Piaget ou a inteligência em evolução.** Porto Alegre: Artmed; 1998.
- PETRUY, M. **O processo de alfabetização no âmbito do ensino fundamental – anos iniciais – para os alunos com deficiência intelectual.** Secretária Estadual da Educação: Pinhais, 2013.
- REGO, T. C. 2002. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação.** Rio de Janeiro, Vozes, 138 p.
- SANTI, P. A. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental.** Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul- Uniju, Ijuí, 2014.
- SANTOS, R. O; RADVANSKEI, S. F; BACHMANN, V.S. **Desenho na educação infantil:** a importância e sua contribuição para o

desenvolvimento cognitivo e para a alfabetização. Cadernos Cajuína, V. 3, N. 3, p.147 – 161, 2016.

SILVA, R. S. **Gramática, normatividade e ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental: processos linguísticos de des(re)territorialização e a necessidade do devir.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Campus de Araguaína, da Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2019.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan-abr. 2004.

SOARES, M.B. **As muitas facetas da alfabetização.** Cad. Pesq., São Paulo (52): 19-24, fev. 1985.

TEIXEIRA, A. C. S. **As implicações da formação na atuação de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II em Benjamin Constant-AM.** Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Espanhola, da Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2021.

VYGOTSKY, L.S. 1982. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral.** Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 387 p.



## CAPÍTULO 9

### O SISTEMA DE ESCRITA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO: TECENDO REFLEXÕES

Adimara dos Santos Rocha Lotero  
Elizângela Souto da Silva

#### **Introdução**

O presente ensaio tem como tema a escrita no processo de alfabetização e pretende refletir sobre o sistema de escrita no processo de ensino dentro e fora do ambiente escolar. De modo mais específico, buscamos investigar o desenvolvimento da escrita nos primeiros anos escolares de um aprendiz.

A sociedade atual é conhecida como grafocêntrica, pois é centrada na escrita e essa cultura está presente na vida da população. Inevitavelmente, no contexto contemporâneo, mesmo para as pessoas que não foram alfabetizadas, a cultura da escrita se faz presente e em algum momento a pessoa faz uso do código escrito, seja em uma simples mensagem via WhatsApp, na placa de trânsito, no transporte público, na receita médica ou em algo mais complexo que organiza uma sociedade, tal como as Leis, por exemplo.

A escrita está associada a imagens, desenhos, códigos e outros produtos culturais que promovem a comunicação social. A cultura da escrita se enraizou de tal forma que a sociedade depende dela para se organizar e ser organizada por ela. Goulart (2010) descreve sobre a escrita e sua cultura sob o prisma de que após o século XVIII e em especial no século XX, o livro tornou-se mais acessível à população mundial, logo, a necessidade de conhecimento e o uso da escrita passa ser rizomática.

A esse respeito, diz Goulart (2010, p. 439) que “por meio principalmente de leis, normas e outros dispositivos regulatórios, muitas vezes simbólicos, estamos todos submetidos a um mundo que se constituiu com a escrita”. Por esse viés, percebe-se a necessidade de domínio/conhecimento da leitura e da escrita para poder compreender o que se passa numa sociedade que se transforma a todo momento e que é inundada por aportes eletrônicos, como o iPad e o celular, de tal modo que, a escrita encontra-se imersa na vida do ser humano em seu contexto (CHRISTIN, 2006, apud GOULART, 2010).

Olson (1997) discute como a cultura da escrita recebeu uma supervalorização em detrimento da fala, a partir de pressupostos que não passam de mitos sobre a escrita. Entre essas suposições estão o progresso de uma sociedade, a perpetuação da cultura e o desenvolvimento pessoal. Para o autor, a prática da escrita não está atrelada a essas questões; o que mantém a cultura e a comunicação ativa é a oralidade de um povo; a escrita é um meio de controle social.

Em contraposição, Marcushi (2010) defende que a escrita criticada por Olson (1997) foi associada à escolarização, sendo que a escrita vai além da alfabetização, fazendo parte do dia a dia das pessoas independente do seu grau de alfabetização. A escrita tem o caráter de letramento social, sendo que

Numa sociedade como a nossa, a escrita como manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. (MARCUSHI, 2010, p. 16)

A oralidade e a escrita não se sobrepõem, são processos distintos que agregam diferentes funcionalidades comunicativas. A superioridade dada à escrita em detrimento da oralidade aumenta o preconceito linguístico, mas não é razão para que haja o processo inverso. Ambos são processos sociais fundamentais que ocorrem em contextos específicos e diferentes (FARACO, 2008).

A escrita é prática de letramento, está presente na vida das pessoas também fora da escola; mesmo quem não é alfabetizado ou escolarizado recebe influências da escrita em seu dia a dia em situações diversas. É na escola que o aluno terá acesso a práticas de letramento social na aprendizagem da leitura e da escrita como também irá compreender como a língua funciona e desenvolver atitudes de valorização de outras manifestações linguísticas ou perpetuar os preconceitos linguísticos. Essa escolha será resultado da forma como a linguagem é trabalhada em sala de aula.

A escrita é uma habilidade tecnológica de representação gráfica adotada por uma comunidade linguística para unificar a língua em um mesmo sistema facilitando a comunicação. Se a escrita for considerada a representação da língua oral, ou seja, a língua autêntica e correta, a escrita servirá de instrumento de exclusão social.

Devido a variedade linguística, os falantes com maior acesso à escolarização têm uma oralidade mais aproximada da escrita do que aqueles que não tiveram tanto acesso à educação formal. Há no Brasil uma grande desvalorização da variedade linguística e um preconceito quanto à fala coloquial. Dessa forma surgem preconceitos linguísticos com a população menos escolarizada e ao invés de unir, o aprendizado da língua divide ainda mais a sociedade entre os que sabem usar a língua normativa e os que não sabem (FARACO, 2008).

A escola é o ambiente onde a escrita atenderá aos objetivos de se tornar uma ferramenta de perpetuação de desigualdades sociais, preconceitos linguísticos ou de mudanças sociais. Uma prática pedagógica que aborda a alfabetização, a reflexão da língua e suas funcionalidades no contexto social contribui para que a linguagem funcione como mecanismo de cidadania e transformação social. Diante disso, surge, então, a seguinte indagação: como a cultura escrita está sendo trabalhada nas escolas no período da alfabetização?

## A cultura da escrita na escola

Vygotsky (2007) destaca que a criança primeiro passa pelo desenho, o qual utiliza para atribuir significado às coisas do mundo, até chegar à representação gráfica. Segundo o autor, esse processo é bem demorado e precisa ser incorporado pela criança, ou seja, precisa começar na pré-escola, pois é quando os pequenos iniciam as descobertas pela função simbólica da escrita.

Na faixa etária dos três aos seis anos a criança passa a utilizar alguns sinais gráficos e, é nessa fase, que estão ampliando os processos da memória e da atenção. Em síntese, Vygotsky (2007) ressalta que a escrita começa quando a criança faz traços em lugares variados para representar algum símbolo. Esse primeiro momento do traço é chamado pelo autor de mnemotécnico, “[...] esse estágio mnemotécnico como o primeiro precursor da futura escrita” (VYGOTSKY, 2007, p. 139). Gradativamente a criança vai transformando esses traços numa escrita, em letras que logo formarão palavras. Esses traços logo serão substituídos por signos linguísticos.

Para a criança despertar para a escrita, ela compreende que além do desenho, ela também pode representar a fala por outros meios, que é a escrita (VIGOTSKY, 2007). Alfabetizar é possibilitar a aquisição da leitura e da escrita e esse aprendizado não ocorre de forma espontânea e sim de modo formal, na escola. Para que essa aquisição se dê de forma eficaz, a criança precisa aprender o maior número possível das propriedades do sistema de escrita.

Massini-Cagliari (2005) aponta que conhecimentos técnicos da escrita facilitam o seu aprendizado como, por exemplo, saber que a escrita se dá da esquerda para a direita, de cima para baixo; sobre o uso da letra maiúscula, caixa alta antes dos outros estilos. Conhecer as letras, saber que elas têm nome, mas também têm um ou mais sons que as representam, dominar os traçados das letras sabendo manusear o lápis e o papel e outros aportes são conhecimentos fundamentais no processo de aprendizagem da escrita. O aprendizado da leitura e da escrita se dará de forma

consciente por parte das crianças, possibilitando-as a se tornarem pessoas críticas que saibam inter-relacionar-se.

Um dos grandes problemas de aquisição do sistema de escrita se encontra quase que exclusivamente na forma de ensiná-la, seja ela pelo profissional docente ou como é ofertada pelo material didático. Com isso é preciso destacar que há necessidade de mudança tanto na formação dos profissionais que estão no chão da escola, em contato direto com os alunos, quanto com o material didático que é ofertado às crianças.

### **A relação fonema/grafema**

Massini-Cagliari (2005) afirma que a criança, no início da alfabetização, vai transportar para a escrita a sua fala, tentando seguir a forma como de fato pronuncia a palavra. No processo de alfabetização a criança é direcionada na prática do desenho para a escrita alfabética. Porém, quando o aluno associa a letra com ao nome do seu som e não ao valor ortográfico, como se tem visto na prática de muitas escolas, o aprendizado da língua torna-se uma tarefa enfadonha e sem sentido.

A introdução do ensino da Língua Portuguesa nas escolas é a aprendizagem do alfabeto. De acordo com os estudos de Christin (2006), citado por Goulart (2010, p. 440), o alfabeto grego se desintegrou da contextualidade, com isso “[...] pôde servir de base a outras escritas”. Uma das dificuldades na alfabetização é o sistema alfabético que a princípio facilita a aprendizagem do nome das letras. Porém, quando entra o processo de associação da letra com os seus respectivos sons, inicia-se a confusão na escrita da Língua uma vez que na prática é usado o sistema ortográfico.

Para Cagliari (2004), a escola desmotiva o aprendizado do aluno quando apresenta para ele uma Língua Portuguesa apenas escolarizada, que prioriza a escrita e a fala formal que se assemelha a um dialeto ou uma língua desconhecida pelo aluno. A reflexão sobre a funcionalidade e uso da Língua Portuguesa consiste na

compreensão de que a escrita não representa a fala e a relação fonema/grafema.

Trata-se então de um sistema arbitrário onde cada grupo de falantes faz escolhas da forma de escrita que mudam de acordo com a cultura de cada um. Para a criança adquirir o conhecimento da escrita, ela precisa ter compreensão das habilidades grafo-fônicas. Precisa entender que a escrita não é exatamente a fala, mas a representação dos sons da fala e essa representação segue princípios arbitrários (GOURLART, 2010).

De acordo Cagliari (2010), é preciso que a criança perceba a diferença entre a língua oral e a escrita e compreenda que a escrita segue regras ortográficas que não se associam diretamente com sua fala já que a língua oral é bastante diversificada na pronúncia por fatores sociais, culturais e fonológicos. O alfabeto não atende a correspondência da fala e escrita, sendo necessário o uso de uma forma fixa que é a ortografia. Não havendo essa reflexão, a escola desmotiva o aprendizado do aluno quando não considera suas habilidades como falante da Língua Portuguesa (CAGLIARI, 2004).

Assim a discussão sobre a ortografia na escola faz se necessária para que esse processo ocorra de forma eficiente na aprendizagem do aluno, desenvolvendo nele os aspectos cognitivos, como também competências para compreender e fazer o uso da linguagem como meio de convivência e aceitação do outro.

## **O ensino da ortografia na escola**

A discussão em torno do processo de alfabetização perdura há décadas e abrange diversas áreas como a psicológica, social, pedagógica, linguística, política e econômica. Pesquisas realizadas entre as décadas de 1960 a 1990, na área da educação, mostram um quadro educacional apontando que “menos de 50% das crianças brasileiras conseguem aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2006, p. 13).

Dentro de um contexto de busca por um método alfabetizador capaz de atender a demanda por melhores resultados na

alfabetização, surgem no Brasil, a partir de 1980, os estudos da “Psicogênese da língua e da escrita” de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (SOARES, 2006). Esses estudos trouxeram ao cenário educacional diversas discussões sobre como ocorre o processo de aquisição da escrita pela criança e as hipóteses criadas por ela no avanço entre as etapas de aprendizagem. Soares (2006) ressalta que essas descobertas pertenciam a área das teorias e não dos novos métodos de aprendizagem.

Segundo Mendonça e Mendonça (2011), a avaliação das hipóteses silábicas diagnostica a fase vivida pelo aluno e é capaz de direcionar as decisões a serem tomadas pelo professor alfabetizador, a fim de que o aluno avance para outra etapa. No entanto, dentro do discurso educacional, o que era chamado “erro” foi substituído por “erro construto” ou hipóteses silábicas e alfabéticas, o que gerou equívocos em relação ao papel do professor alfabetizador. Diante dessas descobertas na área da psicologia da aprendizagem, os estudiosos passam a criticar as cartilhas de alfabetização a ponto de o Ministério da Educação e Cultura (MEC) retirá-las da escola e substituí-las pelos cadernos de alfabetização. Porém, isso não resultou apenas na troca de material didático, mas uma mudança na concepção de ensino e aprendizagem. Para Soares (2006), houve confusão entre os estudos psicolinguísticos com métodos de alfabetização, antes havia um método sem teoria, agora acontece o inverso. Segundo Cagliari (2010), a troca das cartilhas por outro material elaborado dentro das incertezas trouxe um grande retrocesso para a educação, uma vez que, nas cartilhas, a ortografia era uma das metas principais. Sem essa meta o ensino da língua escrita sofreu uma grande defasagem.

Em meio a confusões e incertezas acerca de teorias e métodos, a construção do conhecimento deu espaço à espontaneidade e ao protagonismo do aluno, eximindo a escola na formação rigorosa do ensino da escrita, como se o erro fosse aceitável e não apenas compreensível dentro das hipóteses formuladas pelo aluno. Massini-Cagliari (2005) ressalta que o papel da escola é refletir sobre os erros,

explicar, corrigir quantas vezes forem necessárias até o aluno escrever ortograficamente, diferenciando a fala e a escrita.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental I, a criança faz as relações fonografêmicas quando percebe a relação de uma letra com um ou mais sons em determinados contextos, desenvolvendo a capacidade da leitura e da escrita em seu estágio inicial.

O processo de alfabetização se complementa com outro processo chamado ortografização. O sistema ortográfico se divide em duas etapas: as relações regulares e irregulares. O sistema irregular depende da memorização e prática da escrita e se estenderá por toda a vida. Já o sistema regular, que é a compreensão de regras pelo contexto fonológico da palavra, é apresentado e desenvolvido do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I (BRASIL, 2018).

A funcionalidade da escrita é melhor compreendida pelo que Massini-Cagliari (2005) chama de “categorização funcional”, que é a determinação de uma letra pelo seu valor no sistema ortográfico e não pelo seu aspecto gráfico, seu nome ou o sistema alfabético, como é ensinado nos materiais didáticos nas escolas. A ortografia estabelece a relação entre letra e som e essa relação é arbitrária, foram escolhas realizadas por convenção e não por causas lógicas dentro do sistema linguístico. Conhecer a forma fixa da escrita das palavras de uma língua é a forma de aprender a escrita e a leitura, que é o objetivo principal da aprendizagem da ortografia.

A apropriação do sistema morfológico-gramatical, responsável pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, depende do conhecimento que o aluno construiu das regularidades da língua escrita. Ela desenvolve aspectos sociolinguísticos (língua oral e escrita), fonológicos e as relações fono-ortográficas (BRASIL, 2018). A reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da ortografia direciona a formação de um aluno com mais autonomia e proficiência na escrita e principalmente na leitura.

## Escrita e leitura

A ortografia é ponto de partida e não de chegada no processo de alfabetização, sendo que a leitura é o alvo principal desse processo (CAGLIARI, 2010). A aprendizagem da escrita ortográfica possibilita a leitura e nessa situação a pronúncia, a variação linguística e as diferentes entonações entram em vigor, pois a leitura é atrelada tanto à fala como ao contexto social.

Para escrever é preciso reconhecer os sons até os fonemas e representá-los em grafemas. Já a leitura é o momento em que o alfabetizando relaciona as letras com os fonemas, identificando o som que elas representam. Escrever e ler são processos que se relacionam, um depende do outro no sentido fonológico, mas escrever é um processo mais fácil do que a leitura, pelo menos no início do processo de alfabetização (SOARES, 2020).

Para Monteiro e Soares (2014), a combinação das letras e a identificação pelo nome não indica que ocorreu a aprendizagem da leitura. Ela se caracteriza pelo resultado da soma de três componentes da palavra escrita: a palavra fonológica, ortográfica e semântica. O componente semântico tem a ver com o significado da palavra a fim de que a leitura não ocorra de forma mecânica. O processo ortográfico inicia-se com a compreensão das estruturas das sílabas e o processo fonológico é a relação do som com o grafema da palavra. Nos dizeres das autoras

[...] os leitores aprendem palavras automaticamente formando conexões entre as letras grafadas – a escrita da palavra – e os sons na pronúncia das palavras. Essas conexões são formadas quando os leitores veem a escrita da palavra – a ortografia –, pronunciam a palavra, distinguem fonemas na pronúncia e reconhecem como os grafemas representam os fonemas nessa palavra. Exposições repetidas às palavras escritas garantiriam essas conexões na memória. (MONTEIRO; SOARES, 2014, p. 5)

Segundo Godoy (2005), é necessário compreender que a criança aprende quando foca sua atenção na estrutura fonológica da língua e na menor unidade da estrutura da fala que é o fonema.

Esse processo é conhecido como consciência fonológica e ocorre quando o alfabetizando compreende que a estrutura da língua falada é dividida em palavras, sílabas, letras e fonemas.

Soares (2020) apresenta em sua obra, “Alfalettrar”, como as crianças escrevem tentando representar os significados ou a ideia que a palavra representa, por isso usam poucas letras para aquelas que representam algo pequeno e muitas letras para representar algo grande. A percepção de que a palavra se relaciona com os segmentos sonoros ou os significantes surge com o desenvolvimento da consciência fonológica. A criança passa por três níveis de consciência fonológica para alcançar o nível da escrita alfabética, sendo: a consciência lexical, silábica e fonêmica.

A consciência lexical ocorre quando se compreende que a palavra é uma cadeia de sons e diferencia o significante e o significado. A consciência silábica ocorre quando a criança percebe que a palavra pode ser segmentada em sílabas. Já a consciência fonêmica é a percepção de que as sílabas são constituídas de pequenos sons: os fonemas. A criança está avançando para a escrita alfabética quando percebe a relação dos fonemas nas sílabas e que esses fonemas são representados por letras; esse estágio pode ser chamado de consciência grafofonêmica (SOARES, 2020).

São as atividades de reflexão das correspondências entre fonema e letras que levam a criança a perceber a falta de um fonema e a letra que o corresponda, possibilitando o avanço de um estágio ao outro. À medida que se apropria da escrita alfabética surge a necessidade da escrita ortográfica que é dividida em três etapas: as relações regulares, relações regulares contextuais e relações irregulares. As relações regulares são as que correspondem um fonema para cada letra. As relações regulares contextuais caracterizam-se quando um fonema é representado por mais de uma letra dependendo da situação como G antes de A, O, U e GU antes de E, I. As relações irregulares são aquelas em que um mesmo fonema é representado por vários grafemas como: G e J; S, X e Z; X e CH, entre outros. (SOARES, 2020).

Quando o aluno não compreende o funcionamento desse processo podem aumentar as dificuldades de aprendizagem da estrutura da Língua tanto da escrita como também da língua oral através da aquisição da consciência fonológica e conseqüentemente resultará em dificuldades no processo de alfabetização.

A BNCC (BRASIL, 2018) dispõe que o processo de alfabetização envolve a apropriação do sistema ortográfico, a compreensão do uso da língua e a formação de habilidades que usam a linguagem na relação consigo, com o outro e com o mundo. Dentro da perspectiva da formação individual e social do aluno há a orientação de diversos estudiosos para que a alfabetização ocorra dentro de práticas do letramento levando a criança a conhecer a cultura da escrita fora do ambiente escolar.

## **Letramento**

Soares (2006) faz a distinção entre alfabetização e letramento, considerando que alfabetização é a apropriação da tecnologia da escrita e da leitura. Já o letramento trata-se de um conceito que se refere ao uso da leitura e da escrita nos contextos sociais (SOARES, 2006; KLEIMAN, 2005; ROJO, 1998; MARCUSHI, 2010)

Soares (2006), Rojo (1998) e as pesquisas de Godoy (2005) demonstram que a consciência fonêmica se desenvolve dentro de um contexto que envolve o letramento e o sistema alfabético-ortográfico. O desenvolvimento da habilidade de relacionar o som com as letras e as sequências que formam as palavras não ocorre de forma natural, como a apropriação da língua oral. A aprendizagem da escrita e da leitura ocorre por meio de um ensino que envolve a reflexão sistematizada da funcionalidade e uso social da língua dentro das práticas de letramento, tornando o ambiente escolar mais favorável para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Entre as escolhas realizadas pelo alfabetizador para alfabetizar letrando, como defendem esses autores, estão os textos a serem usados no processo de alfabetização. O texto sempre esteve presente nas salas de aula, embora algumas vezes usado de forma

descontextualizada e fragmentada, como pretexto para a alfabetização. Albuquerque (2007, p. 16) denomina os textos que estão presentes nas cartilhas tradicionais de “forjados”, no sentido de que são criados apenas para ensinar as famílias silábicas, sem circular em nenhum outro contexto da vida real.

Uma sala de aula é composta por alunos que vivenciam as práticas de leitura e escrita no seu cotidiano e conseguem distinguir os textos escolares dos textos usados na vida real. Porém, há uma grande parcela de alunos que só têm acesso à prática de letramentos na escola, o que torna o espaço escolar o lugar apropriado na formação de leitores e escritores proficientes (SOARES, 2006). Apesar de muito discutido no meio acadêmico, o letramento na alfabetização é ainda um dos grandes desafios dos educadores. Apenas aprender a ler e escrever os sinais gráficos, tarefa da qual se ocupa a alfabetização, não é suficiente para formar leitores e escritores proficientes. Nesse sentido, verifica-se a importância das práticas de letramento em sala de aula, onde a compreensão das funções sociais da leitura e da escrita promove a formação de cidadãos letrados, capazes de interagir e agir sobre a realidade em que estão inseridos.

Em um ambiente de letramento a leitura, que é objetivo principal da escrita, estará presente em todo o processo de alfabetização, uma vez que esse ambiente deve ser permeado de atividades de leitura. O ambiente escolar é o mais favorável para o desenvolvimento da leitura e da escrita dentro do contexto que Marcushi (2010) denomina como letramento social, que são situações vivenciadas na vida real em que a escrita e a leitura são essenciais.

Dentro dessa perspectiva, Rojo (1998), Soares (2006), Kleiman (2005), entre outros, defendem que a escolha dos textos a serem usados na alfabetização deve diversificar em relação aos gêneros, trazendo para o contexto escolar as funções e objetivos do uso de determinado discurso no espaço social. Assim, a diversidade textual que pode ser usada no processo de alfabetização, se opõe ao uso demasiado de textos fragmentados ou criados para um

trabalho sistemático de reflexão sobre o sistema escrito, que embora alfabetize, pouco ou quase nada contribuem para o letramento em sala de aula (ALBUQUERQUE, 2007).

Conforme ressaltam Santos e Albuquerque (2007), todo trabalho na sala de aula deve proporcionar análise e reflexão da língua escrita. Porém, essa reflexão deve ser feita com o objetivo de formar alunos autônomos para ler e escrever com autonomia e proficiência.

### **Considerações Finais**

A escrita está inserida na sociedade em diversos formatos, seja nos códigos escritos, símbolos, escritas ideográficas, pictográficas e outros. A aquisição da habilidade de escrever e ler é o que define quem é alfabetizado, porém, a escrita está presente no dia a dia das pessoas, independente do processo de escolarização. A reflexão sobre o papel da escrita na sociedade se faz necessária pelo fato de que a língua serve para fins de comunicação e interação. No entanto, a suposição de que a fala deveria se orientar pela língua escrita aumenta o preconceito linguístico e a exclusão social.

A identificação e reconhecimento da língua em suas diversas funções na sociedade inicia-se na escola durante o processo de alfabetização. Um trabalho com a alfabetização que apresente a língua escrita, a leitura e a fala como processos que, embora tenham alguns aspectos em comum, são distintos, abre brecha para a seguinte indagação: Como a escola tem realizado essas distinções no processo de alfabetização?

A aquisição da escrita envolve diversos processos de caráter psicológico, fonológico, semânticos e ortográficos que, embora ocorram simultaneamente, mobilizam diferentes aspectos do estudo sobre a linguagem. A compreensão de como a criança entende o funcionamento da Língua Portuguesa e as etapas necessárias para a aprendizagem da língua escrita e oral são fundamentais para o sucesso do trabalho na alfabetização.

A alfabetização, quando ocorre em práticas de letramento, torna o aprendizado da língua escrita permeado de diversas significações, contribuindo na formação de um aluno leitor, de um escritor proficiente, de um cidadão que age sobre o meio em que vive através da linguagem.

## Referências

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-21. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>. Acesso em 09/08/2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- CAGLIARI, L. C. **Algumas questões da linguística na alfabetização**. Alfabetização & linguística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2004.
- FARACO, C. A. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. Ed. Parábola, São Paulo, 2008.
- GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no Português do Brasil: Influência da consciência fonológica e do método de alfabetização**. Florianópolis, 2005. 188 p. Tese (Doutorado), Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.
- GOULART, C. M. A. Cultura Escrita e Escola: Letrar Alfabetizando. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (orgs). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- KLEIMAN, A. B. (Org.). **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever**. Linguagem e letramento em foco. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

- MARCUSHI, L. A. **Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização**. Ed. Cortez, 10 ed. São Paulo, 2010.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das Letras: A Escrita na Alfabetização**. Campinas-São Paulo, Ed. Mercado de Letras, 2005.
- MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: Santos, Carmi Ferraz e Mendonça, Márcia. (Orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. (D16 - Conteúdo e Didática de Alfabetização). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 30 Jun. 2022.
- MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos Cognitivos na Leitura Inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/nn9b37JZD3xhp7kKsWRJjgh/?lang=pt&format=pdf>. Último acesso em 27/06/2022 as 19h23min.
- OLSON, D. R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. Coleção Múltiplas e Escritas. Editora ática, 1997.
- ROJO, R. **Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas** (Org). Campinas-SP, Mercado de Letras, 1998.
- SANTOS, C. F; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C.F; MENDONÇA, M (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 95-109. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerencia-dor/clientes/ceel/arquivos/22.pdf>. Acesso em 09/08/2022.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto, 2020.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## CAPÍTULO 10

### LÍNGUA E LINGUAGEM: UMA VISÃO ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO

Ana Clara Martins Resende dos Reis  
Larissa Maciel Gonçalves Silva  
Lavine R. Cardoso Ferreira

O presente ensaio tem como objetivo central discutir os conceitos relacionados à Língua e Linguagem fundamentados nas concepções de linguistas como Saussure (2006), Fiorin (2010, 2013a, 2013b), Marcuschi (1997) como repertório teórico para reflexões sobre como a Língua e a Linguagem se materializam em um Livro Didático utilizado no Ensino Médio, exemplar presente no PNLD de 2021 de Língua Portuguesa.

Para averiguarmos as definições que são desenvolvidas dentro de sala de aula, selecionamos um capítulo (esse condensa os conceitos em seu conteúdo) do livro didático utilizado no Ensino Médio nas escolas estaduais de Minas Gerais, já que todo ano é eleita uma editora para fornecer exemplares para todas as instituições de ensino mineiras, neste ano de 2022, a editora responsável é a Moderna. Assim, selecionamos o exemplar do Ensino Médio, *“Se liga na linguagens: português”*, dos autores Ormundo e Siniscalchi (2020), utilizado no 1º, 2º e 3º ano. O livro é “dividido” em capítulos, para que seja trabalhado o conteúdo próprio de cada série, as orientações demonstram quais capítulos são específicos para cada ano.

A partir da compreensão de que os estudos linguísticos têm se dedicado ao estudo da linguagem em funcionamento, com seus usos situados, contextualizados e significativos, propomos essa análise da linguagem e da língua no livro didático, o qual se

configura, muitas das vezes, como único recurso do professor em sala de aula. O ensino tradicional de gramática nas escolas públicas tem sido, ao longo de décadas, norteado pelo livro didático (LD), o qual, na maioria das vezes, é utilizado pelos professores como o único material didático que é disponível para o docente (SOUSA FILHO, 2009).

Iniciaremos nosso ensaio a partir dos conhecimentos apresentados na obra “Curso de Linguística Geral”, publicada em 1916, atribuída a Ferdinand de Saussure, por representar grande importância na compreensão Linguística como uma ciência. Em diversas obras que tratam da Linguística é comum encontrarmos referência a Saussure como “o pai da Linguística”, tendo em vista que sua obra, seus desdobramentos e estudos nele baseados contribuíram para que a Linguística fosse reconhecida como ciência, tendo a língua como objeto de estudo.

A teoria de Saussure apresenta definições para diversos conceitos fundamentais na Linguística Moderna, para este trabalho apresentaremos os conceitos de Língua e Linguagem apresentados por Saussure. O motivo de estudarmos especificamente esses dois conceitos é justamente por o livro didático escolhido tratar do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e por apresentar sua organização enfatizando a linguagem. Somado ao fato de muitas pessoas ainda considerarem a língua e linguagem como sinônimos.

A linguagem é inseparável do homem como enfatizado por Hjelmslev ([1943] 2013), ela possibilita a expressão de seus pensamentos, sentimentos, sua vontade e seus atos. Por meio da linguagem, o homem interage, influencia, é influenciado, compreende, é compreendido, age, planeja, trata com o concreto e com o abstrato. Saussure (2006, p. 17) defende que a linguagem é “ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade”. Na linguagem, cabe o uno e o diverso:

O desenvolvimento da linguagem está tão inextricavelmente ligado ao da personalidade de cada indivíduo, da terra natal, da nação, da humanidade, da própria vida, que é possível indagar-se se ela não passa de um simples reflexo ou se ela não é tudo isso: a própria fonte de desenvolvimento dessas coisas. (HJELMSLEV, ([1943] 2013), p. 1-2)

Visto também nos estudos de Bakhtin (1997 e 2006) em que a linguagem é compreendida enquanto objeto e sujeito envolvidos em interações socioculturais e históricas. Também desenvolvendo essas definições, em Fiorin (2013b) vemos que a linguagem torna o mundo perceptível a nós, e que por meio dela categorizamos e interpretamos a realidade, interagimos e nos relacionamos. Assim, entendemos que a linguagem abarca diversas possibilidades e estratégias de comunicação e expressão, o que enfatiza Saussure (2006) ao afirmar que a linguagem verbal não é a única linguagem existente, considerando as linguagens pictóricas, gestuais etc. A linguagem se manifesta em diferentes tipos de signos, podendo esses variar entre verbais e não-verbais, mostrando-se sempre em movimento no sentido de criar e recriar conforme as necessidades do homem, não pertencendo a um único domínio (PETTER e FIORIN, 2010).

De acordo com Fiorin (2010, 2013a e 2013b), todas as linguagens (verbais ou não-verbais) compartilham uma característica importante: são sistemas de signos usados para a comunicação, em um movimento constante de criação e recriação conforme as necessidades do homem, não pertencendo a um indivíduo. O autor compreende a linguagem como uma capacidade especificamente humana de produzir sentidos, se comunicar e defende que há diferentes formas da linguagem se manifestar (FIORIN, 2013b).

Ademais, para elucidar esses conceitos Bakhtin (1997 e 2006) ressalta que a linguagem não se resume a um conjunto de regras e estruturas, para o autor a linguagem representa um sistema com características funcionais e psicológicas, enquanto atividade constituída e constitutiva ao mesmo tempo em que é utilizada por interlocutores historicamente situados. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 127), “a língua vive e evolui historicamente na

comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Por meio da linguagem, o indivíduo interage com seus semelhantes e na interação se comunica, se expressa ao mesmo tempo em que se torna interlocutor. Sendo assim, Bakhtin (2006) considera a linguagem como essencialmente social, ideológica e dialógica, como um fato social repleto de posicionamentos, fundamentada no fenômeno da interação.

A língua constitui, portanto, uma parte essencial da linguagem, sendo reconhecida como produto social da linguagem, estruturada a partir de convenções sociais necessárias de modo a estar acessível a todos para que dela façam uso. Conforme Saussure (2006, p. 17) “a linguagem é multiforme e heteróclita; [...] ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade”.

Saussure (2006) esclarece que a língua existe na coletividade, ou seja, comum a todos e existe independente da vontade dessa coletividade. Já a fala, segundo o mesmo autor é “a soma do que as pessoas dizem, e compreende: a) combinações individuais [...], b) atos de fonação igualmente voluntários [...]” (SAUSSURE, 2006, p. 27-28). Para o autor, a língua é um sistema de signos, sendo o signo uma associação entre o *significante* (imagem acústica) e *significado* (conceito). Saussure (2006) defende que a imagem acústica não se confunde com o som, pois ela é, como o conceito, *psíquica* e não física, da imagem que fazemos do som em nosso cérebro.

A língua é apresentada nos estudos de Saussure (2006) enquanto um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem, associando uma imagem auditiva a um conceito. É a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, e que este por si só, não pode nem a criar nem a modificar; ela não existe mediante uma espécie de contrato com a coletividade/comunidade. Para tal, o indivíduo necessita aprendê-la para se apropriar do seu funcionamento. De acordo com Saussure (2006, p. 22), a língua é um

sistema distinto uma vez que “um homem privado do uso da fala conserva a língua, contanto que compreenda os signos vocais que ouve”.

Para esse autor, a língua

é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos de linguagem”, podendo ser localizada “na porção determinada do circuito [da fala] em que uma imagem auditiva vem associar-se a um conceito” 1, e acrescenta: “a língua, assim delimitada no conjunto dos fatos de linguagem, é classificável entre os fatos humanos. (SAUSSURE, 2006, p. 22)

Saussure (2006) apresenta a língua como um fato social regido por normas e leis e nos apresenta suas dicotomias: língua/fala, sincronia/diacronia, entre outras. Na dicotomia língua versus fala, afirma que a língua é a parte social da linguagem e que a fala representa a parte individual: “Separando a língua da fala, separamos no mesmo gesto: o que é social do que é individual; o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental” (SAUSSURE, 2006, p. 22).

Dessa forma, temos um ouvinte não passivo em resposta a algo, podendo ser não apenas por meio do uso da língua, mas também pelo ato. A língua não se limita a um sistema de códigos com sentido por si só, a língua se apresenta responsiva, ou seja, prenhe de uma resposta para aquilo que se enuncia (BAKHTIN, 2006).

Ainda, é por meio da interação entre os sujeitos, que a linguagem leva o indivíduo a se constituir como sujeito na sociedade em que está inserido e nas práticas letradas sociais, ao passo que, segundo esclarece Faraco (2009, p. 57), a “língua é também e principalmente um conjunto indefinido de vozes sociais”.

Observando os conceitos apresentados sobre língua e linguagem nos estudos apresentados neste trabalho, compreende-se que as práticas e recursos pedagógicos precisam considerar uma organização que ultrapasse e rompa a concepção da língua enquanto um sistema estático, normatizador e acabado. Necessita-se de práticas pedagógicas capazes de se criar espaços para que os estudantes sejam protagonistas em processos interativos com a

língua, isto é, o uso da língua no empirismo juntamente com o protagonismo dos estudantes.

No entanto, conforme considera Faraco (2009, p. 131), são muitas as pessoas que, mesmo dominando muito bem a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal. Assim, os estudantes podem estar inseridos em determinada organização pedagógica e metodológica em que o uso da linguagem não lhe seja favorável, não por falta de domínio da língua, mas por falta de conhecimento da funcionalidade da língua social e da sua posição de protagonista e até mesmo pelo empobrecimento das possibilidades e estratégias interacionais e comunicacionais. É preciso compreender a concepção de língua e linguagem por trás do Livro Didático, o lugar social da linguagem neste espaço/recurso/ferramenta de ensino e aprendizado.

Segundo Marcushi (1997, p. 2), “a pouca atenção dada aos manuais didáticos à língua falada é reflexo da posição teórica linguística até anos recentes”, ou seja, não havia por parte dos linguistas uma preocupação com a fala autêntica mas com a fala idealizada preocupando-se com a descrição de estruturas e formas a partir das noções teóricas. Diante disso identifica-se que os manuais didáticos têm evidenciado mais inovações tecnológicas (de efeito visual) que as inovações teóricas, não dando a devida atenção à língua falada.

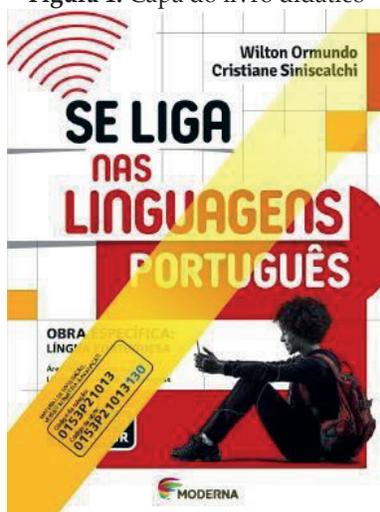
Ainda, segundo o mesmo autor, a abordagem da fala é de suma importância uma vez que permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, tais como as de variação e mudança, como as noções de: “norma”, “padrão”, “dialeto”, “variante”, “sotaque”, “registro”, “estilo”, “gíria”; noções estas que podem tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea, nem monolítica.

Neste sentido, a preocupação com a língua falada é premente, visto que, de em tempos em tempos, precisamos rever vários aspectos imbricados nas ideologias linguísticas, inclusive a ideia que foi tão fortemente defendida de um “sotaque” neutro e por que essas formas foram prestigiadas e respeitadas em um país com tanta diversidade

linguística como no Brasil e que nos fazem refletir constantemente de como as variantes foram sendo determinadas e julgadas melhores que as outras, sendo incluídas ou não.

Primeiramente, selecionamos um exemplar que está em uso no ano de 2022 em todas as escolas estaduais mineiras, tendo em vista a importância do livro didático na sala de aula como ressaltado anteriormente. Dessa forma, analisamos como são expostos e desenvolvidos os conceitos com os estudantes.

Figura 1: Capa do livro didático



Fonte: disponível em <<https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/obras-especificas/lingua-portuguesa/se-liga-nas-linguagens-portugues>>.

Acesso em: 05 de Julho de 2022 XX de XXX de XXXX

No livro didático em vigor que tem como título “*Se liga nas linguagens – Português*” (Figura 1), encontramos um capítulo já intitulado com os conceitos discutidos: “*Capítulo 16 – Linguagem e língua*”, esse inicia o eixo de análise linguística e semiótica da obra, já que anteriormente eram expostos apenas conteúdos de literatura. Ao iniciar o capítulo, não há a presença de nenhuma definição e conceituação, apenas exercícios sobre espaço e espaço visual (vide anexo).

Em seguida, na próxima página encontramos o primeiro exposto:

A linguagem humana caracteriza-se pelo emprego de elementos que representam ideias, informações ou realidades. Tais elementos são usados em situações de interação social, em que a comunicação entre os interlocutores prevê trocas e influências recíprocas. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 167)

Dessa forma, concebemos que não há a apresentação dos conceitos para os alunos, não há diferenciação ou contextualização do assunto, mesmo que o capítulo tenha como título “linguagem e língua”. O livro apresenta uma tendência para o visual, apresentando imagem que abordam as atividades sociais, abarcando assim a linguagem humana e elencando o conceito supracitado.

Ainda, traz a diferenciação da linguagem humana em várias linguagens e semioses, como: verbais, corporais, sonoras, entre outras e encontramos a definição de linguagem verbal e não-verbal. Assim, vemos um apagamento do conceito de língua que é diluído em tantas conceituações de linguagem.

A linguagem é desenvolvida em diversos conceitos, mas a língua não é contextualizada ou desenvolvida no livro didático do estudante. No mesmo capítulo, ainda é trabalhado o fenômeno da variação linguística, encontramos então um pequeno trecho que ressalta características da língua:

A língua está em constante transformação. Novas palavras e expressões surgem o tempo todo. Além disso, a língua não é usada do mesmo modo em todas as regiões e por todos os grupos de falantes. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. 168)

Desse modo, vemos a apresentação de alguns conceitos sobre língua, como a sua mutabilidade e a heterogeneidade. Os autores apresentam no livro as diversas situações e adaptações em que utilizamos a língua na comunicação quando introduzem as variedades linguísticas. Além disso, investigamos as orientações ao

professor, que compõe um capítulo inicial do livro, buscando esses conceitos. Também, não encontramos direcionamentos ao professor nessas atividades, mas identificamos uma orientação que nos dá mais detalhes da concepção de língua adotada:

Nesse sentido, a abordagem tem como finalidade, em especial, desenvolver a habilidade EM13LGG401, que preconiza a compreensão da língua como ‘fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso’. (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2020, p. LIII)

Logo, concebemos uma lacuna nesse suporte de ensino das escolas mineiras, visto que não identificamos a presença do conceito de língua e suas infinitas possibilidades no livro didático do estudante. Vê-se o conceito de língua sendo diluído nos inúmeros conceitos e recortes sobre linguagem. Assim, vemos uma preocupação maior em trazer o visual do que a conceituação para nossos alunos. O que nos leva a identificar uma possível lacuna no ensino-aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais mineiras. A presença de diversos exercícios e atividades, sem teoria ou aporte teórico.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **A linguagem humana**: do mito à ciência. *Linguística*, p. 13-46, 2013a.
- FIORIN, José Luiz (org.) **Linguística? Que é isso?** São Paulo: Contexto, 2013b.
- FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à Linguística**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

- HJELMSLEV, L. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem** [1943]. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 30, 1997.
- ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga nas linguagens: português - manual do professor**. 1. ed. São Paulo : Moderna, 2020.
- PETTER, MARGARIDA. **Linguagem, língua linguística**. In: FIORIN, J. L. (org). *Introdução à linguística – objetos teóricos*. 6ª ed., São Paulo: Contexto, 2010.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de lingüística geral**, São Paulo, Cultrix 1, 2006.
- SOUSA FILHO, S. M. Relações entre Literatura, Linguística e Ensino de Português. In: CAMARGO, F. P. e FRANCA, V. G. (Org.). **Estudos sobre Literatura e Linguística - Pesquisa e Ensino**. 1ed.São Carlos: Claraluz, v. 1, p. 149-162, 2009.

## Anexo único

### CAPÍTULO

# 16

## Linguagem e língua

### PERCURSO DO CAPÍTULO

- Conceito de linguagem
- As várias semioses
- Língua e variação linguística
- Adequação linguística

Em razão da natureza dinâmica de Internet, com milhares de sites sendo criados ou desativados constantemente, é possível que algum endereço citado neste capítulo não esteja mais disponível.

1. Sugermos que, antes de iniciar o capítulo, você estruture a reflexão sobre o tema "linguagem": usando gestos, peça a um aluno que se aproxime e, depois, pare; em seguida, menea a cabeça e adere a expressão facial para sugerir dúvida acerca de algo que ele supostamente fez. Aproveite as reações dele e da turma para discutir elementos que caracterizam a linguagem como interação e mostre que o sentido do texto é construído coletivamente. Embora simples, a breve atividade contribui para a construção de sentido e aprendizagem que será efetuada ao associá-la ao uso cotidiano da linguagem. Os textos didáticos de *Pra começar* e *As várias linguagens* podem ser lidos em voz alta, e as atividades podem ser resolvidas coletivamente.

1. As delimitações de espaço por barras de ferro e placas dispostas horizontal e verticalmente, que sugerem andares e unidades habitacionais.
2. É um edifício residencial, como sugerem as atividades praticadas pelos personagens e os objetos em cena.
3. De um lado, cada personagem realiza uma atividade particular. Dentro do espaço que lhe foi reservado; do outro, as barras constroem módulos vizados, que sugerem a possibilidade de comunicação.
4. O cenógrafo permite ao espectador visualizar o que se passa em todos os "apartamentos" simultaneamente.

### Pra começar

Leia nossa proposta de abordagem do tema no Suplemento para o professor, p. LIII.

Os cenógrafos de espetáculos teatrais precisam ser criativos e ter conhecimento técnico para projetar cenários que garantam a ambientação necessária ao desenvolvimento das cenas e à *performance* dos atores. Alguns desses cenários exigem soluções ousadas para viabilizar as ideias do texto original. É o caso da peça *Poema suspenso para uma cidade em queda*, que apresenta um tema insólito: uma pessoa cai do topo de um edifício, mas não chega ao chão. Enquanto isso, a vida dos moradores fica estagnada e eles praticam atividades que nunca concluem.

Observe esta foto de uma das cenas da peça e responda às questões propostas.



Cena da peça *Poema suspenso para uma cidade em queda*, dirigida por Luiz Fernando Marques e encenada pela Cia. Mungunzá de Teatro. CEU Jardim Paulistano, São Paulo, 2015.

1. O que permite ao espectador concluir que os personagens estão em um edifício?
2. É possível definir se o edifício é comercial ou residencial? Justifique.
3. Explique por que a organização do espaço sugere isolamento e interação simultaneamente.
4. Que resultado o cenógrafo obtém ao representar o edifício com uma estrutura aberta?

Para encenar essa narrativa, os produtores da peça optaram por um cenário formado por andaimes. Embora essas instalações não imitem com exatidão paredes e pisos, os espectadores, estimulados pelos elementos em cena e pela ação representada e amparados em seu conhecimento prévio (imagem de um prédio, noções de recursos teatrais etc.), conseguem identificar o espaço em que se passa a história. Em outras palavras, atribuem sentido ao que veem, dentro do contexto proposto. O cenógrafo (profissional que planeja o espaço cênico) interage com o público valendo-se da linguagem.



## CAPÍTULO 11

### REFLEXÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DE LIBRAS COMO L1 E AQUISIÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PELAS PESSOAS SURDAS

Adrielle Bezerra Miranda

Geyse Araujo Ferreira

Viviane Barbosa Caldeira Damacena

#### **Introdução**

A educação de surdos ao longo dos anos vem intensificando seus estudos, um dos fatores são as legislações que evidenciam um direito ao surdo de obter uma educação com base nas suas particularidades. A proposta de ensino discutida nesse cenário educacional é o bilinguismo, que prevê o ensino e aprendizagem de duas línguas concomitantes em um contexto de uso, ressaltando a singularidade de cada língua.

Em virtude disso, como seriam os primeiros passos para uma criança surda aprender uma língua? O que interfere nessa aquisição de línguas? São indagações que, embora pareçam simples, são questões que ainda não são tão esclarecidas. No Brasil, mais de 90% das crianças surdas são oriundas de pais ouvintes que não têm o conhecimento da Libras (FERNANDES; MOREIRA, 2009). Por isso, o primeiro contato que elas têm é com a Língua Portuguesa e a Libras posteriormente, o que dificulta a sua aprendizagem linguística de ambas.

Dessa forma, este ensaio tem como objetivo refletir acerca da aquisição de línguas por pessoas surdas, com o foco na sua língua materna, a Libras (L1) e a sua segunda língua, a Língua Portuguesa escrita (L2) em uma abordagem funcionalista.

Sabemos que a relação entre as duas línguas é muito importante para o surdo, tanto a L1 que é sua identidade linguística e que viabiliza a compreensão melhor da L2, possibilitando ao surdo uma interação social e competências e habilidades letradas nas esferas sociais, como conseguir realizar a leitura da rota de determinado ônibus, conseguir interagir por meio das redes sociais, conseguir compreender as placas de trânsito, de estabelecimentos comerciais e etc.

### **Funcionalismo**

Por volta de 1950, o linguista Noam Chomsky propôs a teoria Gerativa, que apresenta a aquisição da linguagem como proveniente de um órgão mental, sendo uma faculdade psicológica presente em cada indivíduo, conhecida como a Faculdade da Linguagem. Ela pode ser considerada, nessa teoria, como um órgão linguístico, tendo o mesmo sentido de órgãos do nosso corpo, como, por exemplo, nosso sistema circulatório. Além disso, Pinker (2002, p. 5) fala que a "linguagem é um instinto humano instalado em nosso cérebro, ou seja, existe um dispositivo que é ativado na mente quando a criança alcança certa idade, por isso lembramos apenas de certo momento de nossa infância". Dessa maneira, o gerativismo coloca que não aprendemos a língua com nossas experiências provindas das relações sociais, entretanto, já nascemos com essa capacidade.

Em contrapartida, o Funcionalismo, segundo Cunha (2008, p. 157), estuda "a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas", valorizando as relações sociais da língua, diferentemente do gerativismo. Dessa forma, a língua é vista como uma forma de interação social. O interesse, então, é ampliado para a análise da situação comunicativa como um todo, envolvendo os falantes, o contexto, a motivação para a interação via linguagem, entre outros variados aspectos relevantes para o estudo.

A linguagem, logo, é concebida como um instrumento de interação social, tendo um interesse de investigação linguística que vai além da estrutura gramatical, pois busca no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua e “ao lado da descrição sintática cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas lingüísticas e seus contextos específicos de uso” (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003, p. 29).

O Funcionalismo é tido como uma evolução nos estudos da linguagem, pois começou, com ele, a evidenciar os aspectos além da estrutura e do funcionamento interno da língua.

À vista disso, o falante é influenciado pelo meio a respeito das estruturas gramaticais, tendo em vista que, nessa conjuntura, ele é dotado de intenções para alcançar a interação, assim as diferentes situações comunicativas o ajudam a determinar a estrutura da gramática.

Com base nessa visão, a aquisição de línguas do sujeito surdo é envolvida nesse estado de interações que determinará o desenvolvimento da sua língua, da sua comunicação, por isso a necessidade de que ele esteja mergulhado nas diversas interações comunicativas.

É importante destacar também que, para os funcionalistas, a linguagem é adquirida pela criança no contexto social e é determinada pelas necessidades comunicativas e pelas habilidades de interação em sociedade (DILLINGER, 1991; GIVÓN, 1979; HALLIDAY, 1994). Segundo Halliday (1994), a criança, primeiramente, aprende a se comunicar através de gestos e sons para funções que se focam no controle do comportamento dos outros e para a satisfação de necessidades físicas. A criança, ainda segundo o mesmo autor, desenvolve o que ele intitula de protolíngua, linguagem caracteristicamente infantil, para, futuramente, utilizar palavras convencionais durante a interação. De modo gradual, por meio das interações e contextos, a criança desenvolve a gramática pelas próprias imposições sociais de uso da língua.

## **Língua**

A língua, na teoria funcionalista, é concebida como algo que está ao dispor do falante nas mais diversas situações comunicativas, sendo “um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas integradas ao resto da psicologia humana” (CUNHA, 2008, p. 158).

Ela possui características próprias e peculiares, passando a ser como todos nós, seres humanos, que estamos em constante evolução. A língua, portanto, caminha com a humanidade. Diante de tantas mudanças, não podemos considerar, como nas análises sincrônicas do estruturalismo, que a língua seja intacta, imóvel, inflexível.

A língua é, assim, um grande ponto de encontro de cada um de nós, com os nossos antepassados, com aqueles que, de qualquer forma, fizeram e fazem a nossa história. Nossa língua está embutida na trajetória de nossa memória coletiva. Daí, o apego que sentimos à nossa língua, ao jeito de falar e ao nosso grupo. Esse apego é uma forma de selarmos nossa adesão a esse grupo. (ANTUNES, 2009, p. 23)

Assim, ainda segundo Antunes (2009), a língua é vista e estudada, em seus contextos de uso, deixando de ser vista apenas como um signo contido de significante e significado e um conjunto de regras gramaticais. Ela, dessa maneira, nos interliga a outras culturas, pessoas, histórias, pois faz parte da vida de todos os falantes, ela nos une a todas as outras comunidades linguísticas.

Portanto, a concepção de língua, nessa corrente linguística, consiste de um instrumento de interação social, sendo assim, a língua existe em prol de seu uso, com intuito da interação entre os usuários dela (NEVES, 2004, p. 43).

## **Aquisição da linguagem**

Quadros e Cruz (2011, p. 34), acerca da aquisição da língua materna, corroboram que “a aquisição da primeira língua de forma

consistente em um período considerado normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua, assim como observado em outros contextos bilíngues”.

Lyons (1987, p. 231) escreve que a aquisição da linguagem é “normalmente usada sem ressalvas para o processo que resulta no conhecimento da língua nativa (ou línguas nativas)”. Nesse caso, tem-se um processo pelo qual a criança aprende sua língua materna, língua portuguesa ou língua de sinais.

Sobre os processos de aquisição, os autores mencionados acima, citam a importância do *input* linguístico e que ele seja acessível para todas crianças (ouvintes e surdas) e que o *input* é quando a criança recebe por meio do seu ambiente a informação, experiência para comunicação.

Em consonância com esse pensamento, a aquisição da linguagem se dá

mediante a experiência que a criança desenvolve com a língua utilizada pelas pessoas que com ela convivem, e é determinada, em última instância, tanto pela qualidade e quantidade da língua que a criança ouve como pela consistência do reforço oferecido a ela pelas outras pessoas em seu meio, fatores que determinam o grau de sucesso que ela pode vir a atingir no seu desenvolvimento. (QUADROS; FINGER, 2008, p. 38)

Quanto a esse processo de aquisição de língua de sinais, de acordo com pesquisas de Quadros (1997), ele se apresenta equivalentemente à aquisição de uma língua oral, ou seja, os processos de aquisição de língua oral e aquisição de língua de sinais apresentam padrões universais e crianças com experiências de vida diferenciadas, que passam pelos mesmos estágios de aquisição.

Quadros (1997) apresenta os quatro estágios de aquisição de línguas de sinais a partir dos estudos sobre a aquisição da linguagem de Fischer (1973) e Hoffmeister (1978) que foram realizados com filhos surdos de pais surdos:

a) **Pré-linguístico:** os bebês ouvintes, nos primeiros dias de vida, emitem sons sem nenhum significado. A partir de 6 meses as crianças utilizam as sílabas duplicadas como “papapa”, “bububu”.

Após alguns meses, eles selecionam os sons devido sua maior repetição em seu ambiente. No caso de bebês surdo da família surda, a pesquisa aborda duas formas de balbucio manual: o silábico e a gesticulação;

b) **Estágio de uma palavra/sinal:** são as crianças na faixa de 12 meses a 2 anos de idade que iniciam com as primeiras palavras/primeiros sinais. Os bebês surdos balbuciam através das suas mãos. A criança utiliza uma linguagem não verbal para chamar a atenção para necessidades pessoais e para expressar suas reações. Ela já começa a imitar sinais produzidos pelo outro e apresenta configurações de mãos e movimentos imperfeitos;

c) **Estágio das primeiras combinações:** esse estágio encaixa-se dos 2 a 3 anos de idade, as crianças tentam ordenar palavras/sinais. A criança surda produz sinais isolados para falar sobre as coisas e ações ao redor dela. Ela faz uso da linguagem para chamar a atenção das pessoas, para reclamar de coisas, fazer pedidos. Ela lança mão de apontar, olhar, tocar, para identificar as coisas sobre as quais está falando. De acordo com Quadros (1997), apoiado nos estudos de Fischer (1973) e Hoffmeister (1978), a ordem da frase em língua de sinais mais utilizada é sujeito-verbo-objeto (SVO); a partir desse estágio, a criança começa a ordenar palavras para estabelecer relações gramaticais. No caso da criança surda, ela já começa a sinalizar sentenças como: EU-QUERER, QUERER-COMIDA. O falante, nesse estágio, está adquirindo a sua língua de forma natural e espontânea suas regras sem ter consciência desse processo.

d) **Estágio das múltiplas combinações:** o quarto e último estágio compreende a idade de 3 anos em diante, no qual a criança surda começa a produzir vários sinais, também conhecido como explosão de vocabulários. Ela já pode identificar coisas em figuras ou em livros, pode descrever pessoas e objetos por meio de suas características. Fala sobre onde estão as coisas, onde as pessoas estão indo e sobre quem vem a ela. Usa frases curtas e sentenças. Fala sobre as coisas do seu ambiente imediato, sobre o que está fazendo ou planeja fazer.

Dessa maneira, é importante destacar que os estágios precisam ser bem trabalhados com a criança surda. Quadros e Cruz (2011, p. 34) afirmam que “a aquisição da primeira língua de forma consistente em um período considerado normal oferece uma base linguística consolidada para a aquisição de uma segunda língua, assim como observado em outros contextos bilíngues”. Complementando esse pensamento, Silva (2015) assevera existirem evidências de que a situação majoritária ou minoritária da língua materna da criança, a valorização dessa língua na comunidade e sua utilização como ferramenta para os processos de alfabetização afetam os resultados linguísticos e cognitivos da criança. Com isso, a experiência e o contexto linguístico da criança surda se associam diretamente ao fator idade, citados nos estágios acima, de aquisição.

### **Aquisição de L2 pelos surdos**

Como já dito anteriormente, a primeira língua da pessoa surda é a língua de sinais, sendo assim, a modalidade escrita é apresentada com características de segunda língua. Assim, considerando este pressuposto, essa aquisição não ocorre da mesma forma que a aquisição da primeira língua.

A língua materna é adquirida de forma natural e rápida pelo indivíduo, possibilitando a sua interação com a comunidade em que está inserido. Já a aquisição da segunda língua, na modalidade escrita, ocorre de forma sistemática, mecanizada e não natural. Isso ocorre, principalmente, pelas diferenças linguísticas que existem entre essas duas línguas.

No funcionalismo, segundo Salles (2004), o ensino de segunda língua deixa de ser um processo de explicitação e domínio rígido de estruturas, passando a se apresentar como um processo dinâmico, no qual o aluno é visto como um usuário da língua, capaz de se comunicar em diferentes situações e contextos. Sob essa perspectiva, o professor precisará considerar as variações

geográficas, sociais e de registros (formal e informal), além das diferenças entre as modalidades oral e escrita.

Não tendo tendência natural ao aprendizado da língua oral, os surdos foram, e são muitas vezes ainda, submetidos a um processo de ensino da língua escrita por meio de uma prática estruturada e repetitiva, na qual a língua tem sido apresentada com uma lista de vocabulários que os alunos têm de aprender e posteriormente combinar com outras palavras, obedecendo regras de formatação de sílabas, vocábulos e de frases do português. Como resultado de tal prática os leitores surdos apresentam óbvias restrições de vocabulário, uso de frases estereotipadas, nas quais faltam os elementos de ligação. Assim, embora possam muitas vezes identificar significados de palavras, não conseguem fazer uso da língua. (ROSA e TREVIZANURRO, 2002, p. 4)

O entendimento e a percepção dessas diferenças gramaticais e linguísticas faz com que o processo de aquisição de segunda língua seja mais completo. A primeira a ser considerada consiste no fato de a Libras ser gestuo-visual, enquanto a língua portuguesa é oral-auditiva. Percebemos, também, diferenças no que tange às estruturas gramaticais das frases, pois a língua portuguesa, comumente, possui a estrutura sujeito - verbo - objeto (SVO), enquanto que a Libras, comumente, apresenta a estrutura verbo - objeto - sujeito (VOS) ou objeto - sujeito - verbo (OSV). Outra diferença relevante a ser considerada é que, na Libras, o uso de artigos, preposições, designações temporais, numerais e pessoais são feitas através de sinais e classificadores, enquanto que, na língua portuguesa, esses artifícios estão presentes de forma oral e escrita.

Tendo essas diferenças em consideração, percebemos que a aquisição da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos torna-se mais complexa do que a aquisição de uma segunda língua oral para ouvintes. O surdo, ao passar pelo aprendizado da língua portuguesa escrita, está em contato com uma língua nova, em uma modalidade distinta e sem o apoio sonoro que a língua oral proporciona. Assim, essa aprendizagem torna-se mecanizada, sistemática, acontecendo não de forma natural, mas passando por

momentos de repetição, tornando o aprendizado ainda mais difícil.

O surdo, ao iniciar a aquisição da sua segunda língua, apresenta, em seu texto, a presença da interlíngua, em que utilizam a sua língua materna como base no aprendizado da língua alvo. Isto significa que, em um texto escrito por uma pessoa surda em processo de desenvolvimento linguístico, há a tendência de ser escrito sem a presença de artigos, conjugações verbais e contendo as principais características da Libras. À medida em que o aprendiz se desenvolve linguisticamente na língua alvo, a interlíngua tende a desaparecer.

Conforme nos mostra a literatura em aquisição de segunda língua, esses aprendizes constroem regras temporárias sobre como e quando usar artigos, flexão de gênero, uso de preposições, etc. a partir das regularidades que abstraem das práticas discursivas em contextos interacionais ou dos modelos de uso que são propiciados. (SALIÉS, 2011, p. 4)

Considerando todos esses pontos, a aquisição de língua portuguesa na modalidade escrita pela pessoa surda torna-se sistemática, em um processo de repetição. Porém, é necessário, também, considerar a visualidade do surdo, isto é, considerar que a aquisição de L2 aconteça de forma visual, não sonora. Assim, torna-se extremamente importante o uso de gêneros textuais durante o processo de aprendizagem, tendo em vista que eles são uma oportunidade excelente de observar a língua em seus mais diversos usos autênticos em nossa vida diária, “pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p. 149).

Com isso, voltamos ao ponto do uso social da língua, da importância da funcionalidade social dela, como Carioca (2016) exemplifica apontando a função social de intercompreensão, que explicita a compreensão, interpretação e o compartilhamento de significados se utilizando da língua e que torna-se comum na relação social entre os indivíduos usuários dela.

Sabe-se que para adquirir uma língua é necessário constante contato com ela e não é diferente com a língua portuguesa na modalidade escrita. Para que o surdo se desenvolva linguisticamente, é necessário que ele esteja em constante contato com a língua alvo, através da diversificação de textos, percebendo o uso social e real que a língua portuguesa apresenta. Assim, o constante contato com a língua de forma social possibilita ao surdo o desenvolvimento linguístico que necessita para tornar-se um indivíduo bilíngue, como previsto na legislação do país.

## **Conclusão**

Neste ensaio, concluímos que é extremamente relevante que os pais aprendam e utilizem Libras no contexto familiar, que passem para seus filhos surdos no dia a dia. Sabemos que as línguas, segundo Quadros (2017), são aquelas que “a pessoa adquire em casa com seus pais, diferentes da língua usada de forma massiva no país, configuram línguas de herança”. Diferente de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, devido a modalidade diferente, modalidade visual-espacial e oral-auditiva, havendo um grande atraso no processo na aquisição das línguas de sinais.

Apresentamos nas seções anteriores a literatura para refletir o quanto é importante colocar as crianças surdas a utilizarem libras como primeira língua e língua portuguesa como segunda língua, facilitando o ingresso dessas crianças em escolas, garantindo o seu aprendizado.

Trazendo a perspectiva funcionalista para a aquisição de língua do surdo, é necessário que se promova as funcionalidades que a sua língua materna apresenta e suas particularidades, pois, assim, permitirá ao surdo diferenciar a L2 e respeitar sua forma, assim como também a sua própria língua. Essa compreensão das funções da língua trará ao surdo a reflexão entre as línguas, sua morfologia, sintaxe, pragmática, etc. e avaliar sua própria escrita, no caso da L2, sendo positivo para o seu desenvolvimento linguístico, cultural e de sua própria identidade.

Portanto, precisamos, como educadores, ser críticos e atentos a cada etapa do processo de aquisição da linguagem do aluno surdo. Ele necessita ter contato com a sua língua materna, (re)conhecendo os aspectos linguísticos dela. Entretanto, e não menos importante, deve ser levado em consideração a influência da Libras nas produções escritas do surdo, sendo necessário diferentes critérios para avaliar a sua escrita, sem que se ignore singularidades linguísticas que ele possui.

## Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- CARIOCA, Claudia Ramos. As funções sociais da língua e as políticas de difusão do Português no Timor-Leste. In: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, vol. 32, n. 2, p. 427-448, 2016.
- CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). **Manual de Linguística**. 1ª Ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p. 157-177.
- DILLINGER, M. Forma e função na Linguística. In: **DELTA**, v. 7, n. 1, p. 397-407, São Paulo, 1991.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. In: **Educar em Revista**. Ed: UFPR, Curitiba - PR, Edição Especial n. 2, p. 51-69. 2014.
- CUNHA, M. A. F.; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 29-55.
- GIVÓN, T. **On understanding grammar**. New York: Academic Press, 1979.
- HALLIDAY, M. A. K. Introduction. In: **An introduction to functional grammar** (2nd. ed). London: Edward Arnold, 1994, p. 10 -11.

- LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NEVES, M. H. M. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- OCHIUTO, Eliane Francisca Alves da Silva; CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes. **A aquisição da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 para surdos: Uma visão Funcionalista**. in: *Polofonia*. v. 25, 2018.
- PINKER, S. **O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- QUADROS, Ronice de Muller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M; FINGER, I. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- QUADROS, R. M; CRUZ, C. R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ROSA, A. da S. TREVIZANUTTO, L. C. Letramento e surdez: a língua de sinais como mediadora na compreensão da notícia escrita. In: **Educação Temática Digital**. Campinas, v.3, n.2, p.1-10, jun. 2002.
- SALIÉS, T. G. Ensino-aprendizagem de PL2 na Comunidade Surda à luz de estudos em aquisição de L2. In: **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. 2011, p. 1-19. Disponível em: <[https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/21\\_04.pdf](https://alab.org.br/wp-content/uploads/2012/04/21_04.pdf)>. Acesso em 29 de junho de 2022.
- SALLES, H. M. M. L. et. al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- SILVA, S. G. L. Consequências da Aquisição Tardia da Língua Brasileira de Sinais na Compreensão Leitora da Língua Portuguesa, como Segunda Língua, em Sujeitos Surdos. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, Abr.-Jun., 2015.

## SOBRE OS AUTORES

**Adimara dos Santos Rocha Lotero** é mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Letras-Língua Portuguesa pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). É especialista em Alfabetização e Letramento, Mídias na Educação, Educação Ambiental e Psicopedagogia clínica e institucional. Realizou trabalho de ensino, pesquisas e especialização em Alfabetização com foco no Letramento. Atualmente leciona Língua Portuguesa e Literatura nas redes pública e privada. Os interesses de pesquisa envolvem alfabetização, oralidade e fonologia.

Lattes: [https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU.menu?f\\_cod=4F191BD787FD64FD](https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=4F191BD787FD64FD)

**Adrielle Bezerra Miranda** é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, graduada em Letras-Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará e graduanda em Letras-Libras na Universidade Federal Rural da Amazônia. Tem desenvolvido pesquisas na área de Educação de Surdos com foco no letramento e ensino de línguas para surdos. Atualmente, é bolsista da Capes e participa do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP).

Lattes:<http://lattes.cnpq.br/4367102703555075>

**Ana Clara Martins Resende dos Reis** possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2019), pós-graduação em “Tecnologias, linguagens e mídias em educação” pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro - Uberlândia. Atualmente, professora efetiva e coordenadora de área de linguagens da Escola Estadual Isolina França Soares Tôrres, e docente nas instituições privadas: SESI,

Mais Positivo e Objetivo. Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos (PPGEL), participante do grupo de pesquisa PETALA (Pesquisas transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada). Além disso, investiga a formação de professores atrelada às tecnologias digitais.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7284469050746983>

**Camila Oliveira Lana** possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia (2014). É mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia, na subárea de Análise do Discurso. Atualmente atua na área da educação pública exercendo o cargo de professora de atendimento educacional especializado. Possui participação finalizada no projeto de Iniciação Científica aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Participou também como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela Universidade Federal de Uberlândia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4541131306944269>

**Carolina Antonia Goulart de Paula** é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Tem elaborado pesquisas dentro de Estudos Discursivos e Psicanálise freudo-laciana em torno de questões sobre o corpo-linguagem, em especial, efeitos do discurso de um ideal-estético e sua relação com o desenvolvimento de transtornos alimentares. Trabalhou como Psicóloga Clínica e, atualmente, é bolsista pela FAPEMIG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0045848875296233>

**Cecília Eugênia Rocha Rodrigues** é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Cidade de Coromandel (FCC), graduada em Letras- Português/Inglês pelo

Centro Universitário de Patos de Minas(UNIPAM) e em Pedagogia também pela FCC. Interessa-se pelo estudo da formação de professores através da pesquisa narrativa e desenvolve pesquisa sobre a sua própria prática como professora em uma escola de campo. Atualmente é professora na rede pública e privada de ensino com a disciplina de Inglês, e participante do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3730301884821763>

**Edgar Correa Veras** é Doutorando em Estudos linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina onde também se graduou em letras libras. Coordena os projetos de pesquisa *Linguística histórico-comparativa Libras e ASL* (0074-2018-CPPG-23105.002620/2018) e *Atuação de intérpretes nativos da libras e língua de sinais* (0075-2018-CPPG-23105.002621/2018), desenvolvidos na linha "Estudos sobre a tradução no processo de ensino de línguas" do Grupo de pesquisa Observatório do Ensino de Línguas - CNPQ-dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/8070105534965452489770. Coordena também a linha de pesquisa *Acessibilidade, Inclusão, Tradução e Interpretação da Libras* do grupo de pesquisa GPELIBRAS - Epistemologias da língua de sinais brasileira (dgp.cnpq.br/dgp/espelholinha/11410829482038831302348). Atuou como Professor do curso de bacharelado em Libras da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenador da equipe de Tradutores e de Intérpretes de Libras na mesma universidade. Coordenou o curso de graduação em letras libras da Universidade Federal do Amazonas de 2018 a 2020, onde atualmente atua como pesquisador e professor assistente.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5440622353047311>

**Elizângela Souto da Silva** é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, graduada em Pedagogia pela Faculdade Católica de Uberlândia. Está desenvolvendo sua pesquisa na Educação Infantil, em torno de questões sobre a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e

letramento. Trabalha atualmente como educadora infantil na Rede Municipal de Uberlândia, e participa atualmente do Grupo de Pesquisa em Cognição, Afetividade e Letramento Crítico (GPCAL).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3862746348050880>

**Ellen Lopes de Paula von Glehn** é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, Mestre pelo Mestrado Profissional em Letras (Profletras) pela Universidade Federal de Uberlândia e graduada em Letras pela mesma Universidade Federal de Uberlândia. Tem desenvolvido pesquisas sobre o ensino do léxico de forma sistemática em sala de aula. Atualmente é professora efetiva de Língua Portuguesa pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Participa do Grupo de Pesquisa e Estudos do Léxico (Plex).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0576490218384173>

**Fabiana Ferreira Freitas** é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Uniminas em Uberlândia, graduada em Letras- Português/Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e em Pedagogia também pela Universidade Paulista (UNIP). Interessa-se pelo estudo do papel do supervisor do PIBID através da pesquisa narrativa. Atualmente é professora efetiva de Língua Inglesa pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais; e participante do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9456803532692495>

**Geyse Araujo Ferreira** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB/DF. Possui graduação Licenciatura em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina e Bacharelado em Administração Geral pela FCC. É professora Adjunta do Magistério Superior do Departamento de Língua Portuguesa e

Linguística - do IELACHS da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM desde 2013 da área de Libras e Linguística da Libras. Coordenadora do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística - DLLP no período de 07/2019 a 11/2021. Coordenadora do Laboratório de Libras - LabLibras desde 2019. É membro do Grupo de Pesquisa e Estudos Aplicados em Educação de Surdos e Tecnologia (GEPESTec), diretório do CNPq. Desde agosto de 2020 atua como membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Acessibilidade, Corpo e Cultura (GEPACC) em linha de pesquisa "Estudos sobre acessibilidade, corpo e cultura com Surdos".

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8872056936905402>

**Gilberto Antonio Peres** é doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Letras (PROFLETRAS - Mestrado Profissional em Letras) pela Universidade Federal de Uberlândia (2018). Possui graduação em Letras - Habilitação em Português e Inglês pela atual UNICERP - Patrocínio - MG (1990), mesma instituição em que cursou Especialização em Língua Portuguesa (1991). Integrante do "Núcleo de Estudos da Norma Linguística" - NormaLi (CNPq/UFU). É professor efetivo da educação básica da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7570036576440080>

**Kennedy José de Oliveira Júnior** é mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduado em Letras: Português/Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Fez parte do projeto de extensão: Leitura e Produção de Textos no Centro de Inserção Social SLMB/GO - Remissão de pena pela leitura; também participou do projeto de pesquisa: A unidade Prisional enquanto locus significativo: uma abordagem discursiva. E atualmente, pesquisa na área da Análise do Discurso de linha foucaultiana, com o foco para os processos de subjetivação das pessoas com

deficiência no campo da educação, integra o grupo de pesquisa Diversidade em Âmbito social (DIVAS/UEG) e o Laboratório de Estudos Discursivos Foucaultianos (LEDIF/UFU).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8423435679149591>

**Lara Cristina Batista Souza** é mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduada no curso de Licenciatura em Letras: Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa. Possui experiência na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em que desenvolve pesquisa voltadas para formação de professores, a partir da Análise do Discurso e Psicanálise e Linguagem, dentro da Linguística Aplicada, e também participa do GELP - Grupo de Pesquisa em Linguagem e Psicanálise na UFU. Hoje, atua como coordenadora pedagógica na escola de idiomas Wizard by Pearson Araguari.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8689277015808038>

**Larissa Francine de Oliveira** é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. (GPNEP) Cursa Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Francesa pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia e em Educação Especial na modalidade EAD. É Especialista em Docência no Ensino Médio: Diversidade, Inclusão e EJA, e Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela FAVENI. Atualmente é professora efetiva de Língua Inglesa pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais; Professora de Inglês e Literatura no Centro Pedagógico Metta; Professora Orientadora de TCC do curso de Pós Graduação Lato Sensu "Didáticas, Práticas de Ensino e Tecnologias Educacionais", da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM;

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6701037716060213>

**Larissa Maciel Gonçalves Silva** é doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela mesma universidade. Professora na rede municipal de ensino de Uberlândia, coordenadora da Educação Especial na mesma rede, docente nos cursos de licenciatura na Uniube. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Os interesses de pesquisa envolvem estudos sobre a inclusão escolar, acessibilidade e currículo. Membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8646351076971292>

**Lavine R. Cardoso Ferreira** é doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela mesma universidade. Professora na área da Educação Especial na Escola de Educação Básica da UFU. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Os interesses de pesquisa envolvem estudos sobre a inclusão escolar, acessibilidade e formação de professores. Membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP).  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7750540569099048>

**Leandro de Amaro Rodrigues** é doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (2018), especialista em Gestão Escola pela FALC (2012), graduado em Pedagogia pela UNIG (2011), em Letras – Licenciatura em Português/Inglês pela UNITOLEDO (2008). Tem desenvolvido pesquisas no âmbito de ensino de língua portuguesa a partir de gêneros discursivos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores para o ensino de língua portuguesa enquanto língua materna. Atua como Coordenador de Área de Língua Portuguesa na Secretaria de Educação de Birigui/SP com foco na Formação Continuada de professores e coordenadores pedagógicos do município.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7126142906776460>

**Lorraine Caroline Nicomedes** possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (2017). Especializada em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Pitágoras- Londrina (2020). Especializada em Psicopedagogia pela Faculdade Pitágoras-Londrina (2021). Experiência com educação inclusiva, estimulação pedagógica, alfabetização e letramento. Atualmente, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) é mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação de Estudos Linguísticos (PPGEL). Pesquisa imposições de gênero nas infâncias, como também participa de dois grupos de pesquisa: Estudos Discursivos na Perspectiva Queer (EDQueer - UFU) e O sexo da Palavra (UFU).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6134553190222915>

**Lucas Amâncio Mateus** é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Autor de projeto em andamento com foco na área de Terminologia e na relação interdisciplinar com os Estudos da Tradução e da Linguística de *Corpus*. Licenciado em Letras - Português e Inglês pela Universidade de Franca (2018) e bacharel em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia (2010). Possui experiência como professor de idiomas (Inglês e Espanhol) e foi proprietário da Lexicon Idiomas. Atualmente é bolsista da FAPEMIG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0101102792314230>.

**Lucélia Cristina Brant Mariz Sá** é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia, Mestre em Gestão e Avaliação de Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2014), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (2003). Tem desenvolvido pesquisas sobre linguagem, ensino e sociedade. Atua como Inspetora Escolar na Superintendência Regional de Ensino de Janaúba/MG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1482111292177695>

**Maclésio Da Costa Oliveira Ferreira** possui graduação em Letras/Português pela Unicerrado - centro universitário de Goiatuba (2017). Pós-Graduação em "LÍNGUA PORTUGUESA E DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR", Mestrando na UFU, em Análise do Discurso. Atualmente sou professor - Colégio Estadual Da Polícia Militar De Goiás De Caldas Novas - CEPMG - Nivo Das Neves.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611079597028001>

**Maira Cristina Passos Ferreira** é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduada em Letras- Português/Inglês pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM). Interessa-se pelo ensino de Língua Inglesa. Atualmente é professora na rede privada de ensino com a disciplina de Inglês no Ensino Infantil e Fundamental II no Colégio Nossa Senhora das Graças - Patos de Minas.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8885599456149252>

**Maira Sueco Maegava Córdula** é professora do Núcleo de Língua Inglesa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É licenciada em Letras: Português e Inglês pela Universidade de Franca (UNIFRAN), possui Mestrado em Linguística pela UNIFRAN e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FLCAR-UNESP). Atua nos cursos de Letras: Inglês da UFU e também no programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma universidade (PPGEL-UFU), orientando na linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade. Seus principais interesses em pesquisa são: fonética e fonologia (prosódia), ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores, material didático, internacionalização do ensino superior.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1557592425715282>.

**Mara Rúbia Pinto de Almeida** é doutoranda em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia-UFU; Mestre em História pela Universidade Federal de Goiás; Especialista em

Gênero e Diversidade na Escola pela Universidade Federal de Goiás; Certificada pelo Exame Nacional de Proficiência no uso e ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, MEC/UFSC; Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás - ESEFFEGO e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba/UNIUBE - MG; Vem desenvolvendo pesquisas no ensino de Libras, formação de professores e confecção de material pedagógico através do reaproveitamento do lixo; Pesquisadora do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias - GPELEDT e Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - GPNEP; Professora da Faculdade de Educação - FACED - UFU.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3654886297598477>

**Monithelli Aparecida Estevão de Moura** é mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU; Especialista em Tecnologia, Linguagem e Mídias na Educação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro de Uberlândia-IFTM Centro; Graduada em Letras Português e Inglês pela Universidade de Franca em São Paulo-UNIFRAN; Graduada em Letras Licenciatura plena em Língua Francesa e respectivas Literaturas-UFU; Vem desenvolvendo uma pesquisa intitulada: Experiências de uma professora preta de francês para aprendizes pretos e pardos: ensino, currículo e decolonialidade; Bem como outras áreas de interesse como: formação de professores de idiomas, Pesquisa Narrativa, plurilinguismo, Internacionalização em casa (IaH), ensino de idiomas com materiais de ensino desestrangeirizados para brasileiros. Atualmente professora de idiomas e participante de dois grupos de pesquisas: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - GPNEP e Grupo de Pesquisa em Poéticas Afrolatinoamericanas e Educação para as relações Étnico Raciais - Yalodê-Geplafro.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6074255245244161>

**Nauali Martins Alves** é mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-graduada em Direito Processual Civil e Argumentação Jurídica pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2016). Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (2014) e graduação em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia (2008). Seu interesse está relacionado à teoria, descrição e análise linguística, com o estudo e pesquisa do vocabulário utilizado em decisões e sentenças judiciais e no seu uso como instrumento de acesso à justiça. Tem experiência na área de Direito Previdenciário. Advogada.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5676014731840325>

**Talita Aparecida da Guarda Alves** possui graduação em Letras/Português pela Unimontes- Universidade Estadual de Montes Claros (2009), pós-graduação *latu sensu* em Didática e Metodologia do Ensino Superior pela Unimontes, mestra (2017) em Estudos Linguísticos pela UFU - Universidade Federal de Uberlândia e doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFU - Universidade Federal de Uberlândia. É professora de Língua Portuguesa do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5125157454963924>

**Viviane Barbosa Caldeira Damacena** é doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFU - Universidade Federal de Uberlândia, mestre em Letras pelo programa Profletras da UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pós-graduada em Educação Especial e graduada em Letras Português/Inglês pela Uniube - Universidade de Uberaba. Trabalha como Intérprete de Libras e como Professora de Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos no CAS Uberaba. Por ser CODA, filha de surdos, sempre teve como linha de pesquisa a área da surdez e da

inclusão do aluno surdo, focando, principalmente, no ensino de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua para surdos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8904399967132125>



*O livro “Teorias Linguísticas: tecendo reflexões sobre estudos da linguagem” é resultado das reflexões realizadas na disciplina de Teorias Linguísticas.*

*Os capítulos pretendem interagir, por meio da palavra, com leitores interessados sobre as várias vertentes da linguística. Esperamos que essa obra auxilie-os no refinamento dos conceitos tratados, bem como provoquem reflexões e instiguem o aprimoramento de conhecimentos acerca dos estudos da linguagem e suas abordagens críticas.*

