

Olhares reflexivos à luz das

TEORIAS LINGUÍSTICAS

Alessandra Ribeiro Queiroz
João Vítor Sampaio de Moura
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá
Maíra Sueco Maegava Córdula
Organizadores



Pedro & João
editores

**Alessandra Ribeiro Queiroz
João Vítor Sampaio de Moura
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá
Maíra Sueco Maegava Córdula
Organizadores**

Olhares reflexivos à luz das Teorias Linguísticas

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.

Alessandra Ribeiro Queiroz; João Vítor Sampaio de Moura; Lucélia Cristina Brant Mariz Sá; Maíra Sueco Maegava Córdula [Orgs.]

Olhares reflexivos à luz das Teorias Linguísticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 211p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-773-2 [Digital]

1. Teorias Linguísticas. 2. Linguística Aplicada. 3. Contribuições e reflexões. 4. Análise do Discurso. 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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

Apresentação	7
Alessandra Ribeiro Queiroz	
João Vítor Sampaio de Moura	
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá	
Maíra Sueco Maegava Córdula	
Capítulo 1	13
Linguística de <i>Corpus</i>: surgimento e contribuições aos Estudos da Linguagem	
Lidiane Carlos Ramos	
Roberta Adalgisa Gê-Acaiaba de Azevedo	
Rosena Caixeta Silva Rodrigues de Sousa	
Capítulo 2	25
Contribuições das ciências sociais e humanidades para a Linguística Aplicada de viés crítico	
Brenda Mourão Pricinoti	
Stefanne Almeida Teixeira	
Tiago Éric de Abreu	
Capítulo 3	37
A língua como fato social na sociolinguística laboviana	
Lucas Amâncio Mateus	
Mariana Souza Santos	
Viviene Garcia de Figueiredo	

Capítulo 4	47
Reflexões sobre linguística moderna e ensino: superação do tradicionalismo pelas vias do gerativismo	
Anna Luiza Reis Leal	
Heitor Carvalho de Almeida Neto	
Priscila Gabriela Oliveira Sousa	
Capítulo 5	58
As noções de lingua(gem) no contexto da Linguística: rebatimentos para a sala de aula de língua estrangeira	
Kássia Gonçalves Arantes	
Marco Aurélio Costa Pontes	
Capítulo 6	74
Contribuições do pensamento decolonial para o letramento crítico	
Adalgiza Costa de Oliveira	
Leandro de Amaro Rodrigues	
Capítulo 7	88
O ensino de leitura e a Análise do Discurso: enlances que ultrapassam a superfície textual	
Jéssica Sousa Borges	
Kamila Gonçalves Correia	
Capítulo 8	98
Produções textuais do gênero meme no contexto da pandemia: um estudo à luz do funcionalismo e da intertextualidade	
Alessandra Ribeiro Queiroz	
Debliane Pavini de Melo Colmanetti	
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá	

Capítulo 9	113
A noção de arbitrariedade e símbolo no uso e interpretação de emojis	
Viviane Rodrigues	
Maria Emília Oliveira Carleto	
Capítulo 10	125
"A Pfizer!": intertextualidade e humor sob a ótica da Análise de Discurso Crítica	
Isabella Beatriz Peixoto	
Jaqueline Freitas de Miranda	
João Vítor Sampaio de Moura	
Capítulo 11	136
O signo linguístico e as relações de arbitrariedade e iconicidade na libras	
Kássia Mariano de Souza	
Juliana Prudente Santana Valle	
Bruno Alexandre Scapolan	
Pedro Henrique de Macedo Silva	
Capítulo 12	152
A aquisição da linguagem pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes à luz da Teoria Linguística	
Andreлина Heloísa Ribeiro Rabelo	
Juliano Marques	
Letícia de Sousa Leite	
Suely André de Araújo Drigo	
Capítulo 13	166
Semiótica e audiodescrição: breve reflexão teórica	
Eliane Mendonça Buiate	
Gláucia Xavier dos Santos Paiva	
Heverton Rodrigues Fernandes	

Capítulo 14	178
Contribuições dos estudos linguísticos na linguagem inclusiva e neutra	
Dalila Damasceno	
Luna Radin	
Thiago Lemes de Oliveira	
Capítulo 15	190
Gêneros questionados: possíveis diálogos narrativo-discursivos	
Ana Carolina Parolini Borges Durante	
Flávia Cristina do Amaral Guimarães	
San Thiago de Araújo	
Sobre as autoras e os autores	202

Apresentação

Alessandra Ribeiro Queiroz
João Vítor Sampaio de Moura
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá
Maíra Sueco Maegava Córdula

Em 2021, foi ofertada a disciplina “Teorias Linguísticas” para os estudantes de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ela tinha como foco principal revisar as epistemes da linguística moderna, a fim de analisar conceitos e estabelecer diálogos com as pesquisas recentes na área de linguística.

Uma das atividades finais da disciplina foi a escrita colaborativa de textos acadêmicos no formato de ensaios ou artigos científicos. O objetivo deste trabalho foi realizar um exercício de reflexão, ressignificando conceitos essenciais da linguística diante de pesquisas mais recentes ou da observação de novos objetos.

Este volume contém a coletânea de trabalhos desenvolvidos pela turma ofertada no período noturno, divididos em 15 capítulos e escritos sobre diferentes temas que estão relacionados à área de linguística. Os textos foram agrupados considerando as explanações teóricas da linguística e suas variações. Com o propósito de orientar e conduzir o leitor ao longo da obra, a seguir, apresentamos os pontos centrais de cada um deles.

O primeiro capítulo desta obra, intitulado “Linguística de *Corpus*: surgimento e contribuições aos Estudos da Linguagem”, de autoria de Ramos, Azevedo e Sousa traz uma visão geral da Linguística de *Corpus* (LC), estabelecendo-a como mais que uma metodologia, mas um caminho para construção de uma teoria

empírica para os estudos da linguagem. Nisso, as autoras apontam que a Linguística de *Corpus* se assemelha a um caminho de compreender e teorizar, maximizando recursos, otimizando resultados e apontando novas formas de seguir em diante por meio dos estudos de *corpora*.

No capítulo “Contribuições das ciências sociais e humanidades para a Linguística Aplicada de viés crítico”, Pricinoti, Teixeira e Abreu traçam um programa de pesquisa, ação e intervenção que traz à tona os problemas implícitos na definição das questões de pesquisa, tendo em vista a revisão dos fundamentos sobre os quais se constroem as políticas linguísticas no país. Assim, apresentam e discutem uma Linguística Aplicada indisciplinar, com uma versão mais dinâmica e responsiva de estudo das relações linguagem/contexto, tentando tornar visíveis as maneiras significativas com que a linguagem molda o social e vice-versa.

Dando sequência, em “A língua como fato social na sociolinguística laboviana”, Mateus, Santos e Figueiredo verificam em que medida o conceito de fato social foi abordado em teorias linguísticas desde antes de Ferdinand Saussure até os estudos mais contemporâneos da língua. Nesse sentido, eles observaram que o estudo social da língua, proposto por Labov, admite que existem variações na língua falada em uma mesma comunidade e, a partir dos seus estudos em conjunto com Weinreich e Herzog (2006), fundamenta-se uma teoria cuja língua é heterogênea e ordenada.

No capítulo seguinte, “Reflexões sobre linguística moderna e ensino: superação do tradicionalismo pelas vias do gerativismo” os autores Leal, Almeida Neto e Sousa buscaram estabelecer uma comparação da relação entre a Gramática Tradicional e o Gerativismo, como práticas de ensino de língua nas instituições de ensino. Nesse sentido, dentro das escolas, um modelo de ensino bastante alicerçado na perspectiva mais tradicional se faz presente até os dias atuais, fato que acaba sendo ferramenta de exclusão e desmotivação de discentes, ao desconsiderar a pluralidade/as singularidades tanto da língua quanto dos aprendizes.

Em “As noções de língua(gem) no contexto da Linguística: rebatimentos para a sala de aula de língua estrangeira”, Arantes e Pontes traçam um percurso histórico pelas noções de língua(gem) dentro das principais abordagens de ensino de língua estrangeira, confrontando-as com as concepções de língua/linguagem nas principais teorias linguísticas desde o reconhecimento da Linguística enquanto ciência. O ensaio visa problematizar como a abordagem de ensinar a Língua é influenciada pela concepção de língua(gem) do professor e vice-versa e nos conduz a uma noção de língua(gem) reconhecida como um sistema complexo, multiforme, composto por múltiplos fatores interagentes e que encontra ressonância na concepção pedagógica conhecida como pós-método.

No capítulo “Contribuições do pensamento decolonial para o letramento crítico”, Oliveira e Rodrigues refletem sobre como o pensamento decolonial pode contribuir para o letramento crítico, discutindo as relações possíveis entre ambos, haja vista que a mesma linguagem que é usada como instrumento de poder para colonizar, também pode ser usada como artefato decolonizador. Neste sentido, demonstram que o letramento crítico pode-se valer dos postulados decoloniais a fim de romper com a naturalização do colonialismo eurocêntrico na sociedade, por meio de um letramento que seja capaz de proporcionar uma reflexão significativa e mobilizadora de criticidade.

Na sequência, em “O ensino de leitura e a análise do discurso: enlaces que ultrapassam a superfície textual”, Borges e Correia propõem investigar de que forma a Análise do Discurso (AD) contribui para o ensino de leitura, a partir da reflexão de trabalhos que versam nessa temática. Assim, a proposta se justifica por considerarem que uma abordagem pautada em reflexões sobre a língua, a diversidade linguístico-social e os processos sócio históricos, seja importante para reivindicar ao ensino de leitura um espaço possível para a formação de leitores críticos e engajados socialmente.

Queiroz, Colmanetti e Mariz Sá, em “Produções textuais do gênero meme no contexto da pandemia: um estudo à luz do funcionalismo e da intertextualidade”, abordam uma discussão que

objetiva estudar como as correntes do funcionalismo e da intertextualidade podem ser observadas e exemplificadas nos contextos sociais de produção textual do gênero discursivo meme. Assim, as autoras afirmam que os memes criados em período pandêmico nos mostraram, mais uma vez, o quanto a língua (re)afirma a sua natureza social, vinculada às condições de comunicação.

No capítulo “A noção de arbitrariedade e símbolo no uso e interpretação de emojis”, Rodrigues e Carleto apresentam um recorte teórico-analítico sobre emojis, noção de arbitrariedade e símbolo. Com isso, as autoras perceberam que nos emojis selecionados, a semi-arbitrariedade entre o símbolo e o seu significado apresenta elementos que relacionam o significado com o significante nos contextos em que se inserem.

Em “A Pfizer!': intertextualidade e humor sob a ótica da Análise de Discurso Crítica”, Peixoto, Miranda e Moura versam a respeito de um objeto teórico/conceito/princípio da Linguística Moderna, apresentando uma reflexão sobre a relevância, os limites e as possibilidades do conceito/princípio/objeto teórico para observar/descrever/explicar a materialidade linguística. Abordam o conceito de intertextualidade na Análise de Discurso Crítica (ADC) faircloughiana, usando como exemplo a construção do humor no vídeo “A Pfizer”, do humorista Esse Menino. O estudo é direcionado para quais textos e vozes relevantes são incluídos/as ou excluídos/as de forma significativa e de que forma são articulados/as.

No capítulo “O signo linguístico e as relações de arbitrariedade e iconicidade na libras” os autores Souza, Valle, Scapolan e Silva analisaram as questões relativas à motivação ou não-motivação do signo linguístico na Libras. A fim de embasar essas reflexões, são elencadas algumas definições teóricas sobre os conceitos de linguagem, língua e léxico. Linguagem porque é o elemento primordial para a comunicação, língua porque é a manifestação da linguagem verbal, e léxico porque é o conjunto de palavras - ou sinais - que possibilitam as interações comunicativas.

Rabelo, Marques, Leite e Drigo, em “A aquisição da linguagem pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes à luz da Teoria Linguística”, pesquisam como ocorre o processo de aquisição da linguagem nas famílias cujos pais são ouvintes e os filhos são surdos, na perspectiva da Teoria Linguística. Nessa ótica, os autores perceberam que a aquisição da linguagem, tanto por crianças ouvintes quanto surdas se dá, principalmente, pela interação. Sendo assim, é importante que elas estejam expostas a sua língua natural, no caso das crianças surdas brasileiras, a Libras.

No capítulo intitulado “Semiótica e audiodescrição: breve reflexão teórica” os autores Buiate, Paiva e Fernandes promovem uma breve reflexão sobre os estudos da audiodescrição, que é uma modalidade de tradução intersemiótica. De modo específico, os autores objetivaram esclarecer os conceitos de semiótica e semiologia, a partir dos estudos linguísticos de Ferdinand Saussure (1999) e Peirce (1977), apontar possíveis desafios para a audiodescrição enquanto tradução intersemiótica e apresentar alguns dos trabalhos realizados sobre o assunto, a fim de destacar sua relevância para a atualidade.

Em “Contribuições dos estudos linguísticos na linguagem inclusiva e neutra” os autores Damasceno, Radin e Oliveira propõem compreender a necessidade e a motivação de se falar sobre inclusão num idioma. Dessa forma, para discutir tal movimento, as autoras evidenciam as principais contribuições de alguns estudos linguísticos, a partir de alguns cientistas da linguagem. Nesse sentido, foram apresentados algumas discussões, reflexões, publicações e contribuições de estudos linguísticos recentes acerca do uso da linguagem inclusiva e neutra na vida social, focalizando tal uso no português brasileiro.

Por fim, no capítulo intitulado “Gêneros questionados: possíveis diálogos narrativo-discursivos”, Durante, Guimarães e Araújo propõem refletir sobre uma mesma materialidade discursiva, sob duas diferentes óticas conceituais da Linguística: a Pesquisa Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015) e os estudos discursivos (FOUCAULT, 2008). Assim, apresentam, por

meio de um questionário e uma narrativa, as necessidades inclusivas de indivíduos subjetivados em determinados gêneros.

O conjunto de capítulos publicados neste livro apresenta diferentes olhares e contribui para as ressignificações dos conceitos linguísticos. Os assuntos tratados nesta coletânea vão ao encontro de estudos que ressignificam meios de comunicar ideias ou sentimentos. É a voz de pesquisadores que compõem o Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia e que representam diferentes regiões do Brasil. Os autores se dedicaram e trouxeram abordagens contextualizadas e necessárias, num curto espaço de tempo, mas suscitaram vários trabalhos com olhares diferentes. Esperamos que o material possa contribuir de alguma maneira para futuras pesquisas dentro da área de estudos linguísticos e da linguagem.

Capítulo 1

Linguística de *Corpus*: surgimento e contribuições aos Estudos da linguagem

Lidiane Carlos Ramos
Roberta Adalgisa Gê-Acaiaba de Azevedo
Rosena Caixeta Silva Rodrigues de Sousa

Introdução

Um *corpus*, de forma sucinta, pode ser definido como uma coleção de textos agrupados a partir de critérios pré-determinados, construídos com base nos objetivos de pesquisa. Atualmente, não é comum a construção e a abordagem de corpora coletados e analisados manualmente (não computadorizados), como aconteceu no passado e foi alvo direto de inúmeras críticas devido à falta de confiabilidade ao serem analisados desta forma, grandes quantidades de dados linguísticos. Hoje, compreendemos essa prática como a forma embrionária da Linguística de Corpus (doravante LC). Esses *corpora* manuais assinalavam uma necessidade crescente de se realizar os estudos da linguagem com base na empiria. Necessidade essa que teve seu desenvolvimento favorecido a partir do surgimento de recursos computacionais. É sobre esse percurso histórico da LC, que surgiu para satisfazer a necessidade latente de resultados mais rigorosos no campo dos estudos da linguagem, que traçamos um breve percurso.

Sem pretensões de esgotar as possibilidades de estudos baseados na LC, apresentamos algumas de suas aplicações tanto no campo da linguagem como fora dele. Ademais, refletimos sobre o status da LC contrapondo “Ciência X Metodologia” e assumindo um ponto de equilíbrio entre tais conceitos. Deixamos elucidado,

ainda, que embora tenha seu desenvolvimento atrelado às possibilidades da ciência da TI (Tecnologia da Informação) assumida pela sociedade, a LC tem muito a crescer a partir da compreensão da linguagem enquanto sistema probabilístico.

O que é Linguística de *Corpus*?

Berber Sardinha (2004) nos apresenta a LC como uma abordagem empirista da linguagem, que tem como ponto principal encará-la como um sistema probabilístico, tomando por base Halliday (1991).

Partindo desse pressuposto, a LC se contrapõe aos modelos racionalistas da linguagem, principalmente à linguística chomskyana, visto que, com a LC, o foco do estudo está no desempenho (uso) e não na competência. Dessa forma, a LC promove nos estudos da linguagem um deslocamento do movimento de estudo, que deixa a teorização para um segundo momento e, como ponto de partida para toda investigação linguística, utiliza-se de dados obtidos a contar da observação empírica e autêntica da linguagem.

Para a análise da linguagem, a LC faz uso de ferramentas computacionais que auxiliam na observação e na descrição do funcionamento de uma língua ou de uma variedade linguística que se propõe como objeto de estudo. Citando Berber Sardinha (2004, p. 3) evidenciamos, portanto, que “a Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora* (...). Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador”.

A Linguística de Corpus pode ser considerada como “a face moderna da linguística empírica” (TEUBERT, 1996, p. VI), sendo a linguagem vista como um fenômeno social e analisada a partir de atos concretos de comunicação, isto é, textos reais, buscando o significado onde este é negociado, ou seja, no discurso. Esta perspectiva própria sobre a linguagem, fenômeno que estuda, e uma maneira específica de fazer

pesquisa, ou seja, através do estudo de textos reais, com o auxílio de programas de computador, visando extrair evidências linguísticas do *corpus*, levam-nos a considerar este campo de estudos como uma área do conhecimento com suas próprias bases teóricas e uma maneira específica de fazer análises linguísticas. (OLIVEIRA, 2009, p. 49).

Na atual conjuntura, a LC atua em diversas áreas de Estudos Linguísticos, com destaque para a Lexicografia, a Fraseologia, a Tradução, a Sociolinguística Variacionista, a Linguística Aplicada, os estudos dos Gêneros Textuais, entre outras áreas em que a língua tem um papel relevante. Dessa maneira, a LC surge como forma de conceder aos estudos da linguagem confiabilidade e objetividade por meio de análises estatísticas que prometem e cumprem o papel de desnudar, frente aos olhos dos cientistas da linguagem, fatos e fenômenos que só são possíveis de serem identificados por intermédio das ferramentas computacionais de que a LC dispõe.

Como tudo começou

A tecnologia e os sistemas de informação são uma realidade mundial. É possível afirmar que diversos setores da atividade humana, tais como indústria, comércio, medicina, transporte, esporte, lazer e entretenimento dependem, atualmente, dos sistemas e dos produtos tecnológicos avançados. Esses provocam significativas transformações nos ambientes e nas relações de trabalho, assim como na vida de uma forma geral; tendo em vista a praticidade e a velocidade conferidas por meio do acesso aos recursos tecnológicos.

Aliada a essas transformações que permeiam a sociedade, há também forte presença dos recursos tecnológicos e digitais nos estudos da linguagem que se intensificaram e concederam bases para o surgimento da LC. Os anos de 1990, segundo Léon (2007), foi um período em que houve uma necessidade crescente de renovar os estudos linguísticos e isso ocorreu por meio da LC.

Entretanto, o primeiro *corpus* linguístico eletrônico foi o *Corpus Brown*, datado de 1964.

Conforme nos evidencia Berber Sardinha (2000), a importância do *Corpus Brown* para o estabelecimento da legitimidade da LC não se resume ao seu pioneirismo, estando relacionada à possibilidade, trazida por ele, de se instaurar uma nova visão para os estudos da linguagem. Essa visão se opunha diretamente à linguística chomskyana que tinha grande destaque e desacreditava os trabalhos efetivados com *corpus* processados manualmente, dada a possibilidade de erros e de inconsistências devido ao grande volume de dados a serem analisados. Além disso, dentro da visão proposta por Chomsky, não haveria necessidade de se coletar dados a partir de terceiros (*corpus*), já que todos os dados de que o linguista precisava estavam em sua mente. Logo, o *Corpus Brown* surgiu em um cenário em que predominavam as teorias racionalistas da linguagem e abriu espaço para que os estudos empíricos se instaurassem de forma definitiva no campo linguístico, o que funcionou como mola propulsora para o desenvolvimento da LC.

No entanto, a popularização dos estudos com *corpora* ocorreu de fato somente a partir dos anos de 1980 com o aparecimento dos computadores pessoais. Com o desenvolvimento dos computadores, especificamente o aumento da capacidade de armazenar e processar dados, maiores números de *corpora* e ferramentas foram disponibilizados para pesquisas, contribuindo para a consolidação da LC.

Com a popularização dos computadores, foi possibilitado o acesso de mais pesquisadores ao processamento de linguagem natural e, concomitantemente, a sofisticação do equipamento permitiu a consecução de tarefas mais complexas, mais eficientemente, sem falar no aumento da capacidade de armazenamento e na introdução de novas mídias (fitas magnéticas, em vez de cartões hollerith perfurados, etc.), as quais facilitaram a criação e manutenção de *corpora* em maior número. (BERBER SARDINHA, 2000, p. 327)

Ao final dos anos 90, a LC passou a exercer grande influência em várias áreas da Linguística, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos que possibilitaram o estudo de vários aspectos da linguagem; promovendo assim, uma nova visão sobre a linguagem em uso.

Tagnin (2018) também ressalta a aplicabilidade da LC em outras áreas de interesse, tais como a ciência da informação e a biblioteconomia. Berber Sardinha (2000) chega a destacar o papel que a LC possui fora dos centros acadêmicos, evidenciando a utilização dela na área empresarial, mais acertadamente nos estudos comerciais, efetivados a partir de parcerias entre universidades e empresas.

[...] há um desenvolvimento crescente de centros de pesquisa mantidos por empresas. Estes centros utilizam-se de pesquisas baseadas em *corpus* para várias finalidades comerciais, como o processamento automático de textos, informatização de grandes bases de dados e a montagem de sistemas inteligentes de reconhecimento de voz e gerenciamento de informação. As grandes empresas de telecomunicações investem nestas áreas, reconhecendo o potencial econômico deste campo. Outras empresas de produtos de informática como a Xerox, Microsoft e Canon também possuem centros desenvolvidos de pesquisa de *corpus* e Processamento de Linguagem Natural. (BERBER SARDINHA, 2000, p. 329).

Logo, é preciso destacar que a consolidação da LC, seja como um campo teórico ligado aos estudos da Linguagem, ou intervindo diretamente em outras áreas do conhecimento está estreitamente relacionada como desenvolvimento do campo tecnológico. A tecnologia concedeu bases para que fosse possível o armazenamento e a exploração de um número de dados cada vez maior e com precisão, o que mudou a visão sobre a aplicação da LC.

Nos dias atuais, a LC, paralelamente à tecnologia, avança a passos largos e ganha espaço em diversos setores por meio dos recursos computacionais, permitindo análises cada vez mais

específicas e direcionadas de *corpus* a partir de ferramentas tecnológicas.

LC: teoria ou metodologia?

A resposta a esse questionamento suscita inquietude em diversos pesquisadores ao longo do surgimento da LC. Alguns afirmam que a LC não é verdadeiramente um domínio de pesquisa, mas apenas uma base metodológica para estudar a linguagem. Contudo, outros linguistas que trabalham com *corpus* tendem a concordar que a LC vai muito para além desse papel exclusivamente metodológico.

Partindo de Assunção e Araújo (2019) é possível notar que a problemática proposta, LC: teoria ou metodologia, é realmente complexa e ainda não possui uma resposta pronta e acabada, o que se encontra são diferentes pontos de vista para a utilização, cada vez mais difundida, da LC.

Citando Leech (1992), Stubbs (1993), Tognini-Bonelli (2001) e Teubert (2005), Assunção e Araújo (2019) nos apresentam a LC sendo definida enquanto teoria. Em contraponto, nos trazem McEnery e Wilson (1996), Meyer (2002), Bowker e Pearson (2002), McEnery et al. (2006) que conceituam a LC como uma metodologia, visto que “(...) a Linguística de Corpus, embora seja um sistema de princípios e métodos, não é uma teoria em si mesma” (ASSUNÇÃO e ARAÚJO, 2019, p. 277).

Deixando de lado a controvérsia e apresentando-nos uma nova forma de observar a LC, com a qual coadunamos, estão Berber Sardinha (2004) e Novodvorski e Finatto (2014). Tais teóricos, amparados por seus estudos, ressaltam a LC como mais que um método, mas como uma perspectiva, um caminho para se chegar à linguagem, o que se distancia de um novo tipo de Linguística.

Mostra-se, para aqueles que se aproximam da LC, tanto como uma metodologia quanto como uma abordagem teórica diferenciada dos Estudos da Linguagem. De quem queira se aproximar da LC, apenas

por se interessar por seu instrumental ou por seus procedimentos, nada será cobrado em termos de uma filiação teórica – ou epistemológica – ainda que insistamos que LC também é um modo de compreender a língua, que temos nosso modo de defini-la como objeto de estudo: a língua é um sistema probabilístico de combinatórias, no qual uma unidade se define pelas associações que mantém com outras unidades. (NOVODVORSKI e FINATTO, 2014, p. 7-8)

Nesse sentido, visão que partilhamos, a LC não pode ser definida unicamente como método, nem sequer como uma corrente linguística à parte, mas como um campo multidisciplinar da Linguística que se apresenta sob uma ótica específica para várias linhas de pesquisa nos estudos da linguagem.

Contribuições da LC aos estudos da linguagem e além

Já deixada de lado a polêmica discussão “teoria X método”, e destacando o caráter multidisciplinar da LC, vemos se desenvolverem diversos estudos no Brasil e no mundo, em perspectivas muito amplas e que possuem como suporte a LC. “Atualmente, a expansão do uso dos termos *corpus* e *corpora*, além da menção a muitas das ferramentas e princípios caros à LC, alcança áreas que poderiam parecer, num primeiro momento, incompatíveis ou inimagináveis” (NOVODVORSKI e FINATTO, 2014, p. 8).

Dentro dos estudos da linguagem, há de se destacar os estudos relacionados à Lexicografia, que segundo Tagnin (2018), foi a primeira área a se beneficiar da LC com a publicação, por Moris, no ano de 1969 do “American Heritage Dictionary”, sendo esse o primeiro de muitos outros dicionários que seriam criados com suporte da LC.

Já no campo da Fraseologia, são inúmeros os trabalhos que se desenvolveram e ainda se desenvolvem a partir da LC, que permitem a “identificação de recorrências lexicais com muita facilidade” (TAGNIN, 2018, p. 12). Para comprovação desse pressuposto trazido pela autora, aventuramo-nos a uma breve

pesquisa no Google a partir das palavras “Linguística de Corpus e Fraseologia”, o que exibiu aproximadamente um resultado quantitativo de 96.900 ocorrências que relacionam tais descritores. Isso indica a ocorrência de quase 100 mil estudos envolvendo LC e Fraseologia? Não, distante disso, mas apontam para relação estreita que se desenvolve entre tais palavras e sem dúvida, indica uma ligação entre elas, cabendo uma análise mais objetiva para estabelecimento das ligações diretas entre LC e Fraseologia.

Valendo-se também da LC para desenvolvimento de seus estudos, evidenciamos também a Tradução. A esse respeito, Berber Sardinha (2009), destaca um capítulo extenso de sua obra, para evidenciar os Universais da Tradução, propostos por Baker (1993), estudo que se valeu de *corpora* paralelos (originais e traduções) para sua efetivação. Na atualidade, como membros do GECON¹, podemos atestar que pelo menos 3 pesquisas, envolvendo tradução e LC, ocorrem no microuniverso deste grupo. Dentre elas, destacamos “Unidades fraseológicas somáticas em *Rayuela* e suas traduções ao português: um estudo guiado por corpus”, dissertação de mestrado em andamento por Lidiane Carlos Ramos, uma das autoras deste artigo, sob a orientação do Prof. Dr. Ariel Novodvorski. Este trabalho pretende analisar um número considerável de fraseologias envolvendo somatismos, partes do corpo humano, presentes na obra de Julio Cortázar em espanhol e suas traduções ao português. Enfatizamos que este estudo, guiado por *corpus*, não seria possível sem o uso das ferramentas da LC, levando em conta a extensão da obra e a inviabilidade de se localizar e contabilizar as ocorrências dos somatismos em uma leitura convencional, uma vez que nosso objeto de estudo foi definido ao considerar os substantivos que mais se destacaram na obra.

Essas pesquisas atuais, e muitas anteriores presentes no repositório de dissertações e teses da UFU², abrem um leque de

¹ Grupo de Estudos Contrastivos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

² Repositório Institucional UFU: https://repositorio.ufu.br/?locale=pt_BR

possibilidades para a pressuposição de quantos estudos com essa mesma abordagem acontecem pelo Brasil e mundo afora.

O campo da Sociolinguística Variacionista, muito também tem se beneficiado da LC. No Brasil, destaca-se o projeto C-ORAL-BRASIL, quês e dedica ao estudo da fala espontânea e é especificamente voltado para a compilação de *corpora* orais do português brasileiro e de outras línguas. O C-ORAL-BRASIL tem sua sede no Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL) da Faculdade de letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a coordenação dos professores Tommaso Raso e Heliana Mello. Seus pesquisadores estão vinculados ao Núcleo de Estudos em Linguagem, Cognição e Cultura (NELC) e ao grupo de pesquisa do CNPq Interfaces Linguagem, Cognição e Cultura (InCognito). Outro trabalho desenvolvido no âmbito da Sociolinguística Variacionista, tendo como suporte a LC, ocorre também dentro do GECON, sob a orientação do Prof. Dr. Ariel Novodvorski e autoria de Roberta Gê-Acaiaba, uma das autoras deste artigo. Intitulado “O processo de formação, inserção e permanência da Língua da Tabatinga na cidade de Bom Despacho, com suporte da Linguística de Corpus”. O estudo tem como objetivo identificar e analisar as modificações introduzidas na língua portuguesa brasileira, da comunidade bondespachense, a partir da incorporação, nela, da língua da Tabatinga (variante dialetal que mistura léxico de línguas africanas com a língua portuguesa brasileira do interior de Minas Gerais), bem como as modificações ocasionadas na Língua da Tabatinga, pelo seu contato direto com as práticas de linguagem, prestigiadas, na comunidade bondespachense. Ademais, pretende-se ainda avaliar os impactos sociais destas interações.

Já no que tange à área da Linguística Aplicada, Tagnin (2018) afirma ser esta a área que mais se desenvolveu com a LC, no campo do ensino, elaboração de gramáticas e estudo dos gêneros textuais. Já Oliveira (2009) enfatiza em seu estudo as interfaces da LC com outras áreas, como a Linguística Sistêmico-Funcional e a Linguística Computacional.

Nesse viés de estudos voltados para a Linguística Aplicada, temos como base a pesquisa da mestrandia Rosena Caixeta Silva Rodrigues, denominada “A construção da Tese e da Argumentação: a impessoalidade em Redações Estilo Enem com base em *corpus*”. Com a finalidade de estudar a relação da construção da tese e da argumentação de forma impessoal nesse tipo de escrita é utilizada uma ferramenta virtual, o *WordSmith Tools*, que compõe um conjunto de programas integrados destinados à análise linguística. Esse software permite fazer análises baseadas na frequência e na coocorrência de palavras em *corpora*, conforme explicita Sardinha (2009). Nada disso seria possível sem a observação desse *corpus*, composto, até o presente momento, por mais de 1300 redações, essas que foram compiladas por outros dois estudiosos da área, o professor e Mestre Vitor Rufino e a professora e Doutoranda Daniela Grama, todos pesquisadores do GECON.

Há de se ressaltar, porém, que, além de suas contribuições aos estudos da linguagem, a LC pode oferecer suporte a outros campos de pesquisa. Tagnin (2018), por exemplo, cita Bowker, que descreve as técnicas básicas da Linguística de *Corpus* e, em seguida, passa a detalhar como essas podem ser aplicadas em várias áreas da Ciência da Informação e da Biblioteconomia.

Ou seja, os caminhos que a LC tem a percorrer são muitos, dado o fato de que é uma abordagem nova, comparada a outras áreas da Linguística, assim, seus limites e possibilidades ainda estão distantes de serem identificados e delimitados. Mas o certo é que a LC faz muito mais que “contar palavras” (NOVODVORSKI e FINATTO, 2014, p. 15), pois associando-se a diversos estudos têm conseguido estabelecer uma interação sólida e proveitosa para todos aqueles que dela lançam mão.

Considerações finais

As propostas de pesquisa que fazem uso da abordagem da LC encontram-se em crescimento no Brasil e no mundo. Contudo, a

história da LC ainda é recente, se comparada a outras subáreas da Linguística, mas pelo fato de fazer uso de recursos técnico-computacionais, há de se vislumbrar que continuará em franca ascensão, contando com avanços tecnológicos que poderão tornar os *corpora* e suas análises mais robustos, objetivos e sistematizados.

Acrescido a isso, a LC traz para a área de estudos em linguagem a possibilidade de uma análise empírica da língua, fato esse, que durante muitos anos só aconteceu com base em abstrações e racionalidade. Ao se falar em LC estamos falando da possibilidade de construir estudos mais dinamizados e centrados em dados reais/naturais e análises cada vez mais confiáveis. Logo, o novo paradigma trazido pela LC aos estudos da linguagem (empíria), a nosso ver, constrói um viés teórico inalienável, que garante coleta de dados e rigor metodológico em pesquisas multidisciplinares, que favorecerão diversas áreas do conhecimento.

Sendo assim, o que aponta no horizonte dos estudos científicos com a LC é muito mais que uma metodologia de pesquisa e se assemelha a um novo caminho de compreender e teorizar, maximizando recursos, otimizando resultados e apontando novas formas de seguir em diante por meio dos estudos de *corpora*.

Referências

ASSUNÇÃO, Carlos; ARAÚJO, Carla. *Linguística de corpus: teoria, perspectivas metodológicas e ensino das línguas*. Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 21, n. 2, p. 271-288, jul./dez. 2019.

BERBER SARDINHA, Tony; ALMEIDA, Gladis M. de B. A Linguística de Corpus no Brasil. In: *Avanços da Linguística de Corpus no Brasil*. Organizado por Stella E. O. Tagnin; Oto Araújo Vale. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 17-40.

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus: histórico e problemática*. D.E.L.T.A., Vol. 16, N.º 2, 2000 (323-367).

- BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. São Paulo: Manole, 2004.
- BERBER SARDINHA, Tony. *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- HALLIDAY, M. A. K. (1991) Corpus studies and probabilistic grammar. In: K. AIJMER & B. ALTENBERG (org.). *English corpus linguistics: Studies in honour of Jan Svartvik*. London: Longman.
- LÉON, J. (2006). A Linguística de corpus: história, problemas, legitimidade. *Filologia E Linguística Portuguesa*, (8), 51-81. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p51-81>Acesso em 15 out. 2021.
- NOVODVORSKI, Ariel; FINATTO, Maria José Bocorny. Linguística de Corpus no Brasil: uma aventura mais do que adequada. *LETRAS & LETRAS* (<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>) - v. 30, n. 2 (jul/dez. 2014) - ISSN 1981-5239.
- OLIVEIRA, Lúcia Pacheco. *Linguística de Corpus: teoria, interfaces e aplicações*. Matruga, Rio de Janeiro, v.16, n.24, jan./jun. 2009.
- TAGNIN, Stella. E a Linguística de Corpus vai desbravando novos horizontes. In: *Linguística de Corpus: perspectivas*. Organizadoras: Maria José Bocorny Finatto, Rozane Rodrigues Rebechi, Simone Sarmento, Ana Eliza Pereira Bocorny. Porto Alegre: Instituto de Letras – UFRGS, 2018.

Capítulo 2

Contribuições das ciências sociais e humanidades para a Linguística Aplicada de viés crítico

Brenda Mourão Pricinoti
Stefanne Almeida Teixeira
Tiago Éric de Abreu

Introdução

Se o estudo da língua só é possível por meio da própria linguagem, está claro que as reflexões teóricas da Linguística, bem como as de todos os campos de produção de conhecimentos, são construídas com palavras. A consideração de que a linguística é uma prática social, ligada a outras práticas discursivas, conduz à reflexão sobre as possibilidades e as limitações da construção do conhecimento linguístico.

A Linguística é uma prática social [...] e tem por seu objeto a própria linguagem que, contudo, conforme a abordagem teórica que se adota, pode ser caracterizada como uma realidade mental ou um objeto de natureza algorítmica, etc. - em suma, como qualquer coisa, menos uma prática social. Pois, as reflexões teóricas que os teóricos da linguagem, os linguistas, costumam fazer também são atividades conduzidas na - e através da - linguagem. [...] Isso quer dizer que, ao contrário do que alguns teóricos gostariam de crer, suas atividades não estão - e nem jamais podem estar - fora da linguagem. Pelo contrário, elas são atividades eminentemente linguísticas. Ora, logo temos a consequência inevitável de que pensar sobre a linguagem é também uma das tantas formas de pensar na linguagem. Ou, dito de outra forma, a oposição “metalinguagem/linguagem objeto” torna-se insustentável quando estamos trabalhando com as chamadas línguas “naturais”. (RAJAGOPALAN, 2007, p. 18)

Se nenhuma linguagem é transparente (não é ideologicamente neutra), a autorreflexão e a autocrítica nos parecem ser os pontos de partida que diferenciam a prática epistêmica “pura” daquela que não só reavalia seus fundamentos, mas também procura desvendar as possíveis consequências de um estudo para a sociedade. Cabe perguntar: quais interesses e forças sociopolíticas um estudo da língua corrobora?

A fim de responder a esse questionamento, primeiro problematizamos alguns deslocamentos no campo dos estudos da linguagem. A proposta de uma Linguística Aplicada que independe das correntes hegemônicas da Linguística surge nos anos 1980 e, de acordo com Kleiman (2013, p. 732), nos trabalhos que se seguiram a partir da década de 1990, alguns de seus praticantes fortaleceram relações com os campos das ciências sociais e das humanidades, trabalhando na redefinição do que vem a ser a transdisciplinaridade. É o que a autora designa a “progressiva ampliação do quadro das ciências que informavam teoricamente os pesquisadores da área”, os quais “reiteradamente explicitavam um compromisso social da Linguística Aplicada (LA) com a resolução de problemas e iniquidades em que a linguagem jogava algum papel central” (KLEIMAN, 2013, p. 744).

Mais do que buscar conceber quais relações sociais constituem seu objeto, a um estudo da linguagem em funcionamento nas práticas sociais interessa questionar o que seu objeto constitui como relação social, quais as consequências da produção do seu conhecimento, de seu posicionamento teórico para as realidades sociais em que as pesquisas são produzidas (RAJAGOPALAN, 2007). Pois, se concebemos que os conhecimentos e a própria linguagem são incompletos, eles precisam ser mutuamente complementados, questionados em um exercício de autorreflexão sobre as práticas cristalizadas na pesquisa, bem como sobre limitações e possibilidades de se conhecer o que constitui a língua por meio da própria língua, a qual está na história, e é relativa ao lugar de onde se enuncia. É por este viés crítico que se abre caminho para a reflexão sobre os problemas socioculturais atravessados pela linguagem.

Uma teoria linguística, segundo Moita Lopes (2006, p. 18), “pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas”. A crítica do pesquisador vai na direção do simplismo, da falta de reflexão dos próprios pressupostos que levaram a crer, em muitas pesquisas na área da Linguística, que as teorias linguísticas poderiam, por si mesmas, “apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula”. Uma teoria linguística, sozinha, não é capaz de explicar as contingências sociais, culturais e anímicas que intervêm no aprendizado. Construtos, tais como o Letramento, são uma categoria restritiva quando se trata de culturas locais com características específicas, tais como são as comunidades quilombolas (SITO, 2010).

Vários pressupostos que nortearam uma “Linguística aplicada modernista”, no dizer de Moita Lopes (2006, p. 14), são questionados dentro da proposta de um movimento da LA mestiça (híbrida), de natureza transdisciplinar, que pretende “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Embora uma LA unificada fosse visada por alguns pesquisadores, a necessidade de não uniformizar o conhecimento para o campo da Linguística é vital: a vitalidade de um campo aberto e arejado para o novo leva ao cruzamento com outros universos epistêmicos, e não suprime a divergência, a diversidade ou a incerteza metodológica.

A proposta de pesquisa linguística como um espaço aberto a diálogos com estudos sociológicos, históricos e culturais nos permite conceber o sujeito social heterogêneo em suas práticas, em seus conflitos e nas suas relações interculturais. Esta problematização faz pensar a linguagem no âmbito de uma crítica aos valores naturalizados pela modernidade, o que traz consequências epistemológicas. O caráter transdisciplinar, ou “indisciplinar”, na expressão de Moita Lopes (2006, p. 17), advém da necessidade de se trazer para a reflexão teorias relevantes dos estudos sociológicos, antropológicos e históricos. As discussões das

humanidades e das ciências sociais são familiares a esta concepção de Linguística Aplicada, a qual enfatiza a posição histórica dos sujeitos produtores de conhecimentos.

Abordagens convergentes: diálogos e desconstruções

Na década de 1990 surgem pesquisas que fazem conversar a Linguística aplicada e outras ciências sociais e humanas – dentre elas, as teorias críticas da Análise do Discurso, os Estudos Culturais, a Sociologia e a Antropologia. Estas abordagens têm em vista buscar respostas

para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos. (KLEIMAN, 2013, p. 794)

Por diversas razões, os princípios que orientam a pesquisa em Linguística Aplicada tentam se desprender daquilo que Moita Lopes (2006, p. 18) designa a “lógica da linguística”, aquela herdada das necessidades iniciais de se legitimar um campo de estudos nos moldes científicos do início do século XX, quando surgem os trabalhos estruturalistas. A contraposição a essa lógica se deve ao fato de ela ser fruto de uma concepção de conhecimento como construção de verdade, ao invés de crítica, reflexão e problematização.

Para circunscrever, portanto, este lócus de onde falamos, na trilha de Kleiman (2013, p. 490), “é também o lócus da periferia cultural, econômica e epistemológica”. Logo, o giro epistemológico necessário para abrir clareiras parte da formulação de questões a partir da periferia, e em direção à periferia (*desde y hacia nosso lugar*) – isto é, dialogando com pesquisadores do Sul global¹, a fim de

¹ Na proposta de Pennycook e Makoni (2020, p. 1), o Sul global se refere a pessoas, lugares e ideias que foram deixadas de fora da corrente principal da narrativa da modernidade.

acessar e visualizar lugares de cultura marginalizados e cuja resiliência tem sido posta à prova ao longo da história da colonialidade.

No dizer de Linda Tuhiwai Smith, o discurso ocidental sobre o Outro é sustentado por instituições, vocabulários, academicismos, imagéticas, doutrinas, e até mesmo rotinas burocráticas e estilos coloniais. Assim, o termo “pesquisa” se encontra estreitamente vinculado às práticas do imperialismo e colonialismo europeus. Nas palavras da “pesquisadora indígena”, “esta memória coletiva do imperialismo foi perpetuada através das formas em que o conhecimento sobre os povos indígenas foi coletado, classificado e, em seguida, representado de várias maneiras no Ocidente”² (TUHIWAI SMITH, 2008, p. 1, tradução nossa).

No contexto das consequências que a invasão europeia das Américas trouxe, há algo latente nos sentidos provocados pelos termos tradicionalmente usados no campo da história e da cultura; por exemplo, os crimes que a palavra “descobrimento” encobre e acoberta. Referindo-se à realidade sócio-histórica boliviana, a observação de Silvia Rivera Cusicanqui (2010), a respeito da opção decolonial de construção e desconstrução de conhecimentos, propõe uma leitura do encobrimento das injustiças sociais que o uso da palavra pode promover:

Há uma função muito peculiar para as palavras no colonialismo: as palavras não designam, mas encobrem, e isso é particularmente evidente na fase republicana, quando ideologias igualitárias tiveram que ser adotadas e ao mesmo tempo os direitos de cidadania foram negados à maioria da população. (CUSICANQUI, 2010, p. 19, tradução nossa)³

² “this collective memory of imperialism has been perpetuated through the ways in which knowledge about indigenous peoples was collected, classified and then represented in various ways back to the West” (TUHIWAI SMITH, 2008, p. 1)

³ Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: las palabras no designan, sino encubren, y esto es particularmente evidente en la fase republicana, cuando se tuvieron que adoptar ideologías igualitarias y al mismo

A exemplo da linguagem do governo boliviano a que se refere Cusicanqui, as palavras da língua podem ser usadas para “escamotear” as injustiças praticadas contra grupos minoritários. Em seu estudo *Sociologia da imagem* (2015), Cusicanqui entende que desde a colonização as palavras têm sido meios de conhecimento/poder destinados a produzir as realidades que designam, porque sua emissão “se apoia na força coativa ou paternal do Estado, nos jogos de palavras de seu aparato legal e no trabalho, mimético e verbal, de seus intelectuais”⁴ (CUSICANQUI, 2015, p. 271, tradução nossa).

A tarefa da desconstrução dos quadros epistêmicos advindos de centros dominantes políticos, econômicos e culturais-intelectuais sugere para o estudo da linguagem uma agenda que reflete de forma crítica sobre as motivações – históricas e institucionais – dos conceitos com que trabalha. Traçamos, no presente estudo, um programa de pesquisa, ação e intervenção que tenta pôr à mostra os problemas implícitos na definição dos problemas de pesquisa. Tendo em vista a necessária revisão dos fundamentos sobre os quais se constroem as políticas linguísticas no país, a versão da LA aqui discutida, primeiro, se pergunta sobre a possibilidade de ir em direção a uma episteme própria? A primeira pedra desta tarefa é dar relevo às vozes minoritárias da sociedade; um estudo descolonizador da linguagem, desde nosso ponto de vista, contempla as “vozes do Sul, sujeitos sócio-históricos de nossa realidade social” (KLEIMAN, 2013, p. 751). Para isso, convidamos noções teóricas propostas por pesquisadores que estão “à margem do eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos” (*ibidem*, p. 763).

tiempo escamotear los derechos ciudadanos a una mayoría de la población (CUSICANQUI, 2010, p. 19).

⁴ “Nos han sido medios de conocimiento/poder destinadas a producir las realidades que designan, porque su emisión se apoya en la fuerza coactiva o paternal del estado, en los retruécanos de su aparato legal y en el trabajo, mimético y verbal, de sus intelectuales” (CUSICANQUI, 2015, p. 271).

Em tudo o que fazemos socialmente, *aqui-lá* está atuando a linguagem. Algumas vertentes teóricas da Linguística Aplicada atualmente optam por rever os limites mesmos do conhecimento linguístico e seus pressupostos e apontam direções, fluxos possíveis além das fronteiras disciplinares dadas *a priori* (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Quando, portanto, dialogamos com a crítica das abordagens linguísticas, a aproximação aos estudos étnicos, culturais e às ciências sociais será proveitosa se renunciarmos a esses rótulos que separam fronteiras entre saberes, que são, na verdade, sinais distintivos das instituições e órgãos que constroem paredes e muros entre os campos do conhecimento no mundo administrado (CORDEIRO SILVA, 2011). Esta proposta tem a ver, portanto, com uma Linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), que mira uma versão mais dinâmica e responsiva de estudo das relações linguagem/contexto, tentando tornar visíveis as maneiras significativas com que a linguagem molda o social e vice-versa (MOITA LOPES; BAYNHAM, 2017).

O que significa, do ponto de vista do funcionamento da linguagem, elaborar constructos teóricos em torno a fenômenos linguísticos? De quais concepções prévias estamos imbuídos quando deixamos de considerar a linguagem nas práticas sociais, ou a linguagem como atividade eminentemente social? Por muito tempo uma linguística nos moldes do discurso científico do começo do século XX deixou na penumbra aquilo que fazemos escrevendo, gesticulando, pensando ou falando, e que escapa à noção de língua vista como estrutura.

Apresentamos, agora, algumas questões transdisciplinares, em associação com a proposta de uma LA Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), logo, desde uma mirada do Sul. Na proposta de Pennycook e Makoni (2020, p. 1), “o Sul global se refere a pessoas, a lugares e a ideias que foram deixadas de fora da corrente principal da narrativa da modernidade”. Esta proposta tem a ver com uma opção de pesquisa mais próxima dos Estudos Culturais e das Ciências sociais, pelo seu caráter ‘transgressivo e crítico’,

decorrente da necessidade social de problematizar a área (PENNYCOOK, 2006).

A Linguística Aplicada na encruzilhada: os Estudos Culturais e sociológicos

Ao discorrer sobre a “linguagem” das crises sociais recentes, Bhabha (1998, p. 20) afirma que ela está permeada pela questão das diferenças culturais, porém, essas diferenças não se reduzem a “traços culturais ou étnicos preestabelecidos”.

Em vista das práticas de globalização (das trocas, do trabalho, das línguas), o que marca os construtos culturais de uma época, de um lugar são os processos interculturais. Quando as palavras de uma língua predominam em um espaço em que existem grupos minoritários, com línguas, costumes, valores diferentes, há aí um problema de fronteira, em que grupos minoritários são discursivizados como o “outro” nas práticas discursivas das elites (intelectuais, econômicas) – isto é um sinal de que a voz de representantes desses grupos não é ainda audível nos círculos políticos (SOUZA, 2010).

No Brasil, a educação formal corre o risco de servir à manutenção das desigualdades devido ao escasso e precário acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, à desapropriação e ao apagamento dos saberes locais, comunitários e ancestrais (negros quilombolas, indígenas, agriculturas familiares). As formas tradicionais de aprender e ensinar, os modos de construção e transmissão de saberes, de conhecimentos e de conceitualizações culturais de comunidades locais dificilmente são integrados pelo modelo de educação atual. Gostaríamos de propor algumas alternativas e possibilidades, baseadas nas reflexões transdisciplinares entre a Linguística Aplicada e os Estudos Culturais e Ciências Sociais.

A produção de conhecimentos sobre a linguagem, acreditamos, não é exclusividade da Linguística, mas, haja vista a especificidade que gerou a possibilidade de um estudo da linguagem, com sua

história, suas limitações e desinvenções, uma aplicação crítica da Linguística possibilita a integração de saberes produzidos em outros campos da cultura, inclusive além dos discursos acadêmicos. Esta proposta tem seu foco “na produção das realidades sociais pela prática discursiva” (KLEIMAN, 2013, p. 981).

Se dificilmente há um problema social que não seja atravessado pela linguagem, podemos pensar o “encontro” ou “desencontro” de culturas ou grupos sociais no mundo contemporâneo, investigando, por exemplo, de que forma os valores, concepções, construções de identidades e outros aspectos culturais podem ser entendidos a partir do funcionamento da linguagem. Este programa de pesquisa não se reduz à simples constatação das diferenças culturais, mas visa um caminho possível que tenta mostrar perspectivas negligenciadas pelos centros hegemônicos de produção de conhecimentos, problematizando as necessidades e perspectivas locais mobilizadas pelos usos da linguagem, com vistas a visibilizar problemas enfrentados pelo Sul global, por comunidades “periféricas”, vendo de que forma a linguagem está sendo posta em ação na violações de direitos individuais e coletivos de grupos minoritários ou na luta contra as desigualdades, reflexões que conduzem à consciência de que os usos da linguagem podem intensificar ou atenuar problemas sócio-históricos.

Considerações Finais

Conforme apontado por Rajagopalan (2003), por Celani (1992) e por Halliday (1996), as experiências da Linguística Aplicada com um viés crítico refletiram profundamente sobre a autorreflexão e os limites da teoria. Sabendo que a língua não é neutra, várias definições e diferentes abordagens podem ser feitas dentro desse campo. A esse respeito, Moita Lopes (2006) explica que a linguística sozinha não consegue desvendar os acontecimentos sociais, culturais e anímicos que se relacionam à linguagem. Por esse motivo, faz-se necessário o intercruzamento das diversas áreas da humanidade, contribuindo, assim, para uma ciência autônoma a

qual integra diversos saberes. Nesse sentido, Kaplan (1980) metaforiza LA comparando-a com o teatro:

No teatro, a música, a literatura, a cenografia, a interpretação, a dança, as artes plásticas se encontram e se tornam realidade. A LA constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem e se encontra e se torna realidade. - Portanto a LA é o ponto de intercessão dos estudos linguísticos com outras áreas do saber. (KAPLAN, 1990, p. 19)

Assim, em concordância com Szundy (2020), os (inter)diálogos favoreceram uma nova forma de estudar e compreender os estudos linguísticos, tanto no cenário nacional quanto no internacional. Fazendo com que a LA rompesse com as tradições existentes na forma de fazer LA, repensando e reformulando a ciência da linguagem.

Referências

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila. Belo Horizonte, UFMG, 1998.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- CELANI, M. A. *Afinal, o que é Linguística Aplicada?*. In: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*. p. 15-23. São Paulo: EDUC, 1992.
- CORDEIRO SILVA, R. *Max Horkheimer: teoria crítica e barbárie*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CUSICANQUI, S. R. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- CUSICANQUI, S. R. *Sociología de la imagen*. Ensayos. Buenos Aires: Tinta Limón, 2015.

- KAPLAN, R.B. *Buckingham, republicado em Kaplan*. In KAPLAN, R.B. *Applied Linguistics*. Newbury House, 1980.
- KLEIMAN, A. *Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações*. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P.; BAYNHAM, M. *Meaning making in the periphery*. *AILA Review*, v. 30, n. xiii, John Benjamins Publishing Company, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1075/aila.30>. Acesso em: 05 set. 2021.
- PENNYCOOK, A. *Uma linguística aplicada transgressiva*. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. p. 67-84. São Paulo: Parábola, 2006.
- PENNYCOOK, A; MAKONI, S. *Innovations and challenges in Applied Linguistics from the global South*. London: Routledge, 2020.
- RAJAGOPALAN, K. *A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem*. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 77-80.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica*. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.
- SITO, L. R. S. *Ali está a palavra deles: Um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do Rio Grande do Sul*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Campinas: UNICAP, 2010.
- SOUZA, A. L. S. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança, hip-hop*. São Paulo: Parábola, 2010.
- SZUNDY, P. T. *30 ANOS DA ALAB: DESAFIOS, RUPTURAS E POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA*.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 9 - 15 | mai/ago 2020.

TUHIWAI SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies*. Research and indigenous peoples. Dunedin: University of Otago, 2008.

Capítulo 3

A língua como fato social na sociolinguística laboviana

Lucas Amâncio Mateus
Mariana Souza Santos
Viviene Garcia de Figueiredo

Introdução

O presente ensaio tem como objetivo central apresentar como a Sociolinguística foi implementada a partir do rompimento com a ideia de homogeneidade da língua, característica recorrente em algumas obras e teorias linguísticas que precederam Labov, tais como a neogramática, o estruturalismo e o gerativismo.

Para tratar desse rompimento, apresentaremos críticas a essas correntes teóricas presentes nas obras “Fundamentos empíricos para a teoria de uma mudança”, de 2006 e “Padrões sociolinguísticos”, de 2008 do sociolinguista William Labov. Nessas obras, Labov critica alguns aspectos presentes nas teorias de Herman Paul, Noam Chomsky e, principalmente, de Ferdinand de Saussure. Porém, é importante observar que Labov reconhece a importância desses linguistas.

A obra “Curso de Linguística Geral”, doravante, CLG, publicada em 1916 e atribuída a Ferdinand de Saussure, foi imprescindível para a implementação da Linguística como uma ciência autônoma. Contudo, não podemos deixar de considerar que Saussure era um linguista histórico, um comparatista, que estudava o sânscrito, e que se incomodava com a restrição dos estudos linguísticos apenas ao eixo histórico, doravante diacrônico. Em diversas obras presentes na literatura da Linguística é comum encontrarmos referência a Saussure como “o pai da Linguística

moderna”, tendo em vista que sua obra contribuiu de fato para que, posteriormente, devido à amplitude que o CLG, seus desdobramentos e estudos nele baseados geraram, a Linguística alcançasse o patamar de ciência.

A partir desse marco, visamos discutir como o linguista William Labov desenvolve estudos sociolinguísticos que contribuem para observar como ocorrem as mudanças e as variações da língua a partir da fala dos indivíduos pertencentes à mesma comunidade, e também analisar o rompimento com a ideia de homogeneidade da língua presente nas principais correntes teóricas precedentes à Sociolinguística.

Além disso, trataremos pontualmente da conceitualização de fator social na língua pelos neogramáticos, estruturalistas e gerativistas, estabelecendo uma relação com a conceitualização dada pela Sociolinguística laboviana com respeito ao contexto social em que a língua ocorre. Mostraremos como Labov compartilha, por exemplo de Meillet, o conceito de *langue* como um fato social, tecendo críticas a respeito da visão limitada e homogênea que as correntes teóricas anteriores tinham da língua.

A implementação da Sociolinguística e a crítica laboviana a Herman Paul e Saussure

Na obra “Fundamentos empíricos para a teoria de uma mudança”, de 2006, Weinreich, Labov e Herzog afirmam que as teorias estruturais da língua sobrecarregaram a Linguística com um fardo de paradoxos. Os autores supracitados criticam as correntes teóricas antecedentes, reprovando principalmente alguns preceitos apresentados nas teorias do neogramático Herman Paul, do estruturalista Saussure e do gerativista Chomsky.

Ferdinand Saussure, ao assentar as fundações do estudo sincrônico, estava ciente da correspondente instabilidade da mudança linguística, e claramente resignado com isso. Mas entre a maioria dos linguistas depois de Saussure, a escolha entre estudar ou a estrutura ou a história

das línguas não ficou bem assentada. Não seria injusto dizer que o grosso dos escritos teóricos sobre linguística histórica das últimas décadas tem sido um esforço para vencer o dilema saussuriano, por elaborar uma disciplina que fosse estrutural e histórica ao mesmo tempo. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 33)

No que diz respeito ao neogramático Herman Paul, nome de destaque na Linguística da metade do século XIX, os autores criticam tacitamente os conceitos apresentados em seu livro “Princípios fundamentais da história da língua”, de 1880 e também no “Manifesto Neogramático”, de 1878.

Weinreich, Labov e Herzog (2006) afirmam que Paul foi o primeiro a isolar a língua do indivíduo, do uso linguístico do grupo, a qual ele chamava de *idioleto*, estabelecendo assim a dicotomia individual *versus* social. Segundo os três linguistas, Paul via a língua como uma entidade psicológica, isolando-a assim de todos os fatores externos a ela e instaurando uma dicotomia difícil de ser rompida. Labov questiona o fato de que dentro dessa concepção de Paul a língua é vista como uma entidade homogênea e exclui os fatores externos a ela, desconsiderando, assim, a variação.

A grande crítica de “Fundamentos Empíricos para a teoria de uma mudança”, de 2006, está nas dicotomias saussurianas. É inegável que as contribuições de Saussure para a Linguística são de extrema importância. De fato, é afirmado que a implementação da Linguística se deu a partir do CLG, atribuído ao mestre genebrino. Com a publicação dessa obra, em 1916, houve um processo conhecido como ruptura epistemológica com os estudos da língua dos séculos passados. A língua passa a ser objeto de estudo, e não mais um fenômeno divino, como antes, criando assim a corrente teórica que hoje conhecemos como estruturalismo.

Saussure introduz a língua como um fato social regido por normas e leis e nos apresenta suas famosas dicotomias: língua/fala, sincronia/diacronia, entre outras. Na dicotomia saussureana língua *versus* fala, que é a dicotomia de nosso interesse neste momento, o estruturalista afirma que a língua é a parte social da linguagem em

oposição à fala, que representaria 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, 2021, p. 57). A grande crítica laboviana a essa concepção de Saussure está justamente no fato de não haver uma abordagem verdadeiramente social no estruturalismo. Como dito acima, Saussure afirma que a língua é a parte social da linguagem. Ele não diz, no entanto, o que é uma sociedade. Logo, não mostra que há conflitos na sociedade, conflitos esses que são refletidos na língua do indivíduo. Para Labov (1972), o social utilizado nas teorias estruturalistas é totalmente abstrato. Segundo Coelho et al. (2010), social para Saussure implica apenas que a língua é multi-individual e está em mais de um indivíduo, sem considerar as interações sociais.

Labov (2008) continua sua crítica à dicotomia saussureana, língua *versus* fala, ao afirmar que Saussure herdou do neogramático Herman Paul a falta de interesse pelo aspecto social, uma vez que ambos excluem o aspecto social de seus estudos linguísticos. Saussure procura separar o indivíduo da sociedade ao entender que o objeto de estudo da linguística era a língua e não a fala, assim como Paul que isola a língua do indivíduo, do uso linguístico do grupo. Labov, diferentemente dos autores citados acima, compreende a língua como fato social, exterior ao indivíduo, e reforça a primazia da comunidade sobre o indivíduo.

Não vemos nenhum indício que Saussure tenha progredido para além de Paul em sua capacidade de lidar com a língua como fato social; para ele, a pré-condição para lidar com a língua como fenômeno social era ainda a sua completa homogeneidade. (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 56)

A partir disso, percebemos o quanto foi e é importante até hoje o resultado advindo dos questionamentos levantados por Labov ao conceito de fato social presente nas teorias de Saussure. Isso levou estudiosos da linguagem a observar a língua dentro da sociedade,

a olhar o falante não apenas como um agente passivo da linguagem, mas como agentes que possuem uma língua, a mantêm, recriam e são também afetados por ela, de forma dinâmica como mostram estudos mais recentes da sociolinguística, estudos esses também conhecidos como terceira onda, na qual o falante possui papel de agente ativo na língua e na sociedade.

O Gerativismo de Chomsky e sua homogeneidade

Outra corrente teórica de grande destaque na Linguística e que também recebeu muitas críticas por parte de Labov foi o Gerativismo inaugurado por Chomsky com a publicação de *Estruturas sintáticas* em 1957. Dentro dessa corrente teórica, Chomsky propõe a dicotomia *competência/desempenho* que, posteriormente, recebeu grande atenção pelos denominados gerativistas e também pelos críticos dessa corrente. Labov acredita que Chomsky, ao propor sua teoria inatista que opõe *competência e desempenho*, acaba por reforçar a dicotomia *língua/fala* saussuriana.

Segundo o Gerativismo de Chomsky, a *competência linguística*, considerada pelos gerativistas como um objeto de estudo da Linguística, se refere ao conhecimento inato que o falante-ouvinte possui das regras da sua língua. Em oposição à competência linguística, o gerativista usa o termo *desempenho linguístico* para se referir ao uso que o falante ouvinte faz da sua língua. É importante salientar que o desempenho linguístico não era objeto de estudo dentro do Gerativismo, cuja atenção estava voltada apenas para a competência. Dessa forma, a competência estaria mais no âmbito da língua e o desempenho da fala.

Chomsky, assim como seus predecessores e seus seguidores, sob essa perspectiva e com seu objeto de estudo, exige que a língua seja uma entidade abstrata e homogênea, excluindo assim os fatores externos a ela. Portanto, o gerativismo de Chomsky não considera as variações que ocorrem durante o desempenho e ignora a heterogeneidade dos fatos linguísticos, que são tão caros aos estudos labovianos. Labov (2008) aponta que, de fato, é

importante considerar a língua como sistema abstrato, assim como fizeram Saussure e Chomsky. No entanto, não se pode desconsiderar os fatores externos da língua nos estudos linguísticos como fizeram o estruturalismo e o Gerativismo.

Nascimento da Sociolinguística: a heterogeneidade ordenada

Surge então nos anos 50 um novo ramo da Linguística que se opõe ao Gerativismo e ao Estruturalismo, com o propósito de descrever e explicar a relação entre língua e sociedade: A Sociolinguística, disciplina que estuda as relações entre língua e contexto sociocultural, instaura um novo olhar ao afirmar que é preciso se falar em heterogeneidade ordenada, visto que ela concebe a língua como uma entidade heterogênea, porém, de forma ordenada. Nesse sentido, afirmam diretamente Weinreich, Labov e Herzog (2006, p. 101), “[...] heterogeneidade essa que permite a identificação dos vários grupos sociais que compõem uma sociedade, e sua ausência seria considerada disfuncional”. É nesse contexto que surge nos anos 60 um novo modelo teórico-metodológico de estudo da língua, que considera o contexto social, proposto por Labov. Tal modelo consiste em uma área de estudos cuja intenção é explicar a variação simultânea sistemática da língua em sociedade. Ou seja, passa a abranger estudos sincrônicos de línguas e suas variações e mudanças, com base no pressuposto de que a heterogeneidade é sistemática e não-aleatória, fazendo, portanto, parte do sistema linguístico.

Labov discordava da declaração de Saussure de que a língua é um sistema abstrato localizado na mente do indivíduo. Dessa forma, a adoção do conceito de comunidade de fala parece representar uma tentativa de explicar a língua sem referência aos indivíduos, antes em suas realizações de fala no seio do contexto social das comunidades em que existe. A partir disso, podemos inferir que para a sociolinguística variacionista, o ponto de partida da análise linguística é o vernáculo, que durante as pesquisas deve

ser coletado em uma comunidade de fala heterogênea pois, para Labov (2008), não existe comunidade de fala homogênea.

A partir dos estudos sociolinguísticos mencionados enquanto fundamentos empíricos ficou provado que há variação através da codeterminação de dois fatores, o externo e o interno, sendo classe social, idade, sexo e grau de escolaridade os principais fatores externos (também denominados de variáveis extralinguísticas) considerados por Labov. Por conseguinte, não seria necessário isolar a língua em uso pelo indivíduo do contexto social em que ele está inserido. Pelo contrário, é necessário que ela seja investigada e descrita a partir dos fatores externos a ela.

A sociolinguística variacionista

A teoria variacionista, forma pela qual também ficou conhecida a proposta de estudo social da língua de Labov, consiste em uma área de estudos cuja intenção é explicar a variação simultânea sistemática da língua em sociedade cujo objetivo principal está na fala.

Em seu livro “Padrões sociolinguísticos”, de 2008, Labov demonstra como uma mudança linguística ocorre por meio de dados provenientes de observações diretas do uso da língua. Dentre tantos estudos realizados pelo autor, se destaca o realizado em 1963 nas ilhas de Martha’s Vineyard, localizadas no estado de Massachusetts, EUA. No caso desse exemplo emblemático, o interesse da pesquisa realizada pelo linguista incidia na variação fonológica presente na ilha que está geograficamente separada do resto do país.

Por meio de entrevistas realizadas com diferentes moradores das ilhas, cujas idades, escolaridades e etnias eram distintas, Labov descobriu que a pronúncia de certos sons de vogais estava sutilmente mudando quando comparadas às pronúncias padrões do inglês falado no resto do país. Através da observação direta e também da análise de dados, Labov notou que os moradores da ilha tinham uma tendência em pronunciar certos ditongos com um ponto mais central, como [əu, əi]. Os resultados obtidos nesses estudos reforçaram as

hipóteses levantadas por Labov de que os fatores externos à língua desempenham um papel extremamente importante nos estudos linguísticos, sendo, nessa perspectiva, impossível ignorar o contexto em que uma variedade linguística está inserida.

De modo geral, consideramos que desde o Estruturalismo saussuriano supramencionado, passando pelo Gerativismo e chegando à Sociolinguística, cada forma de abordagem da língua e seus respectivos constructos teóricos ofereceram importantes contribuições para o desenvolvimento da Linguística ao longo dos anos. Fato é que não podemos exigir que algumas dessas teorias tenham conseguido abarcar todos os fenômenos da linguagem, conforme também acredita Silva (2007). Ademais, Saussure (2006 [1916]) também admitia que “tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita” (SAUSSURE, 2006, p. 22) e que a dificuldade em se estudar um objeto tão complexo fazia necessária a realização de um corte epistemológico.

Considerações finais

Em linhas gerais, tentamos elencar sucintamente algumas noções de teorias que abordam a língua como um fato social, a saber: a estruturalista e a sociolinguística. Apesar do estruturalismo admitir que a língua pertence a todos os indivíduos de uma comunidade, ele não avança em estudos mais aprofundados a respeito do alcance dos aspectos sociais da língua e quais seriam os seus efeitos sobre ela, diferentemente do que fez a Sociolinguística, que propôs justamente esse olhar.

O caminho percorrido pela linguística ao longo dos anos fez-se importante neste ensaio para que pudéssemos compreender as inquietações do linguista William Labov em relação às dicotomias disseminadas pelas teorias saussurianas e chomskyanas, que teriam permitido a constituição de paradoxos problemáticos para se pensar as relações linguísticas de um modo mais amplo.

Nos detivemos na dicotomia saussuriana língua/fala e abordamos brevemente a noção de competência/desempenho

presentes no Gerativismo. Ressaltamos que Labov se destacou por ter desenvolvido estudos em comunidades de fala em que observou a língua em seu contexto social de uso. Acreditamos que dessa forma, o sociolinguista abandonou a premissa saussuriana de que para estudar a língua de uma comunidade seria suficiente a observação de um único indivíduo, pressupondo que a língua fosse homogênea e que todos possuiriam as mesmas realizações linguísticas.

Observamos que o estudo social da língua, proposto por Labov admite que existem variações na língua falada em uma mesma comunidade e, a partir dos seus estudos em conjunto com Weinreich e Herzog (2006), começa a fundamentar uma teoria cuja língua é heterogênea e ordenada. O linguista fundamenta esta teoria fazendo seus estudos cruzando dados da fala dentro de comunidades de fala, com diferentes padrões sociais. Assim, postula com propriedade que a língua é heterogênea, pois existem variações linguísticas e mudanças, fenômenos que são sistemáticos e que ocorrem sob a influência de fatores externos (sociais) e fatores internos (intralinguísticos).

Enfim, denotamos a importância da conceituação de fato social para as teorias linguísticas, pois essas descobertas, a partir do enfoque da língua como fato social, são relevantes de diferentes maneiras até hoje em diversos estudos da linguagem humana. Nesse sentido, Labov contribui para o avanço dos estudos da linguagem na sociedade, considerando não só a língua ou o contexto, mas como um pode afetar o outro, transformando assim a linguagem juntamente com a sociedade

Referências

COELHO, I. L. *et al.* *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

PAUL, H. *Princípios fundamentais da história da língua*. Lisboa: Fundação, 1880.

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

SILVA, J. B. Linguística da língua e Linguística da fala: duas abordagens, dois objetos? *Interdisciplinar*, [s.l.], v. 4, n. 4, p. 69-83. 2007. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1094>. Acesso em: 17 set. 2021.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança Linguística*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

Capítulo 4

Reflexões sobre Linguística moderna e ensino: superação do tradicionalismo pelas vias do gerativismo

Anna Luiza Reis Leal
Heitor Carvalho de Almeida Neto
Priscila Gabriela Oliveira Sousa

Introdução

O percurso que corresponde às diferentes correntes teóricas da linguística compreende, dentre outras, a normativa ou tradicional, que norteia, como um guia, as normas de escrita. Sob esse viés, considerou-se, por um longo período, que haveria, pois, uma linguagem única, pautada em aspectos pré-determinados, que reverberava o tido como ideal.

Dentro das escolas, um modelo de ensino bastante alicerçado na perspectiva mais tradicional se faz presente até os dias atuais, fato que acaba sendo ferramenta de exclusão e desmotivação de discentes, ao desconsiderar a pluralidade/as singularidades tanto da língua quanto dos aprendizes.

Oposta a essa citada, a abordagem moderna configura um contexto bastante relevante nos estudos linguísticos, como é o caso da teoria linguística de Chomsky, o Gerativismo. Desconstruiu-se, gradativamente, ao apresentar uma nova configuração, a ideia de uma linguagem una, seletiva e determinante. Chomsky (1996, p. 74) afirma que: “Como se deve ensinar depende de todo tipo de questão. Essas questões não têm nada a ver como a língua funciona. Têm a ver com os objetivos do sistema educacional, com problemas sociais e políticos”.

Logo, perceber essas variedades teóricas e suas implicações é essencial à reflexão social da educação, uma vez que se nota a imprescindível necessidade de discussão dessas vertentes, por meio de profissionais da linguística e professores, acerca da aplicabilidade delas no contexto educacional. Isso porque o ensino se relaciona diretamente com a formação de indivíduos ativos e capazes de amenizar as assimetrias de poder.

Apresentamos, então, nosso objetivo central que consiste em estabelecer uma relação entre a Gramática Tradicional e o Gerativismo, como práticas de ensino de língua nas instituições de ensino. Para tal, estabelecemos como objetivos específicos os seguintes pontos:

1. Discorrer brevemente sobre a perspectiva da Gramática Tradicional, considerando contribuições de autores e as suas respectivas críticas;
2. Suscitar discussões acerca do percurso da teoria Gerativista;
3. Finalmente, verificar a possibilidade de superação do tradicionalismo, por meio do Gerativismo.

Gramática tradicional

A Gramática Tradicional (GT) se relaciona com uma proposta que visa unificar a língua, por meio de normas que ditam o certo e o errado, orientando quanto à uma forma adequada de escrita. Martelotta (2009, p. 45) lembra que a gramática tradicional é estudada na escola desde os primeiros anos letivos, sendo que os professores de português ensinam a reconhecer os elementos que constituem formadores dos vocábulos como os radicais, afixos etc.

Com o crescimento da ciência na área da linguística, muitas críticas são direcionadas à GT. Perini (1997, p. 35) apresenta uma proposta de renovação do ensino de gramática tradicional nas escolas. Ele afirma que, a gramática formal que nos foi ensinada na escola, é composta por duas grandes fases: 1º nos é ensinado um conjunto de regras, sujeitos, adjuntos, advérbios, orações subordinadas; 2º nos é

ensinado uma série de normas que devem ser seguidas para que possamos escrever e nos comunicar corretamente.

As críticas se estendem, ainda, até as práticas metodológicas, que enfatizam problemáticas no que se refere à falta de clareza quanto aos objetivos do estudo de conteúdos gramaticais; à exclusividade do tratamento escolar da norma culta escrita; à constatação de inconsistências teóricas e à inadequação da teoria gramatical subjacente às gramáticas pedagógicas; e à desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea (cf. BRITTO, 1997).

Rocha (2002, p. 42) é um pouco mais radical ao defender a exclusão da gramática tradicional do ensino da língua portuguesa, ainda segundo ele, deve-se ensinar a língua pela sua praticidade, em especial, sem o estudo da gramática. Segundo o autor, o objetivo das aulas de Português é tornar o aluno proficiente: saber ler, interpretar, e redigir os vários tipos de texto. O autor ainda propõe que a gramática fique restrita ao estudo de especialistas – linguistas e estudantes universitários do curso de Letras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa dos anos fundamentais (1998), documento que serviu de referência para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nossa atual cartilha, também elencam em seu texto críticas a respeito do ensino de língua pautado no tradicional:

(...) A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p. 18)

Portanto, é fundamental provocarmos discussões que nos leve a repensar a forma como compreendemos a linguagem e, principalmente, o modo como promovemos o ensino em sala de aula, reforçando velhas perspectivas ou inaugurando novos ensejos.

Recorte do percurso do gerativismo

Em meados da década de 50, surge a Teoria Gerativista, a partir do linguista Noam Chomsky. Tal teoria afirma que a aquisição da linguagem se encaminha mentalmente, por um órgão psicológico (não se trata, no entanto, de um órgão específico, mas, para Chomsky (1965), são vários setores da mente, interligados, para a efetuação da linguagem, conforme excerto:

A faculdade de linguagem pode razoavelmente ser considerada como "um órgão linguístico" no mesmo sentido em que na ciência se fala, como órgãos do corpo, em sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório. Compreendido deste modo, um órgão não é alguma coisa que possa ser removida do corpo deixando intacto todo o resto. Um órgão é um subsistema que é parte de uma estrutura mais complexa. (CHOMSKY, 2021, p. 1)

Ao contrário, temos o modelo de descrição dos fatos da linguagem, defendido pelo *Behaviorismo*, modelo esse que defende que a linguagem humana é interpretada como um condicionamento social e não como um órgão linguístico como é o proposto por Chomsky.

Esse condicionamento e estímulos sociais se transformavam em hábitos em uma espécie de mecanização da fala. Um indivíduo inserido em um meio aprende a língua por meio da repetição, um sistema de hábitos, gerados em respostas a estímulos fixados pela repetição. Vejamos o exemplo a seguir dado por Bloomfield:

Cada criança que nasce num grupo social adquire hábitos de fala e de resposta nos primeiros anos de sua vida. (...) Sob estimulação variada, a criança repete sons vocais. (...) Alguém, por exemplo, a

mãe, produz, na presença da criança, um som que se assemelha a uma das sílabas de seu balbucio. Por exemplo, ela diz doll [boneca]. Quando esses sons chegam aos ouvidos da criança, seu hábito entra em jogo e ela produz a sílaba de balbucio mais próxima, da. Dizemos que nesse momento a criança começa a imitar. (...) A visão e o manuseio da boneca e a audição e a produção da palavra doll (isto é, da) ocorrem repetidas vezes em conjunto, até que a criança forma um hábito. (...) Ela tem agora o uso de uma palavra. (BLOOMFIELD, 1933, p. 29-30)

Chomsky criticava ferozmente essa visão da linguagem, ele destacava o poder de criação e a criatividade do ser humano, sua capacidade de geração de falas e frases novas a todo o momento, frases estas que algumas das vezes nunca haviam sido ditas antes por aquele falante, evidenciando assim, que a linguagem não é um sistema aprendido por meio de hábitos repetitivos.

Para ele, a linguagem é tida como uma espécie de dispositivo, interno ao falante, ativado fisiologicamente a partir de determinada idade, contrapondo as ideias de que a linguagem é repassada por meio das relações interpessoais que ocorrem socialmente, de modo externo, como pressupunha Saussure, na teoria estruturalista¹. A língua não é enfatizada como conjunto de enunciados ou código compartilhado por uma comunidade - ponto de vista caro ao estruturalismo, mas como interna, genética, ou seja, como objeto do mundo natural (CHOMSKY, 1995; 1997).

Chomsky (1965) apresenta a hipótese da *Faculdade Inata da Linguagem*, onde uma predisposição humana garante a fala de maneira natural aos humanos (salvos os casos em que condições orgânicas inviabilizam o processo, como no caso de determinadas deficiências), diferenciando-os, por isso, de outros animais. Para além do conceito anteriormente apresentado, considerou-se fundamental discorrer acerca do que Chomsky (1981) chama de *Aquisição da Linguagem*. Entende-se como o caminho percorrido

¹ Corrente teórica da linguística baseada nos princípios do Cours de Linguistique Générale (1916) de Ferdinand de Saussure.

entre o inatismo e os estímulos comunicativos que ocorrem no ambiente de inserção do indivíduo.

Chomsky (1997) alicerça-se na seguinte metáfora para exemplificar o processo dessa *Aquisição*: “A Gramática Universal² (GU) pode ser comparada com uma fiação fixa acoplada a uma caixa de interruptores, com a fiação representando os princípios linguísticos e com os interruptores representando os valores paramétricos, que serão determinados conforme a experiência”. Essa comparação permite uma elucidação acerca da necessidade de fixação dos parâmetros e de aquisição do léxico de determinada língua, esse processo é tido como “formatação” da faculdade da linguagem através da fixação de valores.

Gerativismo em sala de aula: uma possível abordagem no ensino de língua portuguesa

Conforme discutimos acima, a noção de “inatismo” já nos conduz a percebermos o Gerativismo por nuances diferentes das que se embasam, exclusivamente, nas normas gramaticais. Nesta última, fica evidente um distanciamento do saber que já é inato, ao estabelecer que o processo de ensino de linguagem seja referenciado no cumprimento de regras, repetições e propostas de exercícios que não estimulam a capacidade criativa dos estudantes, tão defendida por Chomsky.

Interessa-nos, nesta seção, apontar como os estudos da linguagem podem reverberar estímulos que possibilitem uma ampliação das vivências de mundo nos estudantes, por meio de propostas didáticas que transcendam a gramática normativa, isto é, atividades que explorem suas habilidades comunicativas e que oportunizem aos discentes refletir sobre o funcionamento da língua: principal constituinte do Gerativismo proposto por Chomsky.

² Trata-se de Gramática Universal (GU) a capacidade inata de aquisição de uma língua, segundo Noam Chomsky.

No contexto supracitado, o gerativismo mostra-se como alternativa, ao apresentar, abstratamente, o funcionamento da linguagem humana. Assim, há um deslocamento da abordagem tradicional, com o intento de uma “mudança de perspectiva: do estudo do comportamento e seus produtos (textos, por exemplo) para os mecanismos internos usados pelo pensamento e pela ação humanos” (CHOMSKY, 1998, p. 21).

O fator social, pelo olhar da teoria Gerativa, está envolvido no amadurecimento das capacidades que já existem, superando a visão do estruturalismo e ainda do *Behaviorismo* que concebe a ideia de que “nascemos como uma folha em branco”. A gramática gerativa em sala de aula defende a ampliação da competência do falante, deixando que este faça uso de sua criatividade. Segundo Chomsky, a língua não se restringe a um conjunto de frases, mas se constitui em um saber a propósito dessas frases.

Partindo de tal pressuposto, entendemos que sob a perspectiva do gerativismo, o ensino de língua Portuguesa pode se constituir a partir de uma abordagem textual, a qual elege o texto como unidade sociocomunicativa básica e que enfatiza os aspectos concernentes à comunicação e interação social intermediadas pela linguagem. Portanto, neste cenário, há bem menos ênfase na gramática. Há um movimento que toma a língua na sua multiplicidade de variedades e manifestações, sem maior espaço para uma visão de língua imutável e uniforme. O ensino é elaborado de forma a dotar o aluno de recursos comunicativos e interacionais.

É essa perspectiva contida na Base Nacional Comum Curricular e em documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo. Segundo o texto presente nos documentos citados, é necessário oportunizar ao aluno dominar o maior número de gêneros possível, isto é, compreender seus temas, sentidos ou conteúdos, e ainda seus aspectos expressivos ou, em outras palavras, como o referido tema foi expresso, lexicalmente e gramaticalmente, e por fim, a construção composicional do gênero, ou seja, sua estrutura, organização e acabamento. Nesta concepção de ensino, é possível ainda, possibilitar ao aluno reconhecer contextos diferentes dos quais

ele esteja habituado, ou seja, outros “lugares” por onde diferentes gêneros transitam e, deste modo, desenvolver as diversas capacidades que devem ser enfocadas no ensino.

É o que propõe a BNCC, pautada nos PCNs:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19)

Segundo, ainda, os PCNs “é por meio da reflexão sobre a linguagem que ocorre a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação”. É nessa reflexão que ocorre a prática de análise linguística que segundo Geraldi corresponde:

Tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.) organização e inclusão de informações etc. (GERALDI, 1999, p. 62)

Relacionamos tal asserção, com a teoria gerativista de Chomsky ao defender a capacidade do ser humano falar e entender uma língua, ou seja, não apenas reproduzir sentenças, mas de compreender o que reproduz.

Entretanto, diante de cada concepção de língua, são propostos diferentes modelos teóricos que buscam descrever o sistema linguístico. Uma dessas maneiras é denominada de gramática normativa tradicional, que é a priorizada nas escolas e nas aulas de línguas, a qual prescreve regras, segundo as construções

consideradas aceitas pela norma culta. A gramática normativa, à medida que dita regras que obrigatoriamente devem ser seguidas, se distancia do saber inato dos indivíduos, por não reconhecer a competência natural do falante, deixando de ampliar a sua capacidade de compreender e expressar a sua experiência do mundo, em seus múltiplos aspectos.

Desta forma, o foco nesta perspectiva está direcionado ao aprendizado baseado em um possível suposto domínio da gramática normativa, que, por sua vez, concentra-se nos conceitos de “certo” e “errado”. Conseqüentemente, tal panorama desqualifica o processo de ensino que ofereça ao aluno a contribuição para o seu desenvolvimento do saber linguístico, assim como sua criatividade verbal que lhe é inata, sem se deter em regras que estabeleçam uma forma mais “certa” ou “bonita” de se escrever ou falar.

Acreditamos em um ensino de língua que viabilize momentos de construções críticas acerca do texto, sendo assim, que ultrapasse a linha da gramática normativa, portanto um ensino no qual o aluno possa aprender a criar formas de se expressar, de raciocinar sobre a língua que faz parte de quem ele é, bem como, seu funcionamento, seus desdobramentos. Ansiamos por um deslocamento de práticas, que tire do foco o ensino de uma gramática tida como uma e ideal, ao explorar diversos gêneros textuais.

Bazerman (2005, p. 106) discorre que “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”, esse pressuposto está de acordo com o que é apontado na Base o qual pressupõe que utilizar os gêneros discursivos em sala de aula é instigar o aluno a perceber o texto como um sistema comunicacional, social e político.

É fundamental salientar que, pensar em um ensino de Língua que ilumine os gêneros, é permitir ao aluno compreender as diversas possibilidades que a língua possui, isto é, suas variantes, e consciente disso, ser capaz de optar pela maneira adequada como

irá se expressar segundo o contexto no qual está inserido bem como seu interlocutor. Neste sentido, o trabalho com os gêneros possibilita ao aluno construir uma interação no meio em que vive, permitindo-lhe trocar valor, já que a escola, como instituição social, é um espaço de subjetividades e pluralidade.

Considerações finais

Analisar o caminho atravessado pelas correntes teóricas culmina em um deslumbramento sobre o modo pelo qual, determinados pensamentos foram sendo questionados por ideias modernas. Dessa forma, salienta-se a necessidade de investigar, estudar e refletir acerca das propostas pedagógicas adotadas em sala de aula e no que elas se embasam. Isso, pois sabe-se que os objetivos da educação muito se relacionam com as estratégias de ensino. Não há, por exemplo, como ensinar sobre pluralidade cultural, quando são propostas apenas aulas que abordam a gramática normativa.

As contribuições do Gerativismo são essenciais a uma prática docente que objetive superar o tradicionalismo exacerbado que reconhece apenas uma única variação linguística, bem como no que tange à escrita e à fala. Não se trata, porém, de desconsiderar o ensino das normas de gramática, mas de ampliar perspectivas que valorizem as singularidades dos discentes, promovam discussões atuais e, concomitantemente, aperfeiçoem a capacidade inata dos estudantes com a língua.

Referências

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quatro ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. *História da linguística*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- COSERIU, Eugenio. *Premissas históricas da linguística moderna*. In: _____. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980. CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax* Cambridge: The MIT Press, 1965. _____. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger, 1986. _____. *Linguagem e mente*. Brasília: ed. UNB, 1996.
- COSERIU, Eugenio. *The minimalist program* Cambridge: The MIT Press, 1995. _____. *Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. Edited by James McGilvray. 2 th ed. New Zealand: Cybereditions, 2002.
- GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- MARTELOTTA, Mario Eduardo. *Conceitos de gramática*. In _____. Martelotta, M.E. *Manual de Linguística*. São Paulo: Parábola, 2009.
- PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática*. Belo Horizonte: Ática, 1997.
- ROCHA, Luiz C. de Assis. *Gramática: nunca mais*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- RODRIGUES, Rômulo da Silva Vargas. *Saussure e a definição da língua como objeto de estudos*. ReVEL. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger*. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2006.

Capítulo 5

As noções de lingua(gem) no contexto da Linguística: rebatimentos para a sala de aula de língua estrangeira

Kássia Gonçalves Arantes
Marco Aurélio Costa Pontes

Introdução

O fazer pedagógico de um(a) professor(a) de língua estrangeira (LE) é influenciado por múltiplos fatores como formação inicial, infraestrutura do contexto de atuação, condições de trabalho, remuneração etc. Mas sobretudo, o que orienta as escolhas de um(a) professor(a) de LE, a nosso ver, são as crenças que ele/ela traz consigo a respeito dos processos de ensinar e aprender, e sobretudo, suas concepções de língua e linguagem. Como essas noções repercutem na atuação pedagógica do(a) professor(a) de LE?

Encontramos respaldo em Almeida Filho (2005, p. 66), ao defender que o processo de ensinar é orientado por uma “ocorrência suprametodológica” chamada abordagem, a qual ele conceitua como “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.”

Mesmo que historicamente haja uma diferenciação entre “método” e “abordagem”, também encontramos respaldo em Leffa (2016, p. 22) uma vez que, para o autor, há “uma certa imprecisão histórica do termo método, já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito”. Por isso, adotaremos o termo abordagem em substituição a método e fazemos também um recorte de apenas

quatro abordagens (Abordagem da Gramática e Tradução, Abordagem Direta, Abordagem Audiolingual e Abordagem Comunicativa) por se tratarem das mais utilizadas nos contextos de ensino e aprendizagem de LE.

Vale salientar também que, no escopo deste trabalho, abordamos a língua a partir de uma perspectiva holística, considerando a língua em toda sua plenitude, em uma perspectiva complexa (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2016), que vai além das estruturas morfossintáticas. Optamos, portanto, por nos referir a ela enquanto *lingua(gem)*, entendida aqui como “multiforme e que pertence a vários domínios - físicos, fisiológicos, psíquicos [...]” (PAIVA, 2016, p. 332). Além dos aspectos formais da língua, essa perspectiva consegue abarcar ainda a língua enquanto produtora de sentidos e, dessa forma, “podemos incluir também os movimentos do corpo, o olhar, o sorriso, os gestos, a entonação, os acentos, o tom de voz, o silêncio, todos esses modos em interação, permeando nossas experiências em práticas sociais” (PAIVA, 2016, p. 332).

A proposta desse ensaio teórico-reflexivo é, portanto, problematizar o ensino de LE na contemporaneidade, a partir de um percurso histórico pela noção de *lingua(gem)* dentro das abordagens de ensino de LE mais populares nos séculos XX e XXI, confrontando-as com as principais teorias linguísticas desde o reconhecimento da Linguística enquanto ciência. Pretendemos, então, problematizar como a abordagem de ensino de LE é influenciada pela concepção de *lingua(gem)* do professor e vice-versa, a partir do percurso teórico-reflexivo não linear pelas noções de *lingua(gem)* identificadas em diferentes correntes linguísticas.

Um percurso histórico pelas abordagens de ensino de LE

De acordo com Nunan (2003), a abordagem dominante durante grande parte do século passado foi a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT). A proposta dessa abordagem, quando criada, foi propiciar a leitura de textos em grego e latim pelos alunos. Nessa abordagem, o propósito fundamental para

aprender uma língua é ser capaz de ler literatura escrita nas línguas-alvo. Para fazer isso, os alunos precisam aprender sobre as regras gramaticais e vocabulário da língua-alvo. Larsen-Freeman e Anderson (2011) complementam que os alunos são ensinados a traduzir de um idioma para outro, com instruções em sua língua materna. Percebemos, então, que, nessa abordagem, vocabulário e gramática são enfatizados - a leitura e a escrita são as habilidades que são mais desenvolvidas e pouca atenção é dada às habilidades de fala e compreensão oral. Nessa abordagem, conforme sugere Silveira (1999, p. 45), a língua é vista como expressão do pensamento e concebida “como um conjunto de regras morfosintáticas e semânticas”, cujos modelos estão na literatura clássica, ou seja, identificamos aqui uma linguística prescritiva, que sugere a superioridade de determinadas variedades linguísticas.

Assim como no caso da AGT, os princípios da Abordagem Direta (AD) têm sido aplicados por professores de línguas há muitos anos. Recentemente ressurgiu e se popularizou como uma abordagem eficaz quando o objetivo da instrução passou a ser a utilização da língua-alvo de forma comunicativa, contrapondo-se aos princípios da AGT.

Larsen-Freeman e Anderson (2011) complementam que a AD tem uma regra muito básica: tradução não existe na sala de aula da AD. Os alunos, podem, então, praticar o vocabulário usando novas palavras em frases completas. E se não há tradução em sala de aula, o aluno vai aprender sobre a língua estrangeira por meio da língua estrangeira e não pela sua língua materna. Ele deve, então, aprender a pensar na língua (LEFFA, 2016).

A língua(gem), para essa abordagem, é, então, principalmente falada, não escrita, ao contrário do observado dentro da AGT. Portanto, os alunos estudam questões discursivas que emergem a partir do uso cotidiano daquela língua-alvo. Nessa abordagem, o vocabulário é enfatizado sobre a gramática e mesmo que a AD consiga trabalhar com todas as habilidades, a comunicação oral é vista como o ponto de partida. Podemos notar, pela primeira vez, uma concepção de língua(gem) enquanto instrumento de comunicação.

A AGT e a AD foram contestadas nas décadas de 1950 e 1960 pela Abordagem do Audiolingualismo (AAL), uma abordagem, de acordo com Nunan (2003), ainda muito popular até os dias atuais e cuja influência pode ser vista em uma variedade de técnicas e exercícios baseados em *drilling*¹. A AAL foi a primeira abordagem a ser baseada em uma teoria de aprendizagem - o behaviorismo, que via todo aprendizado como um processo de formação de hábitos, e em uma teoria estrutural da linguagem. Dessa forma, a AAL possui as seguintes premissas: língua é fala, não escrita; língua é um conjunto de hábitos. Larsen-Freeman e Anderson (2011) apontam que o caminho para adquirir os padrões de frase da língua-alvo acontece por meio de condicionamento - ajudando os alunos a responder corretamente aos estímulos por meio de um modelo e reforço, para que os alunos pudessem superar os hábitos de sua língua materna e formar novos hábitos que são necessários para se tornarem falantes da língua-alvo.

Algumas das características do processo de ensino e aprendizagem por meio da AAL, de acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011) são: (1) novos vocabulários e padrões estruturais são apresentados por meio de diálogos; (2) os diálogos são aprendidos por meio da imitação e da repetição; (3) exercícios são conduzidos com base nos padrões presentes no diálogo; (4) as respostas bem-sucedidas dos alunos são reforçadas positivamente; (4) a gramática é induzida a partir dos exemplos dados e regras gramaticais explícitas não são fornecidas; (5) a informação cultural é contextualizada nos diálogos ou apresentados pelo professor, e finalmente (6) o trabalho de leitura e escrita dos alunos é com base no trabalho oral que fizeram anteriormente.

Cabe destacar que a AAL se tornou a primeira abordagem a demonstrar uma visão clara do que seria a língua. Com base numa teoria behaviorista-estrutural de linguagem, a língua é vista, dentro da AAL, como um código, ou seja, um sistema de signos baseado em oposições e compartilhado por uma comunidade linguística.

¹ *Drills* são exercícios orais que têm como objetivo exercitar e fixar usos da língua.

Conforme Saussure (2006, p. 22), a língua “[...] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la”. Dutra e Mello (2004) destacam o quão determinante é a visão de língua do professor seguidor dessa abordagem, considerando que a preocupação se resume à estrutura em si, desconsiderando seu significado. Quais poderiam ser os rebatimentos de ensinar algo cujo significado é relegado a segundo plano?

Porém, muitas críticas foram tecidas à AAL. Teoricamente falando, a abordagem supracitada foi criticada em relação ao embasamento linguístico e psicológico. Novas pesquisas mostraram que devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser, então, um conjunto de hábitos. Na prática, muitos alunos, quando lidando com situações comunicativas de uso real da língua, não conseguiam se expressar a partir do conhecimento “adquirido” em sala de aula (LEFFA, 2016).

Após a criação de outras abordagens, a grande mudança veio na década de 70, quando linguistas começaram a compreender a linguagem, não como conjuntos entrelaçados de gramática, léxico, e regras fonológicas, mas como uma ferramenta para expressar significados (NUNAN, 2003). Essa reconceitualização teve um efeito profundo na metodologia de ensino de línguas. A partir desse momento, outra grande abordagem emergiu: a Abordagem Comunicativa (AC).

Entretanto, antes de explorarmos a abordagem comunicativa, cabe ressaltar os trabalhos do Gerativismo de Chomsky (1975), que funcionaram como base para que a AC pudesse se consolidar. O autor postula que uma língua faz uso infinito de meios finitos e que a gramática dessa língua deve descrever os processos que tornam isso possível.

Para o teórico, o objetivo de uma gramática é “descrever, corretamente, a competência intrínseca do falante nativo ideal” (CHOMSKY, 1975, p. 104). O mesmo autor apresenta a famosa dicotomia competência/desempenho (performance). Competência é definida como o conhecimento que o falante-ouvinte possui de sua

língua e o desempenho como o uso efetivo da língua em situações concretas. O objeto da linguística, para Chomsky (1975), é:

um falante-ouvinte ideal situado numa comunidade linguística, completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua num desempenho efetivo, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse e erros (...). (CHOMSKY, 1975, p. 83-84)

Essa afirmação foi duramente criticada por vários linguistas. Uma das críticas mais famosas foi feita por Hymes (1972) e posteriormente por Canale e Swain (1980), que se opuseram ao construto do falante ideal e postulam as premissas da competência comunicativa. A competência comunicativa inclui o conhecimento que o falante tem do que se constitui como um comportamento de linguagem adequado/apropriado, a partir dos contextos que ele se encontra. Canale e Swain (1980) descrevem, posteriormente, a competência comunicativa como um conjunto de quatro sub-competências inter-relacionadas, sendo elas a gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. Ou seja, a competência comunicativa é composta por vários fatores que se interligam e que estão em constante interação (PADILHA, 2013).

Assim como Padilha (2013), acreditamos que a gramática gerativa pode sim, explicar aspectos sintáticos da língua, contudo, por não considerar os aspectos socioculturais que emergem a partir do uso contextualizado da linguagem, a perspectiva Chomskyana não consegue abarcar então, todos esses elementos que se interligam. Uma imagem de um indivíduo abstrato, ideal e isolado não reflete a realidade do uso da língua, por não considerar, principalmente, a linguagem como prática social.

Portanto, o advento da AC se deu a partir da compreensão, por parte de alguns linguistas, que para que o estudante consiga se comunicar na língua-alvo, é preciso muito mais do que simplesmente dominar uma estrutura linguística, principalmente por entenderem

que a linguagem é, em seu cerne, social e que a partir desses diversos contextos sociais, os falantes precisam fazer escolhas de funções de linguagem e que, os estudantes, muitas das vezes, conseguem entender as regras linguísticas que subjazem a certo sistema, mas não conseguem, de fato, usar essa língua para propósitos comunicativos (WIDDOWSON, 1978). O argumento é que os aprendizes precisam desenvolver não somente uma competência linguística, mas, sim, uma competência comunicativa (HYMES, 1972).

A AC se consolidou por ter como objetivo permitir que os alunos se comuniquem efetivamente na língua alvo. Para tanto, os estudantes precisam de conhecimento das formas, significados e funções linguísticas, entendendo que “muitas formas diferentes podem ser usadas para executar uma função da linguagem e também que uma única forma pode também ser usada para executar diversas funções” (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011, p. 128, tradução nossa). Ademais, nessa abordagem, a língua(gem) existe para a comunicação. A competência linguística, o conhecimento das formas e seus significados, é apenas uma parte da competência comunicativa. Os estudantes precisam ser capazes de negociar sentido com seus pares, uma vez que a comunicação é um processo e o conhecimento das formas de linguagem é insuficiente para uma genuína interação na língua-alvo (LEFFA, 2016).

Dessa forma, o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação para a AC, uma vez que a ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação.

Percebemos, nesse contexto, a influência da corrente linguística de base funcionalista, que atribui um caráter pragmático à linguagem, ou seja, ela passa a ser concebida como ferramenta de comunicação e interação social, cuja forma se ajusta às funções por ela exercidas (PEZATTI, 2004). Nesse sentido, a ênfase se desloca totalmente ao uso da língua, e não mais à sua forma.

A existência da abordagem ideal começou a ser questionada, ainda nos anos 1990, por vários pesquisadores da Linguística

Aplicada, conforme aponta Vieira-Abrahão (2015). Segundo a autora, “(a) partir da desconstrução do método, entendido como conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos, sem considerar necessidades locais, nasceu a proposta de uma nova pedagogia para o ensino de línguas: o pós-método” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 26).

Kumaravadivelu (2001) argumenta que, apesar das várias mudanças no conceito de método ao longo dos anos, a comunidade de ensino de LE nunca conseguiu realmente se desvencilhar dele. E apresenta a proposta de uma pedagogia do pós-método que, ancorada nos parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade, defende um ensino de LE, que se propõe a (1) ampliar o entendimento de uma educação linguística baseada no contexto, com base na compreensão de especificidades linguísticas, sociais e políticas de ordem local; (2) contribuir para que professores de LE consigam agir com base na teoria e teorizar a partir da ação, e (3) despertar a consciência sociopolítica que os participantes dos processos de ensino e aprendizagem possuem de forma a contribuir para a formação de identidades e transformação social. Cabe ressaltar, como amplamente difundido na literatura sobre a referida pedagogia, que a ideia de Kumaravadivelu era propor uma alternativa ao método, e não um método alternativo. Segundo Kumaravadivelu (2001), o professor envolvido com a pedagogia do pós-método desenvolve sua autonomia e busca promover a autonomia do aprendiz por meio da construção e implementação de sua própria teoria de prática, em reação às particularidades do contexto e em busca das possibilidades sociopolíticas.

Com base, particularmente, no parâmetro da possibilidade, cobra-se o reconhecimento das identidades pelos professores, conforme observamos no argumento de Kumaravadivelu de que “[...] professores de línguas não podem se dar ao luxo de ignorar a realidade sociocultural que influencia a formação de identidades na sala de aula, ou de separar as necessidades linguísticas dos aprendizes de suas

necessidades sociais”² (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544, tradução nossa). Percebemos, portanto, nessa perspectiva, a língua(gem) como um lugar de construção identitária, não importando se o foco é na estrutura linguística ou no uso da língua. Tais escolhas vão depender das especificidades do cenário pedagógico em foco: grupo de professores, grupo de aprendizes, contexto institucional, contexto sociocultural e objetivos estabelecidos.

Uma nova concepção de língua(gem)

Acreditamos, então, que aprender uma língua não é uma questão de formar hábitos automáticos de estruturas linguísticas, nem de acumular informações gramaticais. É um processo de transformação, mudança, e envolve muitos fatores. Dessa forma, podemos considerar que a língua(gem), assim como o processo de aprendizagem de língua estrangeira, é de natureza complexa.

Saussure (2006) já dizia sobre a linguagem que “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” (p. 17). Dessa forma, podemos inferir que o pesquisador e grande disseminador da corrente do Estruturalismo já concebia a língua como um fenômeno complexo.

O Paradigma da Complexidade contribui para uma visão complexa dos fenômenos. O postulado básico da teoria da Complexidade é o de que existe uma ordem subjacente à aparente desordem (DE BOT, 2008). Para o autor, caos é imprevisibilidade e não falta de ordem. Ou seja, pequenas perturbações nas condições iniciais podem levar o sistema ao caos e gerar um efeito borboleta³

² Esta e as demais traduções são de responsabilidade dos autores.

³ Gleick (1987) explica que, em meteorologia, a dependência sensível é traduzida como o que ficou conhecido como “efeito borboleta” - a noção de que se uma borboleta bate as asas hoje em Pequim, isso pode transformar sistemas no próximo mês em Nova York. Essa metáfora hiperbólica tem sido usada em muitas áreas para explicar como pequenos comportamentos podem gerar efeitos enormes.

- metáfora utilizada para representar a ideia de que pequenas alterações no sistema podem provocar consequências enormes e imprevisíveis. Por outro lado, grandes perturbações podem não trazer as consequências inesperadas. Essa teoria, lida, então, com fenômenos não lineares e não previsíveis e demonstra que, mesmo em condições muito semelhantes, o desenvolvimento de um sistema pode seguir rotas muito diferentes.

Larsen-Freeman (1997) foi uma das primeiras pesquisadoras a utilizar a Teoria da Complexidade para compreender melhor os processos caóticos que emergem na sala de aula, na área da Linguística Aplicada, considerando a linguagem um sistema adaptativo complexo (SACs). A pesquisadora define os sistemas complexos como sendo dinâmicos, complexos e não lineares, caóticos, imprevisíveis, sensíveis às condições iniciais, abertos, auto-organizáveis, sensíveis ao *feedback* e adaptativos. Os sistemas são dinâmicos, pois mudam com o tempo e complexos porque os elementos que os compõem estão sempre em interação e é dessa interação que emergem os comportamentos do sistema.

Os SACs também são não lineares, pois os efeitos não são necessariamente proporcionais às causas, são caóticos porque passam por períodos de instabilidades, de aleatoriedade, imprevisíveis. São também sensíveis às condições iniciais, uma vez que pequenas mudanças nas condições iniciais podem gerar consequências inesperadas. Os SACs são abertos e recebem energia do ambiente, o que os faz mover e dissipam energia e a consequente parada ou morte do sistema. Ademais, são auto-organizáveis porque a ordem surge espontaneamente da desordem. E essa ordem, de acordo com Larsen-Freeman (1997), é “formada pelo fato de eles serem também sensíveis ao *feedback*” (p. 145, tradução nossa). E, finalmente, os sistemas são adaptativos devido, segundo a autora, à sua capacidade de auto-organização, de aprender e de se modificar.

Tanto Larsen-Freeman (1997) quanto Paiva (2014; 2016) defendem a língua(gem) como um sistema dinâmico. Para Paiva (2014, p. 144) a linguagem é um sistema não linear e adaptativo,

composto por “uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio- histórico-culturais e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade”, principalmente por compreender que a língua(gem) não é apenas um conjunto de estruturas gramaticais.

Conforme Larsen-Freeman (1997), a linguagem é complexa pois é composta por diferentes subsistemas interdependentes: fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático. Uma mudança em um desses subsistemas pode gerar alterações em outros e o comportamento linguístico emerge da interação entre esses subsistemas e além disso, “a língua nunca é adquirida, dela se participa” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 116, tradução nossa). Dessa forma, podemos depreender que o desenvolvimento da linguagem não é algo que funcione como “uma progressão em direção a uma estabilidade que é crescente, mas sim, como uma série de mudanças de estabilidade e instabilidades relativas” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 123, tradução nossa).

O sistema muda de um momento para o próximo, sendo o momento imediatamente precedente o ponto de partida para o próximo estado, dessa forma, cada passo nesse processo cria condições para o próximo. Nessa perspectiva, a “aquisição de uma língua emerge da interação com outros seres humanos dentro de um contexto social” (DE BOT; LOWIE; VERSPOOR, 2007, p. 11 apud PAIVA, 2014, p. 146) por meio de um processo que ocorre tanto dentro do indivíduo como entre indivíduos no nível social, uma vez que esses componentes se interligam.

Concordamos com Van Lier (1996, apud PAIVA, 2014) quando o autor menciona que não podemos dizer que a aprendizagem seja causada pelos estímulos do ambiente, ou seja, uma posição behaviorista, e nem que seja geneticamente determinada, sendo uma visão inatista. Podemos compreender, então, que a aprendizagem é o resultado de interações complexas (e contingentes) entre o indivíduo e o ambiente.

Propomos, então, que entender a linguagem como um sistema complexo é, essencialmente, entender a linguagem como um

sistema aberto, não linear, auto-organizante, em constante troca de energia com seu exterior, exibindo graus de estabilidade e variabilidade. É, essencialmente, entender a linguagem, como um processo essencialmente criativo, um aspecto para o qual Chomsky já chamava a atenção:

ao criar a noção de “forma da linguagem” como princípio gerativo, fixo e invariável, que determina o alcance e fornece os meios para o conjunto ilimitado de atos “criadores” individuais, que constituem o uso normal da linguagem, Humboldt faz uma contribuição original e significativa à teoria linguística, contribuição que infelizmente permaneceu sem ser reconhecida e explorada até recentemente. (CHOMSKY, 1975, p. 33)

Portanto, acreditamos que, ao se depararem com a linguagem como um sistema adaptativo complexo, professores consigam compreender fenômenos mais complexos e desconstruir pensamentos simplórios e lineares, onde uma causa tem um efeito. Até mesmo uma aula que foi extremamente planejada pode tornar-se ineficaz considerando a imprevisibilidade daquele sistema. É importante repensar, por exemplo, que um só fator causaria uma mudança no sistema, uma vez que esse processo é imprevisível e depende de vários outros agentes.

Essa perspectiva é importante para que educadores percebam que alunos de uma mesma turma conseguem ter trajetórias muito diferentes, especialmente ao compreenderem que existe um número incontável de fatores (estilos e estratégias de aprendizagem, contextos diferenciados, motivação, crenças, estilos cognitivos, tipos variados de interação com a lingua(gem), instituição de ensino, políticas de ensino, entre outros) que interagem e determinam a trajetória que está sendo desenvolvida (LARSEN-FREEMAN, 1997), que podem ajudar ou atrapalhar o processo de aprendizagem.

Considerações finais

Nesse breve percurso que fizemos por algumas abordagens de ensino de línguas, procuramos identificar a noção de língua(gem) que subjaz a cada uma delas. Percebemos nessa evolução não linear do referido conceito um embate entre forma e uso, em que ora se destaca o sistema linguístico e ora, a interação social, ou seja, a língua em uso. Tal embate nos parece infundado, pois Saussure (2006) já chamava a atenção para a necessidade de se estabelecer sob qual perspectiva o objeto de estudo é analisado. Face à complexidade do objeto de estudo da Linguística - a linguagem - o autor já afirmava que o objeto não precede o ponto de vista, mas [...] “é o ponto de vista que cria o objeto.” (SAUSSURE, 1916/2006, p. 15). Não há, portanto, a obrigatoriedade de se estabelecer um ponto de vista único, ou no caso, uma noção de língua(gem) que seja absoluta, superior e incompatível com as demais.

Estendemos essa problematização às crenças que o professor de LE traz consigo, particularmente sobre a noção de língua(gem). Ainda que seja possível identificar, a partir de sua prática pedagógica, a concepção de língua(gem) subjacente à abordagem de ensino adotada, acreditamos não se tratar de algo fixo, constante, imutável. Em primeiro lugar porque, muito dificilmente, o professor filia-se a uma abordagem de ensino única. Na maioria dos casos, a prática pedagógica é permeada por uma gama variada de técnicas e métodos de ensino que são orientadas por diversas abordagens. Por outro lado, há situações em que o professor adota determinada abordagem de ensino por exigências institucionais ou em função de políticas educacionais, e não por uma questão de crenças pessoais ou princípios. A verdade é que, por muito tempo, educadores precisavam se adequar à uma abordagem específica, principalmente por “receberem” teorias que levavam em consideração fragmentos de uma sala de aula, de forma isolada, reduzindo, assim, a complexidade dos contextos e dos processos de aprendizagem (MERCER, 2016).

Isso significa que devemos refletir que o que é prescrito de forma *top-down* pode não ser o mais apropriado, dependendo de contextos específicos de aprendizagem. Ao invés de refletirmos e transferirmos possibilidades para nossa sala de aula a partir de um modelo já pronto e isolado, devemos encontrar um equilíbrio entre a teoria e a prática, para que o professor consiga ter mais autonomia e tenha o papel de um educador que não somente aplique teorias, mas alguém que teoriza sobre a própria prática (KUMARAVADIVELU, 2006).

Dessa forma, precisamos refletir: Como nossas concepções repercutem na nossa experiência dentro da sala de aula? Nesse sentido, a perspectiva da Complexidade nos propicia uma possível base para refletirmos sobre abordagens que poderiam ser aplicadas em dado contexto, enxergando a língua(gem) como um sistema complexo no qual o “todo é mais que a soma das partes”, não podendo, portanto, ser compreendida simplesmente dividindo-a em suas partes componentes, a compreensão só é possível a partir do todo.

Por isso, não podemos reduzir o processo de ensino e aprendizagem a processos lineares e de construção de conhecimentos nos quais certo *input* teria um *output* proporcional, mas sim, abrir leques e perspectivas para que haja melhores momentos de aprendizagem dentro e fora da sala de aula, repensando no controle construído dentro da sala de aula e distribuir esse controle, refletindo sobre o papel do professor e, principalmente, dos alunos.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores, 2005. 111 p.
- DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana. *A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas*. FALE-UFMG, 2004. 166 p.

- CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*. 1 (1): 1–47, 1980.
- CHOMSKY, Avram Noam. *Aspectos da teoria da sintaxe*. Coimbra: Armênia Amado, 1975
- DE BOT, Kees. Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process. *The Modern Language Journal*, 92(2), 166–178, 2008. <http://www.jstor.org/stable/25173021>
- GLEICK, James. *Chaos: Making a New Science*. New York: Viking Penguin Inc, 1987.
- HYMES, Dell Hathaway. On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics*. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293, 1972.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: *TESOL Quarterly* 35, p. 537-60, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to post-method*. New Jersey: LEA, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos / complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 142-152, 1997. <https://doi.org/10.1093/applin/18.2.141>
- LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. *Techniques and Principles in Language Teaching* (3ª edição). Oxford: Oxford University Press, 2011.
- LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lyn. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LEFFA, Vilson. Do método ao pós-método: a evolução no ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson. *Língua Estrangeira: Ensino e Aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016. p. 21- 47.
- MERCER, Sarah. Complexity and language teaching. In G. Hall (Org.), *The Routledge Handbook of English language teaching*. New York, NY: Routledge, 2016, p. 473 - 485.

NUNAN, David. *Practical English Language Teaching*. International Edition, McGraw-Hill, Singapore, 2003, 88 p.

PADILHA, Emanuele Coimbra. Reflexões sobre a competência comunicativa e a formação de professores de língua estrangeira e suas competências. *Linguagens & Cidadania*, v.15, n. 1, 2013. doi:<https://doi.org/10.5902/1516849222825>

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Língua(gem) como sistema complexo e multimodalidade. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 28 out. 2021.

PEZATTI, Erotilde G. O funcionalismo em Lingüística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.) *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, v.3, cap. 5, p. 165-218.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein Cultrix, São Paulo: 2006. 279 p.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Líguas Estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino*. Maceió: Edições Catavento, 1999. 103 p.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. *EntreLíguas*, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2015.

WIDDOWSON, Henry George. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

Capítulo 6

Contribuições do pensamento decolonial para o letramento crítico

Adalgiza Costa de Oliveira
Leandro de Amaro Rodrigues

Introdução

A Linguística surgiu na França no alvorecer do século XX pela mente de Ferdinand de Saussure que concebe a dicotomia entre língua “*langue*” e fala “*parole*” concedendo à língua o status de *corpus* da nova ciência, pois “entende que a língua está presente em todas as manifestações humanas” (SAUSSURE, 2006, p. 13) e que “na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui fator mais importante que qualquer outro” (SAUSSURE, 2006, p. 14). No entanto, seu campo de estudos vem se modificando desde então, e encontrando novos olhares, aplicações e trajetórias quanto aos estudos da linguagem.

Essas novas áreas de pesquisa, em grande parte, se devem ao fato de vários estudiosos perceberem que a linguagem é um instrumento de comunicação que perpassa pelas construções individuais e sociais e tem sido utilizado por uma classe hegemônica que detém o poder, em contrapartida, a minorias que procuram se manter em condição de dignidade. Atualmente, um segmento que tem se debruçado neste sentido é a Linguística Aplicada que trata sobre as questões da linguagem no seu ambiente real. Para Moita Lopes (1996, p. 22),

LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes,

ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico, etc.) Pesquisa que focaliza a linguagem do ponto de vista processual. Coloca-se foco na linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo da interação linguística escrita e oral. Portanto, a teoria linguística que interessa ao linguista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção linguística que definem o ato da interação linguística.

Assim, dentro dessa disciplina que explora as relações entre teoria e prática na língua, com ênfase em questões sobre a língua e seu uso, identidade e linguagens, que surge o movimento decolonial que procura se livrar das amarras culturais e econômicas dos países colonizadores que utilizam a linguagem como instrumento de poder.

No entanto, essa mesma linguagem que é usada como instrumento de poder para colonizar, também pode ser usada como artefato para se libertar das amarras do colonialismo eurocêntrico por meio de um letramento que seja capaz de proporcionar uma reflexão significativa e mobilizadora de criticidade, emancipando os leitores para fazer frente a normas e ideologias perpassadas pela linguagem, que acabam por perpetuar as desigualdades econômicas e sociais.

Destarte, Freire (2013, p. 44) corrobora que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão". Sendo assim, ante o exposto, objetivamos, neste artigo, discutir como o pensamento decolonial, tão em voga atualmente, pode contribuir para um letramento crítico com o intuito de refletir de modo questionador sobre a imposição de modelos eurocêtricos reproduzidos, mesmo que inconscientemente, nos diversos discursos recorrentes na sociedade.

Colonialismo e suas relações de poder

Para falarmos sobre a decolonialidade, faz-se necessário entender como o movimento colonial se instituiu e segue até a atualidade. Segundo Quijano (2005, p. 117), a globalização, aos moldes que encontramos hoje, teve seu início na colonização da América, abrindo caminhos para as relações de capitalismo colonial e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Ainda, segundo o mesmo autor, um dos principais eixos desse padrão é a classificação social de toda a população mundial baseada na ideia de raça. Nessa perspectiva,

por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Dessa forma, as questões de raça estão voltadas para as relações de poder, onde uma raça é vista superior em detrimento de outra, ou seja, o dominante sobressai ao dominado e, portanto, a raça se torna um traço característico que os separa e os coloca em lados distintos. Dessa forma, as questões de raça estão voltadas para as relações de poder, em que uma raça é considerada superior em detrimento de outra, ou seja, o dominante sobressai ao dominado. Sendo assim, a raça se torna um traço característico que separa indivíduos e os coloca em lados distintos. Nesse ponto, essa característica ainda é duradoura até os tempos atuais, já que temos a falsa sensação de independência que é concedida aos países do

sul global que vivem sob uma marginalização dos países do norte global.¹ Essa ideia será melhor explorada no próximo tópico.

O pensamento decolonial

O giro decolonial surge nos anos 90, a partir da formação do Grupo de Modernidade/Colonialidade (M/C), formado por intelectuais latino-americanos que busca “a compreensão do mundo através de suas interioridades, de seu espaço geográfico e quer superar a modernidade europeia ao mesmo tempo que denuncia sua colonialidade” (OLIVEIRA, 2016, p. 3).

Segundo Mignolo (2007), a virada epistêmica decolonial é uma consequência da formação e instauração da matriz colonial do poder que Quijano (1992) aponta como objetivo central do projeto modernidade/colonialidade:

A crítica ao paradigma europeu de racionalidade / modernidade é indispensável. É ainda mais urgente. Mas é duvidoso que o caminho consista na simples negação de todas as suas categorias; na dissolução da realidade no discurso; na pura negação da ideia e na perspectiva da totalidade do conhecimento. Longe disso, é preciso livrar-se dos vínculos da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro lugar, e em última instância com todo o poder não constituído na livre decisão das pessoas. É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e arruinou as promessas libertadoras de modernidade. A alternativa, portanto, é clara: destruição da colonialidade do poder mundial. (MIGNOLO, 2007, p. 28 apud QUIJANO, 1992, p. 437, tradução nossa)²

¹ Aqui nos referimos às Epistemologias dos Sul que não corresponde a um lugar fixo geograficamente, mas a um conjunto de países que vivem em um “sofrimento causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência dessa forma de opressão” (SANTOS, 2016, p. 16).

² Trecho original: La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la

Dessa forma, o que se pretende com o pensamento decolonial é romper com as amarras do eurocentrismo arraigadas na colonização dos povos ante um capitalismo exacerbado que ainda estão vinculadas às questões de dominação de raças, de poder, de saber e de ser. Além desses elementos, a decolonialidade também se reflete nos aspectos educacionais.

Educação e a decolonialidade

Na Educação, a colonização do saber está vinculada na reprodução de modelos eurocêntricos nas escolas tanto em políticas educacionais como na definição de conteúdo. Nesse sentido, temos a incorporação de conhecimentos produzidos das perspectivas dos colonizadores em que se coloca um conhecimento universal, por assim dizer, acima de qualquer outro, seja ele local ou de minorias as quais lhes foram impostas.

Outro ponto é a naturalização do conhecimento que parte de pressupostos políticos, ideológicos como racionalizados que estão além da academia e cuja característica intelectual parte do ponto de vista do Norte mundial (MANGUEIRA, 2019, p. 4). Sendo assim, podemos observar que todas as relações sociais que estão ligadas ao conhecimento advém das relações coloniais e de poder e por ter essa relação, sempre há a exclusão de conhecimentos que são oriundos dos povos colonizados.

Segundo Grosfoguel (2008, p. 19), a decolonização na Educação propõe construir um conhecimento que vem “de baixo” em que se

realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial. (MIGNOLO, 2007, p. 28 apud QUIJANO, 1992, p. 437

pretende provocar as relações de poder, contestando-as e criticando o conhecimento eurocêntrico e hegemônico dentro dessas relações.

No Brasil, a colonialidade do saber se sustenta por meio da reprodução de narrativas eurocêtricas e que são constantemente evocadas e reverberadas nas salas de aula desde o ensino básico até ao superior. Como exemplo, tomemos o ensino de História nas escolas que, geralmente, enfocam a visão eurocêntrica, em que os povos colonizados não possuem vozes, mesmo que sejam feitas críticas aos modelos e regimes adotados durante o período colonial no nosso país.

Numa perspectiva de decolonialização da Educação, o ensino básico deve promover discussões que incluam os conhecimentos dos grupos que foram colocados numa posição subalterna por meio da colonialidade do poder e do saber (MANGUEIRA, 2019, p. 13). Uma abordagem preocupada com essas questões pode ocorrer por meio do letramento crítico, tópico que discutiremos a seguir.

Alfabetização, letramento e letramento crítico

Ao se tratar de letramento (do inglês *literacy*), elucida-se que o termo é relativamente novo na Língua Portuguesa. Ele foi usado pela primeira vez no livro “*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*”, de Mary Kato, em 1986. Até então a aquisição da leitura e da escrita era entendida como alfabetização que, segundo Rojo e Moura (2019), poderia

ser definido como a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala. Isso quer dizer dominar um sistema bastante complexo de representações e de regras de correspondência entre letras (grafemas) e sons da fala (fonemas) numa dada língua, no nosso caso, o português do Brasil. (ROJO; MOURA, 2019, p. 15)

No entanto, nas décadas subsequentes, várias pesquisas e estudos ocorreram sobre como tem se dado a apropriação do sistema da escrita alfabética e do conceito de letramento. De acordo com cada autor e das transformações sociais que acarretam novas

formas de leitura, foram sendo atribuídas novas percepções à discussão quanto ao papel sócio-político-ideológico dos textos nos diversos ambientes em que ele é exercido, nas múltiplas exigências da sociedade urbana moderna.

Assim, ser alfabetizado não é suficiente frente às novas exigências de leitura e escrita da contemporaneidade. Faz-se necessário desenvolver “competências e capacidades de leitura e escrita mais amplas e também muito diversificadas” (ROJO; MOURA, 2019, p. 16), ou seja, o letramento. Este conceito,

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles socialmente valorizados ou não, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades culturalmente diversificadas. (ROJO; MOURA, 2019, p. 16)

Para Soares (2017), letramento e alfabetização são dois conceitos indissociáveis que apresentam diferenças fundamentais, pois estão relacionados com concepções distintas de ensino de língua. De acordo com a mesma autora, o letramento aparece ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, privilegiando a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos. Por sua vez, a alfabetização estaria ligada à concepção de escrita como sistema ordenado pelas regras gramaticais, ou mesmo de escrita como código, que é preciso decifrar. No entanto,

essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes. (SOARES, 2003, p. 16)

Soares (2010, p. 38) defende a importância da leitura e escrita para a transformação social e sustenta a tese de que “aprender a ler e escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”. Segundo a autora, o letramento tem muito valor e é o resultado da ação de “letrar-se”, de usar socialmente e de maneira eficiente a leitura e a escrita. De entender as várias situações de uso da linguagem e de percebê-la como veículo social para poder se posicionar e argumentar bem atuando de maneira eficiente.

Sendo assim, esse movimento de transformação social tão necessária perpassa pela linguagem, a qual possibilita estimular as potencialidades dos alunos, preparando-os para que se tornem atores sociopolíticos na sociedade. Destarte, os estudantes serão capazes de desvelar as amarras invisíveis impostas por modelos eurocêntricos e atuarem no seu entorno, sendo agentes transformadores. Recuperando os estudos de Freire, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 1989, p. 13). O autor acredita no poder que o ensino e, conseqüentemente, que a leitura crítica pode trazer para um estudante nas suas diferentes experiências na sociedade.

Neste sentido, Monte Mór (2015), ao refletir sobre os desafios que a globalização e as novas tecnologias têm apresentado à escola, defende a necessidade do desenvolvimento de cidadãos que, além de alfabetizados, sejam sujeitos críticos e participativos socialmente. A pesquisadora cita Gikandi (2005) que entende que ser crítico se refere à percepção social que não depende da escolarização. Ela retoma os autores Luke e Freeboy (1997) para os quais a leitura e a escrita são atividades sociais em que as culturas coloniais e os valores canônicos humanistas se sustentam. Eles reafirmam a não-existência de textos neutros e que a linguagem reflete o social, sendo as práticas de letramento ações sociais. Portanto, cabe à escola um trabalho sistematizado de letramento crítico, pois:

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias. Sendo assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evolui para se disseminar como um projeto educacional. (MONTE MÓR, 2015, p. 42)

Nessa perspectiva, Janks (2016, p. 31) pondera que “como nosso mundo é construído na e pela linguagem, ele molda nossa compreensão dele, associada ao nosso senso de um eu particular e dos outros.” Acrescenta, ainda, que as instituições sociais usam da linguagem para poderem manter a realidade opressora da maneira como está. A estudiosa destaca também que, nas diferentes relações de poder, sempre existem os papéis dos opressores e dos oprimidos e que essa interdependência é favorável aos que estão na parte superior da camada social: “Para aqueles que detém o poder, é mais fácil mantê-los se puderem persuadir todos na sociedade que não há nada de antinatural a respeito dessas disposições, que as coisas são assim porque foram feitas para serem assim” (JANKS, 2016, p. 29). De acordo com as palavras de Janks, verifica-se que a condição opressor e oprimido não é natural, apesar de que os mais favorecidos buscam estimular a manutenção dessa relação social e a difusão desse pensamento na sociedade.

Tendo em vista, a proliferação desse pensamento que encontra adeptos na sociedade, é necessário que ações sejam realizadas nas escolas com a intenção de desconstruir essa não-naturalidade da relação opressor *versus* oprimido no processo social e permitir espaço para a igualdade de oportunidade (em todos os âmbitos) para todas as pessoas. No entanto, como assevera Street (2003), o empoderamento não se faz em um movimento de fora para dentro, mas o contrário. Logo, para poder desnudar essa realidade aos estudantes, cabe à escola demonstrar como o papel da linguagem é importante neste cenário de mobilização da cidadania.

Hoppe (2014, p. 202) reitera o valor da linguagem na constituição das pessoas e entende que “a linguagem exerce um papel fundamental na formação crítica dos cidadãos. Isso porque, é por meio dela, que os discursos podem ser analisados e ter seus significados negociados e construídos socialmente”. Neste contexto, devido a vários fatores, como o fato de as relações sociais se estabelecerem na e pela linguagem, pelo discurso nunca ser neutro e também por acreditar que a escola tem um compromisso com o combate às desigualdades sociais, a língua adquire lugar privilegiado nas transformações pelas quais a sociedade vive. Em vista disso, é imperativo ir além da alfabetização e trabalhar com o letramento para que os alunos possam perceber a relação entre a linguagem, a manutenção da ordem social e possam ter a oportunidade de analisar o mundo de modo crítico.

Destarte, repensar e ressignificar a prática da leitura é ir além da alfabetização e do letramento. As verdades seculares que dividem e oprimem precisam ser combatidas com criticidade. É necessário estimular os leitores a perceberem a relação entre a linguagem e a manutenção da ordem social. Incentivar a análise do mundo com um olhar crítico, que não aceite as desigualdades profundas ou os preconceitos arraigados que separam as pessoas. Nota-se que o letramento crítico é um caminho para promover essas reflexões sobre valores instaurados e sobre como contribuir, mesmo sem perceber, para que visões e atitudes opressoras se perpetuem e impeçam uma sociedade mais igualitária em que as verdades pressupostas possam necessitar de um novo olhar. Tal proposição vai ao encontro do pensamento decolonial enquanto forma de quebrar a relação natural entre opressor e oprimido.

Após as reflexões suscitadas, é possível que o letramento crítico se mostre como uma prática desafiadora, pois envolve operações que vão além da vida escolar, além do textual. Pudemos perceber que a análise e a crítica da relação entre textos/linguagem englobam também situações de poder, de grupos e de práticas sociais, portanto, o movimento decolonial se torna valoroso ao letramento crítico.

Considerações finais:

Levando em consideração o atual uso da língua diante das condições capitalistas e de poder em que se encontra a sociedade brasileira, percebemos que a transformação tão necessária perpassa pela linguagem, a qual possibilita estimular as potencialidades dos indivíduos, instrumentalizando-os para que se tornem atores sociopolíticos na sociedade.

Tendo em vista as contribuições do movimento decolonial ao letramento crítico, é necessário que ações sejam realizadas com a intenção de desconstruir essa não naturalidade da relação opressor *versus* oprimido no processo social. E, assim, permitir espaço para a igualdade de oportunidade (em todos os âmbitos) para todas as pessoas. Com isso, despertar nos grupos dominados a vontade de viver e valorizar sua história que sofreu um apagamento histórico.

É fato que precisamos reconhecer as inadequações do passado, da nossa história e admitir as práticas preconceituosas e injustas que perpassam pela linguagem e formam o *status quo* e o privilégio indevido da sociedade que ainda vive nas amarras de modelos eurocêntricos. Sendo assim, surge a necessidade de pensar o uso da linguagem como forma de resistência e reexistência, isto é, de implantar um trabalho com a língua em que considere a voz dos países que fazem parte das epistemologias do Sul. Nesse sentido, percebe-se que este movimento está em congruência com o letramento crítico que procura repensar as relações comunitárias, linguísticas e políticas que dizem respeito à vivência e à emancipação dos indivíduos.

Acreditamos que o arcabouço da decolonialidade contribui com o letramento crítico na medida em que se percebe o locutor e o objeto do seu discurso como veículo ideológico. Assim, ao entrar em contato com os diferentes gêneros textuais, podemos consciente e criticamente, reagir numa “atitude responsiva” (BAKHTIN, 1992, p. 290), refutar, confirmar e/ou completar os enunciados. Portanto, a decolonialidade nos auxilia a entender como a linguagem é usada e nos bombardeia o tempo todo propiciando repensar as nossas

visões ingênuas como postula o letramento crítico nessa sociedade globalizada em que estamos inseridos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal, São Paulo, Martins Fontes, 1992.

FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, (1989).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 80, Coimbra, 2008, p. 115 a 147.

HOPPE, M. Cristina. A formação de professores: o letramento crítico na sala de aula e as práticas sociais. In: *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 201-209, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/issue/view/462/2>. Acesso em 22/10/2021.

JANKS, H. Panorama sobre Letramento Crítico. In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (org). *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Coleção Novas Perspectivas em Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Série Fundamentos, São Paulo, Ática, 1986.

MANGUEIRA, Ana Beatriz da Costa. A contribuição do pensamento decolonial para o ensino básico e o acadêmico brasileiro: desafios e perspectivas. In: *XVII Congresso Internacional*

América Latina: Resgatar a democracia. Repensar a integração. Foz do Iguaçu, 2019, p. 1-17.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: CASTRO-GÓMES, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (compiladores). *El giro decolonial: reflexiones para uma diversidade epistémica más alla del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, 2007, p. 25 a 46.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, Walkyria. 2015. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares in C H Rocha e R F Maciel (Orgs) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas.* Campinas: Ed Pontes, 2ª Edição, Edição Expandida, p. 31-50.

OLIVEIRA, Camila Klen de. Breve introdução ao giro decolonial: poder, saber e ser. In: *II Seminário Científico da FACIG.* 2016, p. 1-7.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: BONILLA, H. Los conquistados. 1492 y la población indígena de las Américas. Quito: Libri Mundi, Tercer Mundo, 1992.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Letramentos. In: _____. *Letramentos, mídias, linguagens.* São Paulo: Parábola Editorial, 2019. P. 11-27.

SANTOS, Boaventura de Souza. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. In: *Sociologias.* Porto Alegre, ano 18, nº 43, set/dez, 2016, p. 14-23.

SAUSSURE, Ferdinand. de. *Curso de Linguística Geral.* Organização Charles Bally e Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert

Riedlinger. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. In: *Presença pedagógica*. Belo Horizonte. v.9, n.52, p. 15-21. jul./ago.2003.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica Editora. Belo Horizonte, 2010.

STREET, Brian V. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento: Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade. King's College, Londres. Outubro de 2003.

Capítulo 7

O ensino de leitura e a Análise do Discurso: enlaces que ultrapassam a superfície textual

Jéssica Sousa Borges
Kamila Gonçalves Correia

Propósito

O presente ensaio tem como objetivo principal investigar de que forma a Análise do Discurso (AD) contribui para o ensino de leitura a partir da reflexão de trabalhos, que versam nesta temática. Assim, esta proposta se justifica por considerarmos que uma abordagem pautada em reflexões sobre a língua, a diversidade linguístico-social e os processos sócio históricos, seja importante para reivindicar ao ensino de leitura um espaço possível para a formação de leitores críticos e engajados socialmente.

Uma perspectiva de ensino de leitura que ultrapasse a sua superfície textual pode possibilitar uma compreensão responsiva ativa, que instaure um maior engajamento dos aprendizes. Para Bakhtin (1997), a língua não se finda em um sistema de códigos em que possui sentido por si só. Ela traz consigo um lado responsivo, que se apresenta prenhe de uma resposta para aquilo que se enuncia. Dessa forma, a compreensão empreende um ouvinte não passivo em resposta a algo, podendo ser apresentada não somente em enunciado fônico, mas também em ato. Por isso, o ensino de leitura que aconteça nessa perspectiva discursiva toma para si a possibilidade da réplica, da (res)significação e da criticidade.

Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo

possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN, 1997, p. 294)

Sendo assim, nos preocupamos em nos distanciar da concepção de passividade no uso da linguagem (principalmente no que diz respeito à habilidade de compreensão escrita). Para nós, o uso da língua(gem) está sempre repleto de responsividade, até porque só há concretização da linguagem quando há atividade responsiva, seja ela de qualquer nível, pois a significação da palavra é resultado da interação entre interlocutores e só se realiza através da compreensão (BAKHTIN, 2006). Acreditamos em um processo de ensino-aprendizagem de leitura que rompa com a concepção de que língua é um sistema abstrato de regras acabado ou que exista passividade no uso da língua e desenvolva práticas pedagógicas que são capazes de criar espaços nos quais os aprendizes possam criar e interagir com enunciados.

Para dar conta de nosso objetivo, este trabalho está estruturado em três seções: i) uma introdução – esta que se lê – tendo como título “Propósito”; ii) uma reflexão sobre as contribuições da análise do discurso para o ensino de leitura, nos guiando por três textos bases, que se intitulou “Percurso”; e, iii) por fim, a nossa conclusão, que nomeamos de “Possibilidades”.

Percurso

A fim de refletir sobre o ensino de leitura atravessado por uma perspectiva discursiva, escolhemos três textos para nos guiar ao longo da discussão. Nosso objetivo é fazer um breve apanhado sobre essas obras de forma a trazer as contribuições destes outros autores no que diz respeito ao tema. De forma geral, todos os três textos dialogam entre si e contribuem para a discussão que propomos neste trabalho, o que justifica as nossas escolhas de literatura.

Sob à luz do quadro teórico da Análise do Discurso, Serafim e Peixoto (2020) se propõem a relacionar o conceito de interdiscurso em Maingueneau (1997) e Charadeau e Maingueneau (2008) ao

ensino de leitura. Além disso, considerando a concepção de sociopsicolinguística (BRAGGIO, 1992), as autoras apontam para uma proposta didática. Com foco no interdiscurso, encontramos algumas sugestões de questões elaboradas, que podem (res)significar algumas ideias apresentadas em textos trabalhados em sala de aula, bem como a construção de novos sentidos e conhecimentos.

Na introdução de seu trabalho, Serafim e Peixoto (2020) trazem uma breve perspectiva dos estudos em Análise do Discurso e apresentam como pretendem entender o ensino de leitura a partir da sua relação com o conceito de interdiscurso. Para elas, interdiscurso, em sua concepção dialógica, é compreendido “como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais”, isto quer dizer que, é preciso que este aprendiz tenha a oportunidade de se posicionar sobre aquilo que lê” (SERAFIM; PEIXOTO, 2020, p. 379). Além disso, para contribuir com o objetivo do trabalho, as autoras entendem a língua, também em sua perspectiva discursiva, como sendo a língua “da opacidade, da possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade”, a língua “do avesso, do dentro e fora, da presença e ausência” (FERREIRA, 2003, p. 43 *apud* SERAFIM; PEIXOTO, 2020, p. 382).

Em sequência, Serafim e Peixoto (2020) discorrem sobre a sua proposta de atividade de leitura, a partir da análise de um *cartoon* e de uma peça publicitária marcados pela intertextualidade com o conto “Cinderela”. As autoras ressaltam que foram escolhidos textos físicos que pudessem ser facilmente trabalhados em qualquer condição de sala de aula, e que conversavam com alguma temática social relevante. Para as autoras, é importante que o professor desenvolva estratégias para “demonstrar as várias nuances que as relações interdiscursivas interpelam, uma vez que as ideologias constroem a nossa visão de mundo” e, por isso, as concepções de sociopsicolinguística e interdiscurso auxiliam na constituição da interação do leitor/aprendiz com o texto (SERAFIM; PEIXOTO, 2020, p. 396).

Em seguida, usando a AD franco-brasileira como referência central, Souza e Bezerra (2018) propõem uma leitura crítica de uma matéria da revista *Veja* de 2017, buscando analisar o texto além da sua materialidade linguística. Dessa forma, os autores dialogam com os trabalhos de Orlandi (1960) de modo a investigar de que formas este texto da revista *Veja* (não) fala, procurando sempre se distanciar de uma análise de conteúdo (ORLANDI, 2012) e analisando o texto enquanto produção situada em um espaço e tempo, a fim de considerar as implicações sociais, históricas e ideológicas que são mobilizadas pelos dizeres.

Nesta perspectiva, os autores vão destrinchando o texto ao longo do trabalho, analisando elementos textuais e não-textuais, não com o objetivo de esgotar o texto para achar um sentido fechado e absoluto, mas explorar as possibilidades de sentido atreladas ao uso destes elementos quando levando em consideração o contexto em que a matéria se situa histórica e ideologicamente. Assim como nós, Souza e Bezerra (2018) acreditam que a linguagem não é transparente e seu uso não é imparcial, o que faz com que haja a necessidade de:

[...] contemplar as práticas sociais de linguagem a partir de um duplo funcionamento, “o funcionamento linguístico e o modo como esse funcionamento produz efeitos de sentido que podem ser bastante diversificados em função das condições de produção do discurso que os mobiliza bem como das condições de produção em que são interpretados” (INDURSKY, 2011, p. 332). Significa ainda entender que todo processo de enunciação envolve tensão, rupturas, falhas, já que a equívocidade é constitutiva do dizer. (BRITO; GUILHERME, 2013, p. 35)

Assim, Souza e Bezerra (2018) fazem suas considerações sobre a importância de adotar uma perspectiva de ensino de leitura que ultrapasse a superfície textual, deixando de ser uma análise de conteúdo e passando a ser uma análise de enunciados/discursos. De acordo com os autores, a adoção de tal perspectiva permitirá

que a formação dos aprendizes tenha mais êxito, contribuindo, para além da formação linguística, para a formação destes sujeitos como leitores críticos.

Dando continuidade ao nosso modesto levantamento bibliográfico, gostaríamos de lançar um olhar para o trabalho de Rodrigues, Moraes e Domingues (2020) que, usando de um arcabouço teórico similar ao de Souza e Bezerra (2018), buscam discutir algumas possibilidades de projetos de leitura e escrita, a partir de uma perspectiva discursiva de ensino. Usando a AD de vertente franco-brasileira e dialogando, principalmente, com trabalhos de Pêcheux (1969; 1975; 1981; 1982; 1983), Orlandi (1998; 1999; 2002; 2004; 2006; 2007; 2008) e Idursky (2006; 2010; 2011; 2019), os autores têm como objetivo investigar de que forma um aporte teórico-metodológico da AD contribui para a formação linguística de aprendizes e, para além disso, reflete nas práticas docentes. Guiados por uma série de inquietação, os autores desenvolveram o trabalho a fim de entender algumas possibilidades de desenvolvimento de escrita na escola que interpelasse os aprendizes para que estes assumam uma posição de autoria em seus textos.

De natureza interventiva, o trabalho de Rodrigues, Moraes e Domingues (2020) consistiu na elaboração e análise de dois projetos de leitura e escrita realizados em duas escolas municipais distintas, com estudantes do Ensino Fundamental (EF) dois. No primeiro projeto, a proposta era constituída pela continuidade de um projeto de rodas de leitura que já existia na escola anfitriã, na época, há cerca de 4 anos. Os estudantes eram estimulados a trazer seus próprios textos para a roda, contudo, havia uma certa resistência, por parte dos próprios aprendizes, à leitura de textos de autoria própria que os autores atribuem ao fato de que a posição de autor seria, por muitas vezes dentro da escola, algo considerado inalcançável pelos aprendizes. Isto se dá por, historicamente, a escola ter sido constituída como um espaço onde a produção textual, na maioria das vezes, se dá a partir de produções em série sobre temas instantâneos e burocráticos que aparecem em sala de aula. Isto, somado à correção gramatical compulsória por parte de

professores, desestimula ainda mais o aprendiz a assumir uma posição de autoria.

Além disso, os autores discutem também a carência de práticas de leitura como parte do processo de escrita que nega ao aprendiz a oportunidade de (não) se identificar com temas e narrativas, que seriam os dois principais motivos pelos quais nós, sujeitos de linguagem, nos colocamos na posição de autores. Dessa forma, os projetos desenvolvidos buscaram não somente oportunizar a autoria dos estudantes através da escrita, mas também através da leitura de outros textos.

O segundo projeto propunha discussões e produções sobre o tema “Padrões de beleza na sociedade”, as quais eram estimuladas por leituras sobre o tema e, posteriormente, resultaram em produções textuais de gêneros diversos a partir das formas que estes materiais interpelavam estes sujeitos. Neste projeto, os autores perceberam vários tipos diferentes de tomada de palavra dos estudantes, que indicavam concordância, resistência e até apatia pelos textos lidos. Como resultado destas interpelações, os estudantes se encontraram em uma posição onde assumir o papel de autor era a única forma de dialogar com as leituras, então foram produzidos textos diversos sobre o tema, textos que mostravam a tomada de posição destes aprendizes-autores e traziam diversas vozes que, não fossem as práticas de leitura, não teriam aparecido.

Como resultado destes projetos, os autores perceberam que as práticas de leitura combinadas à prática de escrita permitiram que os aprendizes tomassem a palavra e escrevessem seus próprios textos que, posteriormente, foram lidos por outros estudantes e funcionários da escola durante exposições dos trabalhos nas instituições. Os autores compartilharam que a reação dos aprendizes ao verem seus textos sendo lidos pelos seus pares era de emoção, ao se sentirem valorizados vendo os colegas, professores e administradores da escola elogiarem e celebrarem suas produções, e espanto, ao perceberem que aquelas produções tinham mesmo sido feitas por eles.

Neste sentido, o trabalho desenvolvido por Rodrigues, Moraes e Domingues (2020) contribui com nossa discussão à medida que acrescenta ao nosso entendimento sobre as formas que a AD pode auxiliar o ensino de linguagem e causa desconforto no que diz respeito ao uso de metodologias de ensino de linguagem que são mais tradicionais, fazendo que professores se desloquem e desenvolvam uma prática de ensino de linguagem que não “insista em aprisionar sujeitos e sentidos” (RODRIGUES; MORAES; DOMINGUES, 2020, p. 238).

Dando continuidade a este ensaio, partiremos agora para a nossa última seção, onde compartilharemos nossas percepções sobre o tema deste trabalho e, sem intenção de dar o tema como encerrado, escreveremos algumas palavras finais.

Possibilidades

Podemos observar, a partir destes trabalhos que apresentamos na seção anterior, que a AD, apesar de não ter sido pensada para fins pedagógicos, pode transformar o ensino de linguagem dentro da sala de aula e contribuir não apenas para a formação de aprendizes, mas também para a formação de professores e o desenvolvimento de materiais pedagógicos de ensino de linguagem. Ensinar linguagem a partir de uma perspectiva discursiva significa entender a linguagem como não transparente e desenvolver práticas pedagógicas que trabalhem as possibilidades de funcionamento de textos e coloquem em xeque uma suposta transparência da linguagem. Dessa forma, assim como os autores que citamos neste trabalho, acreditamos em um ensino de linguagem que ultrapasse a materialidade linguística dos textos, pois não nos interessa estudar linguagem alheia à sua historicidade.

Revuz (1998), ao falar sobre os processos identitários, físicos, psíquicos e emocionais envolvidos no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras (que acreditamos que se estendem em certa medida à língua materna também), afirma que uma abordagem instrumentalista de ensino de linguagem peca ao não dar conta de

oferecer ao aprendiz, nem ao professor, meios para que as dificuldades e conflitos durante a aprendizagem sejam identificados, já que este tipo de abordagem não considera as tensões desse processo e, conseqüentemente, não se preocupa em desenhar encaminhamentos para que essas tensões tenham espaço no processo de ensino, ignorando-as completamente.

Dessa forma, para além das práticas pedagógicas que acontecem em sala de aula, achamos importante também lançarmos um olhar atento para o que tem sido desenvolvido nos cursos de graduação em Letras. Afinal, para que o ensino de linguagem seja mais responsivo precisamos de professores que estejam dispostos a resistir às práticas de ensino mais tradicionais e transformar a sua própria prática de ensino. Para isto, é importante que os cursos de graduação estejam atentos e possibilitem uma formação que contribua para que estes professores em formação também assumam uma posição de autoria e desenvolvam práticas de ensino que trabalhem com a linguagem sem ferir sua natureza histórica, social e ideológica.

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.
- BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sócio psicolingüística*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- BRITO, C. C. P.; GUILHERME, M. F. F. *Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia*. Cadernos Discursivos, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013. (ISSN 2317-1006 – online).
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

DE SOUZA, W. G.; BEZERRA, J. J.. *Leitura crítica na perspectiva da análise do discurso: descortinando o texto*. Anais V CONEDU.

Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47729>>. Acesso em: 28 out. 2021.

INDURSKY, F. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 33-80.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L. V. (org.). *Letramento, escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (org.). *A análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos: Pedro e João, 2011. p. 327-340.

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). *Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes-Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes. 2004.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). *Discurso e Textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-31.

- ORLANDI, E. P. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*. Formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- PÊCHEUX, M. Ouverture du colloque. In: CONEIN, B. et al. (org.). *Materialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981. p. 15-18.
- PÊCHEUX, M. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990a. Originalmente publicado em 1983.
- PÊCHEUX, M. *Delimitações, inversões, deslocamentos*. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 19, p. 7-24., 1990b. Originalmente publicado em 1982.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009. Originalmente publicado em 1975.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010. p. 59-158. Originalmente publicado em 1969.
- PEIXOTO, K. M. M.; SERAFIM, M. de S. *Contribuições da Análise do Discurso para o ensino de leitura: o conceito de interdiscurso*. Revista X, v.15, n.7, p. 377-401, 2020.
- REVUZ, C. *A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio*. Língua, p. 213-230, 1998.
- RODRIGUES, A.; MORAES, M. A. O.; DOMINGUES, M. V. *O impacto da análise do discurso em práticas de ensino: experiências com leitura e escrita na escola*. Pensares em Revista, n. 17, 2020.

Capítulo 8

Produções textuais do gênero meme no contexto da pandemia: um estudo à luz do funcionalismo e da intertextualidade

Alessandra Ribeiro Queiroz
Debliane Pavini de Melo Colmanetti
Lucélia Cristina Brant Mariz Sá

Introdução

O ensaio que propomos tem como perspectiva uma discussão teórica pensada com o objetivo de estudar como as correntes do funcionalismo e da intertextualidade podem ser observadas e exemplificadas nos contextos sociais de produção textual do gênero discursivo meme¹, mais especificamente, no contexto da pandemia da COVID-19.

Sobre o cenário da pandemia, no final de dezembro de 2019, um alerta da Organização Mundial de Saúde (OMS) apontou um surto de uma nova cepa do Coronavírus, na cidade de Wuhan, na China, que se alastrou pelo mundo. A partir desse momento, autoridades de vários países mobilizaram as organizações de saúde, levando especialistas de várias áreas a procurar procedimentos que pudessem curar a doença ou, pelo menos, reduzir o contágio, a fim de conduzir a população a uma situação mais estável e tranquila. Após frustradas tentativas, o isolamento social foi a alternativa que melhor se encaixou para redução da contaminação.

Com o isolamento social, as pessoas foram afastadas fisicamente umas das outras, o que fez com que aumentasse o

¹ Meme é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet". Disponível em: <https://www.significados.com.br/meme/>. Acesso em: 23 Ago. 2021

número de acessos às mídias sociais. Segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br²):

O Brasil tem 152 milhões de usuários de Internet, o que corresponde a 81% da população do país com 10 anos ou mais. A estimativa é da pesquisa TIC Domicílios 2020 (Edição COVID-19 - Metodologia Adaptada), promovida pelo Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br) e lançada nesta quarta-feira (18) pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). Pela primeira vez, o levantamento identificou uma proporção maior de domicílios com acesso à rede (83%) do que indivíduos usuários (81%). Na comparação com 2019, o aumento foi de 12 e de 7 pontos percentuais, respectivamente. (CRESCE, 2021)

Tendo em vista o aumento de acesso às redes de internet e a produção textual advinda desse uso, entendemos que o estudo dos memes pensados no contexto de pandemia poderia exemplificar as teorias outrora mencionadas. Diante dessa conjuntura, abordaremos os gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin, a fim de esclarecer como os estudos desenvolvidos na ótica do funcionalismo e da intertextualidade podem ser compreendidos dentro das produções meméticas³, visto que para o autor há uma relação intrínseca e dialógica entre linguagem e sociedade e, os memes, enquanto gêneros textuais, são produzidos a partir das relações de interação (cultural, política, econômica, entre outros).

Os memes escolhidos para compor o nosso estudo e estabelecer a relação entre as teorias citadas e o gênero meme foram selecionados tendo como referência o marco temporal relativo ao

² O Cetic.br é responsável pela produção de indicadores e estatísticas sobre o acesso e o uso da Internet no Brasil, divulgando pesquisas e estudos setoriais sobre o desenvolvimento da rede no País. (CRESCE, 2021).

³ A Memética é o estudo formal dos memes. Foi originada quando Richard Dawkins cunhou o conceito no seu livro "O gene egoísta". Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mem%C3%A9tica>. Acesso em 23 Ago. 2021.

período da pandemia da COVID-19, entre os anos de 2020 e 2021, mais especificamente, três memes que se utilizam da intertextualidade a partir do quadro *Mona Lisa*⁴, do pintor Leonardo da Vinci. Salientamos que não é nosso objetivo abordar todos os memes envolvendo a *Mona Lisa* criados nessa época, mas compreender, a partir da teoria funcionalista e da intertextualidade, como a língua, dentro de uma rede de relações, influencia a formação dos memes. O recorte escolhido para exemplificar a discussão teórica se justifica por apresentar memes envolvendo um mesmo contexto, o da pandemia.

O nosso interesse pelos estudos da memética se deve ao contexto de sua produção, bem como a forma como tal gênero se mostra inserido, nos mais diversos momentos de comunicação, haja vista a grande propagação desses, nos meios digitais. Compreendemos ainda, que essas interações podem se dar em diferentes e variados gêneros textuais, todavia discutiremos a força da intertextualidade no gênero meme e os significados produzidos a partir dessas interações. Exemplificar as teorias sobre o funcionalismo e a intertextualidade à luz do gênero meme, pode ser uma forma de compreender o lugar de fala e produção desses textos e, assim, entender como eles circulam na sociedade.

Linguagem funcional no gênero meme

O Funcionalismo entende a língua por meio de sua utilização e das interações sociais. Sob essa perspectiva, Fuzer e Cabral (2014) entendem que na abordagem funcional a interação na comunicação ocorre a partir do lugar social em que os autores escrevem, podendo influenciar a escolha linguística. A partir disso, Cunha (2011) aponta que o interesse dos funcionalistas pela “investigação

⁴ *Mona Lisa* é um óleo sobre madeira pintado pelo renascentista italiano Leonardo da Vinci entre os anos 1503 e 1506. Esta obra representa uma mulher misteriosa que se tornou, ao longo dos séculos, no retrato mais famoso da história da arte ocidental. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-mona-lisa/> . Acesso em 12 set. 2021.

linguística vai além da estrutura gramatical, buscando na situação comunicativa - que envolve os interlocutores, seu propósito e o contexto discurso - a motivação para os fatos da língua” (CUNHA, 2011, p. 156). Dessa forma, entendemos que a sintaxe e a semântica se encontram de suma importância para a teoria funcionalista, pois a partir da utilização da língua ocorre contextos de interação que estão ligados a situações sociais e de comunicação.

Diante disso, o funcionalismo analisa como operam as línguas pelos meios de comunicação, e as relações de interações sociais. Para tanto, Cunha expõe que “a abordagem funcionalista procura explicar as regularidades observadas no uso interativo da língua, analisando as condições discursivas em que se verifica esse uso” (CUNHA, 2011, p. 157). Logo, entendemos que a interação, a partir da abordagem funcionalista, é precisa e contínua, o que possibilita novos entendimentos da língua por meio da interação. Sob essa ótica, Fuzer e Cabral (2014) entendem que a linguagem é materializada nas escolhas do falante e depende das variáveis contextuais que condicionam a comunicação.

Nesse sentido, a análise de caráter funcionalista nos concebe a possibilidade de trabalhar a partir de contextos de comunicação voltados para dados reais da fala e da escrita. Para Cunha (2011), na análise funcionalista:

Os enunciados e os textos são relacionados às funções que eles desempenham na comunicação interpessoal. Ou seja, o funcionalismo procura essencialmente trabalhar com dados reais de fala ou escrita retirados de contextos efetivos de comunicação, evitando lidar com frases inventadas, dissociadas de sua função no ato da comunicação. É a universalidade dos usos a que a linguagem serve nas sociedades humanas [...]. (CUNHA, 2011, p. 158)

Diante disso, a abordagem funcionalista da língua objetiva trabalhar contextos reais, o que possibilita reconhecer que a língua é interação social por meio da capacidade comunicativa. Sendo assim, por entendermos que os memes possuem características

textuais que consideram a interação, o contexto social, o dialogar com outros textos e acima de tudo a capacidade comunicativa, concebemos que a teoria funcionalista é a que dialoga com os propósitos deste estudo.

A intertextualidade no gênero meme

Concebemos que os diálogos existentes no gênero meme são passíveis de estudo à luz das teorias citadas haja vista o que Castilho afirma sobre os postulados que direcionam a teoria funcionalista: “a explicação linguística deve ser procurada nos usos linguísticos e numa percepção pancrônica⁵ da língua.” (2012, p. 22). Dessa forma, compreendemos que as situações de fala, de produção e recepção dos memes dão-se nesse contexto pancrônico que leva em consideração os diversos usos que os falantes fazem da língua.

Os memes produzidos no contexto de pandemia acabam por estabelecer uma intertextualidade com outros textos de épocas distintas, e que mesmo distantes na temporalidade de produção se contextualizam dentro de um discurso de produção. Assim, para discutir o conceito e as implicações da intertextualidade para o nosso trabalho começamos por trazer o que Koch afirma:

Todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos, que lhe dão origem, que o pré determinam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe. (KOCH, 2000, p. 46)

Considerar um texto heterogêneo, em nossa concepção, é assinalar o caráter dialógico dos textos que são produzidos na

⁵ Dá-se este nome à confluência do estudo sincrônico com o diacrônico. Esse enfoque considera que o estudo dos fenômenos linguísticos só é completo quando observados tais fenômenos no sistema e na sua evolução histórica, sendo a história do próprio sistema. Fonte: <https://www.dicio.com.br/pancronia/> Acesso em 03 de out. de 2021.

sociedade, e quando nos referimos a textos, estamos incluindo os verbais e não verbais. No que tange ao nosso foco, os memes, salientamos que, embora seja um gênero mais contemporâneo, ele não se priva de fazer alusão a textos mais arcaicos. No nosso trabalho, por exemplo, optamos por contemplar os memes que fazem intertextualidade com a arte, porque julgamos ser importante entender como gêneros distintos, de temporalidades diferentes, são compreendidos e se mostram tão disseminados em redes sociais.

Os estudos sobre intertextualidade são bastante abrangentes e podem ser intrigantes, visto a gama de aspectos e possibilidades de discussão e abordagens a partir de pesquisas diversas. Linhares, por exemplo, faz um estudo da intertextualidade na perspectiva *stricto sensu* definindo sua ocorrência “quando em um texto está inserido um intertexto outrora produzido, o qual faz parte da memória discursiva dos interlocutores” (2017, p. 97). Assim, refletindo sobre o que o autor citou, pensando no intertexto, na discursividade e na interação, entendemos que seja necessário trazer para a nossa discussão questões relativas à linguística textual. A fim de que possamos compreender melhor a relação texto e contexto de produção, tendo em vista que o nosso objeto de estudos é o gênero textual meme.

Oliveira (2012, p. 193) afirma que a linguística textual observa as “relações textuais em seus variados matizes e interseções”. Dessa forma, a linguística textual partiria para uma análise mais complexa que envolveria outros aspectos, que não fossem apenas itens sintagmáticos, todavia que abarcasse outras extensões como afirma a autora:

extensão variável dotada de ‘textualidade’, ou seja, de um conjunto de propriedades que lhe conferem a condição de ser compreendido pela comunidade linguística como um texto. Assim, podemos dizer que o texto é uma unidade comunicativa básica, aquilo que as pessoas têm a declarar umas às outras. (OLIVEIRA, 2012, p. 193-194)

Partindo da textualidade e também do exposto no fragmento acima, compreendemos que os textos são unidades de sentido que dialogam com outras produções, contudo há nesse diálogo a presença de elementos, que os tornam compreensíveis e entendíveis, a partir do contexto de produção e veiculação na sociedade. Aspectos como a coesão e coerência são importantes para que essa intertextualidade ocorra, por isso, pensando no conceito de *stricto sensu* discutido, anteriormente, podemos afirmar que os memes utilizados para exemplificar as teorias foram produzidos a partir de uma influência de textos pré-existentes com situação de interação social, política, econômica e cultural atuais.

O gênero discursivo e os memes

O processo de replicação de memes no espaço virtual ocorre de forma rápida, no meio digital. É possível verificar tal propagação sendo reproduzida constantemente nas redes sociais como: o Instagram; o Facebook; o WhatsApp e o Twitter, dentre várias outras redes. Há nesse processo a oportunidade de comentar os memes, provocando várias transformações que possibilitam o surgimento de vários outros memes a partir do original. Diante disso, a partir da análise funcional é possível explicar esses fenômenos da internet.

Koch (2003) entende que o meme é considerado texto, porque existe a manifestação verbal, o que permite que as pessoas interajam com os usuários por meio dos elementos semânticos, ocorridos a partir de uma situação sociocultural. Nesse sentido, o meme virtual é bastante variado e, por vezes, podem ocorrer mudanças de acordo com a interação social. Nesse contexto, Bakhtin (2003) expõe que as modificações dos gêneros ocorrem devido à variedade de discursos e, principalmente, por estarem ligados à interação social.

Diante disso, na perspectiva de Bakhtin, os gêneros textuais percorrem os discursos devido a exigência da situação, o que permite enunciados que podem ser organizados de forma temática

e pelo processo composicional, sendo caracterizada a particularidade de cada enunciado, com a possibilidade de apresentar os gêneros discursivos em relação aos enunciados estáveis. Ainda sob essa ótica, a partir dos pressupostos de Bakhtin (2003), podemos compreender que os gêneros são habilidades de caráter dialógico, que podem dispor de influências por meio de fenômenos sociais, o que possibilita recorrer a um gênero essencial, a situação, a vontade do enunciador e a intenção do falante.

Ainda sob essa ótica, Bakhtin (2003) depreende que os gêneros do discurso estão voltados para a comunicação das pessoas, sendo, portanto, sociais e dinâmicos, devido a diversidade de gêneros, a partir da atividade humana, e por meio dessas atividades vinculam-se às necessidades sociais e aos padrões históricos. Nesse sentido, entendemos que o meme é um gênero do discurso e, em alguns desses, podemos encontrar as interações sociais, assuntos temáticos, estrutura composicional e estilo.

Nesta perspectiva, os memes virtuais representam as situações e sentimentos que passamos e podem ser reproduzidos de forma crítica e divertida. No entanto, uma gama de valores pode ser desempenhada no espaço virtual, como por exemplo, a reflexão sobre uma realidade, o problema de uma situação, a partir do criador do meme. Para Marcuschi (2008), os gêneros são caracterizados pelas funções comunicativas que realizam na sociedade, e quando surgem nas mídias sociais, diz respeito a intenção de um usuário de forma específica, mas com a replicação, acabam sendo reconhecidos socialmente devido aos vários compartilhamentos.

Diante disso, a partir do entendimento de Bakhtin (2003, p. 301), “todos nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”, pois, na produção de gênero, é preciso levar em consideração a forma da estrutura, sendo de suma importância para o seu entendimento.

No entanto, em alguns momentos, o texto não será fácil de ser interpretado, pois o autor do meme, pode estabelecer mais de uma forma, para atender a comunicação específica. Nesse contexto,

Marcuschi (2008) expõe que o processo de intertextualidade é compreendido por meio de outro gênero para atingir o propósito comunicativo. Portanto, os memes são gêneros do discurso, disseminados pelas mídias, e podem apresentar cópia do meme original, ser replicado e/ou transformados.

Exemplificando as teorias a partir de memes selecionados e seu contexto de criação

Diante do cenário de isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19, as pessoas viram na internet, a possibilidade de ocupação do tempo e da interação, por meio das mídias sociais. Com a intensificação do uso da internet e a busca pela aproximação entre as pessoas, várias estratégias foram adotadas, entre elas a comunicação por meio de memes. Nesse contexto, trazemos um recorte de três memes criados no período de março de 2020 a agosto/2021, no contexto da pandemia da COVID-19, para exemplificar a intertextualidade realizada a partir da obra do pintor Leonardo da Vinci, o quadro da *Mona Lisa*. Ressaltamos que não há pretensão de apontarmos todos os memes criados no período da pandemia, envolvendo a *Mona Lisa*. Selecionamos os três para melhor compreender a língua, dentro de uma rede de relações.

Ao que tange à teoria funcionalista, Cunha (2011) afirma que os estudiosos dessa vertente “concebem a linguagem como instrumento de interação social, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade” (p. 156). Desta forma ao estudarmos os memes propostos no trabalho compreendemos que um olhar funcionalista seria o que poderia nos proporcionar um entendimento para além dos aspectos gramaticais da língua, visto a abrangência linguística do gênero estudado.

O primeiro meme a ser utilizado exemplifica a maneira como as pessoas estavam fazendo uso da alimentação para superar a

pandemia. A imagem⁶ contém seis quadros, sendo que o primeiro traz a informação “5 fases da Quarentena”, o segundo quadro traz a foto original do quadro da *Mona Lisa*. No terceiro quadro, a *Mona Lisa* aparece utilizando máscara⁷ branca. No quarto quadro, a personagem aparece com o rosto mais cheio e cabelos com raízes esbranquiçadas. No quinto quadro, *Mona Lisa* aparenta com maior peso, com o rosto arredondado e cabelos despenteados. No quinto e último quadro, a personagem aparece com uma maior diferença da imagem original, estando o rosto completamente arredondado. As imagens descritas nos remetem às possíveis fases que as pessoas passaram durante a pandemia, levando o leitor a compreender que elas foram, gradativamente, descuidando da aparência e consumindo mais alimentos no decorrer do isolamento social.

O próximo meme⁸ expõe num mesmo quadro, uma espécie de cartaz com o desenho de uma menina e um menino, ambos segurando uma seringa gigante, escrito acima deles “Toma Vacina”, e abaixo “Gostoso Demais”. Ao lado do cartaz aparece uma mulher loira, posicionada de perfil, usando máscara e blusa pretas, com um alvo no braço esquerdo, indicando que estaria à espera da vacina. Ao seu lado está o quadro da *Mona Lisa*, com as mangas da blusa retiradas do braço, enquanto aparece um braço de outra pessoa (possivelmente da área da saúde) aplicando a vacina na *Mona Lisa*, com luvas e roupa branca. O contexto em que o meme foi feito, remete a ideia de que a vacina seria o antídoto contra a COVID-19, tendo em vista que o momento da imunização foi muito esperado por grande parte da população.

⁶ Disponível em: <http://www.ladige.injc.ufrj.br/2021/02/05/nesses-tempos-de-pandemia-a-alimentacao-media-tensoes-em-conteudos-de-memes-na-internet/>. Acesso em 08 set. 2021.

⁷ Instrumento utilizado pela população para reduzir a disseminação do vírus e o contágio entre as pessoas.

⁸ Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/a-vacina-contr-a-covid-19-esta-entre-nos-e-a-internet-nao-poderia-deixar-de-fazer-o-que-faz-de-melhor-memes-espia/>. Acesso em 08 set. 2021.

No terceiro meme⁹ há um quadro que traz a imagem da *Mona Lisa* com uma máscara branca no rosto, sendo que, ao lado da imagem há um balão de diálogo apontando para a direção da sua boca, com a escrita “Fique em Casa!!!”. Nesse contexto, o meme foi utilizado para incentivar as pessoas a usarem máscaras e a permanecerem em isolamento social, a fim de conter o contágio da COVID-19.

No que se refere à intertextualidade do gênero meme, Koch compreende que, a significação dos sentidos pode ocorrer de dois modos distintos: implícito ou explícito, isso corresponderia à diferença entre o mostrar e o dizer, a que se fez referência (KOCH, 2003), dessa forma, encontramos nos memes exemplificados, maneiras explícitas de comunicação, por meio da releitura da obra do pintor Leonardo da Vinci. Temos a obra de arte original, conhecida mundialmente, pintada nos primeiros anos do século XVI, ou seja, o texto fonte. E ainda temos os memes de autorias diversas, que retratam situações pertinentes ao contexto pandêmico de 2020/2021, entretanto fazem remissão ao texto fonte, ou seja, o intertexto.

A intertextualidade se constitui a partir de uma fonte, que permite ao leitor a identificação da obra original. Considerando a visibilidade das informações, essa se apresenta de maneira explícita. Para Trindade, Noronha e Alvarez, “um texto não nasce isento de outros textos, ao invés disso, constitui uma verdadeira colcha de retalhos, carregando consigo outras vozes que vieram antes dele e que, possivelmente, fará parte de obras que surgirão após ele” (2016, p. 100).

Diante disso, na construção de novos textos sempre há relação intertextual com obras anteriores. Tal situação segue exemplificada pela memética, seu contexto de produção e sua expansão por meios das mídias digitais. Nessa perspectiva, Antunes (2005 apud

⁹ Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,estudantes-usam-novo-coronavirus-para-revisitar-quadros-de-pintores-renomados,70003294274>. Acesso em 08 out. 2021.

TRINDADE; NORONHA; ALVAREZ, 2016, p. 89) esclarece que “escrever é uma atividade que retoma outros textos, isto é, que remonta a outros dizeres”, dessa forma identificamos as relações dialógicas imbricadas de contextualizações, tendo em vista que a escolha do texto fonte segue conectada com a ideologia de cada um.

Sobre isso, Koch esclarece que “todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia” (2003, p. 19), sendo assim, “não basta conhecer o significado literal das palavras ou sentenças de uma língua: é preciso saber reconhecer todos os seus empregos possíveis, que podem variar de acordo com as intenções dos falantes e as circunstâncias de sua produção” (KOCH, 2003, p. 29). Dessa forma, encontramos os memes cobertos de intenções e ideologias, que por meio das relações dialógicas, constroem a intertextualidade.

Por fim, Bakhtin (2003) entende que os gêneros do discurso se voltam para as pessoas e sofrem influências dessas, o que os tornam dinâmicos, tendo em vista as contínuas alterações da vida em sociedade. Com isso, compreendemos a língua inserida num contexto social, cultural, histórico e dialógico, na construção de novas releituras de obras produzidas socialmente, por meio de novos gêneros textuais discursivos.

Considerações sobre os estudos dos memes na sociedade

O estudo que propusemos teve como finalidade abordar uma discussão acerca das correntes do funcionalismo e da intertextualidade, a partir do uso de exemplos de memes criados durante a pandemia da COVID-19. Assim, a partir de um recorte temporal e situacional, selecionamos três memes envolvendo a obra de arte *Mona Lisa*, a fim de exemplificar os efeitos de sentido produzidos a partir do estudo da intertextualidade entre o texto fonte e as situações atuais, tendo a língua como instrumento de interação social.

Nossas considerações nos levaram a um entendimento acerca dos aspectos teóricos do funcionalismo, da intertextualidade, da linguística textual e dos estudos bakhtinianos sobre discurso, das

questões linguísticas que envolvem a produção de textos e a forma como eles são produzidos. Pensamos na língua enquanto estruturante de um processo de diálogos que leva em consideração a comunicação social, a fim de que possamos ter um entendimento dos resultados advindos das construções de sentido dessas obras no contexto de produção, sendo a discursividade e as questões de intertextualidade primordiais para o entendimento de como esses textos são difundidos, e qual o seu papel funcional.

Dessa forma, os memes criados em período pandêmico nos mostraram mais uma vez o quanto a língua (re)afirma a sua natureza social, vinculada às condições de comunicação. Além disso, identificamos a intertextualidade presente na materialidade dos memes e nas construções ideológicas que envolvem o contexto. Essa relação que existe entre os textos e suas respectivas contextualizações nos permitiu compreender e interpretar, sem descartar a possibilidade de produção de outros textos.

Referências

ALVAREZ, Palmira Virgínia Bahia Heine. *Intertextualidade: possíveis diálogos*. Feira de Santana, v. 7, n. 10, p. 87 - 102, 2016. Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n10/n010.p087-102.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 apud TRINDADE, Joilma Maria de Freitas; NORONHA, Maria Rosane Vale;

ALVAREZ, Palmira Virgínia Bahia Heine. *Intertextualidade: possíveis diálogos*. Feira de Santana, v. 7, n. 10, p. 87 - 102, 2016. Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n10/n010.p087-102.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Funcionalismo e gramáticas de português brasileiro. In:
- CASTILHO, Edson Rosa de Souza (org.) *Funcionalismo Linguístico: Novas Tendências teóricas*. São Paulo, ed. Contexto 2012, p.17-42.
- CRESCER o uso de Internet durante a pandemia e número de usuários no Brasil chega a 152 milhões, é o que aponta pesquisa do Cetic.br. *Cetic.br*, 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/noticia/cresce-o-uso-de-internet-durante-a-pandemia-e-numero-de-usuarios-no-brasil-chega-a-152-milhoes-e-o-que-aponta-pesquisa-do-cetic-br/>. Acesso em: 8 out. 2021.
- CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In:
- MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). *Manual de Linguística*. p. 156-176. São Paulo: Contexto, 2011. 2. ed.
- FUZER, Cristina. CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo. Cortez. 2000.
- KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LINHARES, Allan de Andrade. *Intertextualidade e produção de efeitos de sentido em artigos de opinião*. Revista Gelne. Universidade Federal do Piauí. v. 12. n.1/2, p. 96-107, 02 de mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11440>. Acesso em: 03 out. 2021.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- OLIVEIRA, Mariangela Rios de Oliveira. Linguística textual. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 193-204.
- TRINDADE, Joilma Maria de Freitas; NORONHA, Maria Rosane Vale; ALVAREZ, Palmira Virgínia Bahia Heine. *Intertextualidade:*

possíveis diálogos. Feira de Santana, v. 7, n. 10, p. 87 - 102, 2016.
Disponível em: <http://www2.uefs.br/dla/graduando/n10/n010.p087-102.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

Capítulo 9

A noção de arbitrariedade e símbolo no uso e interpretação de emojis

Viviane Rodrigues
Maria Emília Oliveira Carleto

Introdução

A comunicação acontece por meio de diversas linguagens: verbais, visuais, gestuais, imagética, sonora, táteis, gustativas, olfativas, entre outras formas de apresentação, o que compõe a semiologia, denominada por Saussure como “ciência que estuda todo e qualquer sistema de signos” (SAUSSURE, 2006, p. 24). Nesse campo tão vasto, os estudos da linguagem ganham novos espaços a partir de diversos objetos de análise.

Pela linguagem as expressões de emoções, ideias e propósitos são orientadas pela visão de mundo, pelas imposições da realidade social, histórica e cultural de seu falante, pois a linguagem é a capacidade que o homem tem de comunicar-se com os seus semelhantes através de signos verbais e não verbais e abrange fatores físicos, fisiológicos e psíquicos (PETER, 2002).

Todas as linguagens verbais ou não-verbais utilizam signos para uma finalidade em comum, que é a comunicação, nesse contexto, a linguagem não-verbal dos emojis¹ cumpre esse papel,

¹ Pictogramas (símbolos pictóricos) que são tipicamente apresentados em desenhos coloridos e usados em conjunto com textos. Eles representam coisas como rostos, tempo, veículos e prédios, comidas e bebidas, animais e plantas, ou ícones que representam emoções, sentimentos ou atividades (DAVIS, EDBERG, 2017, *apud* KLAFFKE, 2019, p. 53-54).

uma vez que esses símbolos se caracterizam como mensageiros virtuais em conversas instantâneas.

Neste ensaio, apresenta-se um recorte teórico-analítico sobre emojis, símbolos pictóricos inicialmente chamados de “smilies” ou “emoticon”, esse vocábulo de origem japonesa foi criado em 1998 com a junção das palavras “e” (imagem) e “moji” (caractere). A palavra foi adotada pelo Consórcio Unicode, que é uma instituição que regulamenta padrões universais para a criação de caracteres por meio de programas de software, essas imagens tornaram-se uma maneira de comunicação rápida, usada para mensagens em mídias sociais.

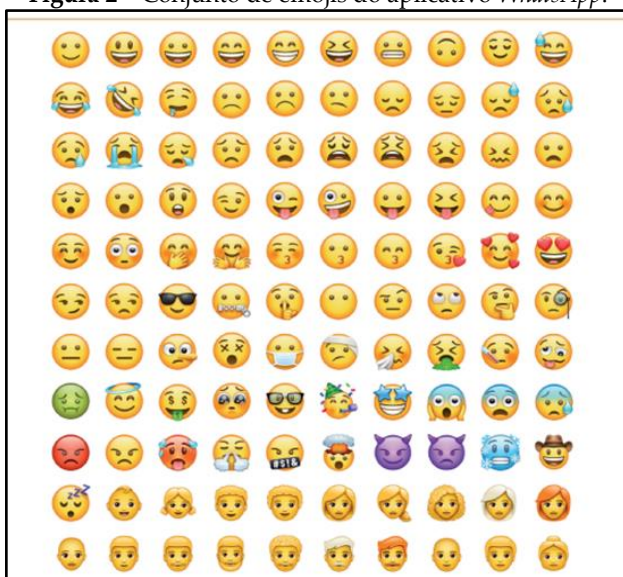
Os primeiros emojis foram criados pelo designer de interfaces Shigetaka Kurita e apresentavam um estilo gráfico mais simplificado, porém, com a evolução dos sistemas operacionais de comunicação tecnológica houve a necessidade de aprimorar a qualidade e a variedade desses desenhos, para suprir a necessidade do mercado e melhorar a informação prestada por eles, essa mudança é apresentada nas figuras 1 e 2 que seguem:

Figura 1 – Relação do conjunto original de 176 emojis projetados por Shigetaka Kurita.



Fonte: KLAFKE, 2019, p. 55.

Figura 2 – Conjunto de emojis do aplicativo *WhatsApp*.



Fonte: KLAFKE, 2019, p. 71.

A linguagem dos emojis transformou os desenhos em uma espécie de “alfabeto visual” para facilitar a comunicação por meio de recursos digitais, uma vez que a internet trouxe novas funções para os canais de comunicação, mantendo o propósito da linguagem.

Ao relacionar esse objeto midiático escolhido para análise com a linguagem visual que representa, levantamos questionamentos com base na teoria da arbitrariedade do signo linguístico e a ideia de símbolo proposta por Ferdinand de Saussure, buscando compreender a construção dos significados dos emojis. Sendo assim, o caminho teórico percorrido para a realização deste trabalho encontra-se ancorado nessa teoria e em alguns de seus debatedores, que auxiliam a discussão aqui proposta.

Como materialidade de pesquisa três emojis foram recortados a fim de desenvolver as análises, pois o propósito deste estudo consiste em fazer uma reflexão sobre essas imagens, que se inscrevem em um funcionamento midiático ao relacioná-las com a teoria selecionada, sendo assim, apresenta-se no próximo tópico o

material seletivo, bem como a mobilização dos conceitos fundamentais para o trabalho de descrição e análise realizada.

Relação entre signo linguístico, arbitrariedade, símbolo e emojis

O signo linguístico para Ferdinand de Saussure é composto por dois elementos, o significado e o significante, “uma entidade psíquica de duas faces” (SAUSSURE, 2006, p. 80), que juntos tornam-se uma representação mental da realidade ou de um objeto ao unir conceito e imagem acústica. O linguista explica que conceito equivale ao sentido, a ideia, ou seja ao significado; enquanto a imagem acústica “não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som” (SAUSSURE, 2006, p. 80).

A imagem acústica é, portanto, o próprio significante e não o som, pois cada vez que se pronuncia uma palavra o som pode ser diferente, mas permanece a imagem básica do que está sendo pronunciado. Não é uma imagem auditiva, mas sim uma imagem do conceito, já o significado é a representação daquilo que se diz.

As duas faces inseparáveis que compõem o signo linguístico são responsáveis pela percepção da realidade em que vivemos, pois: “Os signos são, assim, uma forma de apreender a realidade. Só percebemos no mundo o que nossa língua nomeia” (FIORIN, 2006, p. 68). Além disso, o signo linguístico estabelece relação com outros signos para construir sentidos a partir do valor conceitual que se estabelece em cada contexto de uso:

O valor de um signo é dado por outro signo. Além disso, um signo é sempre interpretável por outro signo: no interior do mesmo sistema pelos sinônimos, pelas paráfrases, pelas definições; em outro sistema, em outra língua, por exemplo, pela tradução. (FIORIN, 2006, p.70)

A língua funciona por meio do pensamento e do som em que o valor linguístico de cada signo é considerado em seu aspecto conceitual, portanto o valor de uma palavra está em sua capacidade de representar uma ideia, esse valor não é fixo, mas determinado pela realidade.

As representações dos signos linguísticos dentro do campo da semiologia aparecem por meio de sinais naturais e convencionais. São sinais naturais aqueles que se mostram por indício físico, como as pegadas, sombras, gestos, sons, dor, cheiros, etc. Os sinais convencionais envolvem um campo mais abrangente e complexo, pois pressupõe a existência de uma cultura estabelecida, da qual ele é resultado e expressão, produto e instrumento ao mesmo tempo.

Os sinais convencionais apresentam-se como ícone, símbolo ou signo, o ícone (do grego eikón = imagem), por exemplo, pode ser uma foto, uma estatueta, um desenho de alguém ou de algum lugar, e caracteriza-se também por ser não-arbitrário; o signo, totalmente arbitrário, é a própria palavra, enquanto que o símbolo, semi-arbitrário, é um tipo intermediário entre o ícone e o signo; como a espada, símbolo do exército e a cruz, símbolo do Cristianismo (CARVALHO, 1998).

Torna-se necessário aqui pontuar sobre o princípio da arbitrariedade, ao postular que a ideia de uma palavra não está relacionada internamente pela sequência de sons dessa palavra: “O laço que une o significante ao significado é arbitrário, [...] o signo linguístico é arbitrário” (SAUSSURE, 2006, p. 83). Por isso é definido como imotivado, não apresenta uma relação de sentido com o significado, não tem um aspecto natural entre a palavra escrita e o que ela significa.

Na verdade, existem dois sentidos para *arbitrário*: a) o significante em relação ao significado: *livro, book, livre, Buch, liber, biblion*, etc. (significantes diferentes para um mesmo significado); b) o significado como parcela semântica (em oposição à totalidade de um campo semântico): ingl. *teacher / professor* port. *Professor* ingl. *sheep / mutton* port. *Carneiro*. (CARVALHO, 2014, p. 15)

A partir dos exemplos apresentados por Carvalho ao explicar Saussure (2006), percebe-se que mesmo que o signo linguístico tenha sua origem arbitrária, há em alguns casos níveis de

motivação entre significante e significado, o que será definido como arbitrário absoluto ou relativo:

Como exemplo de arbitrário absoluto, o mestre de Genebra cita os números *dez* e *nove*, tomados individualmente, e nos quais a relação entre o significante e o significado seria totalmente arbitrária, isto é, essa relação não é necessária, é imotivada. Já na combinação de *dez* com *nove* para formar um terceiro signo, a dezena *dezenove*, Saussure acha que a arbitrariedade absoluta original dos dois numerais se apresenta relativamente atenuada, dando lugar àquilo que ele classificou como arbitrariedade relativa, pois do conhecimento da significação das partes pode-se chegar à significação do todo. (CARVALHO, 2014, p. 16)

A noção de signo como motivado ou imotivado também está presente no conceito de símbolo, que para Saussure não é completamente arbitrário, não é vazio, pois existe um vínculo natural entre significante e significado: “O símbolo da justiça, a balança não poderia ser substituído por um objeto qualquer, um carro, por exemplo” (SAUSSURE, 2006, p. 83).

Sendo assim, os conceitos de arbitrariedade e símbolo auxiliam a compreensão do uso de emojis como representação de signos verbais em conversas informais, uma vez que “emojis são usados com frequência em mensagens curtas de mídias sociais, onde criam conexões com leitores e acrescentam graça, cor e emoção” (KLAFKE, 2019, p. 53-54).

As palavras substituídas por emojis podem assumir significados diferentes em determinados contextos, por isso torna-se necessário pensar sobre o uso desses símbolos e suas interpretações.

O uso de emojis e o campo do significado

Assim como os signos linguísticos e símbolos, os emojis compõem o campo da semiologia, uma vez que são símbolos pictóricos usados na comunicação. No portal

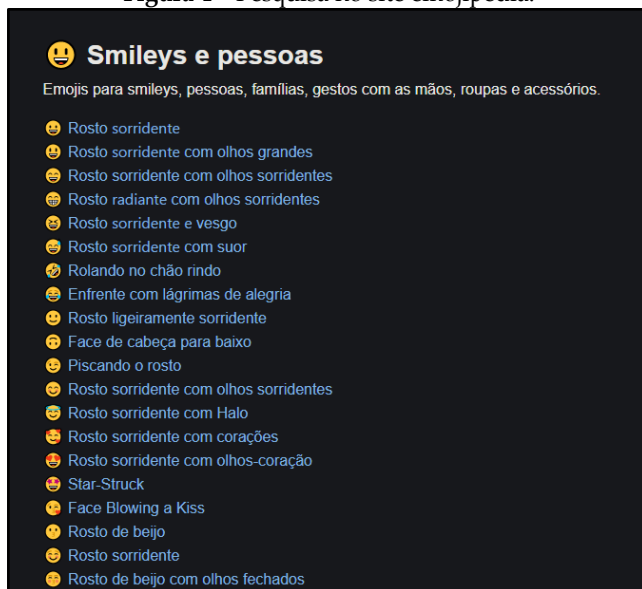
<https://emojipedia.org> esses símbolos pictóricos estão organizados para que o usuário consulte seu significado e sua história, como mostra as imagens 3 e 4 a seguir.

Figura 3 – Página inicial do site emojipedia.



Fonte: <https://emojipedia.org>, data de acesso: 27-10-2021.

Figura 4 – Pesquisa no site emojipedia.



Fonte: <https://emojipedia.org>, data de acesso: 27-10-2021.

Ao consultar as categorias dos emojis o site apresenta a imagem, a descrição e o significado de cada símbolo, como para o emoji “Rosto sorridente”:

Um rosto amarelo com olhos simples e abertos e um sorriso largo e aberto, mostrando os dentes superiores e a língua em algumas plataformas. Frequentemente, transmite prazer geral e bom humor ou bom humor. Não deve ser confundido com [...] Rosto sorridente com olhos grandes ou [...] Rosto sorridente com olhos sorridentes, que tem os mesmos sorrisos, mas formas de olhos mais expressivas. (Fonte: <https://emojipedia.org>, data de acesso: 27 out. 2021)

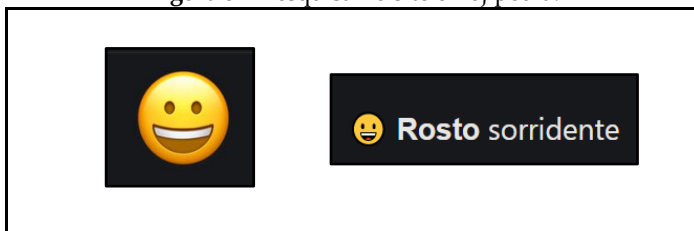
A explicação do significado do emoji é bem direta e vem acompanhada pela orientação de que esse emoji “não deve ser confundido” por ou com outros semelhantes, sendo assim, torna-se necessário apresentar os significados dos emojis Rosto sorridente com olhos grandes e Rosto sorridente com olhos sorridentes:

Rosto sorridente com olhos grandes: Um rosto amarelo com olhos sorridentes e um sorriso largo e aberto, mostrando os dentes superiores e a língua em algumas plataformas. Frequentemente, transmite felicidade geral e diversão bem-humorada. Semelhante a [...] Rosto sorridente, mas com olhos mais altos e animados. Rosto sorridente com olhos sorridentes: Um rosto amarelo com olhos sorridentes e um sorriso largo e fechado transformando-se em bochechas rosadas. Muitas vezes expressa felicidade genuína e sentimentos calorosos e positivos. Semelhante a Rosto sorridente, mas com olhos mais altos e animados. (Fonte: <https://emojipedia.org>, data de acesso: 27 out. 2021)

Na comparação dos significados dos emojis há uma aproximação dos sentidos que cada símbolo transmite, pois são muito semelhantes, sendo assim, ao definir que Rosto sorridente “transmite prazer geral e bom humor ou bom humor”, que Rosto sorridente com olhos grandes “transmite felicidade geral e diversão bem-humorada” e que Rosto sorridente com olhos

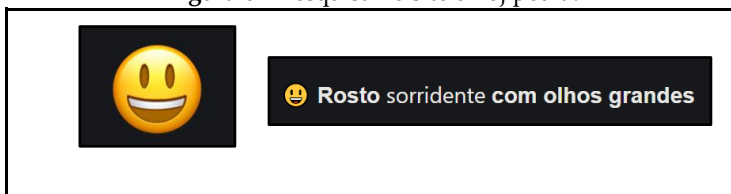
sorridentes “expressa felicidade genuína e sentimentos calorosos e positivos” considera-se que esses significados compõem um mesmo campo semântico, até mesmo porque as diferenças visuais são mínimas, como mostra as figuras 5, 6 e 7.

Figura 5 – Pesquisa no site emojiopedia.



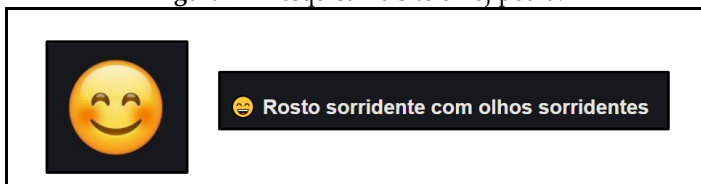
Fonte: <https://emojiopedia.org>, data de acesso: 27 out. 2021.

Figura 6 – Pesquisa no site emojiopedia.



Fonte: <https://emojiopedia.org>, data de acesso: 27 out. 2021.

Figura 7 – Pesquisa no site emojiopedia.



Fonte: <https://emojiopedia.org>, data de acesso: 27 out. 2021.

Sonja K. Foss, em seu artigo *Theory of Visual Rhetoric*, de 2005, afirma que, para a análise de uma imagem simbólica, deve-se prestar atenção em dois componentes: os elementos presentes e os elementos sugeridos. A identificação dos elementos presentes envolve a descrição das principais características físicas da imagem. Já os elementos sugeridos se mostram a partir do conceito, ideia, tema e alusão que podem ser inferidos pelo receptor (FOSS, 2005, p. 146).

Tomando como exemplo os emojis citados anteriormente, i) Rosto Sorridente com os Olhos Sorridentes e ii) Rosto Sorridente com Olhos Grades, o próprio site de divulgação, *Emojipedia*, já identifica na descrição os elementos presentes e os sugeridos de cada símbolo. Analisando-os, podemos observar que, apesar de os dois emojis apresentarem rostos sorridentes e trazerem a ideia de sentimentos felizes como elemento sugerido, eles não são iguais, portanto, são usados em situações diferentes.

Além da diferença visual entre esses dois emojis, tomemos agora seus nomes em inglês, o idioma original do órgão responsável pela catalogação oficial mundial dos caracteres: i) Grinning Face with Big Eyes e ii) Smiling Face with Smiling Eyes. Em uma busca rápida por dicionários online, notamos que as palavras “grinning”, do verbo *to grin* e “smiling”, do verbo *to smile*, embora tenham a mesma tradução, “sorrir”, denotam tipos diferentes de sorriso. De acordo com o dicionário de Cambridge, “smile” define-se como “fazer uma expressão feliz ou amigável, de maneira que se curvem para cima os cantos dos lábios.” (tradução nossa). Já o verbo “grin” é conceituado como “sorrir um sorriso largo” (tradução nossa).

Confirmamos assim que o emoji Rosto Sorridente com Olhos Grandes, como já constatado na visualização de sua imagem, apresenta um sorriso mais largo e aberto, mostrando os dentes, o que pode remeter o usuário a um sentimento maior de contentamento, alegria e satisfação. Em contrapartida, temos que o Rosto Sorridente com Olhos Sorridentes, que mostra um sorriso mais contido, pode relacionar-se com emoções de contentamento mais amenas ou tímidas.

Dessa maneira, tal qual os signos linguísticos que, embora sejam formados por duas partes devem ser observados como uma unidade, como afirmado no Curso de Linguística Geral, “esses dois elementos [conceito e imagem acústica] estão intimamente unidos e um reclama o outro” (SAUSSURE, 2006, p. 80), acreditamos que o mesmo princípio possa ser aplicado na observância da natureza da imagem. Seguindo essa linha de raciocínio, de maneira talvez inconsciente, numa análise automática e simultânea desses dois

componentes da imagem (os elementos presenciais, que são as características físicas apresentadas, e os elementos sugeridos, relacionados à ideia e conceito mobilizados no observador) os usuários de emojis conseguem distinguir em quais situações usarão um ou outro rosto sorridente.

É importante ressaltar também que, para estabelecer significados, os emojis, enquanto símbolos pictóricos, necessitam do contexto, pois isoladamente não conseguem imprimir um campo semântico de significação, como acontece por exemplo com a imagem da balança ao representar o símbolo da justiça.

Sendo assim, os emojis são símbolos pictóricos que não podem ser considerados arbitrários, mas possuem características semi-arbitrárias, assim como os símbolos, uma vez que há indícios entre o significante (imagem do emoji) com o significado que representa em suas práticas comunicativas.

Considerações finais

Com os movimentos de análise realizados, foi possível perceber que nos emojis selecionados a semi-arbitrariedade está presente no fato de que entre o símbolo e seu significado há elementos que relacionam o significado com o significante nos contextos em que se inserem.

Dependendo do contexto de uso dos emojis eles causam diferentes efeitos de sentido, que circulam na mídia produzindo ressignificações. Sendo assim, há vários dizeres que não estão escritos, mas que conclamam por interpretações, pois os gestos de interpretar esses símbolos pictóricos estão relacionados com o contexto, que se constroem a partir do lugar em que o signo/símbolo se inscreve.

A imagem do emoji pode ser usada para vários significados dentro de um mesmo campo semântico, que por ser amplo torna esse símbolo semi-arbitrário em alguns usos, pois enquanto símbolo pictórico, o emoji consegue atribuir novos significados sobre o que está representando.

Referências

- CARVALHO, Castelar de. *Para compreender Saussure: fundamentos e visão crítica*. 8. ed., rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CARVALHO, Castelar de. *Saussure e a Língua Portuguesa*. In: *Matraga 34*. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução à linguística*. v. 1 e 2. São Paulo: Contexto, 2002.
- FOSS, Sonja K. Theory of visual rhetoric. In: SMITH, K. et al. (org.) *Handbook of visual communication: theory, methods, and media*. London: Routledge, 2005, p. 141–152.
- KLAFKE, Raquel Forma. *Não é só um emoji: representações visuais de gênero em signos de mensageiros instantâneos entre 1996 e 2018*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP, 2019.
- PETTER, Margarida. *Linguagem, língua, linguística*. In: FIORIN, José Luiz et al. *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.
- Site: <https://emojipedia.org>, data de acesso: 27 out. 2021.
- TO GRIN. In: DICIO, Cambridge Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/grin?q+=grin>>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- TO SMILE. In: DICIO, Cambridge Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. Disponível em: <<https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/smile>> . Acesso em: 20 nov. 2021.

Capítulo 10

"A Pfizer!": intertextualidade e humor sob a ótica da Análise de Discurso Crítica

Isabella Beatriz Peixoto
Jaqueline Freitas de Miranda
João Vítor Sampaio de Moura

Introdução

Desde que foi reconhecida como ciência, a Linguística tem desenvolvido importantes papéis nas investigações acerca da linguagem humana e suas particularidades. Com o passar dos anos, essas investigações ganharam destaques e aprimoramentos em suas descobertas, pois contribuem para a comunicação entre os agentes sociais. Dentre as suas particularidades, estão a Análise do Discurso Crítica (ADC) e a Intertextualidade, sendo que esta última pode ser trabalhada para a finalidade do Humor, atribuições que tomamos como foco desta pesquisa. Para melhor compreendermos os papéis atribuídos a cada uma dessas propriedades linguísticas, iremos apresentá-las no decorrer desse trabalho.

As redes sociais conferiram aos indivíduos uma nova capacidade: a de serem ouvidos, vistos, lidos, assistidos, reproduzidos, avaliados e compartilhados para além da bolha social em que viviam (RECUERO, 2009). Quem viveu na década de 1990, e até mesmo os anos 2000, provavelmente se lembra de um tempo em que os telefones (fixos ou celulares) não eram lá muito acessíveis e serviam apenas para falar com os familiares, amigos e pedir pizza. O contato era *eu-outro*, o contato *eu-mundo todinho* ficava para os comunicadores de massa – jornalistas, publicitários,

apresentadores de TV e rádio... gente com os meios para isso. Tipo o Sílvio Santos, que tinha um canal de TV que era, basicamente, só para ele falar com as massas e vender seus produtos.

Os tempos são outros. Com as mídias sociais, ganhamos espaço para comunicar absolutamente tudo o que queremos – a não ser que firmamos as letrinhas miúdas dos “Termos de Uso” –, e usamos (de forma intensa) esse espaço. Seja para nobres propósitos (divulgar causas sociais, colocar gatinhos para adoção ou meios afins), para propósitos nem tão nobres assim (trabalhar além da conta, ceder ao consumismo entre outros) ou mesmo para propósitos para lá de nefastos (precisamos falar sobre *fake news* e o atual presidente?), estamos quase todos lá.

Por fim, sob a semiótica da Análise do Discurso Crítica, este ensaio tem como objetivo geral discutir a linguagem utilizada pelas mídias sociais e o impacto que elas originam nas atualidades; e como objetivos específicos investigar as influências que a intertextualidade provoca quando vinculada às mídias sociais para a finalidade do humor e suas particularidades.

Intertextualidade e humor

Para Norman Fairclough, o conceito de *intertextualidade* aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos (FAIRCLOUGH, 2001). Em muitos desses casos, as finalidades presentes nos textos e discursos utilizados tem relação direta e indireta com a intertextualidade presente, o que chama muitas vezes a atenção das mídias sociais.

A internet e as mídias sociais nos levou da distribuição simples à complexa¹. Ou seja, os textos² que produzimos atualmente podem chegar a um número muito maior de consumidores, tornando-se, por vezes, elos em uma cadeia intertextual muito mais ampla, e sendo transformados e recontextualizados (em seus gêneros, discursos) para gerar novos textos (FAIRCLOUGH, 2001). Todos estamos passíveis a *viralizar*³.

A *viralização* muito tem a ver com a Intertextualidade, enquanto propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante (FAIRCLOUGH, 2001). Isso porque, para alcançar efeito viral, um texto não precisa apenas ser reproduzido diversas vezes, ele precisa ser falado em outros espaços, imitado, compartilhado, recontextualizado, contradito, ironizado, negado... isto é, ele precisa fazer parte de uma cadeia intertextual, tendo fragmentos articulados em outros textos.

Foi o que aconteceu com o vídeo “Pifaizer / Pfizer”⁴ criado pelo humorista Rafael Chalub, conhecido artisticamente como *Esse Menino*. Postado no dia 17 de junho de 2021 no canal *Esse Menino* no YouTube, até a data dessa pesquisa, o vídeo contava com pouco mais de 913.703 visualizações. E esse número considera apenas o

¹ Fairclough (2001, p. 108) explica que os textos – enquanto produtos escritos, falados e/ou imagéticos – podem ter distribuição simples, como, por exemplo, uma conversa casual, que pertence apenas ao contexto imediato de situação em que ocorre; ao passo que outros têm distribuição complexa, por exemplo, os textos produzidos por líderes políticos, distribuídos em uma variedade de diferentes domínios institucionais, cada um dos quais possui padrões próprios de consumo e rotinas próprias para a reprodução e transformação de textos.

² O termo “texto” é usado neste ensaio referindo-se a qualquer produto escrito, falado e/ou imagético.

³ Por *viralizar*, entendemos a capacidade que um texto tem de ser propagado de forma rápida na internet, espalhando-se de forma semelhante a um vírus.

⁴ “Pifaizer / Pfizer” - *Esse Menino*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rWj9meqOQrM>.

vídeo original e as visualizações por meio desta plataforma. Na data da postagem no YouTube, o vídeo já havia se tornado sucesso no perfil do artista no Instagram, compartilhado ainda em outras plataformas como o WhatsApp e o Facebook.

No vídeo, Rafael usa prosopopeia para interpretar uma versão humana da empresa farmacêutica Pfizer⁵ no momento da oferta de vacinas para o combate da COVID-19⁶ ao governo brasileiro. Essa versão humana da farmacêutica, escreve (enquanto lê em voz alta) mensagens eletrônicas para o atual presidente do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. Dessa forma, os supostos dizeres da Pfizer são relatados em discurso direto, atribuídos à farmacêutica, ainda que saibamos que se tratam de dizeres fictícios, criados para gerar efeito de humor. Há no texto uma ambivalência de voz, um texto cuja forma linguística ambígua o torna com “dupla voz” (BAKHTIN, 1981 apud FAIRCLOUGH, 2001). O autor parece mesclar a voz da farmacêutica Pfizer com sua própria voz.

Ramalho e Resende (2006), lembram que a representação do discurso não é uma mera questão gramatical, ao contrário, é um processo ideológico cuja relevância deve ser considerada.

Analisar em textos quais vozes são representadas em discurso direto, quais são representadas em discurso indireto e quais as conseqüências disso para a valorização ou depreciação do que foi dito e daqueles(as) que pronunciaram os discursos relatados no texto pode lançar luz sobre questões de poder no uso da linguagem. (RAMALHO; RESENDE, 2006, p. 67)

Reforçando a ideia de que se tratam de mensagens eletrônicas reais, escritos pela Pfizer, o autor usa ainda de características do correio eletrônico como gênero textual, com a escolha de um

⁵ Empresa farmacêutica sediada em Nova Iorque, nos EUA. Para mais informações, acesse o site: <https://www.pfizer.com/>.

⁶ Doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus, conhecido como SARS-CoV-2. Saiba mais em: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

vocativo para iniciar o texto e o fechamento com uma expressão de despedida somada a uma assinatura:

Excerto 1 - querido presidente Bolsonaro... não... presidente Bolso... não... Bolsonaro...

Excerto 2 - beijinhos científicos até já... Pfizer...

Podemos questionar: por que e-mails, ao invés de telefonemas, mensagens de texto ou cartas? A escolha desse gênero toma como dado, pressupõe, que os consumidores estão cientes de algo ocorrido à época na chamada “CPI da COVID”. De acordo com a Carta Capital (2021, s. p.), e vários outros veículos de comunicação, o vice-presidente da CPI, o senador Randolfe Rodrigues (Rede-AP), afirmou no dia 9 de junho de 2021 que “[...] o governo de Jair Bolsonaro recebeu, ao menos, 81 tentativas de contato da Pfizer, que manifestava interesse de vender vacinas ao Brasil”. Tais tentativas de contato foram realizadas por correio eletrônico, documentos omitidos pelo governo.

Fairclough (2003, p. 40, tradução nossa) traça uma relação entre as pressuposições e a intertextualidade:

Os textos inevitavelmente fazem pressuposições. O que é ‘dito’ em um texto é ‘dito’ contra um pano de fundo do que é ‘não dito’, mas tomado como dado. Tal como acontece com a intertextualidade, os pressupostos conectam um texto a outros textos, ao ‘mundo dos textos’, como se poderia dizer. A diferença entre pressuposições e intertextualidade é que as primeiras não são geralmente atribuídas ou atribuíveis a textos específicos. É mais uma questão de relação entre este texto e o que foi dito ou escrito ou pensado em outro lugar, com o ‘outro lugar’ deixado vago.⁷

⁷ Do original “Texts inevitably make assumptions. What is ‘said’ in a text is ‘said’ against a background of what is ‘unsaid’, but taken as given. As with intertextuality, assumptions connect one text to other texts, to the ‘world of texts’ as one might put it. The difference between assumptions and intertextuality is that the former are not generally attributed or attributable to specific texts. It is a matter

No *humor*, as pressuposições são fundamentais. Ottoni (2007) define o humor como um instrumento de contestação, um elemento de resistência, quanto de alienação social e nele se percebe haver uma forte tendência à reprodução de estereótipos e reforço das diferenças. A autora acredita que o humor só pode existir baseado no conhecimento existente entre produtor, no caso o humorista, e o receptor, visto que o humor funciona como um meio de criticar, agredir ou mesmo desestruturar o que já é do conhecimento de todos. Já Fairclough (2003, p. 55, tradução nossa) afirma que “todas as formas de companheirismo, comunidade e solidariedade dependem de significados que são compartilhados e podem ser tomados como dados, e nenhuma forma de comunicação ou interação social é concebível sem tal “terreno comum”.⁸

Buscando esse “terreno comum” com os consumidores do texto, Rafael transpõe a voz da Pfizer para sua moldura, traduzindo as supostas mensagens eletrônicas para sua própria linguagem. Acompanhamos, dessa forma, uma gigante farmacêutica estadunidense falando de assuntos tipicamente brasileiros como a telenovela *Belíssima*, exibida pela TV Globo, no período de 7 de novembro de 2005 a 7 de julho de 2006. Na abertura, citada no Excerto 3, a modelo Michelle Alves aparece ensaiando uma espécie de *strip-tease* ao som da música “Você é Linda”, de Caetano Veloso. A modelo dança em cima de uma plataforma que gira, como se estivesse em exposição em uma vitrine de loja, e várias pessoas passam e ficam observando-a (BELÍSSIMA, 2021).

Excerto 3 - diga lá Naro... não tivemos notícias suas... saiba que ainda é do nosso interesse fazer o Brasil de vitri:::ne para imunização... tal qual a abertura da novela Belíssima... ((som de beijo estalado))... o

rather of a relation between this text and what has been said or written or thought elsewhere, with the ‘elsewhere’ left vague.”

⁸ Do original “All forms of fellowship, community and solidarity depend upon meanings which are shared and can be taken as given, and no form of social communication or interaction is conceivable without some such ‘common ground’.”

brasileiro performando imunizado e Caetano ao fundo vitrine para o mundo... rimou... Aguardo notícias suas... (sublinhados nossos)

Trazendo a novela para o texto, a suposta Pfizer se torna um pouco mais brasileira e, conseqüentemente, um pouco mais próxima do público-alvo do vídeo. Esse processo de recontextualização de um texto/discurso de uma prática social para outra envolve ainda mudanças que afastam o texto da terminologia típica da linguagem escrita formal, que seria usada em mensagens eletrônicas desse tipo, para um vocabulário da linguagem falada. Como é possível perceber em vários momentos, dentre os quais destacamos o Excerto 4:

Excerto 4 - olha olha passando em sua rua o caminhão da vacina... ((risos))... promoção exclusiva de vacina saindo por cinquenta por cento do valor só pra vocês... a preço de custo... uh:: gerente enlouqueceu... não... sério... ele não tá bem tá preocupado... tamo fazendo na faixa porque a gente é *brother*... por favor não conta pá rainha da Inglaterra... Ela já passou por muitas coisas... você vê *The Crown*? segue o Pix... (sublinhados nossos)

Pode-se associar essa mudança à necessidade de cultivar características consideradas como típicas da audiência alvo, estabelecendo uma relação de companheirismo e de solidariedade. Nesse movimento, os elementos selecionados e a forma de representação dos eventos sociais diferem da seleção e representação realizada em outros gêneros textuais, como as notícias, por exemplo. O autor evoca uma antiga propaganda que as revendedoras/distribuidoras de gás de cozinha utilizavam ao passar nas ruas, informando as promoções.

Por representação, podemos considerar a “Representação do Discurso”, descrita por Fairclough (2001), em dois momentos onde o autor explica que usa o termo “representação de discurso” em lugar de “discurso relatado” por acreditar que ele “[...] capta melhor a ideia de que, quando se relata o discurso, necessariamente

se escolhe representá-lo de um modo em vez de outro” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 160). Complementa as informações afirmando que “[...] o que está representado não é apenas a fala, mas também a escrita, e não somente seus aspectos gramaticais, mas também sua organização discursiva, assim como vários outros aspectos do evento discursivo – suas circunstâncias, o tom no qual as coisas foram ditas, etc.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 153). Este é o caso do excerto a seguir:

Excerto 5 - vai responder não... puta? por um acaso você não consegue digitar enquanto mama o véi da Havan? minha amiga ONU andou me contando umas coisas de você que não gostei... quem é de verdade sabe quem é de mentira... fique esperto... aguardo respostas... ainda... ((som de beijo estalado))... (sublinhados nossos).

Agora, Rafael traz para o texto sentimentos atribuídos às feições humanas que a suposta farmacêutica expressa. Sendo eles, a insatisfação pela demora por respostas do governo brasileiro e, em tom de deboche, convoca personagens conhecidas pelas mídias sociais. Dentre as personagens inseridas no discurso de descontentamento está a ONU⁹, cuja autoridade encontra-se à frente da OMS¹⁰, órgão responsável pelas ações sanitárias necessárias ao combate da Covid, ao descobrir que o Instituto Butantan estaria fabricando uma vacina¹¹ que seria um novo imunizante para o vírus. Outra personagem evocada é o empresário Luciano Hang, conhecido como “Velho da Havan”, após supostas acusações (que mais tarde foram comprovadas) de

⁹ Organização das Nações Unidas. Saiba mais em: <https://www.un.org/>.

¹⁰ Organização Mundial da Saúde. Mais informações em: <https://www.who.int/en/>.

¹¹ Coronavac, fabricada pelo Instituto Butantã. Saiba mais em: <https://butantan.gov.br/>.

que ele estaria divulgando medicamentos sem eficácia, conhecidos como *kit da Covid*¹², distribuído pelo atual governo federal.

Excerto 6 - já chegou aqui para mim... que você:: tá desenvolvendo agora uma vacina aí da sua tchurma... e é claro que você vai dar moral pra mais novinha enxuta que chegou agora... pois fique sabendo você:: que eu sou uma empresa empoderada... gata... eu acredito... que tem lugar para todas brilhar ao sol... se joga na sua... contando que você vacine logo o Carlinhos Maia... porque essa bicha não para quieta em casa... (sublinhados nossos).

Fairclough considera que a fala, a escrita ou pensamentos relatados atribuem o que é citado ou resumido às pessoas que o disseram, escreveram ou pensaram. Mas elementos de outros textos também podem ser incorporados sem atribuição (FAIRCLOUGH, 2003), o que é o caso do excerto retirado do vídeo em questão. Em meio à pandemia mundial, que tirou a vida de mais de 612 mil¹³ brasileiros, a suposta farmacêutica, adotando um estilo mais brasileiro, passa a usar gírias e concordar com a existência, dada a urgência de imunizar a população brasileira, de novas vacinas e aparentemente dá boas-vindas ao novo imunizante.

Considerações finais

Ao realizarmos uma análise sobre o papel da intertextualidade no humor, tendo como base o vídeo “Pifaizer / Pfizer”, discutimos o papel da primeira na construção de sentidos compartilhados para finalidade de sátira. Assim, é com base em sua característica

¹² Kit Covid formado por Hidroxicloroquina/cloroquina, Ivermectina, Nitazoxanida, Azitromicina e Colchicina. Saiba mais em: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

¹³ Números atualizados durante o tempo a que se deu a pesquisa deste ensaio. Na época em que o vídeo foi criado, o número de mortes correspondia a aproximadamente 480 mil. Saiba mais em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/09/brasil-se-aproxima-de-480-mil-mortes-por-covid-com-2484-registradas-nas-ultimas-24-horas.ghtml>.

altamente intertextual que textos *virais* nas redes sociais se inserem na cadeia de gêneros, sendo infinitamente recontextualizados.

Percebemos, na análise dos excertos selecionados, que a intertextualidade não se trata estritamente de relações estabelecidas entre o conteúdo dos textos, mas também de relações e referências a gêneros discursivos específicos, como observados nos excertos 1 e 2. Além disso, como observamos na análise de todos os excertos, as pressuposições e o “terreno comum” compartilhado entre atores sociais, parte das redes são essenciais à construção do sentido de humor e, também, da crítica feita ao governo.

De forma geral, entendemos, como aponta Recuero (2009, p. 54), que “é preciso, assim, estudar não apenas a existência das conexões entre atores nas redes sociais mediadas pelo computador, mas, igualmente, estudar o conteúdo dessas conexões, através do estudo de suas interações e conversações”. Nesse sentido, as intertextualidades e pressuposições identificadas no *corpus* refletem quão rica é ADC e como essas categorias de análise são produtivas para aqueles que pretendem discutir diversos problemas sociais com facetas semióticas atualmente midiaticizados e *virais*.

Referências

BELÍSSIMA. *Memória Globo*. Disponível em: <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/belissima/2021>. Acesso em: 25 out. 2021.

ESSE MENINO. Pifaizer / Pfizer - Esse Menino. Youtube, 17 jun. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rWj9meqOQrM>. Acesso em: 16 set. 2021.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003. 269 p.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. Coord. e pref. à ed. bras. I. Magalhães. Trad. Magalhães et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001. 316 p.

OTTONI, M. A. R. *Os gêneros do humor no ensino da língua portuguesa: uma abordagem discursiva crítica*. 2007. 399 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1999>. Acesso em: 16 set. 2021.

CARTA CAPITAL. Pfizer enviou 53 emails ao governo ofertando vacina, afirma Randolfe Rodrigues. *Carta Capital*, 2021. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/pfizer-enviou-53-emails-ao-governo-ofertando-vacina-afirma-randolfe-rodrigues/?utm_source=leiamais. Acesso em: 25 out. 2021.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M.. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009. 191 p.

Capítulo 11

O signo linguístico e as relações de arbitrariedade e iconicidade na LIBRAS

Kássia Mariano de Souza
Juliana Prudente Santana Valle
Bruno Alexandre Scapolan
Pedro Henrique de Macedo Silva

Introdução

A língua, fruto da memória social e coletiva, é um conjunto de signos sistematicamente organizados que foi construída historicamente sob a forma de possibilidades combinatórias que resultam em um repositório das práticas e suas representações simbólicas. Nesse contexto, temos a Língua Brasileira de Sinais, doravante, Libras, que é originária da Língua de Sinais Francesa, a qual foi trazida ao Brasil em 1856 por Ernest Huet; mas antes de chegar ao status de língua pela Lei 10.436 de 2002, ela passou por um longo processo de estudos e por influências culturais brasileiras (BRASIL, 2002). Na Libras, as palavras são expressas através dos sinais dentro de uma estruturação gramatical. O sinal se constitui palavra na combinação de cinco parâmetros: Configuração de Mãos (CM), Ponto de Articulação (PA), Orientação (O), Movimento (MO) e Expressão Facial e Corporal (EFC) (STROBEL; FERNANDES, 1998, p. 4). Estes sinais compõem o léxico das línguas de sinais. Motivados pelo funcionamento da linguagem verbal e por meio do conceito de língua estabelecido por Fiorin (2013), propomos analisar a formação dos signos linguísticos das línguas de sinais em consonância com os das línguas orais.

Procuramos fundamentar em Saussure (2012), que defende a arbitrariedade entre significado e significante, as discussões linguísticas a que nos referimos que tratam das noções de iconicidade e arbitrariedade do signo linguístico, e Peirce (1977), que traz interessantes considerações sobre os elementos icônicos que permeiam o signo linguístico. Buscaremos compreender questões relativas à motivação ou não-motivação do signo linguístico na Libras, e, para isso, tomaremos alguns exemplos que nos darão respaldo para tecer as discussões que se ensejam.

Inicialmente, a fim de embasar essas reflexões, serão elencadas algumas definições teóricas sobre os conceitos de linguagem, língua e léxico. Linguagem porque é o elemento primordial para a comunicação, língua porque é a manifestação da linguagem verbal, e léxico porque é o conjunto de palavras - ou sinais - que possibilitam as interações comunicativas.

Em sequência, adentraremos nas discussões de arbitrariedade e iconicidade traçando um paralelo com a formação dos sinais na língua de sinais. E, por fim, apresentaremos as considerações finais que o estudo nos possibilitou.

Linguagem, língua e léxico: das línguas orais para as línguas de sinais

Respondendo ao objetivo deste estudo, trazemos os principais conceitos que nos servirão de ponto de partida para as discussões. Iniciaremos pelo conceito mais amplo da linguagem. Segundo Chomsky, ela é “um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (PETTER, 2002, p. 14). Para Saussure, “A linguagem é multiforme e heteróclita [...] ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (SAUSSURE, 2012, p. 41). Ela se manifesta em diferentes tipos de signos, podendo estes variar entre verbais e não-verbais,

mostrando-se sempre em movimento no sentido de criar e recriar conforme as necessidades do homem, não pertence a um único domínio (FIORIN, 2013). Fiorin (2013, p. 4) entende que “a linguagem é o elemento que torna o mundo perceptível a nós, uma vez que é por meio dela que categorizamos a realidade”.

A partir dessas reflexões, entendemos que a linguagem abarca diversos modos de comunicação e expressão, mesmo não sendo verbais, além disso, engloba as diferentes maneiras pelas quais nos comunicamos diariamente, como “linguagem corporal”, “linguagem de sinalização” e outras. Nesse sentido, Lyons (1981) confirma que a linguagem vai muito além de um idioma, ela configura-se como uma série de outros sistemas de comunicação passíveis de discussão. Sendo assim, a linguagem verbal é uma entre as inúmeras formas pelas quais a linguagem pode se realizar e é aprendida sob a forma de uma língua.

Vimos que a linguagem não pertence a um único domínio, o que justifica seu caráter heteróclito. Porém, por outro lado, temos a língua, que pode ser vista como um todo devido à existência de regras que a mantém coesa, o que a permite constituir-se como objeto de uma ciência, no caso a Linguística. Passaremos, então, às definições de língua sob a percepção de alguns linguistas.

A linguagem está presente em todas as nossas vivências, uma vez que, havendo comunicação, seja ela por meio de palavras, sinais ou imagens, há linguagem. E, sendo, pois, a Língua Brasileira de Sinais uma das manifestações da linguagem humana, ela caracteriza-se também como objeto de estudo da Linguística.

Conforme aponta Kenedy (2013),

A linguagem humana, instanciada numa língua, é um fenômeno impressionante. Por meio de algumas dúzias de sons, podemos produzir e compreender palavras, frases e discursos que expressam os nossos pensamentos e que permitem o entendimento dos pensamentos das outras pessoas. Na verdade, tais sons podem ser substituídos por sinais entre os surdos ou por letras na língua escrita

sem que o poder mobilizador da linguagem seja significativamente alterado. (KENEDY, 2013, p. 12)

A Libras é uma língua natural, que possui toda a complexidade dos sistemas linguísticos tanto quanto a língua portuguesa ou qualquer outra língua histórica e, por isso, não pode ser analisada com base na estrutura de uma língua oral, uma vez que sua gramática é diferenciada e independente da gramática da língua portuguesa (STROBEL; FERNANDES, 1998). Ela possui regras próprias e não pode ser vista como mera gesticulação da língua falada, pois sua autenticidade é assegurada, dentre outros motivos, por sua capacidade de transmitir conceitos abstratos.

Stokoe (1960), escrevendo a língua de sinais americana (ASL), foi quem iniciou o estudo das línguas de sinais enquanto sistema autônomo. A partir de suas análises, comprovou-se cientificamente que se tratava de uma língua e não de gestos soltos, como era entendida até então, dependente das línguas orais. Ferreira Brito (1984), iniciou os estudos linguísticos no Brasil, os quais versam sobre os princípios linguísticos da Língua Brasileira de Sinais e da Língua de Sinais Indígena da Tribo Urubu – Kaapor, localizada no interior do Maranhão.

Saussure (2012) concebe a língua como um conjunto de signos organizados sistematicamente, formados pelo significado, que corresponde ao conceito, e pelo significante, que representa a imagem acústica a que o conceito remete, isto é, a imagem psíquica do som. De maneira mais minuciosa, o linguista a define como

[...] um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem. [...] ela 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 duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. (SAUSSURE, 2012, p. 46)

No que diz respeito à análise da língua, Benveniste (1976), seguindo o exemplo de Saussure, reafirma com convicção o

princípio fundamental da linguística moderna de uma teoria da língua como um sistema de sinais, um em relação ao outro, reciprocamente dependentes. As unidades de língua não estão por si só, mas como elementos de uma estrutura. A língua é um sistema definido pelo conjunto de relações de cada unidade. Através da língua se determina tanto o indivíduo quanto a sociedade, ou seja, o indivíduo e a sociedade são fundamentados na língua, uma vez que a linguagem representa a forma mais elevada da faculdade exclusivamente humana “simbolização”. Da faculdade de simbolização derivam a formação de conceitos, a capacidade de abstração e a imaginação criativa.

Um aspecto importante a ser considerado é a possibilidade de mudança constante da língua, ou seja, ela pode passar por transformações, sendo assim, não existe língua natural que se conserve intacta (FRANÇA, FERRARI, MAIA, 2016). Faraco (1991) recorda que estas transformações acontecem paulatinamente e são claramente percebidas em escritos antigos e modos de falar das pessoas mais velhas. Não diferente, a Libras também apresenta esses aspectos, uma vez que ela é fruto de uma convenção da comunidade surda brasileira, tornando-se passível de mudanças no decorrer do tempo e desenvolvimento da cultura surda no Brasil.

O sistema linguístico é formado por signos ou sinais, que expressam o conhecimento de tudo que está à nossa volta. Esses itens dão origem a uma parte importantíssima da língua: o léxico. Conforme pontua Biderman (2001), o léxico de uma língua procede de nomeação e categorização do mundo ao redor, dando origem aos signos linguísticos, que registram o conhecimento e o universo.

Dessa forma, somos nós humanos que temos a responsabilidade por sempre manter e expandir o léxico. É sabido que diariamente novas palavras surgem em nosso vocabulário e até mesmo deixam de existir e é por isso que Faraco (1991) certifica que o léxico é flexível e passa por transformações o tempo todo.

Tendo em vista a formação dos signos linguísticos na Libras, podemos direcionar as discussões tendo em vista as noções de

iconicidade e arbitrariedade, dois elementos que perpassam as questões do que é ou não motivado na língua de sinais.

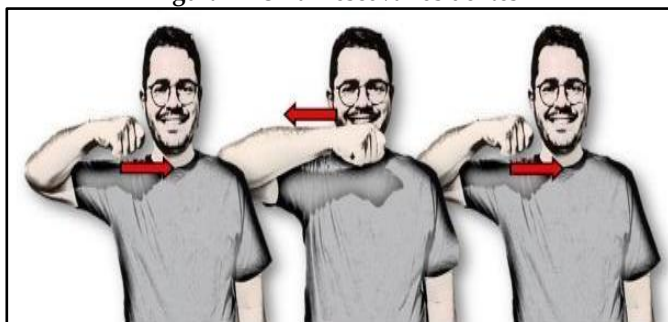
Noções de iconicidade

As discussões sobre a arbitrariedade e iconicidade, ou motivação e imotivação dos signos linguísticos se fazem presentes na história. Blikstein (1981), apresenta um diálogo entre Crátilo e Hermógenes sobre a motivação *versus* arbitrariedade do signo linguístico em que Crátilo reconhece a ideia de iconicidade do signo linguístico, defendendo uma relação natural entre os elementos da língua e os objetos representados por eles. Já Hermógenes defende que não há similaridade entre nomes e coisas designadas, assegurado o caráter convencional da língua.

Peirce (1977) aborda a definição do signo quanto à sua representação e relação com o referente, “um signo é um *ícone*, um *índice* ou um *símbolo*” (PEIRCE, 1977, p. 74). Tendo em vista essas reflexões, compreendemos que a iconicidade mantém uma relação de semelhança entre referente e significante. No plano da língua de sinais, sobre sinais icônicos e arbitrários, recorremos a Strobel e Fernandes (1998). Conforme as referidas autoras, a iconicidade está bem representada em elementos fotográficos, que são icônicos porque reproduzem a imagem do referente, isto é, a pessoa ou objeto fotografado. Com os sinais icônicos acontece do mesmo modo, uma vez que fazem alusão à imagem do seu significado. Strobel e Fernandes (1998) apontam que “[...] Isso não significa que os sinais icônicos são iguais em todas as línguas. Cada sociedade capta facetas diferentes do mesmo referente, representadas através de seus próprios sinais, convencionalmente [...]” (STROBEL, FERNANDES, 1998, p. 7).

Um sinal icônico é, portanto, aquele que carrega consigo características de seu referente, como é o caso do sinal de *escovar os dentes*:

Figura 1 – Sinal “escovar os dentes”

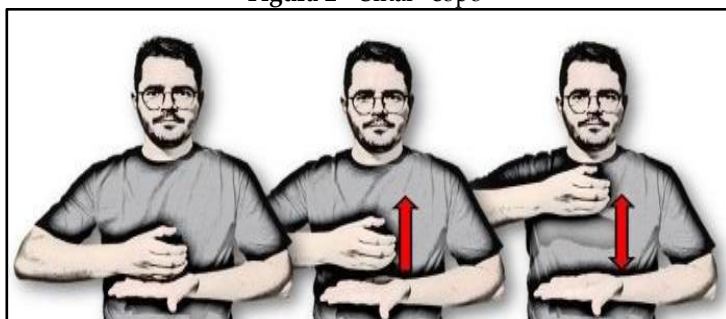


Fonte: Imagem dos autores

O sinal é claramente uma representação icônica do ato de escovar os dentes. A configuração de mão utilizada para a realização é a letra A do alfabeto, posicionada em frente à boca, fazendo movimentos retilíneos alusivos à ação de escovar os dentes.

Outro exemplo icônico na Libras é a sinalização do lexema *copo*, que mostra, por meio da configuração de mão em C, apoiada na palma da outra mão, a representação do objeto copo como algo redondo que se apoia sobre uma superfície.

Figura 2 – Sinal “copo”



Fonte: Imagem dos autores

Há, ainda, casos em que o sinalizador direciona a mão em C à boca fazendo com que os traços de iconicidade sejam ainda mais marcantes. Salientamos que, apesar de se tratar de uma língua de sinais, ao contrário do que muitos imaginam, os sinais não são todos e nem em sua maioria icônicos, como se pontua abaixo.

A modalidade gestual-visual-espacial pela qual a Libras é produzida e percebida pelos surdos leva, muitas vezes, as pessoas a pensarem que todos os sinais são o “desenho” no ar do referente que representam. É claro que, por decorrência de sua natureza linguística, a realização de um sinal pode ser motivada pelas características do dado da realidade a que se refere, mas isso não é uma regra. A grande maioria dos sinais da Libras são arbitrários, não mantendo relação de semelhança alguma com seu referente (STROBEL; FERNANDES, 1998, p. 5).

Neste excerto, é reforçado o *status* de língua que a Libras possui, já que, assim como qualquer outro sistema linguístico, ela é capaz de mostrar a arbitrariedade na formação do signo. Strobel e Fernandes (1998) reiteram que, por muito tempo, acreditou-se que as línguas de sinais não eram línguas concretas por apresentarem apenas o desenho dos objetos, sendo incapazes de demonstrarem conceitos abstratos.

Traremos, ainda, as discussões referentes aos sinais que consideramos relativamente icônicos ou arbitrários. Essa definição se dá pelo fato de que a inserção de um parâmetro não manual importantíssimo para as línguas de sinais, responsável por grande parte da significação dos enunciados, pode ser um fator decisivo na caracterização entre o icônico e arbitrário. O parâmetro ao qual nos referimos é a Expressão Facial. Vejamos o exemplo do sinal referente a *alegre*:

Figura 3 – Sinal “alegre”



Fonte: Imagem dos autores

Para a sinalização deste, utilizamos as duas mãos abertas, tocando levemente a parte superior do busto, em movimentos circulares, associados à expressão facial de alegria. Podemos dizer que este é um sinal icônico, pois denota, de fato, uma pessoa alegre, porém, se tirarmos a expressão facial, o sinal tornar-se-á arbitrário, uma vez que as mãos abertas tocando o busto, por si só, não nos remetem a ideia de alegre ou alegria.

A partir dessas considerações, depreendemos que a ideia de *ícone* desenvolvida por Peirce (1977), apesar de ter sido pensada em relação às línguas orais, pode perfeitamente ser associada às línguas de sinais, tendo em vista que, apesar de apresentarem modalidades de realizações diferentes, mantêm peculiaridades linguísticas semelhantes.

Uma vez discutida a ideia de iconicidade, passaremos às considerações sobre arbitrariedade do signo linguístico.

Noções de arbitrariedade

Saussure (2012) reconhece o laço que une o significado e o significante como arbitrário. Para o linguista, não é possível estabelecer relação entre um e outro: “O laço que une o significante ao significado é arbitrário, ou então, visto que entendemos por signo o total resultante da associação de um significante com um significado, podemos dizer mais simplesmente: “*o signo linguístico é arbitrário*” (SAUSSURE, 2012, p. 108).

Na concepção do teórico, não é possível haver relação entre o nome e o objeto, pois o signo linguístico é imotivado, isto é, o objeto não recebe o nome a partir de alguma característica ou aspecto que evoque diretamente a algo que ele representa. Entendemos então, que o mundo é categorizado a partir da aceitação social e preservado pelos usuários.

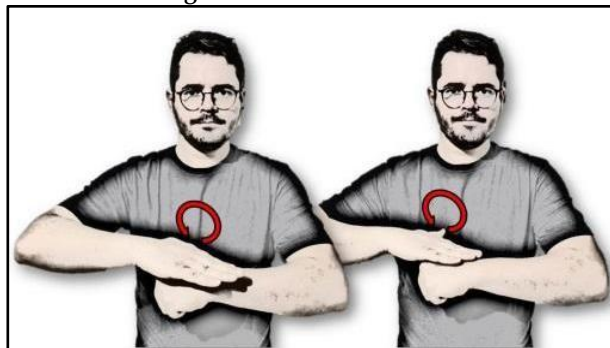
Redirecionando a discussão para o plano das línguas de sinais, podemos afirmar que, dentro do sistema linguístico da Libras, existem os sinais arbitrários. Estes são representados pelos signos cuja sinalização não possui nenhuma relação de semelhança com o

seu objeto, isto é, os sinais em si não carregam traços que remetem à palavra. Strobel e Fernandes (1998) sustentam que os sinais arbitrários são aqueles que não mantêm semelhança com a realidade que apresentam.

Em se tratando da arbitrariedade na Libras, trataremos de alguns casos que serão exemplificados por meio de imagens, dando-nos apoio para as discussões. Ressaltamos que há inúmeros casos dignos de serem discutidos profundamente, porém, este trabalho não comporta discussões exaustivas.

Iniciaremos nossas reflexões a partir da sinalização do verbo *conversar*.

Figura 4 – Sinal “conversar”

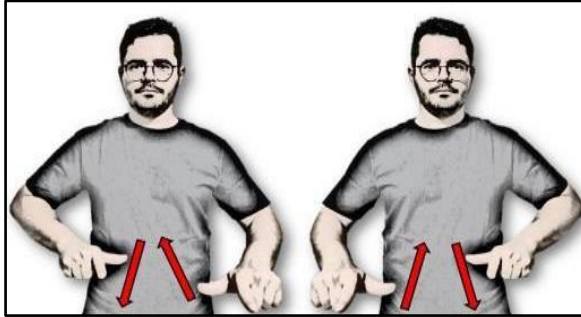


Fonte: Imagem dos autores

O sinal é realizado com a mão direita aberta fazendo um movimento circular sobre o dorso da mão esquerda. É evidente a arbitrariedade do sinal, pois não há nada nele que remete ao ato de conversar. Se analisado pelo viés da ideia de mímica ou da completa iconicidade, que muitos acreditam haver nas línguas de sinais, este sinal poderia ter sido estabelecido com algum aspecto relacionado à boca ou próximo a ela, até mesmo com expressão facial dos lábios em movimento.

O sinal que designa o verbo *trabalhar* também é um exemplo de arbitrariedade na Libras.

Figura 5: Sinal “trabalhar”



Fonte: Imagem dos autores

Ele é formado com as mãos configuradas na letra L do alfabeto, posicionadas em espaço neutro frente ao tronco. Assim como o exemplo anterior, este é imotivado por não manter semelhança com à ação a qual se refere. Poderia, por exemplo, o sinal ser realizado de maneira a indicar algum tipo de esforço físico acompanhado de expressão facial. Mas, como já discutido, a língua é autônoma no sentido de nomear sem necessariamente recorrer à iconicidade.

Saussure (2012) aborda a questão do arbitrário absoluto e arbitrário relativo, e revela que existem graus de arbitrariedade empregadas ao signo. Não há língua em que não haja algo motivado. Por outro lado, é impossível conceber uma língua na qual tudo esteja motivado. Deste mesmo modo acontece com as línguas de sinais.

O sinal referente a *assustar*, por exemplo, pode ser considerado relativamente arbitrário porque, se analisados apenas os parâmetros de configuração de mãos, ponto de articulação, movimento e orientação, o sinal é arbitrário. Afinal, mãos abertas tocando a parte superior do tronco não correspondem à ação de assustar-se.

Figura 6: Sinal “Assustar”



Fonte: Imagem dos autores

No entanto, quando associado à expressão facial equivalente a uma pessoa assustada, o sinal torna-se icônico, ao ponto de qualquer pessoa que tenha ou não conhecimento da Libras o reconheça e compreenda o seu significado.

Outro aspecto interessante a ser analisado é a construção do motivado e do não-motivado nas línguas orais e nas de sinais, isto é, a motivação existente na formação de lexias através de outras já existentes. Tomemos como exemplo o verbo *falar* e o adjetivo *faladeiro* (*a*), que é uma pessoa reconhecida por ter o hábito de falar excessivamente. É notório que o lexema *faladeiro* (*a*) é uma derivação do verbo *falar*, acrescido do sufixo - *eiro*. Nesse caso, na língua portuguesa, a formação da segunda palavra é motivada pela primeira. Já na Libras o processo é diferente. Vejamos:

Figura 7: Sinal “Falar”



Fonte: Imagem dos autores

Este é o sinal do verbo *falar*. De certa forma, pode ser considerado icônico por ser realizado próximo à boca com movimentos circulares, como se palavras estivessem sendo proferidas. Entretanto, pode também ser considerado arbitrário em relação à configuração de mão utilizada que corresponde à letra P do alfabeto, e não a F, com a qual se inicia a palavra falar. Já o sinal de *faladeiro* (*a*), ao contrário do que ocorre na língua portuguesa, não é motivado pelo sinal do verbo falar.

Figura 8: Sinal “Faladeiro”



Fonte: Imagem dos autores

Este sinal poderia ter sido convencionado da mesma maneira com que vários outros sinais indicam uma ação repetitiva e excessiva, por meio da intensificação do movimento, mas não é o que ocorre com o exemplo apresentado. A Libras mostra-se capaz de produzir um sinal dessemelhante e arbitrário para uma palavra que é motivada na língua Portuguesa, o que reforça sua autonomia em relação a esta. Como vimos, a arbitrariedade é fundamental para a construção de um sistema linguístico. Ela reforça a criatividade e a autenticidade de uma língua em denominar objetos e ações sem que haja motivação para tal.

Considerações finais

O que buscamos nesse trabalho foi compreender questões relativas à motivação e não-motivação do signo linguístico na Libras. Para tanto, conceituamos linguagem como as diversas

maneiras de interação com o mundo, e língua como a manifestação verbal da linguagem, constituindo-se como um sistema organizado por signos linguísticos disponíveis aos falantes. Enfatizamos também o caráter sistêmico e autônomo das línguas de sinais, demonstrando seus aspectos estruturais e reconhecendo sua autenticidade enquanto língua natural. Discorremos sobre concepções de léxico e sua dinamicidade, mostrando-se aberto às mudanças e inovações decorrentes da categorização dos elementos que fazem parte da realidade vivenciada pelo ser humano.

Debatemos ainda, sobre as noções de iconicidade e arbitrariedade enquanto elementos linguísticos importantes no processo de denominação, associando as teorias voltadas para as línguas orais, as línguas de sinais e exemplificando através de alguns elementos lexicais da Libras e da língua portuguesa. O que compreendemos foi que a iconicidade é expressada por um signo que se assemelha com o seu objeto, e por isso, os sinais na Libras que assim são representados são classificados como icônicos. E o arbitrário, ao contrário, não possui esta semelhança entre o sinal e o objeto. Entendemos que, na Libras, a arbitrariedade é um recurso importantíssimo para sua configuração enquanto língua, pois é ela que nos possibilita falar sobre conceitos abstratos.

Contudo, o que compreendemos com este estudo foi que as teorias linguísticas analisadas, apesar de terem sido desenvolvidas para as línguas orais, podem ser aplicadas e discutidas no plano das línguas de sinais, pois ainda que se trate de modalidades de realizações diferentes, ambas possuem sistemas que as configuram como língua. Ressaltamos que ainda há muitos caminhos a serem percorridos no que tange aos estudos linguísticos sobre a Libras e que as discussões aqui principiadas merecem maior aprofundamento.

Referências

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral* [1966]. Tradução de Maria da Glória Novak e Luíza Neri. São Paulo, Ed. Nacional, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: teoria lexical e linguística computacional*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Crátulo e Hermógenes: motivação versus arbitrariedade do signo lingüístico*. Estudos de Filologia e Lingüística (em homenagem a Isaac Nicolau Salum). São Paulo: T. A. Queiroz Editor / EDUSP, 1981. p. 27-37.

BRASIL. *Lei 10436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 out de 2021.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística Histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Ática, 1991.

FERREIRA BRITO, Lucinda. *Similarities and differences in two Brazilian Sign Languages*. Sign Language Studies 42, Silver Spring: Linstok., p. 45-56, 1984.

FIORIN, José Luiz (org.) *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

FRANÇA, Anieli Improta; FERRARI, Lilian; MAIA, Marcus. *A linguística no século XXI: convergências divergências no estudo da linguagem*. São Paulo: Contexto, 2016.

KENEDY, Eduardo. *Curso básico de linguística gerativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

LYONS, John. Linguagem. In: *Linguagem e Linguística – uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1981. p. 15-41.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PETTER, Margarida. Linguagem, Língua, Linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

STROBEL, Karin; FERNANDES, Sueli. *Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

STOKOE, Willian C. *SignLanguageStructure*. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

Capítulo 12

A aquisição da linguagem pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes à luz da Teoria Linguística

Andrelina Heloísa Ribeiro Rabelo

Juliano Marques

Letícia de Sousa Leite

Suely André de Araújo Drigo

Aspectos introdutórios

A Linguística é uma ciência que estuda e descreve a língua natural humana em seus diferentes aspectos e de várias formas. Para tanto, essa ciência lança mão de algumas perspectivas teóricas e se debruça, também, na tentativa de explicar como a linguagem humana funciona e como são as línguas em particular. Assim, a Linguística busca analisar as línguas de forma geral, tanto as orais-auditivas quanto as línguas de outras modalidades, como é o caso das línguas de sinais que são de modalidade visuo-espacial. Saussure (1916; 1995, p. 17), faz menção sobre a questão articulatória-perceptual, ao declarar que considera a língua uma instituição social e que nos servimos do aparelho vocal como instrumento da língua por comodidade.

No que tange ao reconhecimento da Libras - Língua Brasileira de Sinais como *status* linguístico, a Lei 10436/2002 respalda essa condição, o que nos permite estudar o processo de aquisição dessa língua, inclusive considerando o campo das Teorias Linguísticas. Em relação às línguas de sinais, importa ressaltar o trabalho do linguista William Stokoe (1960), o qual apresentou os primeiros estudos sobre a análise descritiva da Língua de Sinais Americana (ASL). Esse estudioso contribuiu sobremaneira para investigações

linguísticas das línguas de sinais, sobre a aquisição da linguagem e sobre o uso e o funcionamento dessas línguas (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Posterior aos estudos de Stokoe (1960), diversos estudos acerca de outras línguas de sinais foram desenvolvidos, inclusive sobre a Libras, como por exemplo, os estudos de Ferreira (2010) com enfoque nas análises descritivas da Libras. Nesse viés, as pesquisas de Quadros e Karnopp (2004) apontam que as línguas de sinais compartilham características que as distinguem dos demais sistemas de comunicação no sentido de atender todos os critérios de uma língua genuína, com léxico, sintaxe e com capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Em relação à aquisição da linguagem pelas pessoas surdas, Rabelo (2020, p. 23) explica que “O surdo, mesmo privado de suas faculdades auditivas, pode desenvolver seu potencial linguístico por meio de outro canal de comunicação, o canal visual-espacial, o qual surge para revelar a força e a importância da manifestação da faculdade da linguagem”. Para tanto, importa colocar em relevo que à luz das teorias linguísticas, partimos do princípio de que as línguas de sinais são consideradas pelos linguistas como línguas naturais.

Feitas as nossas considerações iniciais, o objetivo do presente estudo é discutir de maneira sucinta, à luz das teorias linguísticas, sobre a aquisição da linguagem pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes. A fim de buscar suporte às reflexões propostas, nos ancoramos nos estudos de Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004), Stokoe (1960), dentre outros autores; e nos documentos oficiais, a Lei 10.436/02 e a Lei 14.191/21 que fundamentaram nossas discussões.

O texto está organizado em três seções, além desta Introdução. Na primeira apresentamos uma breve reflexão sobre o reconhecimento linguístico das línguas de sinais. Na segunda, tecemos nossas discussões em relação ao processo de aquisição da linguagem, com ênfase nas crianças surdas filhas de pais ouvintes e, por fim, na terceira, concluímos nosso trabalho, apresentando as considerações finais.

O reconhecimento linguístico das línguas de sinais

Até a segunda metade do século XX as línguas de sinais não contavam com reconhecimento linguístico. O trabalho pioneiro de Stokoe (1960) sobre a estrutura e o funcionamento da *American Sign Language - ASL* conferiu o estatuto de língua para as diversas línguas de sinais, uma vez que evidenciou a existência de diferentes pontos de similitude entre as línguas de sinais e as línguas orais.

O alcance da obra de Stokoe como marco histórico no reconhecimento do estatuto linguístico da ASL atribuiu ao pesquisador o título de “pai da língua de sinais americana”. Segundo Maher (1996), Stokoe iniciou seu estudo sobre a organização fonológica, morfológica e semiológica da língua de sinais em 1959 ao assistir uma apresentação de Noam Chomsky sobre o seu trabalho *Syntactic Structures*. O pesquisador se sentiu instigado pela complexidade de tal teoria, o que o levou à continuidade de suas pesquisas e compreendeu que as teorias fundamentais de Chomsky estavam “[...] possibilitando que os linguistas modernos vissem as línguas faladas e sinalizadas, ambas, como advindas do cérebro” (STOKOE apud MAHER, 1996, p. 63).

Assim, Stokoe buscou identificar uma estrutura linguística na língua de sinais, a encontrou e a ela conferiu o *status* de língua comprovado por meio de suas pesquisas. Esse fato gerou a aceitação das línguas de sinais nos círculos linguísticos e inaugurou o campo de pesquisa nesse âmbito. Segundo Frydrych (2013), Stokoe analisou linguisticamente a ASL a seu correspondente fonético nas línguas orais. Em seguida, o estudioso desenvolveu uma análise do seu funcionamento e de sua estrutura correspondente ao nível fonêmico. Por último, o linguista listou os morfemas. Em síntese, Stokoe (1960) comprovou a existência da morfologia e da sintaxe da língua de sinais americana.

Em se tratando do contexto em que estamos inseridos, pode-se afirmar que no Brasil os trabalhos precursores dos estudos linguísticos da Libras são de autoria de Lucinda Ferreira-Brito na década de 80 com a língua de sinais dos índios Urubu-Kaapor. A partir da década

de 90, as pesquisadoras Ronice Muller Quadros e Lodenir Karnopp apresentaram importantes contribuições. Os estudos de Quadros e Karnopp são marcados pela perspectiva gerativista de Chomsky. Por outro lado, na perspectiva da linguística cognitivista, os trabalhos de Renata Lúcia Moreira (2007) e Tarcísio de Arantes Leite (2008) são referência nesse contexto.

Vale destacar que os estudos sobre as línguas de sinais no contexto internacional e nacional contribuíram para o seu reconhecimento enquanto língua no âmbito das políticas públicas por meio de dispositivos legais que legitimaram a Libras com *status* linguístico. Marco histórico na educação dos surdos, a Lei 10.436 de 2002 retirou o povo surdo brasileiro da invisibilidade linguística, uma vez que reconheceu a Libras “como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, Art. 2º).

Outro dispositivo legal importante que regulamenta a lei supracitada é o Decreto nº 5.626/05. Apesar disso, importa saber que o referido documento regulamenta que a Libras passa a ser obrigatória como disciplina curricular em cursos de licenciatura, visando, assim, possibilitar a educação bilíngue na escola pública regular. No cenário brasileiro, as características do contexto bilíngue para a criança surda se traduzem na convivência da Língua brasileira de sinais – Libras (L1) e a Língua Portuguesa (L2), modalidade de leitura e escrita, respeitando e reconhecendo as suas diferenças.

A educação dos surdos pautada na perspectiva da educação bilíngue foi recentemente promulgada por meio da Lei 14.191/2021. Esse documento legal altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. A partir de agora, a LDB passa a vigorar acrescida do Capítulo V-A em seu Artigo 60-A ao determinar que

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português

escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021)

Para a execução desta Lei a União é responsável por oferecer apoio técnico e financeiro para esses programas, ao passo que o planejamento deverá contar com a participação das comunidades surdas, das instituições de ensino superior e de entidades representativas. Com isso, entendemos que as políticas públicas voltadas ao atendimento das demandas da comunidade surda brasileira têm avançado a passos lentos.

Contudo, é um avanço que carece ser celebrado, uma vez que a sanção da Lei 14.191/2021 causa impacto de maneira significativa no sentido de “fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais” (BRASIL, 2021). Vale destacar que consideramos a educação bilíngue dos surdos e o reconhecimento legal da Libras como conquistas de grande relevância da comunidade surda brasileira em seu processo histórico de lutas em prol de suas necessidades linguísticas.

Apesar das importantes conquistas, ainda permanecem desafios a serem superados. A educação dos surdos no que tange à aquisição da linguagem é um dos exemplos. Vamos discorrer sobre esse assunto a seguir.

O processo de aquisição da linguagem

A aquisição da linguagem pela criança ouvinte se dá a partir do momento em que ela é imersa em um mundo sonoro em que se estabelece uma interação sujeito-ambiente. O estímulo auditivo é fator fundamental para a aquisição da língua e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento cognitivo. Os primeiros sons são os balbucios que têm início por volta do terceiro mês de vida da criança.

Em torno do quinto mês, a criança apresenta reações diferentes de acordo com a entonação de voz das pessoas à sua volta. Neste mesmo período, um dos fenômenos observados é que a criança inicia a compreensão de gestos, tais como o “não”, realizado com o indicador em riste. Outro fato identificado também nesse período é que as crianças ouvintes compreendem gestos feitos com a cabeça e demonstram atenção às expressões faciais.

No que se refere às crianças surdas, o processo de aquisição da linguagem apresenta diferenças em função da ausência de audição. Para tanto, vamos refletir sobre esse processo. A surdez pode ser desenvolvida no período pré-natal por problemas na gestação de forma congênita genética, hereditária ou adquirida através de infecções. As perdas auditivas podem ocorrer também durante o período perinatal por complicações do parto, como por exemplo, a hipóxia cerebral ou infecções como sífilis, rubéola e citomegalovírus. Além disso, a surdez pode ser adquirida no período pós-natal causada por acidentes como traumas cranianos e por infecções infantis, meningite, sarampo e catapora.

Em relação ao presente trabalho, consideramos a surdez pré-natal, perinatal e as pós-natais ocorridas no período pré-lingual. Em outras palavras, levamos em conta o período em que a surdez tenha se instalado antes mesmo que a criança tenha passado pelo processo de aquisição da linguagem oral suficiente para que consiga ler, falar ou entender a fala, e, por consequência, não apresenta memória auditiva. Em relação às crianças surdas nascidas em família ouvinte, foco do nosso estudo, a aquisição da linguagem pode ocorrer com atraso, uma vez que de certa forma, elas podem estar inseridas em um contexto de privação do contato natural com sua língua, a língua sinalizada.

Desde a mais tenra idade a criança ouvinte é incentivada a se comunicar, a reproduzir os sons e a interagir com o mundo sonoro por meio de diferentes estímulos. Já no caso das crianças surdas, esse processo pode ocorrer de maneira diferente visto que elas são privadas da audição, e ainda assim, estão inseridas em um mundo que é sonoro. A esse respeito, Quadros (1997) destaca que a

aquisição da linguagem pela criança surda ocorre em quatro estágios, quais sejam, o período pré-linguístico, estágio de uma palavra, estágio das primeiras combinações e estágio das múltiplas palavras. Colocamos em relevo que esses estágios, embora também possam ser percebidos na aquisição da linguagem de crianças ouvintes, dizem respeito aqui à aquisição da linguagem no que se refere às línguas de sinais.

Pizzio e Quadros (2011, p. 3) explicam que esse processo ocorre naturalmente em um contexto de crianças surdas filhas de pais surdos. Nas palavras das autoras, “[...] neste contexto a criança está exposta ao input adequado para a aquisição da linguagem acontecer de forma natural, assim como acontece com as crianças ouvintes, expostas às línguas faladas”. Por outro lado, quando se trata de crianças surdas filhas de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais, pode ocorrer o processo de aquisição tardia.

Nessa perspectiva, Pizzo e Quadros (2011) destacam que aproximadamente 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes. Quando os pais não têm conhecimento das línguas de sinais, esse fato pode implicar na aquisição tardia da linguagem pela criança surda. Em seu estudo, as pesquisadoras citam os autores Singleton e Newport (2004) para concluir que “[...] crianças surdas filhas de pais ouvintes que foram expostas à língua de sinais americana depois dos 12 anos, comparadas àquelas expostas desde a mais tenra idade, apresentaram dificuldades em relação a alguns tipos de construção” (PIZZO; QUADROS, 2011, p. 47).

Ao encontro dessas afirmações, Quadros (2008) lança luz às características linguísticas e culturais específicas dos surdos, o que demanda uma proposta de ensino pautada em suas especificidades. De acordo com a autora, esses sujeitos apresentam dificuldades para acessar a língua oral e, por consequência, o seu desenvolvimento ocorre a partir de processos simbólicos, ancorados nas línguas de sinais.

Desse modo, faz-se mister que nos anos iniciais o aluno surdo brasileiro tenha um professor surdo ou professor ouvinte fluente em Libras como mediador para que ocorra a compensação

[compreensão] do prejuízo adquirido. Em seus estudos, Vygotsky (1989) defende que o processo de desenvolvimento da linguagem da criança acontece por meio da mediação. Nesse sentido, entendemos que isso se aplica tanto às crianças ouvintes quanto às crianças surdas.

De acordo com Skliar (2010), crianças surdas filhas de pais surdos apresentam uma identidade equilibrada, não manifestam problemas afetivos e sociais, o que favorece o seu desenvolvimento semelhante ao das crianças ouvintes. Outra contribuição relevante da língua de sinais na construção da identidade surda, segundo o autor, é que crianças sinalizadoras apresentam maior facilidade e melhores habilidades na aprendizagem da língua oral na modalidade escrita.

Diante disso, os desafios da escola se apresentam de maneira inusitada, o que é rotina dá lugar à imprevisibilidade, acolhendo-se o que não está em nossas expectativas e dentre estes, podemos destacar a escolarização dos alunos surdos. Todos os alunos necessitam de mediação para o acesso ao conhecimento, contudo, é preciso considerar que o aluno surdo demanda uma mediação específica pautada em sua necessidade linguística. Não é demais enfatizar que essa mediação deverá ocorrer por meio de um professor surdo fluente em uma dada língua sinalizada ou um professor ouvinte que seja bilíngue, pois a língua de instrução será a língua de sinais que, considerando nosso contexto, é a Libras.

Ao considerar a especificidade linguística do aluno surdo, Leite e Godoi (2019) elucidam que:

O pleno desenvolvimento na língua de sinais, antes e no decorrer da aprendizagem de quaisquer conteúdos é aspecto imprescindível para a efetivação do direito à educação bilíngue para os alunos surdos. Para tanto, esse direito está fundamentado na aquisição da Libras, como primeira língua, antes de iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua. (LEITE; GODOI, 2019, p. 225)

Ao encontro dessa afirmação se faz necessário considerar que o processo de aprendizagem dos alunos surdos demanda uma metodologia de ensino que contemple a sua particularidade linguística. Sob essa ótica, Martins e Machado (2009) orientam que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

Nessa discussão, outro aspecto pungente diz respeito ao desconhecimento da Libras por parte dos professores ouvintes. A esse respeito, Leite (2019, p. 82) destaca que esses educadores são dominantes de uma língua oral e em função da ausência de conhecimento de uma determinada língua de sinais, esse fato “[...] implica na continuação da exigência do aluno surdo para compreender a língua oral”. A partir dessa perspectiva, pode ocorrer o fracasso no processo educacional do aluno surdo ao seguir os modelos utilizados para alunos ouvintes, não levando em conta a condição linguística desses estudantes.

Essas considerações permitem evidenciar que o processo de aquisição da linguagem pelas crianças surdas apresenta desafios a serem superados, uma vez que ele pode impactar de maneira negativa a educação dessas crianças. Em decorrência disso, é preciso considerar diferentes maneiras de promover o princípio democrático de educação para todos ao levar em conta a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

Considerações finais

A partir das reflexões apresentadas no presente estudo, buscamos discutir à luz das teorias linguísticas, ainda que de maneira sucinta, sobre a aquisição da linguagem pelas crianças surdas filhas de pais ouvintes. Para tanto, percorremos pelas questões linguísticas e de aquisição da linguagem de forma geral, para abordar posteriormente de maneira específica sobre a Libras. Em razão do estudo apresentado, entendemos que a aquisição da

linguagem pelas crianças surdas precisa ocorrer de forma gestual visual respeitando a modalidade dessa língua e pela interação com seus pares, como acontece com a criança ouvinte.

Nesse viés, concordamos com Vygotsky (1989) que o processo de desenvolvimento da linguagem da criança acontece por meio da mediação. Retomamos as nossas considerações no que tange a esse processo se aplicar tanto às crianças ouvintes quanto às crianças surdas. Em relação ao processo de interação, colocamos em evidência a necessidade de que as crianças sejam expostas às situações de uso de sua língua natural. No caso das crianças surdas brasileiras, consideramos a Libras como língua natural desse público.

Em relação ao *status* de língua conferido às línguas de sinais, retomamos os estudos de Quadros e Karnopp (2004) em que as pesquisadoras defendem que a Libras possui as características apresentadas pelas línguas orais, quais sejam, um sistema padronizado de sinais/sons arbitrários caracterizados pela estrutura dependente, criatividade, deslocamento, dualidade e transmissão cultural. Além desses aspectos, as autoras pontuam que a Libras faz parte da identidade da comunidade surda.

Quando pensamos na aquisição da linguagem da criança, a maioria dos estudos nos apresenta resultados aplicados às crianças ouvintes. Isso se deve ao fato de que, de forma geral, o aparelho auditivo em condições de escuta é considerado algo natural. Para a criança ouvinte a aquisição da linguagem acontece de forma espontânea, uma vez que ela faz parte de um contexto de maioria ouvinte. Nesse sentido, ocorre a interação sujeito-ambiente e em função dos estímulos auditivos a criança aprende a falar e a interagir no contexto em que se encontra inserida por meio do exemplo de seus pares.

No entanto, a respeito da criança surda que nasce em uma sociedade ouvinte que responde aos estímulos sonoros, identificamos duas condições para a aquisição de sua língua natural. A primeira diz respeito às crianças surdas filhas de pais surdos. Nesse ponto, concordamos com Pizzio e Quadros (2011) ao afirmar que esse processo ocorre naturalmente em um contexto de

crianças surdas filhas de pais surdos, uma vez que elas estão expostas ao ambiente adequado. Em síntese, as crianças surdas nascem em um ambiente linguístico propício para a aquisição da Libras como primeira língua e o seu desenvolvimento linguístico ocorre de maneira similar ao das crianças ouvintes.

Já a segunda condição se refere às crianças surdas filhas de pais ouvintes que desconhecem a Libras como língua natural dos surdos. Nesse contexto, as crianças não têm contato com a Libras e essa privação linguística pode impactar em um processo de aquisição tardia da linguagem pelas crianças surdas. Essas crianças são privadas do uso da língua sinalizada por estarem expostas a um ambiente em que os pais são ouvintes, utilizam a língua portuguesa como único meio de comunicação, uma vez que desconhecem a Libras.

Os aspectos pontuados indicam que as crianças surdas filhas de pais ouvintes podem não ter contato com seus pares usuários da língua de sinais, o que incide na ausência de aquisição da linguagem pelos processos de interação e mediação. Sumarizando essas considerações, a criança surda que vive na infância o isolamento linguístico e social poderá adquirir a sua língua natural em momento posterior. Contudo, Quadros (1997) alerta que esse fato pode trazer consequências que variam de acordo com a idade e também com o meio social.

Em face do estudo apresentado, consideramos o contato com a Libras desde os primeiros meses de vida como fator imprescindível para favorecer o processo de aquisição de linguagem da criança surda. As discussões do presente trabalho nos permitiram evidenciar que além da aquisição da linguagem, a criança surda necessita que a mediação da aprendizagem ocorra em sua primeira língua, a Libras. Além disso, que o processo de interação aconteça de maneira contínua com os seus pares para favorecer a apropriação do seu código linguístico de maneira espontânea e natural. Diante do exposto, consideramos como fator relevante a conquista da comunidade surda brasileira no que tange às políticas públicas e ao reconhecimento da Libras como primeira

língua dessa comunidade, ao promover o seu uso na sociedade e nos espaços educacionais.

Esperamos que as discussões propostas neste breve estudo contribuam para fortalecer as questões linguísticas e identitárias das crianças surdas no que se refere ao processo de aquisição da linguagem. Em se tratando especialmente das crianças surdas filhas de pais ouvintes, a relevância dessa pesquisa aponta caminhos para um posterior estudo considerando a referida temática. Por meio dessa abreviada pesquisa, buscamos suscitar que na área dos estudos linguísticos a preocupação com o processo de aquisição da linguagem pelas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, de maneira geral, carece dialogar com os temas mais emergentes, tais como a privação linguística dessas crianças.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 17 set. 2021

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm Acesso em: 17 set. 2021

CHOMSKY, N. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1995.

FERREIRA, L. *Por uma gramática de Língua de Sinais*. - [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010. 273p.

FRYDRYCH, L. A. K. *O estatuto linguístico das línguas de sinais: a libras sob a ótica saussuriana*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre – RS, 2013.

- LEITE; L. S.; GODOI, E. *Avaliação e o atendimento educacional especializado para alunos surdos: planejamento pedagógico individualizado*. In: *Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no AEE* / Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Ana Cláudia Oliveira Pavão (organizadoras). Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2019. v. 2 (274 p.)
- LEITE; L. S. *Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da linguística aplicada*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia - MG, 2019. <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.601>
- LEITE, T. A. *A segmentação da língua de sinais brasileira (libras): um estudo linguístico descritivo a partir da conversação espontânea entre surdos*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo. Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo: USP, 2008.
- MAHER, J. *Seeing language in signs: the work of William C. Stokoe*. Washington: Gallaudet University Press, 1996.
- MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. *Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais*. Educação temática digital, Campinas, v.11, n.1, p.234-254, jul./dez. 2009. <https://doi.org/10.20396/etd.v11i1.924>
- NEGRELLI, M. E. D.; MARCON, S. S. *Família e criança surda*. Ciência, Cuidado e Saúde, v. 5, n. 1, p. 098-107, 2006.
- PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. *Aquisição da Língua de Sinais*. Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisicao_de_linguas_de_sinais_.pdf Acesso em: 20 set. 2021
- QUADROS, R. M. *Aquisição da linguagem*. In: QUADROS, R. M. *Educação de surdos: aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 68-105.

QUADROS R. M.; KARNOPP, L. Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*- Porto Alegre: Artmed, 2004.

RABELO, A.H.R. *Libras e o fenômeno da incorporação nos processos de formação de sinais*. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.6013>

ROCHA, D. S. *Educadores surdos: reflexões sobre a formação e a prática docente*, 2017, (SN). Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação São Paulo. 2017

SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

STOKOE, W. *Sign language structure*. Silver Spring: Linstok Press. [1960] 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

Capítulo 13

Semiótica e audiodescrição: breve reflexão teórica

Eliane Mendonça Buiate
Gláucia Xavier dos Santos Paiva
Heverton Rodrigues Fernandes

Introdução

Os estudos sobre a audiodescrição, apesar de recentes, são de grande relevância. Tanto no Brasil, quanto no exterior, a audiodescrição é reconhecida como uma forma de tradução visual semiótica, que traduz em palavras um acontecimento visual (LIMA, 2015). Por se tratar de uma área nova, não se pode dizer que há uma teoria formada a respeito, contudo é possível encontrar pesquisas que versam sobre o tema sob diferentes óticas: análises de filmes ou obras de arte; investigações sobre a audiodescrição no âmbito educacional e também nos estudos de tradução audiovisual; e na perspectiva da semiótica social.

No presente ensaio, pretendemos promover uma breve reflexão sobre os estudos da audiodescrição que é uma modalidade de tradução intersemiótica. De modo específico, objetivamos: esclarecer os conceitos de semiótica e semiologia a partir dos estudos linguísticos de Ferdinand Saussure (1999) e Peirce (1977); apontar possíveis desafios para a audiodescrição enquanto tradução intersemiótica, vislumbrando possibilidades para estudos futuros; e, apresentar alguns dos trabalhos já realizados sobre audiodescrição e semiótica destacando sua relevância para a atualidade. O que justifica a realização desse trabalho é a necessidade de ampliação de estudos que abordem a audiodescrição de forma teórica.

A linguística se debruça sobre os signos verbais, ou seja, sobre a língua. Enquanto que os estudos da semiótica focalizam todos os signos e processos de significação. Dessa forma, fica evidente a importância dessas duas áreas para a audiodescrição, pois o audiodescritor precisa ter conhecimentos da área da linguística para, por exemplo, realizar a escolha do léxico; e necessita também de conhecimentos da área da semiótica, porque seu trabalho envolve textos multimodais que abrangem signos não-verbais como imagens e sons, entre outros.

Optamos por organizar nossa fundamentação teórica em três tópicos. No primeiro, buscamos esclarecer o conceito de semiótica e de semiologia. Em seguida, explicamos o conceito de Audiodescrição definindo-a como uma modalidade de tradução intersemiótica. No último tópico, apresentamos alguns dos trabalhos já realizados no Brasil, que englobam os conceitos de audiodescrição e semiótica. Nossas considerações, pretendem demonstrar a necessidade de ampliação do debate e das pesquisas sobre a temática em questão.

Semiótica e semiologia: esclarecendo conceitos

De acordo com Fiorin (2010), todas as linguagens (verbais ou não-verbais) compartilham uma característica importante - são sistemas de signos usados para a comunicação. Esse aspecto comum tornou possível conceber-se uma ciência que estuda todo e qualquer sistema de signos. Saussure a denominou Semiologia; Peirce a chamou de Semiótica.

Foi no Curso de Linguística Geral – uma obra póstuma compilada por dois antigos alunos que participaram de três cursos ministrado por Saussure, em Genebra entre 1906 e 1911 – a partir disso Saussure lançou as bases do que viria a ser a semiótica europeia. Depois de distinguir a língua da linguagem, caracterizando-a como um sistema de sinais para exprimir ideias, e nesse sentido comparável a qualquer outro sistema de sinais não verbal, Saussure disse ser necessário conceber uma ciência que

estudasse “a vida dos sinais no seio da vida social”, batizando-a de semiologia, do grego semeion, sinal. A linguística, enquanto ciência que estuda os signos linguísticos, constitui apenas uma parte da semiologia, sendo-lhe aplicáveis as leis que esta última descobre (Saussure, 1999).

A partir dessa compreensão teórica, Saussure definiu o signo linguístico como uma entidade psíquica de duas faces, perfeitamente indissociáveis, que une um conceito a uma imagem acústica. Ou seja, une um conteúdo mental à marca psíquica do aspecto físico do som material em causa. O mesmo é dizer que signo linguístico é, finalmente, a entidade que une um significante e um significado, e possui como características: a arbitrariedade; a linearidade do significante; a imutabilidade; e a mutabilidade. Sendo que estas duas últimas características só se compreendem plenamente se ligadas respectivamente ao estudo de sincronia e diacronia dos sistemas linguísticos.

O mestre genebrino afirma que o signo linguístico é objeto de estudo da Linguística. A partir disso, o professor formaliza o conceito de valor linguístico ao estabelecer que a língua é “um sistema em que todos os termos são solidários e [que] o valor de um resulta tão somente da presença simultânea de outros” (SAUSSURE, 1999, p. 133). Tanto o significado, quanto o significante são entidades abstratas que existem na mente dos falantes de uma determinada língua.

Desse modo, a língua é apresentada por Saussure (1999) como o objeto teórico da linguística, definida então enquanto unidade homogênea, estrutural, convencionada e que funciona a partir da relação opositiva de signos. Dessa forma, fica relegado à fala qualquer heterogeneidade ou individualidade, cabendo à linguística lidar apenas com a língua, da ordem do previsível. Essa visão causa toda uma movimentação, como bem sabemos, na epistemologia linguística do séc. XIX, uma vez que é usada para institucionalizar a linguística enquanto ciência. Ponto importantíssimo de ser ressaltado, claro!

Ao apontar que a língua é um produto já dado ao falante, uma estrutura na qual ele não pode agir ou modificá-la, quebra-se com qualquer visão polissêmica de língua. Ou seja, não há espaço para o falante significar e fazer significar, uma vez que funciona nessa estrutura apenas aquilo que já é dado a ele. Nesse sentido, ao apontar que a língua deve ser estudada nela e por ela mesma, há uma exclusão do mundo, do sujeito, do que é social e não convencional e da história.

Assim, enquanto Saussure (1999) apresenta uma concepção dual do signo, se desinteressa do referente, ocupando-se do signo enquanto entidade psíquica e só tratando do signo linguístico, Peirce (1977, p. 111), tem uma concepção triádica do signo: “um signo é algo que medeia entre um signo interpretante e o seu objeto”, que integra numa teoria do conhecimento e da percepção. O teórico deseja fundar um sistema compreensivo que não exclua nenhum tipo de signo e tudo isso de forma alheia ao psicologismo.

Peirce e Saussure são considerados, na literatura, os fundadores da moderna semiótica ou doutrina dos signos. Sendo que Saussure esteve na origem, entre os continentais, de uma linha de estudos mais próximo da linguística, e que se convencionou chamar semiologia. Distinguindo-a assim do ramo de estudos “peirceano”, que toma o nome de semiótica e se insere numa vasta e rica tradição lógica e filosófica dedicada a esses temas. Esses dois estudiosos fundadores da semiótica como disciplina autônoma são mais ou menos coexistentes no tempo, sendo que não tinham conhecimento a respeito dos trabalhos um do outro. A semiótica saussureana está mais orientada para o estudo dos signos linguísticos, ao passo que em Peirce, há uma semiotização geral da existência e a sua semiótica, entendida como lógica, abarca tudo o que há.

De acordo com Peirce (1977, p. 32), signo define-se como sendo “algo que ao ser conhecido por nós, faz com que conheçamos algo mais”, ou seja, “um objeto que está em relação com o seu objeto por um lado, e com um interpretante por outro, de tal modo que põe o interpretante em relação com o objeto, correspondendo à sua própria relação com o objeto” (PEIRCE, 1977, p. 32). Então, trata-se

de “algo que é de tal modo determinado por alguma outra coisa, o seu objeto, e assim determina um efeito sobre uma pessoa. Efeito esse, a que chamo o seu interpretante, que o último é imediatamente determinado pelo primeiro” (PEIRCE, 1977, p. 81).

Para o autor, há três tipos de signos: ícone, índice e símbolo. O **ícone** mantém uma relação de proximidade sensorial ou emotiva entre o signo, representação do objeto, e o objeto dinâmico em si. O **índice** é um signo que se refere ao objeto denotado em virtude de ser realmente afetado por esse objeto. A fotografia, por exemplo, é primeiramente um índice, pois é um registro da luz em determinado momento. O **símbolo**, “é um signo que se refere ao objeto que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de ideias gerais que opera no sentido de fazer com que o símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto” (PEIRCE, 2000, p. 46).

De maneira abrangente, poderíamos distinguir duas áreas, estreitamente interligadas, evidentemente. Uma taxonomia, que se ocupa da sistematização e classificação exaustiva dos diferentes tipos de signo possíveis; e uma lógica, que se ocupa do seu modo de funcionamento (como significam os signos) e do papel que estes desempenham na cognição humana e no acesso do homem ao mundo da experiência.

Audiodescrição: uma modalidade de tradução intersemiótica

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação, diversos recursos comunicativos (linguagem escrita, imagem, som) passaram a ser utilizados de maneira integrada com o objetivo de transmitir mensagens. Essa integração gera textos multimodais, ou seja, textos nos quais, os meios semióticos se integram em prol da construção do sentido (SILVEIRA, 2019). A grande quantidade de informações visuais presentes nos textos multimodais aumenta a necessidade de discutirmos sobre a acessibilidade a eles.

Grande parte das pessoas têm acesso aos signos verbais e aos signos não verbais que nos são apresentados em nosso dia a dia.

Porém, existe um grupo que tem dificuldade no acesso aos signos visuais. Nesse grupo incluem-se principalmente as pessoas com deficiência visual.

Milhares de pessoas com deficiência visual, com cegueira congênita, cegueira adquirida, baixa visão ou com certas desordens de percepção visual, enfrentam obstáculos cotidianos em relação ao acesso às informações predominantemente visuais. Em uma sociedade como a nossa, impregnada de textos multimodais, existe o predomínio do modo visual sobre os demais modos semióticos, de forma que, ao se pensar, por exemplo, nos programas exibidos na televisão e no cinema, nos outdoors, nas obras de artes visuais exibidas em galerias e museus, nas ilustrações presentes em livros didáticos e paradidáticos, ou em qualquer suporte que contenha imagens, estáticas ou em movimento, é preciso encontrar um meio de torná-las acessíveis a quem não tem o sentido da visão. (ADERALDO et al., 2016, p. 14)

O ato de descrever conteúdos visuais para pessoas com deficiência visual, por meio de signos linguísticos verbais, é denominado audiodescrição. Segundo Motta e Romeu Filho (2010), a audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas com deficiência visual. Esse recurso tem como objetivo tornar conteúdos multimodais acessíveis a essas pessoas.

A audiodescrição é considerada uma modalidade de tradução, pois segundo Jakobson (1985), qualquer experiência cognitiva pode ser traduzida em qualquer língua. O autor define três modalidades de tradução, sendo elas: tradução interlinguística, que é a tradução de textos de uma língua para outra; tradução intralinguística, que é a tradução dentro de uma mesma língua; e a tradução intersemiótica, que é a tradução entre sistemas de signos diferentes. Desse modo, a audiodescrição é considerada uma tradução intersemiótica, já que ocorre entre dois meios semióticos diferentes (signos visuais e signos verbais).

O caráter intersemiótico da audiodescrição coloca-nos diante da própria natureza interativa e intersubjetiva das linguagens humanas, as quais podem ser acompanhadas e comentadas pela palavra, cuja mediação possibilita um movimento tradutório que permite um trânsito entre imagens visuais e mentais, favorecendo a apropriação de conteúdos imagéticos por parte das pessoas com deficiência visual. (TEIXEIRA; ALVES, 2016, p. 45)

A audiodescrição enquanto uma modalidade de tradução se aplica a vários contextos. O audiodescritor exerce o papel de agente empoderador, compreendendo o usuário não como um mero receptor, mas sim como um expectador da obra (LIMA, 2015). Nesse sentido, Teixeira e Alves (2016) explicam que essa operação intersemiótica não é realizada de maneira simples uma vez que, não se pode apenas descrever o que se vê, mas o que é relevante para a organização semiótica. Além disso, “Na audiodescrição é necessário criar um novo texto, seguindo inúmeras especificidades tais como: a escolha e adequação das palavras descritivas e o emprego de estruturas sintáticas mais concisas” (CAMPOS, 2010, p. 130). Desse modo é importante que o audiodescritor desenvolva conhecimentos e habilidades tanto na área da semiótica quanto na área da linguística.

Audiodescrição e Semiótica: trabalhos realizados

Conforme mencionamos anteriormente, os estudos sobre audiodescrição são muito recentes. Assim, optamos por realizar um pequeno levantamento de trabalhos já realizados em torno dessa temática. Utilizamos como ferramenta de pesquisa o google acadêmico, tendo como critério de seleção o ano de publicação, nos atendo a teses escritas em língua portuguesa e defendidas nos últimos cinco anos, ou seja, entre 2016 e 2021. Na primeira busca, não houve muita precisão nos resultados, pois a ferramenta incluiu estudos variados, como artigos e dissertações, no total de 384. Diante disso, realizamos a partir desta busca, uma seleção manual

para localizar as teses. Dentre as listadas nas quatro primeiras páginas do sistema, selecionamos cinco, as quais mencionamos aqui de acordo com o ano de publicação em ordem crescente.

Cruz (2016) desenvolveu sua pesquisa junto a alunos com deficiência visual na disciplina de Geografia, no Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão, tendo como objetivo compreender de que forma a audiodescrição media a apropriação de conceitos científicos de Geografia por esses alunos. Concebendo a audiodescrição como modo de tradução audiovisual intersemiótico, a autora conclui que a tradução intersemiótica permite “entre outras questões a equiparação de oportunidades educacionais, o acesso ao mundo dos conteúdos imagéticos e a eliminação de barreiras comunicacionais entre os participantes” (CRUZ, 2016, p. 10).

Caprica (2019) objetivou “elaborar um conjunto de diretrizes para a audiodescrição de histórias em quadrinhos, bem como um roteiro de descrição experimental que demonstrasse a viabilidade de tais diretrizes” (CAPRICA, 2019, p. 7). Para isso, realizou uma articulação entre os fundamentos teóricos da estrutura das histórias em quadrinhos e a semiótica discursiva. Os resultados possibilitaram perceber que as contribuições da semiótica discursiva são bem pontuais para a problemática da audiodescrição, apesar disso “essas contribuições se mostraram valiosas, lançando luzes sobre questões de ordem prática que as morfologias e tipologias dos quadrinhos não poderiam abordar” (CAPRICA, 2019, p. 7).

Silva (2019) explora as narrativas de pessoas cegas buscando conhecer melhor o público-alvo da AD e “encontrar subsídios para a construção de roteiros menos visocêntricos e mais próximos de suas necessidades e preferências” (SILVA, M. 2019, p. 7). O estudo embasou-se nos Estudos da Tradução, nos Estudos sobre Deficiência, na Neurociência, em pesquisas de caráter histórico-cultural sobre a percepção humana e nos Estudos Narrativos. A autora conclui que “O verdadeiro objetivo da AD, portanto, só pode ser alcançado quando o visocentrismo for substituído por

uma atitude que, verdadeiramente, promova o respeito e o suporte necessário às diferenças, incluindo e celebrando a singularidade de cada ser humano” (SILVA, M. 2019, p. 7).

Silveira (2019) objetivou em sua pesquisa propor parâmetros sistemáticos para a elaboração de audiodescrição de cartuns e charges nos livros didáticos digitais. O trabalho visa ao acesso de alunos com deficiência visual às imagens dos livros didáticos digitais, a partir do aporte teórico da Tradução Audiovisual, da Semiótica Social e da Multimodalidade. Com base nos resultados alcançados, a autora atesta: “a sistematização das unidades de análise da GDV em quadros explicativos, apresentados nesta tese, pode ser utilizada por audiodescritores de charges e cartuns, com o objetivo de ampliar o acesso dos alunos com deficiência visual às imagens dos livros didáticos digitais” (SILVEIRA, 2019, p. 6).

Silva (2019) explica que as informações visuais são de grande importância para as análises e compreensões geográficas e que por isso, seu estudo teve como objetivo principal analisar o processo de elaboração de raciocínios geográficos pelo aluno com cegueira congênita, a partir da articulação entre as dimensões do conceito de lugar, mediadas semioticamente, e o pensamento espacial, estando todos esses fatores no âmbito da mediação didática. A autora relata que “foi possível constatar que a mediação semiótica das dimensões do conceito de lugar, pautadas no conteúdo de uso e ocupação do solo urbano, juntamente, com os elementos do pensamento espacial viabilizaram o desenvolvimento de distintos raciocínios geográficos pelos sujeitos participantes” (SILVA, F. 2019, p. 8).

Considerações finais

Tivemos a intenção, nesse ensaio, de refletir, ainda que brevemente, sobre os estudos da audiodescrição, que é uma modalidade de tradução intersemiótica. De modo específico, objetivamos: esclarecer os conceitos de semiótica e semiologia a partir dos estudos linguísticos de Ferdinand Saussure (1999) e Peirce (1977); explicar o conceito de Audiodescrição definindo-a

como uma modalidade de tradução intersemiótica. No último tópico, apresentamos alguns dos trabalhos já realizados no Brasil, que englobam os conceitos de audiodescrição e semiótica, destacando sua relevância para a atualidade.

Assim, no tópico inicial, esclarecemos que todas as linguagens – verbais e não-verbais - são sistemas de signos e a partir disso nos empenhamos por explorar as origens e os conceitos de Semiótica e Semiologia. Em seguida, no segundo tópico, apresentamos o conceito de audiodescrição, enquanto uma modalidade de tradução intersemiótica e sua importância na promoção da acessibilidade de textos multimodais. No terceiro e último tópico, apresentamos um breve resumo de cinco teses defendidas entre 2016 e 2021, que tratam do tema em questão.

Com base no exposto, foi possível perceber que há uma carência de estudos e/ou pesquisas na área de audiodescrição enquanto teoria. Assim, faz-se necessária a ampliação de estudos que abordem a relação entre Audiodescrição e Semiótica. Pois, a partir dos estudos da Semiótica os audiodescritores terão ferramentas que contribuirão para que pessoas com deficiência visual possam construir significações em textos multimodais.

Referências

ALVES, J. F. A audiodescrição e as tecnologias da cena: o espetáculo teatral (re)visto pela palavra In: ADERALDO, M. F. et al (Org.). *Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição*. Natal: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/comacesso/wp-content/uploads/2019/01/Pesquisas-Teo%CC%81ricas-e-Aplicadas-em-Audiodescric%CC%A7a%CC%83o.pdf> Acesso em: 20 out. 2021.

CAPRICA, V. H. C. *A audiodescrição de histórias em quadrinhos: perspectivas semióticas*. 2019. 139 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de

Mesquita Filho”, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183140> Acesso em: 25 out. 2021

CRUZ, A. M. L. *A audiodescrição na mediação de alunos com deficiência visual no ensino médio: um estudo com a disciplina de geografia*. 2016.188f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149114> Acesso em: 25 out. 2021

FIDALGO, A; GRADIM, A. *Manual de Semiótica*. UBI – PORTUGAL: UBI – PORTUGAL. Disponível em: www.ubi.pt. 2005. Acesso em: 17 out. 2021.

FIORIN, J. L. (org). *Introdução à Linguística*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. 20. ed. In: JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

LIMA, F. J. *Princípios basilares da audiodescrição: uma discussão aprofundada à luz de boas práticas*. Blog de Francisco Lima, 17 set. 2015. Disponível em: <https://www.lerparaver.com/lpv/principios-basilares-audio-descricao-discussao>. Acesso em: 20 out. 2021.

CAMPOS, R. O signo da cidade. In: MOTTA, L. M. V. de M.; FILHO, P. R. (organizadores). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Editora Perspectiva, São Paulo, 1977.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MOTA, L. M. V. de M.; FILHO, P. R. (Orgs). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/prodam/arquivos/Livro_Audiodescricao.pdf Acesso em: 15/10/2021

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. 8a ed., D. Quixote, 1999, Lisboa, p.122-129.

SILVA, F. G. D. *O que os olhos não veem a linguagem esclarece: contribuição da mediação semiótica à elaboração do raciocínio geográfico pelo aluno com cegueira congênita*. 2019. 335 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9628> Acesso em: 25 out. 2021.

SILVA, M. C. C. C. da. *Para além do visível: princípios para uma audiodescrição menos visocêntrica / Manoela Cristina Correia Carvalho da Silva*. - 2019. 238 f. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29344> Acesso em: 25 out. 2021.

SILVEIRA, D. M. M. *Audiodescrição de charges e cartuns no livro didático digital: uma proposta de parâmetros à luz da Gramática do Design Visual*. 2019. 257 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29669> Acesso em: 25 out. 2021.

TEIXEIRA, C. R.; ALVES, S. F. A audiodescrição do curta-metragem Um outro ensaio: perspectiva semiótica. In: ADERALDO, M. F. et al (Org.). *Pesquisas teóricas e aplicadas em audiodescrição*. Natal: EDUFERN, 2016.

Capítulo 14

Contribuições dos estudos linguísticos na linguagem inclusiva e neutra

Dalila Damasceno

Luna Radin

Thiago Lemes de Oliveira

Introdução

Em anos recentes muito se discute a respeito dos diferentes tipos de identidade de gênero. Tão grande é tal representação que no ano de 2016, a Comissão dos Direitos Humanos de Nova Iorque, reconheceu a existência de pelo menos 31 identidades de gênero.

A identidade de gênero também chegou aos estudos em Linguística e Linguística Aplicada; tornando-se necessária à sua discussão e o desenvolvimento de estudos científicos decorrentes desse tema.

Ademais, ao tratar-se de estudos sobre linguagem e gênero relacionados à sexualidade, é importante a compreensão de que o entendimento de gênero está relacionado,

[...] em uma perspectiva pós-estruturalista, a uma construção social direcionada aos corpos biológicos, a qual acontece por meio da linguagem e precisa ser (re)validada e reificada a todo instante de forma situada (BUTLER, 1990; BUCHOLTZ; HALL, 2003, 2004, 2005). Por não existirem identidades homogêneas, estáveis e pré-discursivas, elas precisam ser propostas e (re)construídas na e pela interação com o outro, que as ratifica ou não. Entendendo a construção das identidades como um empreendimento situado e colaborativo, em vez de apriorístico e individual, pode-se dizer, então, que as interações são constitutivas desse empreendimento e não um produto dele. (SELL, OSTERMANN, 2009, p. 11-12)

Nesse entendimento, o gênero passa a ser considerado como uma ação ou performance, não um estado, Butler (1990, 1993) *apud* Sell, Ostermann (2009), por exemplo, corroboram com tais discussões linguísticas relativas às transformações em seus usos e formas. Em suas compreensões o “gênero, deixa de ser visto como natural e pré-discursivo, passa a ser entendido como uma construção social, negociada, atualizada, reificada e/ou refutada a cada interação” (SELL, OSTERMANN, 2009, p. 11).

Além da neutralização para proteção às diferentes identidades de gênero, ressaltamos também o seu uso para a garantia de uma linguagem mais inclusiva. Nessa perspectiva, para compreender a necessidade de se falar sobre inclusão num idioma, precisamos entender a sua motivação. Por isso, ao longo deste ensaio, apresentamos algumas discussões, reflexões, publicações e contribuições de estudos linguísticos recentes acerca do uso da linguagem inclusiva e neutra na vida social, focalizando tal uso no português brasileiro.

A tentativa de deixar a língua mais inclusiva e por consequência, neutralizá-la, tem muito a ver com a questão das diferentes identidades existentes, ou ainda ao fato de que cada um de nós possui uma identidade plural (ROMERO e VIEIRA, 2018), às quais não nos aprofundaremos tanto neste ensaio.

Para discutir tal movimento, buscamos neste ensaio, evidenciar as principais contribuições de alguns estudos linguísticos, a partir de alguns cientistas da linguagem. Cabe ressaltar ainda que, nosso objetivo aqui não é apontar o sexismo presente nos enunciados de fala da cultura humana, mais especificamente a brasileira, muito menos prescrever o uso de uma determinada marca neutra pronominal, e sim apresentar pesquisas que versam sobre esses usos. Em tempo, enquanto linguistas em formação, concordamos com Schwindt ao afirmar que:

Qualquer linguista, ao falar pela primeira vez sobre a ciência para alguém, precisa explicar pelo menos duas coisas: que línguas

naturais não são objetos caóticos e que não prescrevemos comportamentos linguísticos. (SCHWINDT, 2020, p. 3)

No caso do português brasileiro, entendemos que não temos um gênero gramatical neutro, como pode ocorrer em línguas eslavas, como por exemplo no sérvio em que “on” - masculino, “ona” - feminino, “ono” - neutro. Nessa direção, percebemos que nossa língua não possui o neutro gramatical, como estava presente no latim; e que fica instaurado o uso do gênero gramatical masculino como plural, na maioria dos casos que, segundo Bechara (2009), são as chamadas formas não marcadas. Sobre isso, Santos (2019) corrobora:

O conceito de forma não marcada, entretanto, tem sido cada vez mais questionado por movimentos sociais, sobretudo aqueles de caráter feminista, que problematizam o uso de uma forma masculina (ainda que gramaticalmente fundamentada) como sendo genérica. Para esses movimentos, tais usos estariam relacionados a uma prática social sexista que excluiria, desde muito tempo, a mulher como sujeito ativo da dinâmica social. (SANTOS, 2019, p. 15)

Para tanto, o uso do masculino como plural promove, de certa forma, a exclusão da representação feminina e de outros gêneros na língua, podendo ser entendido como um tipo de sexismo linguístico ou exclusão linguística. Caldas-Coulthard (2007) já chamava a atenção para essa questão:

Um caso especial de masculino como forma não marcada é o uso da palavra ‘homem’ para significar a ‘raça humana’. A facilidade com que os homens podem esquecer do significado genérico pode ser ilustrada na tão citada observação de Erich Fromm de que ‘os interesses vitais do Homem são a vida, a alimentação e o ‘acesso às mulheres!’ (CALDAS-COULTHARD, 2007, p. 381)

Além do mais, gostaríamos de ressaltar que, conforme Santos (2019), na linguagem inclusiva, busca-se estabelecer e incentivar um

uso mais equitativo, do ponto de vista de gênero, da língua na comunicação oral e escrita. A linguagem inclusiva é diferente da linguagem neutra. Na linguagem inclusiva entende-se a flexibilização de termos que, quando usados no coletivo podem contemplar somente um gênero, já a linguagem neutra é uma opção que vai além da distinção entre masculino e feminino (SANTOS, 2019).

Nesse viés, o que ocorre na linguagem neutra, no português brasileiro, é a propositura da criação de uma marca linguística em nomes, pronomes, artigos definidos e adjetivos, compreendidos como neutros, como a substituição dos pronomes indefinidos "todos" e "todas", para "todos", como temos presenciado em falas públicas, nas mais diversas plataformas comunicacionais.

A recente e constante busca pela linguagem inclusiva ou pela neutralização da linguagem estaria, então, conforme compreendemos, diretamente ligada à busca pela inclusão equitativa dos discursos e falas cotidianas, no intuito sociopolítico de lutar contra o sexismo linguístico, considerando as diferentes apropriações identitárias das pessoas envolvidas. Para elucidar, conforme demonstra Carvalho (2021):

Uma travesti, por exemplo, só existe em uma realidade como a brasileira, sendo “lida” a partir de diversos prismas como mulher transgênera em sociedades em que seu papel de gênero inexistiu ou possui outras leituras. Em outras palavras, da mesma forma que enxergamos, com olhos ocidentais do século XXI, papéis diversos para a categoria social gênero, podemos, e devemos, reclamar a mesma diversidade no que tange à inflexibilidade exarada pela autoridade das *personae* linguísticas, quaisquer que sejam. Devemos indagar o porquê da preservação de uma instituição que, se algum dia nos representou, não o faz mais, pelo menos de forma eficaz. Essa preservação do saber ocidental pode ser revista, inclusive, na classificação dos diversos corpos não-binários, como já apontado anteriormente. (CARVALHO, 2021, p. 249)

Por isso, no âmbito das pesquisas científicas, linguistas em todo mundo voltam seu olhar investigativo para compreender e/ou

explicar as alterações morfofonológicas utilizadas pela população, a fim de conferir maior neutralidade e referência às diferentes identidades de gênero (CHESTNUT, 2010; MADER, 2015; PESSOTO 2019; ELIAS, 2021). No Brasil em português brasileiro (PB) esse movimento cresce a cada dia, impulsionando o uso de novas marcas no final de nomes e adjetivos como o “x” e “@”, principalmente em vocativos e pronomes, além da ampliação de marcas já existentes como o “e” na base ou raiz de pronomes e artigos (SCHWINDT, 2020).

Cabe lembrar que, apesar de já existir há um tempo, a discussão sobre inclusão e neutralização da linguagem tem ganhado espaço na pesquisa e vem se concretizando apenas em anos recentes. Por isso na próxima seção discorreremos sobre as nuances entre a linguagem neutra e a linguagem inclusiva.

Linguagem neutra e linguagem inclusiva: similares, porém diferentes

Ao fazermos uma pesquisa bibliográfica através dos recursos do *software Publish or Perish (PoP)*, programa que recupera e analisa citações acadêmicas, por meio da base de dados do Google Scholar (Google Acadêmico) para avaliar as palavras-chave “Linguagem Inclusiva” e “Linguagem Neutra” em periódicos e revistas de Linguística e Linguística Aplicada brasileiras, identificamos apenas 49 publicações entre os anos de 2000 e 2021.

Assim, num contexto metodológico, para compor essa pesquisa, foi solicitado ao programa que ambas as palavras-chave estivessem presentes nas publicações, o que altera os resultados quando pesquisadas separadamente. A palavra-chave “Linguagem inclusiva”, quando pesquisada em periódicos linguísticos, destaca-se pelo alto volume de publicações, pois a mesma abrange inúmeros grupos minoritários em uma perspectiva social, como mulheres e pessoas com deficiência, sem a proposição necessariamente de alterações morfológicas na língua escrita, objeto de estudo deste ensaio. Já na pesquisa da palavra-chave

“Linguagem neutra” separadamente em periódicos linguísticos, também recebe inúmeras publicações, a datar da década de 1980, cujos periódicos já traziam à luz o conceito de norma sob uma perspectiva teórica associada aos princípios de ideologia, como é o caso do artigo de Roberto Gomes Camacho (2001) publicado em 1981, *Norma, ideologia e a teoria da linguagem* que, segundo o autor, observa que a fixação de uma norma prescritiva está indiretamente associada a princípios de natureza ideológica, que estão também subjacentes ao enfoque teórico das principais correntes da linguística contemporânea. Iniciando os estudos sobre as possibilidades de uma linguagem neutra.

Conforme compreendemos, essa discussão tomou maiores proporções, principalmente pelo fato de os meios digitais permitirem de forma rápida, uma maior troca de informações, como ocorre em redes sociais como o *Twitter* ou *Facebook*, tal percepção concorda com os estudos de Schwindt (2020) que também realizou buscas no *Twitter* para escrever sobre os pronomes que estão sendo de fato mais utilizados.

De início, notamos uma maior tentativa de empregar uso de caracteres como “@” ou “x” para substituir as vogais, visto que essas discussões populares ocorrem no meio virtual onde essa modificação na comunicação escrita é facilitada. Entretanto, nossa língua falada não dá conta do emprego de caracteres diferentes, pois precisamos atribuir um som a eles. É com isso que, partindo da ideia de que todas as palavras referentes ao masculino são marcadas com -o, e todas as palavras referentes ao feminino são marcadas com -a, surge uma nova tentativa de alcançar a neutralização e inclusão na língua, que é a terminação com -e.

Nesse contexto, uma grande parcela dos linguistas reconhece que o masculino é um neutro generalizante e não marcado, enquanto o feminino é marcado e específico, quando observados sob a proposta seminal de Câmara Jr. (2006[1970], 1973). Por isso, tal marcação é criticada pelos defensores da linguagem inclusiva, uma vez que, conforme compreendem, o uso do masculino como

generalizante impõe no discurso um posicionamento sexista estruturalmente fixado sócio-historicamente.

Ressaltarmos que, como Schwindt cita em “Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico” (2020, p. 10), existem algumas generalizações no PB, que podem ser os motivadores para criarem tanto as possíveis soluções para a neutralização, quanto para alguns possíveis preconceitos linguísticos que podem surgir, como crenças contrárias a uma linguagem mais inclusiva.

Além disso, também é relevante que compreendamos as possíveis diferenças entre inclusão em uma língua e a neutralização da mesma. A neutralização da língua estaria ligada à tentativa de buscar por uma nova solução, que englobe todos os gêneros (no sentido de identidade de gênero e não gênero gramatical); e não reforce a binaridade da nossa língua (marcada pelo uso de masculino e feminino). De acordo com Schwindt (2020),

[...]o emprego de formas femininas e masculinas em vez do uso genérico também não se classifica como um expediente de neutralização. Trata-se, ao contrário, como no caso de presidenta, da afirmação da binariedade no sistema de gênero, neste caso numa oposição equipolente, ou seja, duplamente marcada. (SCHWINDT, 2020, p. 15)

Outro uso do gênero neutro, comumente utilizado por linguistas e demais pesquisadores das ciências humanas, é feito para conferir privacidade e anonimato aos seus sujeitos de pesquisa. Embora muitos optem por nomes fictícios, numerais, siglas, letras gregas, entre outros caracteres, para identificar seus sujeitos de pesquisa; presenciamos em anos recentes o uso de @, X e/ou e, para indeterminar o gênero e a identidade dos participantes. Lemes e Paiva (2021) ao relatar experiências de trabalho realizado com crianças, em uma escola pública de ensino fundamental dos anos iniciais, utilizam o @ para proteger a identidade e o gênero dos participantes de sua pesquisa.

Nessa direção, podemos ainda, deixar uma língua mais inclusiva ao propor que seja englobado o feminino e o masculino dos adjetivos e substantivos, mas isso não seria considerado como uma estratégia de neutralização. Atualmente, podemos encontrar diversos documentos, tanto de universidades como dentro do meio corporativo, no qual sugerem-se formas para tornar sua linguagem mais inclusiva. Por exemplo, em 2021 a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) publicou o documento “Orientações para o uso de uma linguagem inclusiva”, no qual são propostas algumas estratégias como: uso das duas formas (senhoras e senhores) ou uso de palavras genéricas que não façam referência direta a seres sexuados (“decisão da diretoria” em vez de “decisão dos diretores”). Essas são estratégias que, apesar de não serem econômicas para a fala (no caso de sempre usarmos as duas formas) e reforçarem a binaridade da língua, ainda assim podem ser consideradas como usos mais inclusivos que o emprego do masculino “neutro” como plural.

Entretanto, o reforço da binaridade pode bater com as questões de ideologias de gênero. Segundo Medeiros (2017), “A neutralidade de gênero não visaria apenas a combater um suposto sexismo estrutural da língua, mas também a reconhecer que existem grupos outros que precisam ser incluídos de forma não binária num sistema que tende ao binarismo” (p. 8).

É dessa discussão, que surge a busca pela neutralização de fato da língua, a busca por algo que pudesse ser um “terceiro gênero” na língua, ou modificações nas palavras que pudessem atender à ideia de terceiro gênero. É então que, por generalização (SCHWINDT, 2020), entende-se que o emprego do -e configura neutralidade. Apesar de ser mais viável por conta da pronúncia, ainda assim o emprego do -e envolve questões relacionadas às raízes das palavras e diferentes morfemas que precisam ser criados para adequar a língua a esse método de neutralização.

Considerações finais

As diversas discussões que continuam ocorrendo a cada dia têm se mostrado importantes na construção de uma língua que possa contemplar a todas as pessoas existentes nestes discursos diários. Ao investigar as contribuições dos estudos linguísticos mais recentes, com o objetivo de compreender o movimento de neutralização na língua portuguesa e o que dizem os pesquisadores da área sobre isso, cabe ressaltar que, apesar de estes novos usos da língua poderem parecer não-naturais (considerando que o natural é o que se aprende na escola), eles são tão válidos quanto qualquer outra mudança linguística que ocorra ao longo dos tempos.

Como Schwindt (2020) aponta, as modificações que acontecem na língua para adequar-se à neutralidade, envolvem alterações em estruturas linguísticas, que podem ser mais resistentes às mudanças, mas não são impossíveis de serem realizadas.

Assim, após realizar nossas investigações que culminaram neste ensaio, percebemos que por meio do uso da internet, já podemos observar movimentos sociais com o objetivo de espalhar esse conhecimento entre as comunidades e usuários da *web*. O perfil do *Twitter* “@lgbtqspacey”, por exemplo, com autoria de Bernardo Pinheiro, publicou o *O Guia (In)completo Sobre a Neolinguagem*, um material virtual que tira dúvidas sobre o que é a neolinguagem (uma proposta de reforma da língua, segundo o material), assim como traz informações sobre quando e como usar, entre outras informações enriquecedoras.

Além disso, o assunto se mostra muito relevante e em constante evolução e readaptação pois, como dito em nosso resumo, empresas já vem incluindo essa linguagem em seus produtos ou em políticas internas. Como um último exemplo, trazemos a *Riot Games*, uma empresa americana que começou como estúdio de jogos e atualmente tem um leque de produtos como produção de quadrinhos *online*, contos, músicas, séries, e que promove campeonatos de grande alcance que movimentam bilhões de dólares a cada ano. Em sua página oficial, regularmente são

publicados contos que originalmente são escritos em inglês, mas recebem tradução para o PB. No conto, *O rosto nas estrelas dela*¹, é usado o pronome neutro elu/delu para se referir a Shorin, que não tem sua aparência descrita no conto. Além dos pronomes, podemos observar mais três adaptações: “de mi rival”, “incerte” e “vê-lu”. Isso nos mostra que a linguagem neutra é uma realidade, é um recurso usado e não prejudica o entendimento do texto.

Diante das contribuições, exemplos e reflexões partilhadas neste ensaio, esperamos que este debate continue tomando força e que ele possa espalhar-se de forma exponencial atingindo diferentes públicos e que esses possam contribuir com suas pesquisas e reflexões, tornando essa inclusão acessível a todas as pessoas.

Referências

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37 ed. revisada, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CAMACHO, Roberto Gomes. *Norma, ideologia e a teoria da linguagem*. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 25, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3632>. Acesso em: 28 out. 2021.

CÂMARA Jr. Joaquim Mattoso. (2006, [1970]) *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes.

CÂMARA Jr. (1973). *Princípios de Linguística Geral*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. *Caro Colega: exclusão lingüística e invisibilidade*. In: *Leituras em rede: gênero e preconceito*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007, p. 373–389.

¹ O conto foi originalmente escrito em inglês por Rowan Williams, não temos informações sobre a autoria da tradução.

CARVALHO, Dannel Dias de. *Sobre a Domesticação do Gênero Gramatical*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada* [online]. 2021, v. 60, n. 1. p. 248-267. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/01031813958801620210314> Acesso em: 24 out. 2021.

CHESTNUT, Eleanor. (2010). *When I talk about a student, is it understood that he could be a girl? An analysis of on-line processing of generic pronouns*. Senior Thesis. Claremont: Pomona College.

ELIAS, Vanda Maria da Silva. *Orientações para o uso de uma linguagem inclusiva: nota técnica de orientação*. 2021, p. 5-6.

LEMES, Thiago Oliveira; PAIVA, Cintia Alethéia. *Libras em Pílulas: Incitando o Interesse Escolar dos Alunos Surdos e Ouvintes em Tempos de Pandemia*. *EaD em Foco*, v. 11, n. 2, e1250, 2021.

MADER, Guilherme Ribeiro Colaço. *Masculino genérico e sexismo gramatical*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós Graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2015. p. 159.

MEDEIROS, Laís Virgínia Alves. *O Acontecimento da Linguagem Inclusiva: Uma Análise Discursiva*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

PESSOTO, Ana Luiza. *Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no português e a demanda pela língua(gem) inclusiva*. *Revista Ártemis*. v.28. n.1. 2019. p. 160-178.

PINHEIRO, Bernardo. *O Guia Incompleto Sobre a Neolinguagem*. Disponível em: <https://guia-neolinguagem.carrd.co/#indice> Acesso em: 10 nov. 2021.

ROMERO, T., & VIEIRA, N. 2018. *Transformações identitárias e aprendizagens de língua adicional no intercâmbio acadêmico*. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão - GO, vol. 22, n. 1, p. 33-52. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54458>. Acesso em: 28 out. 2021.

SANTOS, Marcos Paulo. *Sexismo Linguístico e Nomes Gerais: a construção de uma língua inclusiva*. Tese (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 133. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-BAERAK>. Acesso em: 26 out. 2021.

SCHWINDT, Luiz Carlos Silva. *Sobre gênero neutro em português brasileiro e os limites do sistema linguístico*. Revista da ABRALIN, v. 19, n. 1, p. 1-23, 17 nov. 2020.

SELL, Marileia; OSTERMANN, Ana Cristina. *Análise de categorias de pertença (ACP) em estudos de linguagem e gênero: a (des)construção discursiva do homogêneo masculino*. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 53, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1675>. Acesso em: 26 out. 2021.

WILLIAMS, Rowan. *O rosto nas estrelas dela*. League Of Legends. Disponível em: https://universe.leagueoflegends.com/pt_BR/story/the-face-in-her-stars/fbclid=IwAR1OzTvQz6LdCzYkJ1oewZ2ANUhpK87-Ma7SkDgFpLHI9aVvAMBJHqsQkCA Acesso em: 03 nov. 2021.

Capítulo 15

Gêneros questionados: possíveis diálogos narrativo-discursivos

Ana Carolina Parolini Borges Durante
Flávia Cristina do Amaral Guimarães
San Thiago de Araújo

Introdução

A língua(gem), mais do que conjunto estrutural de signos que se destina à comunicação, é constitutiva da própria sociedade em que se insere e está inserida, bem como é a via de acesso à representação do mundo. Apesar de concordarmos quanto a isso - em conceber a língua como social -, somos três pesquisadoras que se alinham a quadros conceituais e metodológicos que, a depender do olhar, se distanciam em teorias: a Pesquisa Narrativa e os estudos discursivos.

Na Pesquisa Narrativa, segundo Clandinin e Connelly, a experiência é a palavra-chave, considerando a narrativa a melhor forma de representar e entender a experiência de uma pessoa, onde se requer a reconstrução dessa experiência em relação aos outros e ao ambiente social (CLANDININ; CONNELLY, 2000; 2015). Os estudos conduzidos por esses autores pautam-se na teoria Deweyana de experiência. Para Dewey (1979) uma experiência nunca se dá por si mesma, estática no tempo e espaço, mas resulta de experiências passadas e gera outras futuras, o que caracteriza a continuidade da experiência. Dessa forma, a Pesquisa Narrativa busca as histórias de experiências em um dado local e, trabalhando com o recobrar e (re)contar dessas histórias, procura entendê-las com base na construção de possibilidades de sentidos.

No que lhe concerne, os estudos discursivos, ou pelo menos aqueles que calcam este texto (FOUCAULT, 1998; 2008), preocupam-se em descrever os enunciados, analisando-lhes seus saberes, relações de poder e práticas de subjetivação. Na análise discursiva, busca-se compreender quais são as condições de possibilidade daquilo que se materializa (linguisticamente). Ou seja, procura-se refletir sobre como pode um certo enunciado emergir, e não outro em seu lugar.

Nesse sentido, nosso objetivo geral é mostrar duas formas distintas de se olhar para um mesmo objeto, embasados pelos estudos da Pesquisa Narrativa e de uma vertente de estudos discursivos. Assim, partindo do pressuposto de que um único quadro teórico é incapaz de explicar toda a complexidade da língua(gem) e, portanto, do mundo, de forma específica, visamos a construir pontes – e atravessá-la juntas – que nos permitam fazer dialogar essas duas vertentes teóricas.

Para isso, selecionamos uma materialidade que nos foi exposta na ocasião de uma experiência em comum. Tendo em vista que essa situação será descrita ao longo de nossas análises e reflexões, aqui nos atemos a citar a materialidade sobre a qual nos referimos: um questionário de avaliação de curso que nos foi solicitado a participar na condição de estudantes, durante o primeiro período do curso de licenciatura Letras Inglês a Distância (LID) da Universidade Federal de Uberlândia. Nesse questionário, as primeiras perguntas que estavam colocadas referem-se a questionamentos sobre aspectos pessoais, com o objetivo de – segundo a descrição do próprio questionário – “traçar um perfil dos alunos de nosso curso”. Dentre tais questões de cunho pessoal, encontramos uma que mobilizou discussões entre nós, gerando desconfortos e reflexões que, cerca de quatro anos depois, propomo-nos a tecer. A pergunta, tal como enunciada, segue em imagem do questionário mencionado:

Figura 1 – Imagem da pergunta de questionário de avaliação da LID

Como você se considera quanto a gênero? *

- Cisgênero
- Transgênero
- Transexual
- Travesti
- Agênero
- Não quero declarar
- Outro: _____

Fonte: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdZfQoXPtWdaHhAPQR19uOAS24-OPMUNk4o6sPvRlJUHgzkXQ/viewform>. Acesso em: 17 set. 2021.

É, então, a partir daquilo que se enuncia pela pergunta e da experiência que compartilhamos ao sermos expostas a ela que se estrutura este ensaio.

O questionário de avaliação do LID: refletindo sobre a experiência

Sendo a Pesquisa Narrativa uma forma de compreender a experiência e a narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, p. 18), “ao mesmo tempo o fenômeno estudado e o método de estudo”, ou seja, um caminho para compreender experiências de vida no contar e recontar das histórias vividas, iniciamos nossa reflexão a partir da seguinte narrativa:

Lugares de fala: do preconceito ou do não saber?

O que motivou minha inquietação sobre o questionário que nos foi enviado pelo curso no final do 1º semestre, foi um desconforto incomum para mim, pois desconhecia a existência de mais de dois gêneros, e aquelas nomenclaturas atípicas e desconhecidas do meu ciclo, talvez por tal, assumiram o lugar de irrelevância, que refletiram no meu posicionamento, o que me fazia intimamente me recusar a responder o questionário do curso,

pois na verdade eu não entendia a motivação do questionamento e a relação do gênero dos discentes com sua vida acadêmica.

Lembro-me de ter conversado com uma colega de curso, em particular, a respeito da minha inquietação e entender a relevância disso, mesmo porque aquele incômodo também foi fruto da ausência de inclusão mais ampla. Como sou uma pessoa com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entendi que minha questão seria academicamente mais relevante para a instituição do que eles saberem meu gênero. Eu não entendia como o gênero de uma pessoa poderia ser relevante no âmbito acadêmico, já que questionamentos sobre pessoas deficientes e/ou com transtornos de aprendizagens não estavam presentes no questionário (“isso sim, afeta o desenvolvimento de um estudante”, eu pensava ao me questionar.).

A maioria das terminologias de gênero que o questionário trazia eu nem conhecia. O que era “cisgênero”? Após buscar no dicionário, descobri que eu sou “cisgênero”, mas eu não queria me classificar como tal. Conhecer aqueles termos desconstruía minha identidade de gênero, pois eram tantas palavras que não faziam parte do meu mundo, que fiquei confusa com o que poderia estar acontecendo ao meu redor e eu desconhecia.

Criei coragem e manifestei minha indignação no grupo de discentes do curso. Foi polêmica a conversa, mobilizou vários colegas com opiniões diversas, e foi então que percebi o quão importante era para cada um de nós se sentir representado, embora naquele momento eu ainda não compreendesse que o questionário trazia apoio e conforto a diversas pessoas que talvez só tivessem aquele espaço para esse acolhimento e reconhecimento. Alguns colegas levantaram essas questões, tentando me mostrar que eu estava focada em me incomodar e não em compreender os motivos pelos quais aquela pergunta estava ali. Vários deles argumentaram a favor da questão de gênero, por se sentirem representados, e outros posicionaram-se contra, ou por desconhecer (assim como eu) ou por não se sentirem incluídos. Foi uma conversa certamente desconfortável no grupo, pois o que pareceu preconceito ou mesmo discriminação talvez fosse um grito da ignorância e da necessidade de representatividade dos que se sentiram excluídos; talvez também tenha sido desinformação sobre o mundo do outro e tudo o que tem por trás de um questionamento. Nem tudo é preconceito. Pode simplesmente ser a necessidade de também ser representado.

Existem três questões centrais para pesquisadores narrativos a partir das contribuições de Clandinin e Connelly (2000): a experiência; o espaço tridimensional e as tensões da pesquisa narrativa.

Tendo sido a experiência narrada por Lily², baseamo-nos na concepção Deweyana de *continuum* experiencial, que define o conceito de espaço tridimensional da investigação narrativa, segundo as suas dimensões: de temporalidade (passado, presente e futuro), de sociabilidade (com atenção aos eventos pessoais e existenciais que se desenrolam), e de lugar (os espaços geográficos, topológicos, onde os eventos, incluindo os eventos de investigação, acontecem) (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Assim, uma experiência não pode ser compreendida apenas no espaço temporal em que ocorre, ela é resultado de ações passadas e também projetará ações no futuro. Nesse sentido, as experiências vividas por Lily no passado refletiram no sentimento de desconforto a partir do questionário e, a experiência aqui narrada refletirá em outras experiências futuras. Por ser na interação que a pesquisa acontece, é importante considerar as emoções, desejos, reações, expectativas da participante, bem como o contexto interacional em que ela está inserida e as relações a estabelecer nele (MELLO, 2004). O contexto das histórias é de grande importância para a composição de sentidos, assim os espaços trazidos pela memória de Lily, são fundamentais para a compreensão da experiência.

Durante uma pesquisa narrativa, muitos deslocamentos podem ser realizados. Ao considerar as questões internas das participantes, a Pesquisa Narrativa faz um movimento introspectivo. Lily realiza esse movimento ao olhar para si, para as histórias que a constituem enquanto pessoa com TDAH se sentindo excluída, enquanto pessoa que desconhece os termos e as questões relacionadas à inclusão de sexo/gênero. A investigação realiza um movimento extrospectivo, quando se direciona para o ambiente externo ao indivíduo, ou seja, para o contexto, sem desconsiderar a

² Nome fictício para fins de Pesquisa Narrativa.

relação com o individual. Lily realiza esse movimento ao se permitir ouvir os colegas durante a polêmica discussão no grupo da turma e se colocando aberta para novas aprendizagens. E, para estabelecer relações entre o passado da experiência com o presente e um possível futuro, são necessários movimentos retrospectivos e prospectivos (CLANININ; CONNELLY, 2015). Ao olhar para sua história de vida, Lily realiza o movimento retrospectivo e, com certeza, após essa experiência, Lily torna-se outra pessoa, e ao revivê-la, ou seja, ao pensar em novas experiências que envolvam questionamentos semelhantes, realizará o movimento prospectivo.

Mello, Murphy e Clandinin (2016) afirmam que, em Pesquisa Narrativa, as tensões não podem ser vistas como um problema a ser resolvido ou algo que possa ser mudado, mas sim um espaço com muito potencial para a investigação:

As tensões chamam nossa atenção para os limites da investigação, quando podemos aprender mais por estarmos atentos aos obstáculos, aos lugares onde sentimos a dissonância, a incerteza, a sensação de que algo não está muito certo, ou seja, os lugares que nos fazem perguntar a nós mesmos: o que está acontecendo aqui? (MELLO, MURPHY E CLANDININ, 2016, p. 567)

Essas tensões são vivenciadas ao longo da investigação narrativa, nos espaços onde a vivência acontece, na interação e na experiência. Assim, destacamos uma tensão vivida por Lily: por que ou de onde vem o sentimento de desconforto ao ser questionada sobre gênero?

Sexo, verdade e confissão: as possibilidades do que se questiona

Outra forma possível de olhar para o questionário que apresentamos anteriormente, é sob as lentes epistemológicas dos estudos discursivos. O discurso, como o compreendemos aqui a partir de leituras de Michel Foucault (2008), consiste em um conjunto de enunciados que emergem a partir de regularidades que

podem ser observadas, descritas e analisadas. É um conjunto de enunciados que obedecem às mesmas ordens de formação e regimes de enunciação. Nesse sentido, há o discurso médico, político, educacional, econômico, dentre incontáveis outros. Apesar de cada qual submeter os elementos que o constituem e que lhes são constitutivos a regras de formação específicas, os discursos não se fecham em si mesmos, mas atualizam-se, reformulam-se, modificam-se, mantêm-se e desaparecem. Ou seja, suas condições de existência são também de coexistência.

Sendo assim, entendemos os discursos como práticas, de modo que a linguagem não apenas descreve as realidades sociais, mas as cria e modifica conforme as vontades de verdade de cada estrato histórico. Os discursos são, portanto, práticas configuradas a partir de regulações de seus funcionamentos na sociedade e, com isso, constituem saberes em relações de poder, subjetivando os indivíduos.

Dessa perspectiva, as análises discursivas que fazemos equivalem a identificação, dos/nos enunciados, suas condições de possibilidade. Buscam compreender, pelos enunciados, os saberes que lhes são inerentes, as vontades de verdade a que obedecem e as maneiras pelas quais objetiva, subjetiva e sujeita os indivíduos. Pela análise discursiva em que, neste ensaio, nos embasamos, procuramos entender o que possibilita que um certo enunciado emerge, e não outro em seu lugar.

Tendo as práticas discursivas essa abertura a múltiplos atravessamentos, também são plurais as formas de, sob ópticas discursivas, desenvolver gestos de análises. Assim, apresentamos aqui um desses modos de olhar para um dado objeto, refletindo sobre as condições de possibilidade do acontecimento enunciativo referente à questão “Como você se considera quanto a gênero?”, formulada no questionário que descrevemos anteriormente. Cabe destacar que, neste texto, não distinguimos sexo e gênero, pois, compreendemos os dois conceitos como sinônimos, isto é, acreditamos que ambos constroem efeitos de identidade, pautados em interpretações sociais sobre a materialidade do corpo, suas práticas e gestos.

Dito isso, observamos como esse enunciado não apenas materializa a relevância que, em nossa sociedade, se tem dado ao sexo e seus prazeres, como, também, por essas condições é possibilitado. Sua importância decorre do fato de o sexo ser o ponto de encontro das investidas do poder ao corpo e às populações. Por isso, é imprescindível que, para promover sua regulação, interpele-se todo o corpo social a falar de seu sexo e, então, dizer de suas próprias identidades. É pela discursivização de si, conforme as classificações sexuais disponíveis em cada realidade sócio histórica, que o indivíduo pode subjetivar-se e ser objetivado. Ou seja, pelo sexo, o indivíduo torna-se sujeito autorreconhecível e pode ser lido e referenciado pelo outro.

Para refletirmos sobre tais condições de possibilidade, retomamos os estudos desenvolvidos por Foucault (2020) no primeiro volume de História da sexualidade. Por ele, o filósofo nos mostra como a confissão foi sendo significada como um dos mais importantes rituais do Ocidente, tornando-se imprescindível à ordem dos poderes religiosos e civis. Segundo o autor, pelo menos desde a Idade Média, as sociedades ocidentais e suas instâncias foram deslocando os sentidos da confissão: de uma prática de atribuição de valores a si por outrem, para uma prática de autorreconhecimentos. Foucault (2020, p. 66) argumenta, então, que nos tornamos “uma sociedade singularmente confessanda”, pois, para ele, ao deixarem de ser autenticados por seus vínculos e referências dos outros, os indivíduos passaram a ser legitimados pelas verdades que são capazes e interpelados a enunciar sobre si mesmos. A confissão, portanto, tornou-se um instrumento para produção de verdades do sujeito, sendo inscrita na raiz da individualização pelo poder.

Na obra, Foucault também expõe como o sexo, pela confissão, foi sendo progressivamente discursivizado e relacionado à verdade individual. É a prática da confissão exaustiva e obrigatória que constitui a matriz que regula a proliferação de discursos e produção de saberes sobre o sexo, que, a partir do século XIX, desenvolveu-se nas sociedades ocidentais. A prática da confissão foi sendo, pouco a

pouco, desvinculada do sacramento religioso da penitência e migrando a outras áreas sociais, como as relações interpessoais, a pedagogia, a medicina e a psiquiatria. Dessa forma, o ritual da confissão foi sendo vinculado à cientificidade da escuta clínica, fazendo emergir um complexo dispositivo de produção de verdades sobre o sexo e seus prazeres: o dispositivo da sexualidade.

Esse dispositivo, de acordo com Foucault (2020), sobrepôs o sexo a uma economia dos prazeres e inscreveu-o em regimes ordenados de saberes. Isso porque, a confissão - quando não espontânea, obrigatória e extorquida dos sujeitos - levou todos a falarem muito sobre o sexo, empreendendo sua regulação e formulando-lhe sua verdade. Entretanto, segundo o filósofo, para ter efeito, a confissão requer outrem, ainda que virtualmente. O ritual deve consistir em uma prática de discursivização de si a outro, que não é apenas um interlocutor, mas também “a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar” (FOUCAULT, 2020, p. 69).

O sexo passou a servir como forma de regulação do corpo - individual e social. O que se sabe sobre o sexo de um indivíduo diz também sobre a totalidade de sua identidade. Por esse conceito, os corpos foram/são distinguidos uns dos outros, classificados e, então, hierarquizados. Destarte, os indivíduos cujos corpos e identidades são abjetificados nessas relações de poder são reiteradamente excluídos das mais variadas áreas e instâncias sociais.

É nesse sentido e sob tais condições que compreendemos a questão do referido questionário de avaliação de curso, que nos colocou a confessar nossos sexos. Por essa questão, destaca-se não apenas o valor que o próprio conceito de sexo tem para a identificação dos indivíduos em nossas sociedades, como também se materializa a necessidade de inclusão de certos corpos (pelo menos) à instância educacional. A prática discursiva dá efeito de evidência de hierarquizações do corpo conforme suas identidades sexuais, ou seja, mostra-nos que, pelo sexo, certos corpos são tornados socialmente dissidentes.

O enunciado, sendo assim, emerge para tornar visíveis e representadas essas existências abjetas, mas, em contrapartida, reitera o funcionamento do poder que inscreve o corpo como seu lugar de atuação.

Considerações finais

Propusemo-nos, neste texto, a olhar e refletir para uma mesma materialidade linguística, sob preceitos teórico-metodológicos distintos: a Pesquisa Narrativa (CLANININ; CONNELLY, 2015) e estudos discursivos (FOUCAULT, 2008). Confessamos que, a princípio, discordamos dos caminhos a serem construídos neste texto, devido a nossos alinhamentos e/ou dificuldades em pensar para além dos pressupostos nos quais nos embasamos, ou, ainda, pela resistência em refletir sobre os pontos em que as teorias que nos calcam se aproximam ou distanciam. Entretanto, cientes da complexidade das práticas discursivas e de suas construções de sentidos, pressupomos que apenas um quadro conceitual não conseguiria abarcar toda a extensão de um objeto linguístico.

Dessa forma, pela vertente da Pesquisa Narrativa, narramos uma experiência que vivemos, como estudantes, durante um curso de graduação, ao sermos expostas a um questionário que nos fazia declarar nossas “identidades de gêneros”, muitas das quais a narradora Lily nem sequer conhecia. Por essa narrativa, descrevemos o contexto situacional e refletimos sobre as inquietações que acometeram a narradora, ao experienciar um questionário promovendo a valoração do sexo/gênero dos indivíduos para fins inclusivos, mas ignorando condições que, para ela, seriam, de fato, cruciais para a instância educacional.

Além disso, discursivamente, desenvolvemos um gesto analítico, buscando refletir sobre as condições de possibilidade que fazem emergir esse enunciado, e não outros em seu lugar. Na análise, argumentamos como o sexo foi, nas sociedades e culturas ocidentais, gradualmente discursivizado e atrelado à verdade dos sujeitos, que são interpelados a falar dele. Ou seja, mostramos como

esse questionário, em seus prováveis fins inclusivos, materializa o funcionamento do dispositivo da sexualidade, que significa o sexo como lugar de verdade dos sujeitos.

Dessa forma, direcionamos um duplo-olhar para esse objeto. Não na presunção de esgotá-lo, mas sim de entender dele os sentidos, descrevendo-o, narrando a experiência e inquietações dele provenientes e refletindo sobre aquilo que lhe condiciona e possibilita. Ou seja, para ponderarmos acerca dos significados do questionário mencionado, lançamos mão da rigidez cristalizada de alguns quadros teóricos e estabelecemos possíveis diálogos narrativo-discursivos.

Referências

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry. Complementary methods for research in education*. 1st edition. Washington: American Educational Research Associates, 2000.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, M. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2 ed. rev. Tradução: GPNEP: Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

DEWEY, J. *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 236 p. Luiz Felipe Baeta Neves.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 10. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2020. 176 p. Tradução de: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 295 p. Organização: Roberto Machado.

MELLO, D. M. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para formação de professores na aula de língua inglesa no curso de Letras*. 2004. 225 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MELLO, D.; MURPHY, S., CLANDININ, D. J. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03, p. 565-583, set/dez. 2016.

Sobre as autoras e os autores

Adalgiza Costa de Oliveira é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia e membro pesquisadora do “Grupo de pesquisa em Cognição, afetividade e letramento crítico”. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2753993614792890>.

Alessandra Ribeiro Queiroz é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia e membro pesquisadora do “Grupo de pesquisa em Cognição, afetividade e letramento crítico”. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3630538635188160>.

Ana Carolina Parolini Borges Durante é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia e membro pesquisadora do “Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores” e pesquisa sobre formação de professores, saberes docentes e constituição de identidade profissional. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0631271834087305>.

Andrelina Heloisa Ribeiro Rabelo é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Estudos Linguísticos e graduada em Letras-Língua Portuguesa com Domínio de Libras pela mesma universidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1484863407760015>.

Anna Luiza Reis Leal é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil pela mesma universidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5907970286211287>.

Brenda Mourão Pricinoti é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1727697477231852>.

Bruno Alexandre Scapolan é mestrando em Estudos Linguísticos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1469970022470692>.

Dalila Damasceno é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Linguagens, Tecnologias e Mídias em Educação pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0743471104347571>.

Debliane Pavini de Melo Colmanetti é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras Português/Francês pela mesma universidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0692066337659491>.

Eliane Mendonça Buiate é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Ingá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Presidente Antônio Carlos e em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2804041302036139>.

Flávia Cristina do Amaral Guimarães é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia e membro pesquisadora do “Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores” e pesquisa sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e seus impactos na vida adulta em ambientes não inclusivos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7148044543680075>.

Gláucia Xavier dos Santos Paiva é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás e graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0296338626540163>.

Heitor Carvalho de Almeida Neto é mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Sistemas de Informação e especialista em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9429112861487266>.

Heverton Rodrigues Fernandes é mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Estatística pela mesma universidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1878224938675844>.

Isabella Beatriz Peixoto é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa e suas literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia. Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pelo Centro Universitário do Triângulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4057565520683691>.

Jaqueline Freitas de Miranda é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Licenciada em Letras Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos pela Universidade Federal do Pará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9272522123652679>.

Jéssica Sousa Borges é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras - Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela mesma universidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9346264646024468>.

João Vítor Sampaio de Moura é mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4179011639506808>.

Juliana Prudente Santana do Valle é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1919945706781678>.

Juliano Marques é mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Psicologia pela Faculdade Pitágoras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0991715368639931>.

Kamila Gonçalves Correia é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras - Habilitação em Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela mesma universidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5778847364508099>.

Kássia Mariano de Souza é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7285881366227137>.

Kássia Gonçalves Arantes é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade de Uberaba. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8916394525275578>.

Leandro de Amaro Rodrigues é doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7126142906776460>.

Letícia de Sousa Leite é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Estudos

Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7496074271583830>.

Lidiane Carlos Ramos é mestranda na Universidade Federal de Uberlândia. Professora de Português como Língua Estrangeira, de forma remota, na Casa do Brasil no México. Graduada em Letras Português/Francês pela Universidade Federal de Uberlândia e em Português/Espanhol pela Universidade de Uberaba, concluiu os Cursos de Pós-graduação “I CELLE - I Curso de Especialização em Língua e Literaturas Espanhola e Hispano-americana” e o “Curso de Especialização Lato Sensu em Português Língua Estrangeira e Cultura Brasileira” pela UFU. Atuou como Leitora da CAPES, assumindo diversas disciplinas no Profesorado de Grado Universitario em Português da Facultad de Filosofía y Letras da Universidad Nacional de Cuyo em Mendoza, Argentina, e como professora de espanhol e francês na Central de Línguas da UFU. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3825836697652282>.

Lucas Amâncio Mateus é mestrando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Administração pela mesma universidade. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade de Franca. 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. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1482111292177695>.

Luna Radin é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Tradução pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7968350561685197>.

Maíra 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>.

Maria Emília Oliveira Carleto é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras/Português. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9324568898794956>.

Mariana Souza Santos é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6102463770404857>.

Marco Aurélio Costa Pontes é doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Estudos Linguísticos e licenciado em Letras/Inglês pela mesma universidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4658400509712692>.

Priscila Gabriela Oliveira Sousa é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em

Letras/Inglês e suas Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4919957339324963>.

Roberta Adalgisa Gê-Acaiaba de Azevedo é doutoranda na Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Letras pela UFTM. Professora das redes pública e particular de ensino do Estado de Minas Gerais, há 16 anos, atua no ensino de Língua Portuguesa e de Produção de Textos. Graduada em Letras (FASF-Luz), especialista em Educação Inclusiva (UCB), especialista em Docência para o Ensino Superior (FACEB), especialista em Práticas Pedagógicas (UFOP). No momento, faz parte do grupo GECON - Grupo de Estudos Contrastivos - (UFU), tendo como foco de estudos a teoria, descrição e análise linguística. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0937562879066273>.

Rosena Caixeta Silva Rodrigues de Sousa é mestranda na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras pela mesma universidade. Professora de Produção de Texto do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Cursinho em redes particulares da cidade de Uberlândia há aproximadamente 8 anos. Atua como revisora textual de processos seletivos. No momento, faz parte do grupo GECON - Grupo de Estudos Contrastivos - (UFU), tendo como foco de estudos a teoria, descrição e análise linguística. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8029826531413628>.

San Thiago de Araújo é mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia, membro pesquisador dos grupos de pesquisa "O Corpo e a Imagem no Discurso", "Linguagem Humana e Inteligência Artificial" e "Grupo de Estudos sobre Discurso, Interseccionalidade e Subjetividade" e pesquisa os conceitos de sexo, gênero e sexualidade, investigando o funcionamento e a emergência de identidades, calcando-se em estudos queer, feministas, discursivos e decoloniais. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3823466079758473>.

Stefanne de Almeida Teixeira é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Uberlândia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4389832049522456>.

Suely André de Araújo Drigo é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa com Domínio de Libras pela mesma universidade. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7925173808831141>.

Tiago Éric de Abreu é doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Música pela Universidade Federal de Uberlândia. Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial e pesquisador das semiotizações de corpo-imagem nos processos de subjetivação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6818862854852128>.

Thiago Lemes de Oliveira é doutorando em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6001823537135103>.

Viviane Rodrigues é doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Estudos Literários. Graduada em Letras/Português. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9698677136042239>.

Viviene Garcia de Figueiredo é mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1678564922238795>.

O conjunto de capítulos publicados neste livro apresenta diferentes olhares e contribui para repensar conceitos na área dos estudos da linguagem na contemporaneidade. Pesquisadores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia apresentam algumas de suas propostas de leitura de palavras, textos, objetos, ideias, sentimentos....

Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto [...]

(SAUSSURE, 1975, p. 15).

