

2023

# Um brinde a Saussure e Bakhtin com Licor de Piqui *vol 2*

*Organizador*

***Claudio Alves Benassi***



  
**Pascal**  
Editora

CLAUDIO ALVES BENASSI  
(Organizador)

UM BRINDE A  
SAUSSURE E BAKHTIN  
COM LICOR DE PIQUI

VOLUME 2

EDITORA PASCAL  
2023

**Editor Chefe:** Prof. Dr. Patrício Moreira de Araújo Filho

**Edição e Diagramação:** Eduardo Mendonça Pinheiro

**Edição de Arte:** Marcos Clyver dos Santos Oliveira

**Bibliotecária:** Rayssa Cristhália Viana da Silva – CRB-13/904

**Revisão:** Os autores e Elenilson Odair de Moraes

### **Conselho Editorial**

Dr<sup>a</sup>. Giselle Cutrim de Oliveira Santos

Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua

Dr<sup>a</sup>. Michela Costa Batista

Dr. Fabio Antonio da Silva Arruda

Dr. Raimundo Luna Neres

M.Sc. Eduardo Oliveira Pereira

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**B456u**

Coletânea Um brinde a Saussure e Bakhtin com licor de piqui / Claudio Alves Benassi (Org). — São Luís: Editora Pascal, 2023.

135 f. : il.: (Um brinde a Saussure a Bakhtin com licor de piqui; v. 2)

Formato: PDF

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-6068-000-5

D.O.I.: 10.29327/5314594

1. Linguística. 2. Visografia. 3. Libras. 4. Pesquisa. I. Benassi, Claudio Alves. II. Título.

CDU: 81'221.24"2020/2022"(817.2)

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

**2023**

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

# APRESENTAÇÃO

A presente coletânea foi desenvolvida por autores que fazem parte do Grupo de Estudos em Filosofia da Linguagem – GEFIL – Licor de Pequi, tendo como principal finalidade, visibilizar os resultados dos estudos realizados no âmbito do projeto de pesquisa “Estudos filosóficos herméticos da língua(gem): práticas textuais discursivas e registros de língua Libras e reminiscências das línguas ioruba e banto em terreiros”.

Na atual fase do projeto de pesquisa, foram reunidos capítulos que resultam de projetos de pesquisas apresentadas ao seletivo 2023, para aluno regular do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, curso de Doutorado, além de capítulos que resultam de pesquisas realizados no curso de Mestrado, do mesmo programa.

Essa pequena apresentação da coletânea, não tem como objetivo, ser um texto que discuta introdutoriamente, as teorias discutidas nos capítulos: cada estudante e/ou pesquisador o faz de alguma forma, logo, o texto da presente apresentação, não tem a pretensão de ser, em medida alguma, um texto citável.

Os capítulos estão orientados para dois eixos teóricos específicos: o pensamento linguístico de Ferdinand de Saussure e o pensamento filosófico sócio interativo/enunciativo de Bakhtin, além de ser perpassado pela filosofia clássica e hermética, em alguns aspectos.

Assim, apresenta-se capítulos de autoria dos membros do grupo de estudo nessas duas vertentes pesquisadas, durante o período de um ano, compreendendo o período de 30 de maio de 2020 a 30 de maio de 2022, da seguinte forma:

- 1) Santos, orientada por Benassi, apresenta um recorte de sua pesquisa de mestrado, recentemente defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL-UFMT). Trata-se de um estudo sobre a variação linguística histórica e registro de estados de língua Libras, tendo como fontes, dicionários de Libras publicados no Brasil.
- 2) Rezende nos apresenta uma leitura dialógica e cronotópica do poema “Paraíso perdido”, buscando ressaltar a relevância dos conceitos de dialogismo e cronotopo, além de perpassar a ideia de gênero poético. Procura ainda, apresentar uma leitura semântica do poema, destacando a violência contra o corpo feminino em um determinado espaço-tempo.
- 3) Santos e Benassi, em seu capítulo “Toponímia em Libras”, apresentam uma proposta de pesquisa de topônimos turísticos em Libras, da cidade de Cuiabá, capital do Estado de Mato Grosso. Para tal, são abordados os aspectos linguísticos da Libras no campo da lexicografia. Além disso, hipotetiza-se que o léxico toponímico a ser investigado, é concebido a partir de uma estrutura física dos tais pontos turísticos.
- 4) Em o “Estudo das palavras colonialidade e decolonialidade (terminografia) e o ensino de escrita de sinais”, Gouveia e Almeida nos apresentam uma relevante discussão sobre o estudo dos termos supracitados, por meio de análise morfológica e pesquisa dos conceitos na literatura sobre o tema, além de um levantamento sobre eles, na biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).
- 5) Bueno abre a nossa coletânea, nos apresentando uma relevante discussão sobre o registro das línguas de sinais, enfatizando as valorações a respeito da grafia dessas línguas, as ausências dela no processo de alfabetização do sujeito visual (surdo), e ainda, as implicações resultantes disso.

- 6) Reis, também orientada por Benassi, apresenta um recorte de sua pesquisa de mestrado, defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL-UFMT). No recorte, Reis e Benassi divulgam parte dos resultados obtidos nessa pesquisa, que é uma “análise do discurso triádica”. Nesse sentido, um pequeno recorte da análise sobre o ensino de leitura literária, é apresentado considerando como critério, os conceitos convergência, insurgência e divergência.
- 7) Leite, sob a orientação de Benassi, desenvolve uma importante reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de Libras como segunda língua para ouvintes. A partir de videoaulas coletadas na plataforma YouTube, Leite realiza uma análise dialógica do ato de ensino-aprendizagem da Libras com a característica supracitada, e nos brinda com a conclusão de que a língua de sinais será melhor assimilada a partir de sua relação com fenômenos e eventos cotidianos.
- 8) Sanabria e Maraes em seu capítulo “Uma de muitas: apreciação do poema “Paraíso perdido”, discutem e exploram a contribuição de alguns conceitos propostos por Bakhtin e os aplica na análise do poema. Na análise, busca-se identificar a voz presente no poema e os sentidos, além de apresentar as relações entre o eu lírico de um poeta e os sujeitos presentes na obra.
- 9) Souza nos apresenta uma análise do desenvolvimento de uma atividade em seu grupo de pesquisa, que tem como objeto de estudos o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, cujo objetivo é a compreensão de como se dá o processo de aprendizagem dessa língua por esses estudantes, partindo de contribuições do pensamento bakhtiniano, além de se apoiar em Vygotsky e nos pressupostos da neurociência.
- 10) Almeida em nossa coletânea, nos brinda com o capítulo “Por uma prática pedagógica decolonial”. Nele, a autora relata a experiência de uma prática pedagógica em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental no ano de 2017, com ênfase no processo de construção do conhecimento pelo estudante surdo, com base na compreensão dos conceitos, tendo em vista o caráter interativo e dialógico do encontro do eu com o outro.
- 11) Por último, e não menos importante, Benassi compõe uma apreciação sobre o poema “Paraíso perdido”, a la análise dialógica do discurso. Embora não seja o foco do capítulo, a análise é realizada buscando uma leitura heurística do texto, ou seja, não se é projetado um sentido que o autor pretende com a apreciação, mas uma busca pelo sentido que foi o propulsor da criação o objeto de “Paraíso perdido”, conformando com a proposta da abordagem da análise do discurso triádica de Benassi.

Assim, esperamos que as discussões apresentadas ao longo dos onze capítulos que ora são publicados, possam lhes auxiliar em suas reflexões teóricas-metodológicas, fomentando assim, uma prática que esteja conformada com o contexto social de ensino-aprendizagem no qual nos inserimos e, principalmente, comprometida com a verdade e a plenitude da natureza humana.

O organizador  
*Prof. Dr. Claudio Alves Benassi*

## ORGANIZADOR



### **CLAUDIO ALVES BENASSI**

Professor, pesquisador, músico compositor, filósofo. Atualmente está Chefe do Departamento de Letras, do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Compõe o corpo de docentes do Curso de Letras-Libras – Licenciatura e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), da mesma universidade. Dedicar-se à pesquisa sobre o registro escrito da língua de sinais, bem como de sua linguística, além da análise do discurso, tendo como aporte os teóricos Saussure e Bakhtin e a filosofia hermética, com os quais desenvolve uma abordagem da linguística que intitula “linguística hermética”. Fundador e editor das revistas acadêmicas Diálogos (RevDia) e Falange Miúda (ReFaMi). Criou e implementou, a partir de pesquisa científica, o sistema de escrita de sinais VisoGrafia e o sistema de descrição paremológica da língua de sinais. Coordena o Grupo de Estudos em Filosofia da Linguagem Licor de Pequi (GEFIL).



# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>11</b>
<b>DESCRIÇÃO PAREMOLÓGICA DA LIBRAS: UM RECORTE DE PESQUISA DE MESTRADO</b>	
<i>Maria Emília Novaes dos Santos</i>	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>25</b>
<b>UMA PROPOSTA DE LEITURA DIALÓGICA E CRONOTÓPICA DO POEMA PARAÍSO PERDIDO DE CAO BENASSI</b>	
<i>Bibiana Anjos Rezende</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>35</b>
<b>TOPONÍMIA EM LIBRAS: UM PROPOSTA DE PESQUISA NA CIDADE DE CUIABÁ- MT</b>	
<i>Rayane Thaynara Santos</i>	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>47</b>
<b>ESTUDO DAS PALAVRAS COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE (TERMINOGRAFIA) E O ENSINO DE ESCRITA DE SINAIS</b>	
<i>Rosa Carolina Silva de Gouveia</i>	
<i>Alex Alves Almeida</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>59</b>
<b>REGISTRO DAS LÍNGUAS DE SINAIS: VALORAÇÕES, AUSÊNCIAS E IMPLICAÇÕES EM RELAÇÃO AO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA DE SINAIS</b>	
<i>Áurea de Santana Bueno</i>	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>70</b>
<b>CONVERGÊNCIA, INSURGÊNCIA E DIVERGÊNCIA: UM RECORTE DA ANÁLISE TRIÁDICA DO DISCURSO</b>	
<i>Quézia Mary da Silva Reis</i>	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>85</b>
<b>ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES: UMA ANÁLISE DIALÓGICA A PARTIR DE UMA VIDEOAULA NA PLATAFORMA YOUTUBE</b>	
<i>Franciele de Jesus Ferreira Leite</i>	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	

<b>CAPÍTULO 8 .....</b>	<b>99</b>
<b>“UMA” DE MUITAS: APRECIÇÃO DO POEMA PARAÍSO PERDIDO</b>	
<i>Marta Geovana Sanabria</i>	
<i>Antonio Henrique Coutelo de Moraes</i>	
<b>CAPÍTULO 9.....</b>	<b>107</b>
<b>ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO NA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA LEITURA E ESCRITA</b>	
<i>Sebastiana Almeida Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 10 .....</b>	<b>117</b>
<b>POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL</b>	
<i>Benedita Gonçalves de Almeida</i>	
<i>Rosely Aparecida Romanelli</i>	
<b>CAPÍTULO 11 .....</b>	<b>125</b>
<b>APRECIÇÃO A LA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO EM “PARAÍSO PERDIDO”</b>	
<i>Claudio Alves Benassi</i>	



# 1

## **DESCRIÇÃO PAREMOLÓGICA DA LIBRAS: UM RECORTE DE PESQUISA DE MESTRADO**

*PAREMOLOGICAL DESCRIPTION OF LIBRAS: AN EXECUTION OF MASTER'S RESEARCH*

Maria Emília Novaes dos Santos<sup>1</sup>

Claudio Alves Benassi<sup>2</sup>



D.O.I.: [10.29327/5314594.1-1](https://doi.org/10.29327/5314594.1-1)

---

1 Mestra em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT

2 Doutor em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT

## Resumo



A Libras é uma língua de sinais bastante jovem. Muito mais jovem ainda, é a pesquisa linguística dessa língua. Neste capítulo, pretendemos fazer um recorte de nossa pesquisa de mestrado “Descrição paremológica da Libras: uma análise comparativa de sinalemas em dicionários”, abordando trechos importantes desde a concepção de língua e linguagem por nós utilizadas, até a análise do sinalema  (FOGO), registrado por Gama (1875) e  (FOGO) registrado por Capovilla *et al.* (2019). A nossa abordagem é teórica-apli-



cada e compreende uma pesquisa de linguística histórica. Dentre os teóricos estudados, estão Saussure, Martinet e Weirinch. Como resultados apresentamos o fenômeno da criação mimética de sinalemas, como motivação na mudança tecnológica, referentes à mudança linguística nos sinalemas analisados.

**Palavras-chave:** Descrição paremológica da Libras. Libras. Sistema de descrição da Libras. VisoGrafia. Registro de língua Libras.

## Abstract

*Libras* is a very young sign language. Linguistic research on this language is still much younger. This chapter is an excerpt from the master's research “Paremo-morphological description on *Libras*: a comparative analysis of *sinalemas* in dictionaries”, addressing important passages from the conception of language and language used until the analysis of the *sinalema*  (FIRE), recorded by Gama (1875), and  (FIRE), recorded by



Capovilla *et al.* (2019). The approach is theoretically applied and includes historical linguistic research. Among the theorists studied are Saussure, Martinet, and Weirinch. Finally, the phenomenon of mimetic creation of the *sinalemas* is presented as a motivation for technological change, referring to the linguistic change in the *sinalemas* analyzed.

**Keywords:** Description Paremo-morphologist of *Libras*. *Libra's* description system. VisoGrafia. *Libras* language registry.

## 1. INTRODUÇÃO

A língua é um fenômeno social e essa característica é fator que motiva a sua mudança ao longo do seu percurso. Com base nessa qualidade, investigamos as alterações linguísticas que aconteceram no sistema linguístico da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Para observar se ocorreram mudanças no sistema linguístico da Libras, escolhemos dois dicionários, sendo um deles, a primeira obra publicada no Brasil sobre língua de sinais e o segundo, uma obra que é o resultado de uma pesquisa atual.

Essas obras são o dicionário “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos” (Gama, 1875) e o “Dicionário da Língua de Sinais do Brasil” (Capovilla *et al.*, 2019). Foram por nós escolhidas pois as consideramos como os mais importantes registros de língua de sinais brasileira.

O “Dicionário da Língua de Sinais do Brasil” (Capovilla *et al.*, 2019), foi divulgado em 2017. No mesmo ano, foi executada a primeira reimpressão dele. Dois anos mais tarde, em 2019, se deu a publicação da segunda reimpressão, essa foi por nós selecionada para a pesquisa realizada.

Em nossa pesquisa, concebemos essas obras (os dicionários) como textos escritos, além de compreendê-los como suportes gráficos que apresentam um nível de segurança e credibilidade à investigação acadêmica. Os dicionários selecionados, apresentam itens lexicais da língua Libras, o que possibilita, como afirma Diniz (2010, p. 14), um “resgate histórico” de uma língua.

O nosso estudo teve como objetivo geral analisar, documentar e registrar estados da Língua Brasileira de Sinais (Libras), configurando como uma análise descritiva de sinalemas<sup>1</sup> nos dicionários “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos” (Gama, 1875) e o “Dicionário da Língua de Sinais do Brasil” (Capovilla *et al.*, 2019), para constituir um registro paremo<sup>2</sup>-morfológico dessa língua. Os dicionários apresentam registros de estados de língua sobre os quais recaiu a nossa atenção.

Para tal, organizamos os seguintes objetivos específicos: selecionar itens lexicais nos dicionários “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos” (Gama, 1875) e o “Dicionário da Língua de Sinais do Brasil” (Capovilla *et al.*, 2019), para análise comparativa e posterior descrição e registro; registrar as possíveis alterações nos sinalemas analisados, descrevendo os elementos linguísticos que os compõem e; constituir um registro gráfico documental das mudanças e dos fenômenos linguísticos dos estados de língua para consultas *a posteriori*.

## 2. DA LÍNGUA E DA LINGUAGEM

Para Proença (2016, p. 221), Saussure compreende a língua como um fenômeno social organizado, constituído por unidades cuja estrutura satisfaz a determinadas regras para constituir um todo que faça sentido. A língua, para Saussure, pode ser entendida como um sistema composto por elementos, que constituem relações solidárias entre si. Assim, para Saussure (2012, p. 128), “a língua é um sistema do qual todas as partes podem e devem ser

1 Sinalema = Sinal = item lexical; ema = mínima parte de um enunciado, constitui o léxico da Libras.

2 Segundo Benassi (2019, 2022), o termo parema é análogo ao fonema. Nas línguas de sinais, temos como unidade mínima, o parema, no qual, “par” remete ao parâmetro, unidade utilizada por Stokoe em sua pesquisa linguística, e o sufixo “ema” a mínima parte de, logo, parema, termo cunhado por Benassi (2019), significa “elemento mínimo linguístico da língua de sinais que combinado pode dar origem a um parâmetro”.

consideradas em sua solidariedade sincrônica”<sup>3</sup>.

Afirma Saussure (2004, p. 115), que a língua é, portanto, “o conjunto de formas concordantes que esse fenômeno assume numa coletividade de indivíduos e numa época determinada”<sup>4</sup>, podendo ser entendida então, num dado contexto. Segundo o autor, língua e fala estão reciprocamente ligadas, uma implica a outra, sendo que a fala, segundo o autor, vem sempre antes:

O estudo da linguagem comporta, portanto duas partes: uma, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independe do indivíduo [...] Outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, fale dizer a fala, [...] Sem dúvida, esses dois objetos estão estreitamente ligados e se implicam mutuamente; a língua é necessária para que a fala seja inteligível e produza todos os seus efeitos; mas esta é necessária para que a língua se estabeleça; historicamente, o fato da fala vem sempre antes (SAUSSURE, [1970]2012, p. 51).

Saussure (2012, p. 41), ainda afirma que a língua “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Neste sentido, podemos entender que o fator social é de suma importância para a percepção do fenômeno social da língua, tendo em vista a afirmação que o fenômeno linguístico adquire formas com base no arbítrio de um determinado grupo social num dado contexto.

Retomando a afirmativa anterior, o sistema linguístico pode ser compreendido então, como um conjunto de unidades que constitui uma estrutura. Tal estrutura obedece às regras que são determinadas pelo corpo social.

### 3. DA DUPLA ARTICULAÇÃO DA LINGUAGEM HUMANA

Martinet (1971, p. 13), afirma que o aspecto que distingue a linguagem dos seres que vocalizam, da linguagem dos seres humanos, é o aspecto de que esses últimos se comunicam por enunciados articulados. Segundo Benassi:




Isso quer dizer que tais enunciados que utilizamos para nossa comunicação linguística podem ser divididos em partes menores. A divisibilidade da linguagem humana em partes é uma característica de distinção para o autor, pois o mesmo considera as linguagens dos animais, incapazes de serem articuladas (BENASSI, 2019, p. 132).

Assim sendo, as produções de linguagem dos seres humanos se distinguem dos animais e se tornam produções linguísticas por se configurarem como enunciados lineares. Tal linearidade implica na característica que pode ser observada em qualquer sistema linguístico independentemente da modalidade, haja vista, que suas partes são ordenadas ao longo de um período. Martinet (1971, p. 13) afirma que:

O que caracteriza, pois a comunicação linguística em oposição às produções vocais não linguísticas é justamente esta análise em unidades que, pelo fato de sua natureza vocal, se apresenta uma após a outra numa ordem estritamente linear. Chamamos essas unidades de monemas.

3 Da obra Curso de Linguística Geral (CLG).

4 Da obra Escritos de Linguística Geral (ELG).

Como vimos na citação anterior, as produções vocais linguísticas são distinguidas por apresentarem determinados elementos. Esses são chamados pelo autor de monemas, que correspondem a morfemas, termo que empregamos em nosso estudo. Tendo como base Martinet, repetimos a seguir, em língua de sinais, o exemplo por ele apresentado em sua obra “A linguística sincrônica” de 1971. Na frase,  (MINHA),  (CABEÇA),  (DOR), podem ser encontradas numa infinidade de outras enunciações.

A aplicação desses segmentos em enunciados distintos se dá correspondendo, segundo Martinet (1975, p. 13), a “[...] contextos totalmente diversos para comunicar experiências totalmente diferentes”. O que aqui nomeamos de segmento, é o que Martinet designa monema. O monema é, para o autor, a unidade linguística que comporta o sentido. Lopes, afirma que esse elemento é uma cadeia de significantes dotado de significado que pode ser encontrado por meio da articulação de um enunciado em segmentos significativos menores (2008, p. 48).

#### 4. DA LINGUÍSTICA HISTÓRICA E DAS MUDANÇAS E VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Saussure afirma que “A língua não cessa de interpretar e de decompor as unidades que lhe são dadas.” Segundo ele, “cumpre pesquisar a causa dessa mudança na massa enorme de fatores que ameaçam sem cessar a análise adotada num estado de língua” (2012, p. 227). O autor afirma que a língua se transforma no espaço que ocupado por seus falantes, assim como se modifica ao longo do tempo em que é falada. Tais modificações podem se dar no nível fonético ou gramatical.

Segundo Saussure, isso se dá unicamente pelo discurso: “toda inovação chega de improviso, ao falar, e penetra, daí, no tesouro íntimo do ouvinte ou no do orador, mas se produz, portanto, a propósito de uma linguagem discursiva” (Saussure, 2004, p. 86-87). Neste sentido, podemos deduzir que a mudança ou a inovação linguística surge de forma improvisada, ou seja, sem a deliberação do falante. Pode-se perceber que o fator social é de suma importância para língua e para os fenômenos de linguagem, tendo em vista, que sem o falante ou grupo de falantes, não se pode gerar nem língua, nem linguagem.

Para Saussure (2004, p. 132), a língua, como já afirmamos anteriormente, pode se diferenciar no tempo, como também pode se diversificar no espaço, o que nos leva a pressupor que quanto mais distantes os falantes estiverem, mais mudanças haverá na língua utilizada por eles. Neste aspecto, se considerarmos uma dada língua em datas diferentes, ela será diferente a si mesma, como também será distinta em pontos diferentes no espaço no qual é falada (*op. cit.*)

Já para Paul (1880), as mudanças linguísticas podem ser entendidas de duas maneiras, sendo uma, mudanças num idioleto e outra, como mudanças no uso linguísticos. Para o linguista, o idioleto é a língua do indivíduo. Assim, a língua tida como um objeto inerente ao psicológico, o que pressupõem uma dicotomia entre o individual e o social, que dificilmente é superada (Weinreich *et al.*, 2006, p. 18).

Segundo Weinreich *et al.* (2006, p. 34), existem dois mecanismos que abarcam as mudanças linguísticas num idioleto. Um é mudança espontânea e o outro é adaptação aos idioletos de outros falantes. Para os autores, acontece na mudança do idioleto uma adoção seletiva de traços dos idioletos com os quais o sujeito entra em contato.

Relativo às mudanças linguísticas em geral, os autores afirmam que os idioletos se desenvolvem de forma aleatória, apesar das relações entre eles não resultarem necessariamente numa subdivisão hierarquicamente estruturada da comunidade (Weinreich *et al.*, 2006, p. 37-42). Para os autores (*op. cit.*), idioletos ou dialetos podem sofrer mudanças ao emprestarem formas de outros idioletos ou dialetos. Embora o empréstimo seja seletivo, não há em Paul explicação para as seleções articulares.

A probabilidade dos empréstimos acontecerem, se dá de forma condicionada ao contato com outros idioletos, “tanto o empréstimo como o não empréstimo são atribuídos à conformidade”, seja por inovadores ou por conservadores (Weinreich *et al.*, 2006, p. 54).

Para Faraco, (2006, p.14), as línguas humanas “[...] não constituem realidades estáticas; ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo [...]”. Esse pressuposto corrobora Saussure (2004, p. 132) quando este afirma que, a língua se diferencia no tempo e diversifica no espaço. Para o autor (*idem*), as línguas estão sempre em movimento e isso não interfere em seu caráter sistêmico. Logo, as línguas mudam, no entanto, permanecem organizadas e oferecem a seus falantes os subsídios para “a circulação dos significados”.

As mudanças acontecem, segundo Faraco (*idem*, p. 15), sempre em partes da língua, nunca alcançando o todo dela. Isso implica dizer que a história das línguas é feita “num complexo jogo de mutação e permanência, reforçando aquela imagem antes estática do que dinâmica que os falantes têm de sua língua”.

Faraco (2006) assegura que a implementação das inovações se dá primeiramente pelas gerações mais jovens. É também considerável, segundo o autor, a influência dos grupos socioeconômicos intermediários, “[...] classificação que costuma abranger, quando se trata de populações urbanas em sociedades industrializadas, a classe média baixa e o topo da classe operária”.

Em contrapartida, as gerações mais velhas e os grupos socioeconômicos são linguisticamente mais conservadores. Em outras palavras, em relação às inovações que surgem da realidade heterogênea da língua, são menos frequentes. Embora, para o autor, nem todo fato heterogêneo da língua, possa necessariamente resultar em mudança (Faraco, 2006, p. 23-24).

Segundo Faraco, no processo de mudança da língua nem toda variação implica em mudança, no entanto, em toda mudança linguística está pressuposta uma variação, que como afirmamos anteriormente resulta da realidade heterogênea dela.

## 5. SOBRE DICIONÁRIOS

Uma das funções do dicionário, é apresentar um registro histórico da língua. Com base nisso, selecionamos para a nossa pesquisa, como já mencionado anteriormente, os dicionários “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos” (Gama, 1875) e “Dicionário da Língua de Sinais do Brasil” (Capovilla *et al.*, 2019). As obras selecionadas são tomadas por nós, como dois momentos, ou melhor, dizendo, como dois estados da língua Libras distintos.

É importante ressaltar que para a sociedade, a função do dicionário é documentar e divulgar o léxico de uma determinada língua, haja vista que, permite à consulta de itens lexicais da língua num dado período, como também possibilita a ela (sociedade), conhecer as origens desses itens:



“[...] o dicionário histórico nos permite a consulta de palavras que foram utilizadas em determinadas épocas; conhecer o nascimento, a evolução e a morte de outras palavras e, também, aprender sobre a cultura de comunidades que nos antecederam na história [...]” (Ribeiro, 2014, p. 30).

Nesse aspecto, vale destacar ainda, que Carvalho e Garcia (2020, p. 280), afirmam que “a produção de dicionários de Libras está intrinsecamente articulada aos momentos históricos pelos quais a comunidade surda percorreu em meio às suas lutas, avanços e conquistas [...]”. Vale ressaltar também que a representatividade das obras por nós estudadas, ganhou espaço ao longo do tempo e se torna um marco diante os usuários da língua de sinais, alavancando a divulgação e o empoderamento linguístico da língua Libras.

Sabe-se que a tarefa investigativa do percurso histórico, do constructo de um dicionário, é marcada por traços sócio-histórico-culturais, que mostram resultados importantes para o meio científico, acadêmicos e à comunidade linguística. Nesse sentido, os dicionários são tidos como obras basilares para a sociedade, pois possibilitam registros que identificam linguisticamente e culturalmente uma dada comunidade que vive em um determinado tempo e lugar, pois descreve através de uma língua suas evidências sócio-histórico-culturais.

A afirmativa anterior tem como base a citação de Ribeiro (2014), a mesma diz que, dentre as muitas funções do dicionário, uma delas é “apreender sobre a cultura”, ou seja, compreender os aspectos sócio-histórico-culturais de uma dada comunidade a partir da sua língua.

Para finalizar, cabe apresentar breves aspectos das obras selecionadas para nossa análise. Dentre os muitos pontos relevantes da obra “Iconografia dos signaes dos surdos-mudos”, Sofiato (2011, p. 3) evidencia dois importantes elementos: [...] “o primeiro é seu pioneirismo, por ter sido desenhado em 1875, em uma oficina de litografia do Rio de Janeiro; o outro é o fato de Flausino José da Gama ter sido, ele próprio, surdo”.

O Dicionário da Língua de Sinais do Brasil (Capovilla *et al.*, 2019), é uma obra que consideramos significativa para comunidade surda, pois além de apresentar o léxico da língua Libras, mostra dados sobre os possíveis locais de ocorrência desses sinalemas.

Para Costa (2018)<sup>5</sup>, o dicionário citado acima registra os léxicos da Língua Libras detalhadamente. Ainda aponta os locais e os campos correspondentes, tais como, ensino, cultura, medicina, religião, economia, política e dentre outros.

## 6. DO SISTEMA DE DESCRIÇÃO PAREMOLÓGICA DA LIBRAS

Santos e Benassi (2021), apresentam o início de um sistema de descrição paremológica e morfológica da língua de sinais. O objetivo segundo os autores, é descrever e registrar graficamente dados linguísticos em estudos linguísticos da língua de sinais. Segundo os autores (2021, p.74), a descrição paremo-morfológica, de acordo com sua nomeação, [...] “tem como base a própria língua” de sinais “grafada pelo sistema de escrita de sinais Viso-Grafia, que foi desenvolvido por Benassi entre os anos de 2016 e 2017, com base em dois outros sistemas.”

Neste sentido, os autores recomendam a Articular o sinalema em suas menores partes sem sentidos, ou seja, nos paremas ou na segunda articulação da linguagem (Tabela 1);

5 Matéria publicada pelo jornal da USP, que referenciamos como fonte de pesquisa, a autora Costa (2018), referência Capovilla ao longo da sua matéria.



planificar os dados obtidas na tabela, separando cada elemento linguístico mínimo entre barras -  $[-\uparrow/\square/\bigcirc/i/\text{L}]/$ . (Santos; Benassi, 2021, p. 76). Planificar os dados obtidos na tabela, com o uso de colchetes  $[-\uparrow\square\bigcirc i\text{L}]$ . (Santos; Benassi, 2021, p. 76).

 (ENTENDER)					
 (C.M.)	 (C.D.)	-	 (LOC.)	 (P.A.)	 (P.C.)
	 (O.P.)	†		□	
 (MOV.)		(De braço)			

Tabela 1. Decomposição paremológica do sinalema


Fonte: elaborada pelo autor.

Em um artigo mais recente (Método para o registro de dados linguísticos da língua de sinais), Benassi (2022, p. 47-49), aconselha que os sinalemas sejam articulados numa tabela de acordo com seus elementos constituições (monomanual, bimanual, mão de apoio, composto ou datilológico).


Recomenda ainda que após a articulação, os dados do sinalema sejam planejados e registrados de acordo com o nível linguístico em que se pretende analisar. Se na segunda articulação, os dados devem ser separados por barras de acordo com a necessidade – configuração de mão, locação ou movimento ( $[-\uparrow/\text{L}]/$  - configuração de mão do sinalema AVISAR). Se na primeira articulação, os dados devem ser planejados entre colchetes sempre obedecendo o (s) núcleo (s) de sentido que constitui (em) o sinalema analisado ( $[-\dots\square\bigcirc-\uparrow]$ ).

Aconteceu em janeiro de 2023, uma reunião entre os pesquisadores Claudio Alves Benassi, Áurea de Santana Bueno, Rayane Thaynara dos Santos e Maria Emília Novaes dos Santos. Nela foi decidido que os sinalemas devem ser descritos entre barras (sem as barras intermediárias), quando a análise recair sobre um elemento paremológico em específico ou um parâmetro no todo, conforme exemplo no quadro seguinte.

Em relação à descrição paremológica do sinalema no todo, os pesquisadores decidiram que os dados devem estar entre colchetes. Quando houver na configuração de mão, paremas semelhantes, ou seja, configurações de dedos que se repetem, da configuração de dedo do polegar para a do dedo mínimo, os elementos paremológicos iguais devem ser representados pela grafia de um e os demais devem ser suprimidos, com a indicação de apóstrofo ('), após a abertura do colchete, de acordo com o quadro a seguir.

SINALEMA CARNE	DESCRIÇÃO DA CONFIGURAÇÃO DE MÃO	DESCRIÇÃO DA LOCAÇÃO	DESCRIÇÃO DO SINALEMA NO TODO
	$\text{P} \setminus \cdot \square /$	$/ \blacksquare \uparrow /$	$[\text{P} \setminus \cdot \square \blacksquare \uparrow]$

Quadro 10 - Descrição paremológica do sinalema.

Para finalizar, apresentamos a descrição paremo-morfológica do sinalema  (TAMBÉM).



 Também (Gama, 1875, p. 44).	SINALEMA – 	
Configuração de mão	Locação	Movimento
$\text{P} \cdot \cdot \square /$ $\text{P} \cdot \cdot \square /$	$/ \emptyset \parallel /$ $/ \emptyset (\parallel /$	$/ \rightarrow /$ $/ \leftarrow /$
Mão não dominante (sinalizador destro)	$\text{P} \cdot \cdot \square \emptyset \parallel \rightarrow /$	
Mão dominante	$\text{P} \cdot \cdot \square \emptyset (\parallel \leftarrow /$	
Descrição do sinalema no todo	$[\text{P} \cdot \cdot \square \emptyset \parallel \rightarrow / \text{P} \cdot \cdot \square \emptyset (\parallel \leftarrow /]$	

Tabela XX. Descrição paremológica do sinalema . Fonte: elaborada pelos autores.

## 7. DA PESQUISA

Nossa investigação foi executada, durante a ocasião da pandemia do Covid-19, que ocasionou mudanças na vida de todos, em todas as áreas, inclusive na área acadêmica. O cenário que experienciamos ao entrar na pós-graduação (2021/1), implicou em aulas na modalidade remota e a distância, assim como outras atividades laborais.

As mudanças no cotidiano das pessoas, acarretadas pela pandemia, também influenciou a nossa pesquisa que passou por adequações, fazendo com que nosso objeto de estudo, fosse mudado de uma pesquisa-ação na área discursiva para uma pesquisa teórica aplicada na área da análise, comparação, registro e documentação de línguas faladas no Brasil.

Nesse sentido, para a efetivação da nossa nova proposta, a metodologia selecionada apresenta caráter analítico, descritivo e documental dos sinalemas de um ponto de vista paremo-morfológico, que a caracteriza como um estudo comparado de dois estados de língua Libras, encontrados nos dicionários “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos” (1875) e “Dicionário da Língua de Sinais do Brasil” (2019).

A partir da escolha dos sinalemas nos dicionários supracitados, constituímos uma comparação entre os itens lexicais selecionados. Após, foi executada uma tabulação de cada componente linguístico que constitui os sinalemas elegidos, para exibirmos visualmente se houve ou não mudança e qual foi o nível linguístico dessa mudança.

A articulação e a descrição paremo-morfológica forneceram os elementos linguísticos para o entendimento dos fenômenos descobertos a partir das análises realizadas, bem como possibilitou a descrição dos sinalemas.

A principal justificativa para a realização do nosso estudo, foi suprir a falta dos registros documentais escritos da Libras pela Libras, língua que durante sua história foi “fragilizada” pela desvalorização de sua escrita, tendo em vista que o primeiro sistema de escrita de sinais, foi criado no século XIX por Bébian, porém nunca foi implementado na educação do surdo, como dá a entender (Benassi, 2019).

Essa deficiência de registro escrito da língua de sinais por sua escrita (grafia em sua modalidade), fez com que muitas informações sobre essa língua se perdessem, provocando o problema por nós vivenciado em nosso estudo, ou seja, dificuldades de definições teóricas, haja vista, que nosso desejo inicial era realizar um estudo a la filologia.

Nossa investigação propõe uma análise descritiva da língua em estudo. Também busca realizar um registro em escrita de sinais, o que poderia constituir um registro da Libras por meio da escrita, promovendo futuros estudos linguísticos da língua Libras. É nesse sentido, que propomos registrar as alterações nos sinalemas analisados descrevendo os elementos linguísticos que os compõem. Com isso, esperamos ampliar os estudos linguísticos históricas da Libras e de seu registro gráfico.


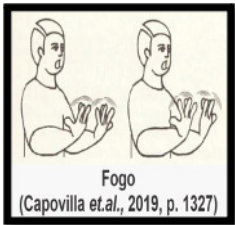


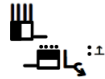


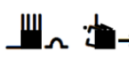
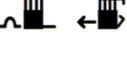
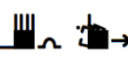
















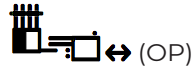





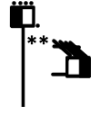










## 8. DOS ACHADOS RELATIVOS AO SINALEMA (FOGO)

Dando sequência ao nosso capítulo, passemos a apreciação dos sinalemas


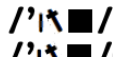
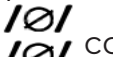
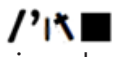
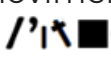


(FOGO), registrado por Gama (1875) e  (FOGO), segundo o registro de Capovilla et al. (2019).




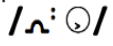
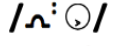






 Fogo (Gama, 1875, p. 20).	 Fogo (Capovilla et al., 2019, p. 1327)				
 (C.M.)	 (C.D.)	 Mão esquerda	 Mão direita	 Mão esquerda	 Mão direita
					
					
					
					
 (OP)					
 (LOC.)	 (P.A.)				
	 (P.C.)	-	-	-	-
 (MOV.)		-	-		
					

Quadro XX - Registro Gráfico do Sinalema. Fonte: elaboração da autora.

O sinalema  apresentado por Gama (1875), é bimanual simétrico, e apresenta  como configuração de mão;  como locação e não apresenta na sua estampa, referência a movimentos. A mão dominante é descrita da seguinte forma:  e a não dominante . Quanto a não dominante, a descrição paremológica do sinalema é  $\left[ \begin{matrix} \text{Hand icon} & \text{Hand icon} \\ \text{Hand icon} & \text{Hand icon} \end{matrix} \right]$ .




Em relação ao sinalema apresentado por Capovilla *et al.* (2019),  tem como configuração de mão   como locação e   como movimento. Relativo à descrição das mãos, temos como mão não dominante   e como mão dominante  . Já o sinalema no todo é descrito da seguinte forma:  $\left[ \begin{array}{c} \text{Hand sign} \\ \text{Hand sign} \end{array} \right]$ .

O primeiro registro nos mostra um sinalema que descreve um hábito “de aquecer as mãos sobre o fogo, ação típica em locais muito frios e sem outras tecnologias de aquecimento, o que demonstra a cultura em torno do ato” (Santos; Benassi, 2022, p. 90). Já o segundo, apresenta referência à chama do fogo projetada pelo fogão. “A ideia materializada se liga a luminosidade da chama do fogo, sendo que o tamborilar dos dedos remete à irradiação da tal luminosidade”, afirmam os autores (*op. cit.*).


[...] Em comum, os sinalemas compartilham um único elemento parêmico,



sendo este a locação  - espaço neutro, o que nos leva a pressupor, por essa reminiscência, alteração severa em sua composição.

Como pode-se perceber pela citação anterior, apesar dos sinalemas gozarem de um aspecto em comum, sendo este a locação que se compõe apenas com o ponto de arti-



culaçaõ no espaço neutro () , não se pode assegurar que o sinalema apenas variou e continuou ou que permaneceu. O mais correto é dizer que, o sinalema anterior caiu em desuso e foi substituído por uma nova forma linguística.

Vale ressaltar que não se pode afirmar com exatidão, o momento no qual o sinalema variou e houve a mudança, tanto em sua paremologia quanto em sua semântica/pragmática, uma vez que, não há outros registros linguísticos dele, como também não há dados exatos sobre o acesso da comunidade surda da época, à tecnologia de cocção.

Apesar desse aspecto, levantamos aqui duas hipóteses para a mudança no sinalema. A primeira pode se relacionar ao uso do fogão à lenha elevado, que segundo Pinho (2017), surge no século XVIII. A autora descreve o fogão daquela época como sendo um buraco no chão ladeado por pedras, herança dos índios Timbiras e Tupis-Guaranis, que o chamava de *tucuraba*, semelhante ao retratado na imagem a seguir:



Imagem 06 - Ilustração de fogão utilizado antes do século XVIII. Fonte: Pinho (2017).

A segunda hipótese pode se relacionar com a invenção do fogão e com a sua chegada ao Brasil, ou ainda, com sua popularização. Segundo Pinho (2017), o primeiro fogão a gás em nosso país foi instalado em 1901, no palácio do governo de São Paulo. Segundo a autora, [...] “e a moda não custou a pegar aposentando de vez os velhos fogões a lenha. Eram importados e vendidos pelas próprias companhias de gás, que exploravam a iluminação pública” [...].

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que, referente ao sinalema  $\left[ \begin{array}{c} \text{f} \text{ } \text{g} \text{ } \text{o} \\ \text{f} \text{ } \text{g} \text{ } \text{o} \end{array} \right]$ , observa-se uma mudança para  $\left[ \begin{array}{c} \text{f} \text{ } \text{g} \text{ } \text{o} \text{ } \text{f} \text{ } \text{g} \text{ } \text{o} \\ \text{f} \text{ } \text{g} \text{ } \text{o} \text{ } \text{f} \text{ } \text{g} \text{ } \text{o} \end{array} \right]$ . Afirmamos ainda, que na criação da nova forma linguística para comunicar a ideia FOGO, que no seu primeiro estado, faz referência ao ato de aquecer as mãos e passa a referenciar a luminosidade da chama e sua irradiação, houve um processo de mimese motivado pela mudança na tecnologia.

No entanto, não podemos vislumbrar com exatidão o período que o sinalema em desuso foi substituído pelo atual, apesar de levantarmos duas hipóteses para isso: uma relacionada a utilização do fogão a lenha e a outra influenciada pelo uso do fogão a gás. Assim sendo, é possível afirmar, como Faraco, que é possível constituir a progressão da implementação da uma mudança linguística. O autor pondera que elas são desencadeadas na fala informal de grupos socioeconômicos menos favorecidos e avançam para os mais favorecidos, até chegar as situações formais de fala (2006, p. 26).

Pressupomos então, que isso tenha ocorrido no que tange a esse caso aqui analisado. No entanto, vale ressaltar que devido à escassez de informações linguísticas registradas sobre o sinalema analisado, fica difícil demarcar melhor o percurso do fenômeno observado.



## Referências

- BENASSI, Claudio Alves; **VisoGrafia: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais**. 2019. 336 p. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- \_\_\_\_\_; Santos, R. T. **Descrição paremológica da Libras: um registro da segunda articulação da língua de sinais**. In.: Revista Diálogos (RevDia), v. 9, n. 2, 2021.
- \_\_\_\_\_. **Três ensaios teóricos-filosóficos: a linguística hermética, a dupla articulação da língua de sinais e a estese do ser**. Rio de Janeiro: Autografia, 2022.
- CARVALHO, A. G. D.; GARCIA, R.. **Dicionários de Libras: Desafios na Produção destes Dicionários como Instrumento para a Promoção desse Ensino**. Revista Porto das Letras, Vol. 06, N° 06. 2020.
- CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; TEMOTEO, J. G.; MARTINS, A. C. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas Mãos**. 1ª Edição. 2ª Impressão. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. Conteúdos: I – II – III Volumes.
- COSTA, C. **“Dicionário da Língua de Sinais” exigiu 25 anos de pesquisas**. Jornal da USP, 2018. Disponível em: “Dicionário da Língua de Sinais” exigiu 25 anos de pesquisas – Jornal da USP. Acesso em: 02.07.2022.
- DINIZ, H. G. **A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras) [dissertação]: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais** / Heloise Gripp Diniz; orientador, Tarcísio de Arantes Leite. - Florianópolis, SC, 2010. 144 p.: il., tabs. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica: Uma introdução ao estudo da história das línguas** / Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- GAMA, Flausino José da. **Iconographia dos signaes dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: INES, 2011. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação dos Surdos. Fac-símile de Iconographia dos signaes dos surdos-mudos de Flausino José da Gama – Rio de Janeiro: Typografia Universal de E. & H. Laemmert, 1875.
- MARTINET, A. [1968] **A linguística sincrônica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.
- \_\_\_\_\_. [1975] **Elementos de linguística geral**. Lisboa: Clássica Editora, 2014.
- PINHO, F. **A HISTÓRIA DA COZINHA NO BRASIL Da época da fogueira no chão até a geladeira bluetooth, entenda como as refeições eram preparadas por nossa história**. TEXTO FLÁVIA PINHO / ILUSTRAÇÕES SATTU PUBLICADO EM 10/08/2017 Disponível em: Em imagens: A história da cozinha no Brasil (uol.com.br). Acesso em: 17/03/2023.
- PROENÇA, L. I. B. **Saussure e seus conceitos: um incentivo aos estudos de Pêcheux**. In.: NOVODVORSKI, A.; ROSA, G.; CHAGAS, L. Ensaio em teorias linguísticas. Uberlândia: EDUFU, 2016. 276 p.: il.
- RIBEIRO, C. G. et al. **Estudo sobre o uso de dicionários escolares nas salas de 4º e 5º anos da rede municipal de Catalão-GO**. 2014.
- SAUSURRE, F. D. [1970] **Curso de linguística geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye; com colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; [tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein]. – 28. ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.
- \_\_\_\_\_. [2002] **Escritos de linguística geral**. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo, 2004.
- SOFIATO, C. G. **Do desenho à litografia: a origem da língua brasileira de sinais**. / Cassia Geciauskas Sofiato. – Campinas, SP: [s.n.], 2011. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.
- SOFIATO, C. G.; REILY, L. **Em busca de uma iconografia para a língua brasileira de sinais: um estudo histórico**. Revista de Educação PUC - Campinas, Campinas, 16(2): 183 - 190, jul./dez., 2011.
- SOFIATO, C. G. REILY, L. **Justaposições: o primeiro dicionário brasileiro de língua de sinais e a obra francesa que serviu de matriz**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 4, p. 569 - 586, Out.-Dez., 2012.
- WEINREICH, Uriel. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística** / Uriel Weinreich, William Labov, Marvin L. Herzog; tradução Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; posfácio Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.



# 2

## **UMA PROPOSTA DE LEITURA DIALÓGICA E CRONOTÓPICA DO POEMA PARAÍSO PERDIDO DE CAO BENASSI**

*A PROPOSAL FOR A DIALOGICAL AND CHRONOTOPIC READING OF THE  
POEM PARADISE LOST BY CAO BENASSI*

Bibiana Anjos Rezende<sup>1</sup>

D.O.I.: [10.29327/5314594.1-2](https://doi.org/10.29327/5314594.1-2)

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, UFMT, Cuiabá-MT



## Resumo

Neste texto, apresentamos uma breve análise do poema “Paraíso Perdido”, de Cao Benassi. Tomamos como principal referencial teórico-metodológico os estudos bakhtinianos, buscando ressaltar a relevância dos conceitos de dialogismo e cronotopo até mesmo no gênero poético. Além de propormos reflexões sobre tais conceitualizações, este procura apresentar uma leitura semântica do poema, destacando a violência contra o corpo feminino em um determinado espaço-temporal. Para tanto, baseamo-nos em especial nas reflexões bakhtinianas, voltadas às concepções dialógicas e cronotópicas.

**Palavras-chave:** Gênero poético; Cronotopo; Dialogismo

## Abstract

In this paper, we present a brief analysis of the poem “Paradise Lost”, by Cao Benassi. We take as main theoretical and methodological reference the Bakhtinian studies, seeking to highlight the relevance of the concepts of Dialogism and chronotope even in the poetic genre. In addition to proposing reflections on such conceptualizations, this seeks to present a semantic reading of the poem, highlighting violence against the female body in a given space-time. Therefore, we rely in particular on Bakhtinian reflections, focused on dialogical and chronotropic conceptions.

**Keywords:** Poetic Genre; Chronotope; Dialogism



## 1. INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que não é possível dizer o que o poema fala, na tentativa de explicar suas intenções, pois a certeza sobre a exatidão de uma mensagem poética já nasce equivocada. Nesse sentido, o que é possível, então, é apresentarmos uma particularidade de leitura. (PESSANHA, 2013.) Com base nisso, sentimo-nos mobilizados a leitura do poema “Paraíso Perdido” de Cao Benassi, considerando, é claro, sua relevância no contexto atual, haja vista a possibilidade de problematização acerca da violência exercida contra o corpo feminino.

Atentamo-nos, ainda, para o fato de que o poeta abarca dimensões espaço-temporal, apontando para a impossibilidade de uma existência fora de um tempo-espaço valorado. Pois bem, percebemos a correlação entre esse enunciado (poema) e outros já proferidos, estabelecendo, portanto, nessa cadeia discursiva o caráter dialógico da linguagem, um dos pressupostos tão caro a Bakhtin e a seu Círculo.

Nossa proposta, então, é a de estabelecer uma hipótese interpretativa do poema “Paraíso Perdido” de Cao Benassi, utilizando como referencial teórico-metodológico a concepção de dialogismo e cronotopo, porém, aventando estabelecer uma discussão no campo do gênero poético. Buscamos, evidenciar que, embora Bakhtin tenha se debruçado sobre a prosa romanesca, Tezza (2006), por sua vez, atesta que o mestre russo abriu um novo caminho de investigação do discurso poético. Não é uma tarefa fácil, entretanto, buscamos construir uma estratégia de leitura que intenciona abrir um horizonte de reflexão sobre a condição do corpo feminino.

Pensando sobre essa questão, e, aludindo ao poema, ressaltamos que o “paraíso perdido” parece alegorizar metonimicamente o corpo feminino profanado/vilipendiado e, julgamos que aqui possa ser tomado como um cronotopo. E, conforme Bakhtin é “o próprio cronotopo que fornece um terreno importante para exibição-apresentação dos acontecimentos.” (BAKHTIN, 2018, p.227). Em outras palavras, acreditamos que os acontecimentos ocorram no interior e ao redor desse corpo. Por último, ao pensarmos dialogicamente sobre as representações do corpo feminino no contexto cultural e sócio-histórico, deparamo-nos com uma gama infinita de corpos perpassados pelos horrores do estupro. Sendo assim, o corpo representado no poema é uma refração axiológica das dores de outras mulheres.

## 2. DIALOGISMO E CRONOTOPO: POSSIBILIDADES DE LEITURAS NO POEMA PARAÍSO PERDIDO

Compreendemos a importância de discorrer mesmo que de forma bastante ligeira acerca dos conceitos bakhtinianos, dialogismo e cronotopo. Não obstante, Bakhtin tenha priorizado a prosa romanesca, nossa intenção é mostrar que até no gênero poético é possível articular tais conceitos.

## 2.1 Concepções dialógicas na linguagem poética

De acordo com Bakhtin (2011)<sup>1</sup>, a comunicação humana está articulada em torno dos gêneros do discurso. Esses gêneros discursivos são organizados em primários, considerados simples e secundários, complexos. Implica dizer que, os primários são aqueles centrados no cotidiano, ou seja, de menor grau de elaboração, ao passo que os secundários, são mais rigorosos, isto é, requerem maior elaboração. No entanto, esses gêneros se retroalimentam, ou seja, não existem de forma dissociada, pois um absorve partícula do outro.

Então, nesse contexto, a poesia apresenta-se como um gênero discursivo secundário. Embora, Bakhtin tenha se debruçado, sobretudo, na prosa romanesca, a poesia, por sua vez, não foi totalmente abandonada. Na visão de Tezza (2003)<sup>2</sup> não se justifica a discussão teórica entre a supremacia de um determinado gênero em relação a outro, mas cada um deles possuem seus próprios valores, como também suas particularidades, singularidades.

A poesia, segundo Bakhtin (2014)<sup>3</sup> é monológica, ou seja, não é carregada de uma tonalidade emotiva-volitiva negativa, nem tampouco significa algo pejorativo ou reducionista. Para além de uma mera valoração positiva ou negativa, a poesia, produzida no tempo de Bakhtin compreendia que em tal materialidade discursiva preponderava em especial uma voz e um tom, diferentemente, do gênero da prosa que agrupava uma infinidade de vozes, tons e pontos de vista.

José Luiz Fiorin (2011)<sup>4</sup> no capítulo *Prosa e Poesia* aponta o incômodo de muitos estudiosos acerca da conceitualização de dialogismo e monologismo. Esse desconforto ocorre devido a ideia de que, o dialogismo é valorado positivamente, ao passo que, o monologismo é de modo negativo. Sendo assim, o romance que apresenta traços dialógicos é visto como positivo e a poesia, por outro lado, como monológica é negativa. Ora, essa concepção, segundo Fiorin é equivocada, posto que Bakhtin não atribui tais valores ideológicos.

Na verdade, conforme ponderações de Fiorin, a linguagem é constitutivamente dialógica, em vista disso, tanto a prosa quanto a poesia também são. O autor esclarece ainda que, sob o ponto de vista bakhtiniano é errôneo afirmar que com base no funcionamento real da linguagem, a poesia seja monológica. A despeito da poesia não trabalhar com o plurilinguismo, como ocorre com o romance, de igual modo a poesia é dialógica, apesar de como fato estético tender ao monolinguismo.

A prosa e a poesia, consoante as ponderações de Fiorin não se manifestam como dois polos rigidamente estanques, mas um contínuo, indo do mais prosaico ao mais poético. Em outras palavras, é justamente na poesia que se percebe uma nítida entre a voz do poeta e a voz dos outros. Posto isto, Fiorin alega ainda que, ao se mostrar várias linguagens sociais, a poesia acaba então por se prosificar.

Nessa perspectiva, Morson e Emerson (2008) afirmam que o interesse de Bakhtin centra-se em duas concepções distintas da linguagem e do mundo, que encontram expressão num grande número de romances e de poemas líricos. Isto é, o poeta pode falar sozinho, não necessitando interagir com outras consciências nem com outras linguagens para dizer o que quer dizer, pois é sua própria sociedade. Nesse sentido, o poeta utiliza-se de uma linguagem atemporal, ou seja, não se voltam para outra linguagem social ou para um modo de falar unicamente histórico porquanto adota um pressuposto utópico.

1 BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

2 TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rocco, 2003.

3 BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

4 FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2011.

Na visão de Morson e Emerson (2008) é importante enfatizar que a linguagem poética, consoante ao pensamento de Bakhtin não é menos rica ou complexa que a prosaica. Na verdade, o filósofo russo sustenta que, cada uma delas apresenta um tipo diferente de complexidade. Nesse sentido, o poeta desenvolve a riqueza do tropo e desfruta do tesouro da linguagem. Os tropos, por sua vez, criam um discurso polissêmico, complexo e fortemente ambíguo, porém não se mostra menos profundo que o discurso dos romances.

O pensamento de Bakhtin (2014) define que os gêneros poéticos se desenvolvem na corrente das forças centrípetas da vida verbo-ideológica, ou seja, unifica e centraliza. Nesse sentido, as forças centrípetas da linguagem desconsideram o discurso alheio, uma vez que o próprio poeta é quem vai construir sua obra, partindo de sua percepção e ideologia. Diferentemente, do gênero prosaico que se encontra aberta ao discurso de outro, como também às mais distintas vozes e pontos de vistas.

Desse modo, percebemos conforme Bakhtin argumenta que a poesia possui contornos centralizadores, centrípetos e monológicos, ou seja, o poeta usa sua própria linguagem, “ele está nela e é dela inseparável. Ele utiliza cada forma, cada expressão, no seu sentido direto[...]” (Bakhtin, 2014, p.94). Sendo assim, é possível observamos que a pluralidade de vozes não ocorre na poesia, porém, caso se aproxime de outras vozes, estará se aproximando também da prosa.

O conceito de dialogismo no Círculo de Bakhtin é vital, pois é a partir dele que outros se formam. Para o círculo o dialogismo se insere em um espectro amplo, entrelaçado a ideologia e contexto social sem se desvincular, é claro, da intersubjetividade. Gostaria de pontuar ainda que, na teoria de Bakhtin não é possível reduzir o dialogismo a um diálogo, e nem se pode romper com a relação tensa entre eu/tu. O dialogismo, então, se configura na relação de muitas vozes se dando juntas. Essa multiplicidade de vozes é que ele denomina de dialogismo. Há no pensamento de Bakhtin um “eu” único e irrepitível e que responde ao outro. Este é um jogo de vozes interessante a medida em que “eu” se refere ao “ser” e o “outro.

O eu e o tu são sujeitos distintos, mas se entrecruzam. Há o espaço do eu, meu lugar único apenas eu para mim constitui um eu, enquanto todos são outros para mim, o interlocutor contextualizado socialmente. Uma definição para o dialogismo, tal como a referência que um texto sempre faz do outro, um teto e outro constituem sujeitos contextualizados no espaço/tempo, que lançam mão de signos ideológicos para comunicarem-se.

O dialogismo posto por Bakhtin (2015) é natural de todo o discurso e, a partir do heterodiscurso, atua entre um discurso e outro, costurando os entremeios do já dito, do não dito e do que será dito. Nesse sentido, a língua viva, em sua totalidade, nasce e renasce no seio social por meio da integração desses discursos, que impedem o engessamento da língua como unidade única e singular. As relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face. Ao contrário existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu.

## 2.2 Cronotopo: uma possibilidade de leitura

O conceito bakhtiniano de cronotopo difere da crítica literária tradicional. Para o teórico russo, o tempo e o espaço são fundidos por um centro emotivo-volitivo, ou seja, por um matiz emocional, que impelirá o agir do sujeito. Nessa direção, a concepção de tempo traz

consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. Como o cronotopo do Paraíso é articulado no poema Paraíso Perdido, de Cao Benassi? localizando no espaço-tempo as ações da mulher, bem como os momentos em que ocorrem as grandes mudanças, conflitos e desfechos, pois, como afirma Bakhtin (2014) é com o cronotopo que o enredo do poema narrativo ganha corpo e consistência. A relação espaço-temporal faz com que o sujeito (mulher) se transforme e, por conseguinte, esse paraíso perdido também é alvo da mudança. O tempo não é o tempo cronológico abstrato: é o tempo da transformação.

O termo cronotopo que nos interessa sobremaneira nesse texto parte dos estudos propostos por Bakhtin. A categoria é resultante da junção de dois vocábulos gregos: *chronos*, significando tempo, e *topos*, denotando espaço. Ambos estão interligados indissociavelmente. Essa relação de espaço e tempo foram artisticamente assimiladas na literatura conforme pensamento de Bakhtin (2018).

Tendo seu sentido específico na teoria da relatividade, Bakhtin (2018) o transfere para o campo dos estudos da literatura. O cronotopo, segundo o autor, é entendido como uma categoria de conteúdo-forma da literatura. Assim, no cronotopo artístico-literário, o autor, considera a ocorrência da fusão dos indícios do espaço e do tempo num todo apreendido e concreto. Por fim, [...] o tempo se adensa e ganha corporeidade, torna-se artisticamente visível; o espaço se intensifica, incorpora-se ao movimento do tempo, do enredo e da história. Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo” (Bakhtin, 2018, p.12).

Quando Bakhtin refere-se ao cronotopo artístico-literário, ele tende a centralizar em narrativas, narrativas em prosa, segundo Joy Ladin (2015). A autora ressalta a afirmação de Bakhtin a respeito da linguagem, ou seja, ela é permeada pela energia cronotópica. Além disso, Ladin (2015) assente que os cronotopos se apresentam muito diferentes no ambiente mais centrífugo da poesia, são mais transitórios, em vez de estáveis, tipicamente de poesia e dos seus aspectos centrífugos da “simbiose centrífuga/centrípetas, inerente a todo uso da linguagem” (Ladin, 2015, p.173).

Para Ladin (2015), os cronotopos surgem a partir da linguagem na mediação da relação entre subjetividade e intersubjetividade, na transformação da percepção individual, idiossincrática em relatos comunicáveis do mundo, e de termos partilhados, mas abstratos, em modelos que dão forma inteligível à percepção privada. A autora afirma ainda que na poesia não narrativa, o cronotopo é uma opção, não uma necessidade. Por fim, ela concentra-se em algumas características que definem a linguagem poética e por meio destas sugere que os vários graus de centrifugacidade da linguagem poética podem afetar a mobilização artístico-literária das energias cronotópicas na poesia. Esta hipótese, segundo a autora, precisa ser testada e contestada, considerando, é claro, que a discussão se baseia em exemplos voltados ao verso norte-americano moderno.

## 2.3 Uma proposta de leitura

### **Paraíso Perdido**

Aquele cajado ereto  
 Tocou-lhe as margens  
 Do seu mar  
 Dias antes vermelho

Água da vida que antes bebera  
 Escorre-lhe furtivamente  
 Pelo canto dos olhos  
 Dor

Nunca mais  
 foi a mesma mulher  
 Que um dia fora  
 Seu paraíso  
 Não existe mais

### ***Cao Benassi***

Partimos do entendimento de que, a cabeça é o título, que engloba espacialmente outras partes do poema. Nesse sentido, ele funciona como elemento catafórico, indicador de uma certa determinação espacial. (D’Onofrio, 1978). Inicialmente, o título remete-nos ao título do poema épico do século XVII, “Paradise Lost”, traduzido por “Paraíso Perdido”, de John Milton. Grosso modo, ambos os poemas dialogam com o contexto bíblico, principalmente, no que se refere a passagens encontradas no Velho Testamento. O substantivo “paraíso” remete-nos a história da criação do mundo em que Adão, o primeiro homem, e Eva, a primeira mulher, moradores do jardim do Éden desobedecem ao Criador, enganados pela serpente e, em decorrência disso, são expulsos desse paraíso. Aqui temos o substantivo concreto “paraíso”, no seu sentido material e objetivo, podendo ser tomado na acepção abstrata ou sentido figurado, equivalendo a lugar aprazível onde reina a felicidade. Nesse sentido, o substantivo parece assumir ambas conotações tanto no sentido concreto quanto o de abstrato.

Na sequência, posposto ao substantivo, temos o emprego do adjetivo qualificativo “perdido”. Enquanto o substantivo “paraíso” assume uma ideia positiva, de lugar aprazível, o adjetivo, por sua vez, parece transmitir uma noção de negatividade, ou seja, de algo cujo estado é irremediável, que desapareceu, que foi destruído de maneira definitiva. É nessa tensão inicial de elementos contraditórios que se opõem, “paraíso x perdido” que o poema parece se organizar. Estas tensões, entretanto, por vezes se mostram explícitas; outras são implícitas, no nível mais oculto. Assim, o título se apresenta como uma senda de abertura, convocando-nos a prosseguir o trajeto.

O poema se divide em três estrofes, sendo as duas primeiras formadas por quatro ver-



sos e a última, composta por cinco versos. A primeira se abre com o pronome demonstrativo “aquele”, indicando uma ação realizada distante do tempo e do espaço do eu enunciativo. Com o mesmo sentido de distanciamento temporal ocorre o verbo “tocou”, no segundo verso, que se encontra no pretérito perfeito do modo indicativo. Esse tempo verbal indica que algo ocorreu num determinado momento do passado, tendo seu início e fim no passado, ou seja, estabelece também um certo afastamento no tempo do eu enunciativo. Não nos esqueçamos, é claro, que o ato de tocar assume circunstâncias várias, porém, nesse contexto podemos aludir a ideia de apalpar, tocar com as mãos, atingir, como também dá a de sensibilizar e comover.

Outros elementos decisivos que aparecem após o pronome aquele são o substantivo masculino “cajado” e o adjetivo qualificativo “ereto”. No sentido material, concreto, cajado denota “vara”, “bastão”, “bordão”, tomando o formato de um gancho, usado por pastores para agarrar e puxar as pernas dos animais que estão sob os seus cuidados. No sentido figurado, cajado remete a “mastro”, “pau”, “masculinidade”, equivalendo a uma ideia abstrata de divisor de mares. A caracterização desse cajado leva-nos a ideia de intensidade, vigor, força, definindo com precisão e objetividade a qualidade do cajado como levantado, erguido, sem curva, duro, que se endureceu, aprumado, entre outros. No nível mais semântico, o cajado ereto pode simbolizar o falo, isto é, o poder masculino/ órgão genital masculino.

Observemos ainda que, o cajado ereto toca as margens do mar de alguém e dias antes se apresentava vermelho. Ora, “as margens do seu mar” pode estar associada ao feminino, visto que o mar é uma fonte de vida, uma foz de todas as águas. No verso subsequente: “Dias antes vermelho”, entendemos que o matiz vermelho possa aludir ao sangue, figurando o viver, a existência. Sendo assim, em uma dimensão analítica, teríamos um cajado ereto que tocou em um corpo feminino que antes demonstrava um potencial fértil. Nesses versos, podemos inferir ao ato do estupro, a violação do corpo.

Aqui, no verso inicial da segunda estrofe “Água da vida que antes bebera” é possível aludirmos ao cristianismo, posto que o termo Água da Vida, mais precisamente, no Novo Testamento faz referência ao Espírito Santo. Trata-se, também de um símbolo de uma água que nunca se esgota, ou seja, perene. Além disso, dá a ideia de que a vida era uma fonte inesgotável de prazer, de paz interior. Por outro lado, o emprego do verbo “bebera” no pretérito mais-que-perfeito do indicativo evoca tempos longínquos, algo que ocorreu em um passado distante e o poeta parece contar indiretamente a outro um evento que obstina a perdurar em sua memória.

A seguir, nos próximos versos, temos: “Escorre-lhe furtivamente/ Pelo canto dos olhos/ Dor”, o presente do indicativo em “escorre” contrapõe os tempos verbais empregados anteriormente no pretérito perfeito e mais-do-que-perfeito do indicativo. O presente, por sua vez, produz um efeito de sentido de verdade, ou seja, retrata o evento no momento da enunciação. Já o advérbio “furtivamente” dá maior realce e visualidade a ação praticada e sofrida pelo sujeito. No último verso, composto apenas pela palavra abstrata “Dor” que alude ao estado denunciado pelo poeta.

Na verdade, é um conceito abstrato, porém, assume uma face concreta, ao se materializar no canto dos olhos. A dor conforme Birman (2012) é uma experiência eminentemente solipsista, pois restringe o indivíduo apenas a si mesmo, não revelando qualquer dimensão alteritária. Então, entregue ao seu solipsismo, o sujeito vai se definindo na sua autossuficiência e isso o paralisa quase que completamente. Seriam, portanto, essa a posição e a condição desse sujeito feminino nos versos subsequentes?

O primeiro verso, da última estrofe “Nunca mais” remete-nos ao soturno e melancólico poema “O corvo”, do poeta romântico, Edgar Allan Poema. Nos cento e oito versos que

retratam o desespero do sujeito poético que perde sua amada, Lenora e tem na figura do corvo, o seu interlocutor, no qual estabelece um diálogo. Em uma noite sombria, chuvosa, marcada pelo inverno de dezembro, o eu lírico abre a janela e o corvo adentra. E, durante a conversa, ele repete insistentemente o estribilho “Nunca mais”. O operador linguístico de negação “nunca”, significando nesse contexto “em nenhum tempo, jamais” demarca a situação atual e a passada, isto é, centralizado sobretudo nos aspectos espaço-temporal.

Nos versos finais “foi a mesma mulher/ Que um dia fora/ Seu paraíso/ Não existe mais”, o tempo se impõe a partir de uma perspectiva tridimensional (pretérito perfeito “foi”, pretérito-mais-que-perfeito “fora” e presente do modo indicativo “existe”) e rompe a distância espaço-temporal, materializando-se no tempo presente, ou seja, caracterizando-se em uma verdade, ou ainda denotando uma ação habitual. Ainda aqui, observamos a passagem temporal manifestada pelo passar dos dias conforme apontam os seguintes versos: “Dias antes vermelho/ [...] Que um dia fora/

Para Bakhtin (2017) os componentes espaciais, temporais, lógicos e avaliativos, se consolidam e são incorporados na sua unidade concreta. Nesse sentido, para melhor exemplificação, temos os seguintes termos: “tocou”, “dias”, “bebera”, “escorre”, “nunca mais”, “fora”, “paraíso”, “não existe mais”. O poeta encontra-se fora dessa arquitetônica, ele participa somente como contemplador, “mas a contemplação é a efetiva exotopia ativa do contemplador com relação ao objeto da contemplação” (Bakhtin, 2017, p.140-141).

No que se refere a cronotopicidade, Rachel Falconer (2015) não é uma característica dada da existência nos tempos modernos, mas algo que é preciso criar ativamente. Nesse sentido, observamos no poema a perda de um completo estado de ser. O tempo para a mulher não é reparador, pelo contrário, é danoso. Ela percebe que nunca mais será a mesma mulher que um dia fora. E o seu paraíso, o corpo intacto, não existe mais. Temos aí o estado anterior ao acontecimento e o estado posterior. O senso de completude é desfeito e percebemos isso na sucessão dos dias. “Seu paraíso/Não existe mais” sinaliza uma mudança cronotópica, especificamente o cronotopo pós-evento não mais existe. Não há uma realidade além dessa. Nesse caso, o *topos* não precisa ser, necessariamente, um paraíso perdido, um castelo perdido, mas as transformações traumáticas ocorridas na vida dessa personagem lírica.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Face ao exposto, é importante considerarmos que o gênero poético é uma fonte de sensibilização e humanização, além de apresentar uma dimensão dialógica da linguagem. Com base nisso, buscou-se por intermédio dos estudos bakhtinianos discorrer de forma bastante ligeira o conceito de dialogismo que é fundamental não só no gênero romance, como também neste aqui apresentado.

Nosso objetivo aqui foi apresentar uma proposta de análise, focalizando os conceitos primordiais desenvolvidos por Bakhtin, como dialogismo e cronotopo no gênero poético. Não obstante, o estudo bakhtiniano centralizar-se no gênero romance, o desafio maior consistiu na busca por estabelecer uma relação entre a conceitualização teórica e a proposta de leitura. Pois bem, buscando atingir um nível mais profundo de leitura, a análise mostrou tensões explícitas e também ocultas. E é por meio das categorias semânticas levantadas que foi possível captar o dialogismo e o cronotopo que os permeia.

Por fim, chegando à hipótese sobre o significado final, o poema “Paraíso Perdido” não se revela claramente, mas se abre a inúmeras outras interpretações. Além disso, a lin-

guagem figurada proporciona uma eficácia paradoxal e metafórica, pois o poeta cria uma imagem de mulher, aproximando as palavras a pincéis, uma vez que estas parecem pintar uma determinada realidade. Na verdade, acreditamos que seja um recurso que favoreça a inventiva poética, como também a força criadora da palavra. O caráter sugestivo de um “corpo profanado/vilipendiado” põe em relevo a violência que tem como alvo a mulher e esse parece ser o mote do discurso poético.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 160 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BIRMAN, Joel. **O sujeito na contemporaneidade: espaço, dor e desalento na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Poema e Narrativa: Estruturas**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

LAPA, Manuel Rodrigues. **Estilística da língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

PESSANHA, Fábio Santana. **A hermenêutica do mar: um estudo sobre a poética de Virgílio de Lemos**. 1.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

# 3

## **TOPONÍMIA EM LIBRAS: UM PROPOSTA DE PESQUISA NA CIDADE DE CUIABÁ- MT**

*TOPONIMIA IN LIBRAS: A RESEARCH PROPOSAL IN CUIABÁ- MT*

Rayane Thaynara Santos<sup>1</sup>

Claudio Alves Benassi<sup>2</sup>

*D.O.I.: [10.29327/5314594.1-3](https://doi.org/10.29327/5314594.1-3)*

---

1 Mestre e Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso; Bolsista Capes/ds. Graduada em Letras-Libras licenciatura pela UFMT.

2 Doutor em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso. Formado em Música pela UFMT, especialista em Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Mestre em Cultura Contemporânea. Professor Assistente A do Departamento de Letras da UFMT. Doutorando em Estudos de Cultura Contemporânea.

## Resumo

O presente capítulo tem por intenção apresentar uma pesquisa em desenvolvimento no programa de pós-graduação em estudos de Linguagens PPGEL/UFMT. O projeto objetiva evidenciar o tipo de topônimo predominante na sinalização de pontos turísticos de Cuiabá – MT. Para tanto, discutiremos os aspectos linguísticos da Libras no campo da lexicografia, no que concerne aos topônimos pontos turísticos na língua de sinais. Hipotetizamos que o léxico toponímico é concebido a partir da estrutura física dos pontos turísticos. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho. Nossa análise e registro será por meio do *software* ELAN e a VisoGrafia um tipo de escrita de sinais. Nos embasaremos na teoria estruturalista de Saussure, e em pesquisadores da área da Libras refletiremos os achados desta pesquisa. A relevância está na contribuição para o fortalecimento da Libras usada em Cuiabá, bem como a difusão dos léxicos advindos da comunidade surda de Cuiabá, tendo em vista que no panorama nacional nós ainda estamos as margens. Além de subsidiar o trabalho dos docentes de Libras do município de Cuiabá.

**Palavras-chave:** Toponímia na língua de sinais; Registro da Libras; descrição paremológica de sinais.

## Abstract

The present chapter intends to present a research proposal developed in the post-graduation program in Language Studies PPGEL/UFMT. The project aims to highlight the type of toponym predominant in the signaling of tourist spots in Cuiabá - MT. To this end, we will discuss the linguistic aspects of Libras in the field of lexicography, regarding the toponym's tourist spots in sign language. We hypothesize that the toponymic lexicon is conceived from the physical structure of tourist spots. Methodologically, this is qualitative research. Our analysis and register will be by means of ELAN software and VisoGraphy, a type of sign writing. We will draw on the structuralist theory of Saussure, and on researchers in the field of Libras to reflect the findings of this research. The relevance is in contributing to the strengthening of Libras used in Cuiabá, as well as the dissemination of lexicons from the deaf community of Cuiabá, considering that in the national panorama we are still on the margins. In addition to subsidizing the work of teachers of Libras in the municipality of Cuiabá.

**Keywords:** Toponymy in sign language; Registration of Libras; paremological description of signs.

## 1. INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi reconhecida pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005, podemos considerá-la então, tomando por base a legislação, como sendo uma língua nova. E se analisarmos a história das línguas de sinais no mundo encontramos registros que datam do século 17, enquanto a Libras tem seu primeiro registro no século 19 (Covezzi, 2019).

Ao observarmos o panorama das pesquisas brasileiras sobre a Libras observamos uma tendência para os estudos de cultura e identidade, sendo os estudos linguísticos mais escassos. Dentre os estudos linguísticos notamos que os estudos lexicográficos toponímicos na língua de sinais é ainda recente e pouco explorado.

Assim, esta pesquisa, que ocorre no programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, tem a finalidade de fazer um estudo toponímico dos nomes de pontos turísticos de Cuiabá, pois a Toponímia se pauta na história das transformações dos nomes de lugares, a sua evolução fonética, as alterações de diversas ordens, a sua relação com as migrações, a colonização, os estabelecimentos humanos e o aproveitamento do solo (Dick, 1990).

Sendo uma disciplina que estuda nomes de lugares, a Toponímia evidencia marcas da história social (formação étnica, processo migratórios, sistema de povoamento de uma região administrativa), propicia atributos do ambiente físico (vegetação, hidrografia, geomorfologia, fauna) de uma região, já que ilustra a visão de denominador em tempo e espaço determinado.

Em virtude de sua característica interdisciplinar favorece a aquisição de múltiplos conhecimentos, inclusive questões linguístico-culturais materializadas nos nomes de lugares. O topônimo é visto como um signo carregado de significados, e estudá-lo é compreendê-lo em suas variadas dimensões, é entender uma população e sua organização.

Nosso estudo se pautará nos preceitos teóricos do estruturalista Saussure (2002; 2012), no que tange aos conceitos e compreensão linguística da Libras no fundamentaremos em Ferreira-Brito (1998), Quadros (2004; 2019), e outros pesquisadores que se façam necessários para aprofundar e embasar nossas discussões.

Benassi (2019) nos fundamentará nos aspectos linguísticos da Libras, e mais especificamente no que tange ao registro e análise do corpus por meio da escrita de sinais (ES) VisoGrafia. Pois entendemos que se estamos falando de uma língua visuo-espacial é necessário que seu registro também esteja na forma escrita dessa língua.

Esta pesquisa é, de certa forma, a continuidade de minha pesquisa de mestrado que se concentrou nas questões lexicográficas, especificamente no regionalismo. Enquanto docente da área de Libras e egressa do programa de pós-graduação em estudos de Linguagem, percebemos a necessidade de termos mais produções acadêmicas científicas, para contribuir no desenvolvimento de pesquisas linguísticas para a Libras.

A Ausência de pesquisas neste campo de estudo no município de Cuiabá nos suscita muitos questionamentos sobre a Libras e sobre o processo de construção do léxico. Uma das perguntas que nos fazemos é, como a comunidade determina o sinal toponímico dos pontos turísticos?, a escolha é embasada no aspecto estrutural?, se relaciona com alguma questão cultural?.

Partindo de tais questionamentos, e outros não explicitados, nossa hipótese é de que o léxico toponímico presente na Libras da comunidade surda de Cuiabá é concebido a par-



tir da estrutura física/ espacial dos pontos turísticos.

Nosso objetivo com esta pesquisa é evidenciar o tipo de toponimo predominante na sinalização de pontos turísticos de cuiabá – MT. Para tanto nos desdobraremos em objetivos específicos: a) Identificar os sinais toponimicos dos pontos turísticos de cuiabá; b) registrar o léxico toponimico por meio da VisoGrafia; c) Analisar os aspectos morfológicos, fonológicos e sintáticos do lexico toponimico dos pontos turísticos de cuiabá

Desta forma, o que justifica esta pesquisa é a contribuição que ela oferecerá para o fortalecimento da Libras usada em Cuiabá, bem como a difusão dos léxicos advindos da comunidade surda de Cuiabá, tendo em vista que no panorama nacional nós ainda estamos as margens. Além disso, está pesquisa subsidiará o trabalho dos docentes de Libras do município de Cuiabá.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa tem por tema principal o registro dos topônimos em Libras dos pontos turísticos Esta pesquisa tem por tema principal o registro dos toponimos em Libras dos pontos turísticos de cuiabá, portanto não podemos iniciar nossos trabalhos sem discutirmos a teoria saussuriana para compreendermos o complexo sistema que é a língua. Para tanto nos utilizaremos de suas principais obras Curso de Linguística Geral (2002) e Escritos de Linguística Geral (2012). Vale destacar que este autor não discute a língua de sinais nem a escrita da mesma, no entanto suas descobertas nos possibilita entender os aspectos estruturais dessa língua visuo-espacial.

Justamente por não tratar especificamente sobre as Línguas de sinais, nos apoiaremos também nas pesquisas de Ferreira-Brita (1995), pioneira nos estudos linguísticos da Libras no Brasil e autora do livro “Por uma gramática da língua de sinais”, espaço que aborda os principais conceitos referentes a linguísticas aplicadas a língua de sinais. Todavia, por se tratar inicial na área os conceitos e explicações não são tão aprofundados, fazendo assim com que nos debruçemos sobre outros autores tais como Quadros e Karnopp (2004) e Quadros (2019).

Buscamos também embasamento em Benassi (2019) para refletirmos além das questões linguísticas conceituais, discutirmos também sobre a escrita de sinais tendo em vista os trabalhos que desenvolve sobre o registro da Libras por meio da escrita própria, a VisoGrafia.

Nosso referencial se fundamenta também em Dick (1990), principal pesquisadora da toponímia. Segundo a autora, a história dos nomes de lugares, em qualquer espaço físico considerado, apresenta-se como um repositório dos mais ricos e sugestivos, em face da complexidade dos fatores envolvidos.

Diante desse quadro considerável dos elementos atuantes, que se inter cruzam sob formas diversas, descortina-se a própria panorâmica regional, seja em seus aspectos naturais ou antropoculturais. Dizer-se, por isso mesmo, que a Toponímia reflete de perto a vivência do homem, enquanto entidade individual e enquanto membro do grupo que o acolhe, nada mais é que reconhecer o papel por ela desenvolvido no ordenamento dos fatos cognitivos. A toponímia então investiga o léxico toponímico, a partir do estudo da motivação dos nomes de lugares. De fato, o ser humano, desde o primeiro momento de sua existência, procura construir ou encontrar lugares, para fixar e dar início a aglomerações sociais (vilas, aldeias, cidades, bairros, ruas, pontos turísticos), nomeando as localidades onde firmam residência e os espaços sociais, como pontos turísticos, a partir do estudo da motivação dos nomes próprios de lugares.



Dessa maneira, pode-se afirmar que a Toponímia é, antes de tudo, um imenso complexo linguístico-cultural, em que os dados das demais ciências se interseccionam necessariamente e, não, exclusivamente (Dick, 1980; p. 18), tendo caráter interdisciplinar, dialoga com as áreas da Geografia, História, Lexicologia, Antropologia, Cartografia, dentre outras. Tendo vista a sua relação com a lexicologia, é relevante apressnetar está ciência que nos apoiará neste estudo.

Os princípios metodológicos da Lexicologia, compreendida como uma parte da Linguística que tem como objeto, o relacionamento do léxico com os restantes subsistemas da língua, incidindo, sobretudo, na análise da estrutura interna do léxico, nas suas relações e inter-relações (Vilela, 1994, p. 10).

Por sua vez, o léxico de qualquer língua constitui um vasto universo de limites imprecisos e indefinidos. Conforme a autora:

Qualquer sistema léxico é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo da sua cultura através das idades. Os membros dessa sociedade funcionam como sujeitos-agentes, no processo de perpetuação e reelaboração contínua do léxico da sua língua (Biderman, 1978, p. 139).

Portanto, nesse processo em desenvolvimento, o léxico se expande, se altera e, as vezes se contrai, diante das mudanças sociais e culturais, sofrendo modificações nos usos dos vocábulos e muitas vezes sendo marginalizados, e entrando em desuso e vindo a desaparecer.

De acordo, ainda com a autora, o léxico é patrimônio da comunidade linguística, na prática, são os usuários da língua, os falantes, aqueles que criam e conservam o vocabulário dessa língua. Ao atribuírem conotações particulares aos lexemas, nos usos do discurso, os indivíduos podem agir sobre a estrutura do léxico, alterando as áreas de significação das palavras.

A Lexicologia possui o papel fundamental de analisar, cientificamente, a significação do léxico nos seus variados níveis. Já ao lexicólogo impede a tarefa de observar e interpretar cientificamente como são feitos esses empregos e usos. Por meio dos estudos lexicológicos, é possível, então, observar e descrever cientificamente as unidades léxicas de uma língua.

O valor de uma palavra dentro do sistema é proveniente de uma rede de significações que se organizam em uma língua em função de um léxico. O signo linguístico formaria, então, uma unidade léxica que integra o patrimônio léxico e cultural recebido pelo falante durante sua vida, sendo assimilado interiormente. De acordo com Biderman (1998), a significação se origina e lança raízes no universo cognoscível, interpretado e simbolizado por palavras, e o conjunto dessas palavras vem a ser o léxico de uma língua.

Conforme Ferraz (2006) aponta, o léxico, refletindo a dinâmica da língua, considerando-se que esta, sociedade e cultura são indissociáveis, constitui uma forma de registrar a visão do mundo, o conhecimento do universo, a realidade histórica e cultural e as diferentes fases da vida social de uma comunidade linguística. Individualmente, o léxico é tido como um conjunto de representações, de objetos mentais que se consubstanciam nas palavras que esse indivíduo domina e das quais ele se serve.

Portanto, esta é uma investigação que se insere no modelo pós-positivista de pesquisa de natureza qualitativa, seus resultados são interpretativos, provem da interpretação de fenômenos linguístico-cultural de forma objetiva, mas não deixando de lado o contexto nos quais os dados foram originados. Desta forma, busca-se evidenciar as possíveis

motivações para escolhas do sinal dos pontos turísticos de Cuiabá, seus significados, sua etimologia e suas representações simbólicas no léxico toponímico. Após apresentação da fundamentação teórica inicial, a metodologia idealizada para a realização desta pesquisa.

### 3. A METODOLOGIA IDEALIZADA

Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos por utilizar inicialmente a de pesquisa. Para o desenvolvimento desta pesquisa optamos por utilizar inicialmente a de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa na área de estudos linguísticos de Libras. Segundo Boccato (2006, p. 266),

a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Assim, a pesquisa bibliográfica foi utilizada com o objetivo de embasar, teoricamente, as discussões e reflexões aqui apresentadas. A abordagem qualitativa foi a escolhida por se tratar de uma abordagem que,

emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p.58).

A seguir, procedemos a um levantamento do estado da arte sobre os estudos linguísticos de Libras por meio de buscas de dissertações, teses e artigos em bases de dados de repositórios de Universidade Federais Brasileiras, no banco de dissertação e teses da CAPES e banco de dados de Domínio público. Os termos de buscas utilizados serão “LIBRAS”, “Linguística da LIBRAS”, “topônimos em LIBRAS”, “topônimos em língua de sinais”.

Para coleta de dados realizaremos entrevistas com sujeitos surdos pertencentes a comunidade surda de Cuiabá, de grupo etário variado, bem como nível de escolaridade e grupo social diferentes. A entrevista é dividida em duas partes, a primeira se refere a informações pessoais dos participantes e a segunda às informações relacionadas a pesquisa, como a origem do sinal. As entrevistas serão registradas por meio digital (vídeo) e posteriormente transcritas em forma de texto. Para a análise, transcrição e organização dos sinais será utilizado o *software* ELAN<sup>1</sup>, onde estes sinais serão transformados em trilhas<sup>2</sup> que

1 O ELAN - EUDICO Linguistic Annotator – é um software para análises linguísticas que tem sido amplamente usado para o auxílio na transcrição, bem como na organização de análise de vídeos. Tal ferramenta tem ajudado pesquisadores da área da Libras a melhor visualizar, organizar e analisar as produções em Libras gravadas nessa mídia (Ribeiro, 2016, p.55).

2 Uma trilha de anotação no ELAN contém um texto transcrito junto com marcações de tempo. Essas marcações são usadas pelo programa para sincronizar a exibição do tempo do vídeo e da anotação. As trilhas no ELAN podem ter diferentes funções, por exemplo, para um mesmo vídeo, você pode criar uma trilha para a transcrição dos sinais utilizados no vídeo, outra para o posicionamento do poeta, outra para sinais que são repetidos ao longo do vídeo etc. (Ribeiro, 2016, p.55)

nos permitirão realizar a descrição e análise paremológica<sup>3</sup> do sinal, conforme pode ser observado na imagem abaixo.

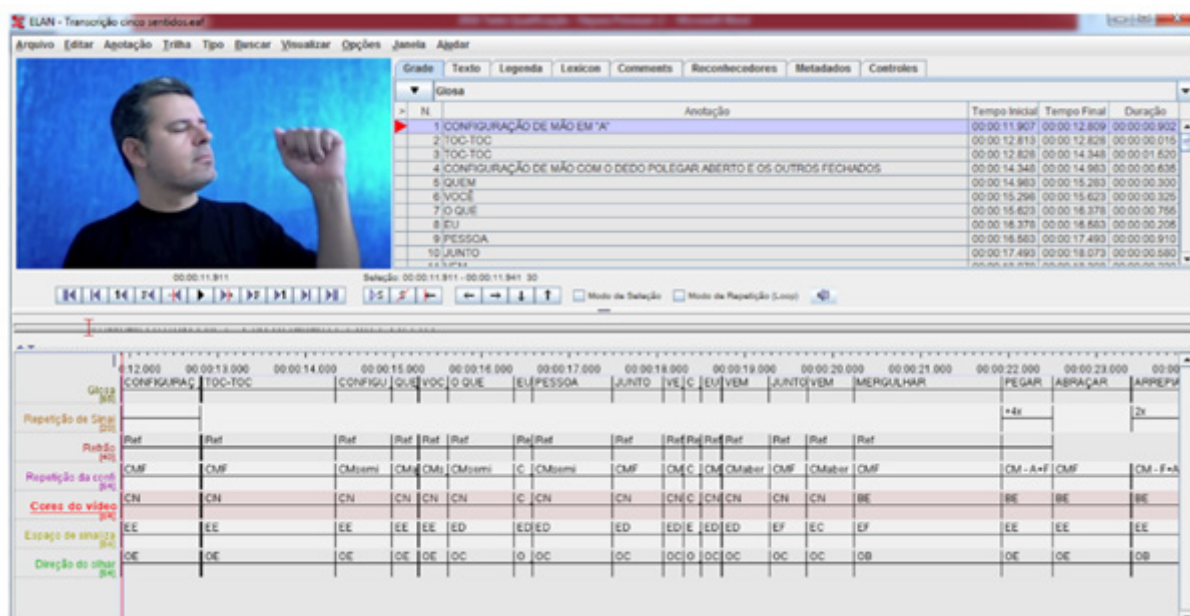


Figura 1. Modelo de trilha criada no software ELAN para análise e transcrição de vídeo. Fonte: Ribeiro (2016, p.56).

Ainda que façamos uso do software apresentado acima, a descrição paremológica será realizado por meio da VisoGRafia, escrita própria da língua de sinais.

Para a análise, transcrição e organização dos sinais será utilizado o *software* ELAN, onde estes sinais serão transformados em trilhas que nos permitirão realizar a descrição e análise paremológica do sinal.

Ainda que façamos uso do software apresentado acima, a descrição paremológica será realizado por meio da VisoGrafia, escrita própria da língua de sinais.

A descrição paremológica consiste na descrição, análise e registro do léxico por meio de uma escrita própria para a língua de sinais. No Brasil temos quatro sistemas de escrita da língua de sinais em circulação, sendo uma de origem norte-americana e três de origem brasileira (Stumpf, 2011, p. 68).

Nesta pesquisa, optamos por utilizar o sistema de escrita VisoGrafia por se tratar de um sistema mais simples, apresentar menor número de caracteres (37) e possibilitar maior visualidade do sinal (Bueno, 2020). E seguiremos a metodologia de descrição paremológica propostas por Benassi e Santos (2021) que consiste em três passos são eles:

1. Primeiramente, decompô-lo numa tabela para que se obtenha as mínimas partes de cada parâmetro. Seria em tese o primeiro estágio para uma análise paremológica do sinalema em tela.
2. No segundo estágio da análise é realizada então a planificação dos dados paremológicos;
3. O último passo corresponde à descrição paremológica do sinalema propriamente dito: deve ser realizada em colchetes, conter todos os dados obtidos sem os travessões que separam cada parema da etapa anterior (Benassi; Santos, 2021, p.12).

3 Paremológico é o estudo dos paremas. Parema é a unidade mínima do plano de expressão das línguas de sinais que não possuem, em si mesmas, significado algum (Benassi, 219, p. 129)

Vamos compreender melhor as etapas de descrição paremológica exemplificando por meio do sinal “entender. No primeiro momento temos então a decomposição apresentada na figura 2, procedemos então a planificação do sinal  $[-\uparrow\blacksquare\circ\downarrow\downarrow\downarrow]$ , pôr fim a descrição final com o uso de colchetes  $[-\uparrow\blacksquare\circ\downarrow\downarrow\downarrow]$ .



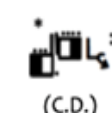
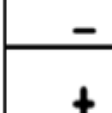



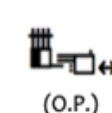

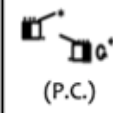

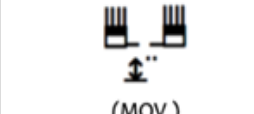
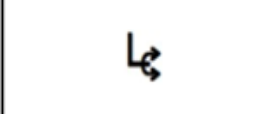
 (ENTENDER)					
 (C.M.)	 (C.D.)		 (LOC.)	 (P.A.)	
	 (O.P.)		 (P.C.)	 *	
 (MOV.)		(De braço)			

Figura 2. Descrição paremológica do sinalema entender. Fonte: Benassi e Santos, 2021, p.75.

Será então elaborado uma ficha lexicográfica baseada nas fichas elaboradas por Miranda *et al.* (2021) e Sousa Quadros (2019) para organização e registro das informações. Esta ficha é composta do topônimo em escrita de sinais, topônimo em língua portuguesa, imagem representativa do local, taxionomia de topônimo, etimologia, motivação do sinal toponímico e *link* de acesso para o vídeo de sinalização do topônimo. Na figura abaixo apresentamos um dos modelos nos quais estamos nos embasando.


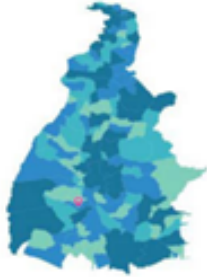
<b>Topônimo em Libras</b>				
<b>Mapa e Localização do Município</b>	Imagem do topônimo em Libras, com o sinal da cidade de Aliança do Tocantins		Imagem do limite geopolítico do município, com os limites de Aliança do Tocantins (indicação em vermelho). Fonte:	
<b>Link de acesso ao vídeo</b>	<a href="https://youtu.be/43PGkIZGuJc">https://youtu.be/43PGkIZGuJc</a>		<a href="https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/alianca-do-tocantins/pesquisa/39/30279?tipo=cartograma">https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/alianca-do-tocantins/pesquisa/39/30279?tipo=cartograma</a>	
<b>Escrita de sinais</b>	Registro do sinal em escrita de sinais ( <i>signwriting</i> )			
<b>Topônimo em Português</b>	Nome do topônimo em língua portuguesa	<b>Região administrativa</b>	Região administrativa a qual o município pertence	
<b>Descrição do sinal</b>	Descrição dos parâmetros articulatórios do sinal: a configuração de mão, o ponto de articulação, o movimento, a orientação da palma e as expressões não manuais.			
<b>Morfologia</b>	Classificação do sinal lexical como simples ou composto			
<b>Categoria</b>	Categorização dos sinais em: (i) Nativos/Puros (ii) Inicializados/Híbridos (iii) Soletrados			
<b>Motivação</b>	Descrição da motivação do sinal e sua categorização em: (i) motivação icônica, que pode ser proveniente de alguma manifestação cultural do lugar (cultural) ou de alguma propriedade física do lugar, percebida visualmente (material). (ii) motivação da língua portuguesa, que pode ser por calque, que corresponde a uma tradução literal do termo do português para a libras (calque) ou da grafia do nome que acaba por refletir na configuração de mão do sinal (grafia).			
<b>Pesquisadora</b>	Nome da pesquisadora responsável pela coleta			

Figura 3. Modelo de ficha lexicográfica- toponímica proposta por Miranda, Carneiro e Andrade (2021). Fonte: Miranda, Carneiro e Andrade, 2021, p.13.

Em relação ao estudo toponímico, como apontado no início deste capítulo, se fundamenta em Maria Vicentina de Paula do Amaral Dick, principal pesquisadora brasileira sobre o assunto. O léxico toponímico será apresentado conforme o tipo de topônimo identificado dentre as 27 taxonomias propostos por Dick (1990b), que estão divididos em dois grupos apresentados na tabela 1. São eles:



<p>1) Taxionomias de natureza física</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Astrotopônimos: refere-se a corpos celestes;</li> <li>2. Cardinotopônimos: quando faz referência à posição geográfica;</li> <li>3. Cromotopônimos: referente à cor;</li> <li>4. Dimensiotopônimos: referente à dimensão dos acidentes geográficos;</li> <li>5. Fitotopônimos: referente à espécie vegetal;</li> <li>6. Geomorfotopônimos: referente ao relevo (formas topográficas);</li> <li>7. Hidrotopônimos: referente a acidentes hidrográficos em geral;</li> <li>8. Litotopônimos: referente à espécie mineral, incluindo o solo;</li> <li>9. Meteorotopônimos: referente a fenômenos atmosféricos;</li> <li>10. Morfotopônimos: referentes a formas geométricas;</li> <li>11. Zootopônimos: referente a animais.</li> </ol>
<p>2) Taxionomias de natureza antropológica</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>12. Animotopônimo ou Nootopônimo: motivação abrange áreas do psiquismo humano;</li> <li>13. Antropotopônimos: nomes de lugares a partir de nomes de pessoas;</li> <li>14. Axiotopônimos: antropotopônimo acrescido de título;</li> <li>15. Corotopônimos: referente a espaços territoriais, como região, territórios, província;</li> <li>16. Cronotopônimos: indicativos cronológicos;</li> <li>17. Dirrematopônimo: são sintagmas toponímicos que derivam de expressões cristalizadas;</li> <li>18. Ecotopônimos: referente à habitação em geral;</li> <li>19. Ergotopônimos: referente à cultura material do homem;</li> <li>20. Etnotopônimos: referente a grupos étnicos, tribos, isolados ou não;</li> <li>21. Hierotopônimos: nomes de lugares de origem religiosa. Apresenta duas divisões: Hagiotopônimos (santos e santas da religião católica) e Mitotopônimos (referentes a entidades mitológicas)</li> <li>22. Historiotopônimos: referente a fatos ou personalidades históricas;</li> <li>23. Hodotopônimos: referente às vias rural e urbana;</li> <li>24. Numerotopônimos: relativos a numerais;</li> <li>25. Poliotopônimos: Referem-se aos aglomerados populacionais como vilas, cidades;</li> <li>26. Sociotopônimos: sobre atividades profissionais, locais de trabalho e pontos de reunião;</li> <li>27. Somatopônimos: referente às partes do corpo humano ou do animal.</li> </ol>

Tabela 1. Categorias taxionômicas propostas por Dick. Fonte: Adaptado de DICK, 1990b, p. 33-34.

A ficha lexicográfica-toponímica será a última etapa no processo de coleta e registro de informações para a efetivação desta pesquisa. E subsidiará elementos linguísticos para nossa análise e discussão teórica.

Para finalizar, conforme o exposto na introdução deste capítulo, a pesquisa se encontra em seu estágio inicial de desenvolvimento e, nosso intuito é divulgar o nosso trabalho que se encontra em progresso.



## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada tem por objetivo evidenciar o tipo de toponimo predominante na sinalização de pontos turísticos de Cuiabá – MT. Por isso, recorreremos aos estudos toponímicos, acreditando que o estudo dos nomes de lugares nos revelaria as motivações que levaram ao ato denominativo, além de nos proporcionar o estudo das características linguístico-culturais, pois o topônimo é mais do que um simples locativo, é um suporte linguístico que reflete a história e a marca de um povo.

Como explanado na introdução deste capítulo as pesquisas linguísticas da Libras se encontram ainda incipientes, e no que concerne a lexicologia mais especificamente a toponímia esses estudos são mais escassos.

Nessa perspectiva, este trabalho pode dar início a novas pesquisas linguísticas, principalmente com foco sobre a toponímia urbana, pois há muito a ser explorado ao que se refere a esse tema. Além disso espera-se com essa pesquisa dar subsídio para o trabalho docente dos profissionais educadores da Libras bem como dos tradutores intérpretes de Libras por ter como um de seus objetivos o registro dos sinais encontrados, o que pode auxiliar no trabalho desse profissional.

Para finalizar, esta pesquisa possibilitará difusão dos léxicos advindos da comunidade surda de Cuiabá, tendo em vista que no panorama nacional este grupo ainda se encontra as margens das pesquisas.

## Referências

BENASSI, Claudio Alves. **Visografia**: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), Cuiabá, 2019.

\_\_\_\_\_; SANTOS, Rayane Thaynara. Descrição paremológica da Libras: Um registro da segunda articulação da língua de sinais. *Revista Diálogo*, volume 9, nº 2, 2021.

BIDERMAN, M.T. C. **Teoria Linguística: linguística quantitativa e computacional**. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978.

\_\_\_\_\_. **As ciências do léxico. In: As ciências do léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. Campo Grande (MS): Ed. UFMS, 1998.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: [http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_odontologia/pdf/setembro\\_dezembro\\_2006/metodologia\\_pesquisa\\_bibliografica.pdf](http://arquivos.cruzeirosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf).

BRASIL. Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: . Acesso: 18 jul. 2021.

\_\_\_\_\_. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: . Acesso: 18 jul. 2021.

BUENO, Á. de S. **Aprendizagem de escrita de sinais: aquisição da escrita e da leitura de língua de sinais por meio da Visografia**. Dissertação. Mestrado em Estudos de Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Instituto de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2020.

COVEZZI, Marta Maria. **Empréstimos linguísticos de origem Francesa na Língua Brasileira de Sinais: um olhar bakhtiniano e ecolinguístico**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), Cuiabá, 2019.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições Arquivo do Estado de São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. **Toponímia e Antroponímia no Brasil**. In: Coletânea de Estudos. 2ª edição. São Paulo. 1990b.

- \_\_\_\_\_. **Características do signo toponímico.** In: Língua e Literatura. São Paulo: 1980, p. 287-293.
- FERRAZ, Aderlande Pereira. **A inovação Lexical e a dimensão social da língua.** Belo Horizonte: UFMG, 2006
- FERREIRA, Carlos Diego Cardoso. **Criação de fichas terminológicas em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)** [recurso eletrônico] : atrações turísticas da cidade de Caxias do Sul/ RS / Carlos Diego Cardoso Ferreira. – 2021. Dados eletrônicos. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura, 2021.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Rio de Janeiro, RJ: Tempo Brasileiro, 1995.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v.35, n.2, p.57- 63, 1995.
- MIRANDA, Roselba Gomes de; CARNEIRO, Bruno Gonçalves; ANDRADE, Karylleila dos Santos. **TOPONÍMIA EM LIBRAS: levantamento, registro e categorização de sinais dos municípios do Tocantins.** ACTA semiótica et lingvistica VOL. 25 – ANO 44 – N°4 – 2021
- RIBEIRO, Nayara Piovesan. **Poemas Em Língua Brasileira De Sinais: Uma Proposta De Análise Formal.** Dissertação. Mestrado em Estudos de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2016.
- STUMPF, Marianne. **Escrita de Língua Brasileira de Sinais.** Indaial: UNIASSELVI, 2011.
- VILELA, Mario. **Estudos de lexicologia do Português.** Coimbra: Almedina, 1994.

# 4

## **ESTUDO DAS PALAVRAS COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE (TERMINOGRAFIA) E O ENSINO DE ESCRITA DE SINAIS**

*STUDY OF THE WORDS COLONIALITY AND DECOLONIALITY  
(TERMINOLOGY) AND THE TEACHING OF SIGN WRITING*

Rosa Carolina Silva de Gouveia<sup>1</sup>

Alex Alves Almeida<sup>2</sup>

D.O.I.: [10.29327/5314594.1-4](https://doi.org/10.29327/5314594.1-4)

---

1 Doutoranda. Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

2 Mestrando. Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

## Resumo

**T**em como objetivo realizar um estudo sobre os termos “Colonialidade” e “Decolonialidade” no Ensino de Escrita de Sinais por meio de análise morfológica, pesquisa de conceitos na literatura que trata do assunto, e através de busca pelos termos nas bases da Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), bem como no portal de Periódicos da Capes. Os resultados mostram que o termo “Colonialidade” aparece pela primeira vez na literatura em 2005, em um capítulo do livro “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas”, publicado na Argentina. A publicação foi do sociólogo peruano Aníbal Quijano, e o livro tem como título “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. “Decolonialidade” é um termo criado pelos professores Walter D. Mignolo e Catherine E. Walsh na publicação intitulada “On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis”. Apesar de recente, o termo “Colonialidade” já é encontrado em diversas áreas do conhecimento, como Teatro, Direito, Serviço Social, Moda, Ciência da Informação, Matemática, Futebol, Psicoterapia e Ecologia. No entanto, na área de Línguas de Sinais há poucos trabalhos disponíveis. A “Colonialidade” consolidou-se não apenas como um termo, mas também como um campo de estudos.

**Palavras-chave:** Colonialismo. Descolonização. Lexicografia. Terminologia científica.

## Abstract

**T**his abstract aims to accomplish the study about the terms “Coloniality” and “Decoloniality” in the Teaching of Sign Writing through morphological analysis, concept research on the subject in literature, and through search terms on basis of Federal University of Mato Grosso’s (UFMT) library, as well as Capes’ Periodic portal. The findings show that the term “Coloniality” appears for the first time in literature in 2005, in a chapter of the book “The coloniality of knowledge: eurocentrism and social sciences – Latin American perspective” published in Argentina. The publication was done by the Peruvian sociologist Aníbal Quijano, and the book is called “Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America”. “Decoloniality” is a term created by the professors Walter D. Mignolo and Catherine E. Walsh in the publish entitled “On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis”. In spite of being recent, the term “Coloniality” is already found in several different spheres of knowledge, like Theater, Law, Social Work, Fashion, Information Science, Mathematics, Soccer, Psychotherapy and Ecology. However, in the sphere of Sign Language, there are few academic works available. The “Coloniality” consolidated not only as a term but also as a field of study.

**Keywords:** Colonialism. Decolonization. Lexicography. Scientific terminology.



## 1. INTRODUÇÃO

Ao receber o programa da disciplina de “Teorias de Ensino-Aprendizagem de Línguas” do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso, observamos que na apresentação estava escrito “Conceitos de Letramentos e Decolonialidade”.

“Decolonialidade”, um termo pouco utilizado no cotidiano das pessoas, levantou algumas dúvidas quando fizemos uma pesquisa rápida para obter mais informações sobre o assunto. Os resultados encontrados indicam correção na palavra. Não era “Decolonialidade”, mas sim “Descolonialidade”, cujo sentido é o oposto de colonialidade, vocábulo mais conhecido. Isso nos levou a questionar se houve um erro na escrita, se a professora realmente mencionou “decolonialidade”, se é uma expressão nova e se há uma diferença morfológica entre os termos.

As respostas para essas questões motivaram uma investigação mais aprofundada, incluindo a forma como os resultados são apresentados na busca pelas palavras. Se pesquisarmos por “Decolonialidade”, teremos o mesmo resultado em relação à palavra “Colonialidade”? Se buscarmos por “Decolonialidade” e excluirmos a busca por “Colonialidade”, os resultados vão apresentar apenas “Decolonialidade” sem mencionar “Colonialidade”? O que seria decolonizar a escrita de sinais?

A disciplina prosseguiu e o conceito “Decolonialidade” foi abordado de forma abrangente nas aulas seguintes. No entanto, consideramos válido investigar e esclarecer as diferenças entre as palavras para compartilhar com toda a comunidade.

## 2. ANÁLISE MORFOLÓGICA DOS TERMOS DESCOLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

### a) Conceito de “Colonialidade”<sup>1</sup>: co.lo.ni.a.li.da.de

Nome feminino, persistência de relações e matrizes de poder decorrentes do colonialismo em territórios que, no passado, foram alvo de processos de colonização.

De colonial+-i+-dade

### b) Conceito de “Decolonialidade”<sup>1</sup>: de.co.lo.ni.a.li.da.de

Nome feminino, qualidade ou condição de decolonial

De decolonial+-i+-dade

1 Infopédia. Colonialidade. In: Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto Editora. [Online]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/colonialidade>.

### 3. RASTREAMENTO DA PALAVRA COLONIAL NA LEXICOGRAFIA DA LÍNGUA PORTUGUESA

#### 3.1 Etimologia – Ordem cronológica

Examinamos em dicionários etimológicos da Universidade Federal de Mato Grosso a palavra “Colonial”. Consultamos os dicionários mais antigos, como o ‘Diccionario etymológico, prosódico e ortográfico da Língua Portuguesa’, de 1928 e o ‘Vocabulario portuguez latino’, de 1728, que se encontram em uma sala especializada no acervo da Biblioteca Central. Estes materiais bibliográficos foram doados pela família de Amidicis Diogo Tocantins, em 1993, e a sala recebe o nome do doador das obras.

Ao percorrer a história da grafia da palavra “colonial”, notamos que o primeiro registro do termo ocorre em 1928, e referia-se ao habitante da colônia. Em 1990, o conceito permanece o mesmo, com o acréscimo da definição da expressão “período colonial” e a referência à monarquia portuguesa. Não houve divergência entre os organizadores, mesmo com um período de 62 anos entre a publicação das obras.

Em dicionários terminológicos, “colonial” é definido como algo que provém da “colônia”. A partir das edições de 1979, cada um dos dicionários apresenta o conceito relacionado à Biologia, referindo-se a qualquer ser vivo que vive em colônias. Outra definição encontrada é relacionada ao estilo arquitetônico.

### 4. ANÁLISE TERMINOLÓGICA

Araújo Júnior (2007) argumenta que o método de pesquisa e recuperação por termos ou palavras-chave pode acarretar várias dificuldades, uma vez que a linguagem utilizada pelo sistema pode ser diferente daquela empregada pelos usuários durante a busca (Araújo Júnior, 2007).

Krieger e Finatto (2022) mencionam que profissionais que trabalham com gestão da informação, como bibliotecários, reconhecem a importância da familiarização com determinados assuntos e terminologias. As terminologias são utilizadas como expressões de busca ou palavras-chave na linguagem documental (Krieger; Finatto, 2022).

Um Banco de Dados Terminológico é um conjunto de dados organizados de maneira estruturada para que as pessoas possam consultar as informações nele contidas, estabelecendo conexões entre os termos (Barros, 2004). A autora menciona também que a estrutura morfossintática do termo pode consistir em uma sequência lexicomática ou em um único lexema.

A análise terminológica do termo “Colonialidade<sup>2</sup>” no Thesaurus da UNESCO indica “Imperialismo” como Termo Genérico (TG), “Neocolonialismo” como Termo Específico (TE), “Países colonizados”, “Colonização”, “Descolonização” e “Autodeterminação” como Termos Relacionados (TR). O termo está inserido na Categoria (CAT) “Política, direito e economia > Política e governo”. Pode ser encontrado como “Colonialisme”, em francês; “Colonialismo”, em espanhol; e “Coloniality”, em inglês.

O Thesaurus Brasileiro da Educação apresenta o termo “Colonialismo” como Termo Genérico (TG) e “Neocolonialismo” como Termo Relacionado (TR).

2 UNESCO. Thesaurus: a controlled vocabulary for the structured description of cultural heritage and information and documentation terminology. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>.



## 5. PESQUISA NOS SISTEMAS DA UFMT

A pesquisa realizada no Sistema de Gerenciamento de Acervos da Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso (Pergamum) e no Repositório Institucional da UFMT sobre os temas “Colonialidade” e “Decolonialidade” revelou os seguintes resultados:

No Pergamum:

A palavra “Colonialidade” recuperou 3 dissertações, 1 artigo, 2 livros e 2 ebooks.

A palavra “Decolonialidade” recuperou 4 dissertações, 1 artigo e 1 ebook.

No Repositório Institucional da UFMT:

A palavra “Colonialidade” recuperou 8 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e 1 artigo.

A palavra “Decolonialidade” recuperou 1 artigo e 3 Trabalhos de Conclusão de Curso.

Os resultados mostram que a quantidade de material disponível e produzido sobre “Colonialidade” e “Decolonialidade” na UFMT é relativamente pequena. A maioria das produções foi elaborada no ano de 2022, indicando que o interesse por esses temas está em ascensão. Entretanto, é evidente que o acervo bibliográfico disponível para os usuários é limitado, o que pode refletir na necessidade de maior incentivo para pesquisas e produções acadêmicas sobre esses assuntos.

## 6. PESQUISA NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

Para comparar os resultados alcançados na pesquisa com os conceitos de “Colonialidade” e “Decolonialidade”, utilizamos a funcionalidade avançada do portal. Empregamos o operador booleano “not” para isolar os termos, permitindo a análise de cada um deles de forma independente.

Os resultados obtidos com o termo “Colonialidade” revelaram 393 trabalhos, compostos por 391 artigos, 1 resenha e 1 periódico. Essas pesquisas abordam principalmente questões políticas e econômicas dos países que foram colonizados por nações europeias.

Ao realizar a busca com o termo “Decolonialidade”, encontramos 197 trabalhos, dos quais 195 são artigos, 1 é uma resenha e 2 são resumos. Esses trabalhos abrangem uma ampla variedade de assuntos, como Arte, Cultura, Ciências Sociais (incluindo Antropologia, Sociologia e Ciência Política), Ciências, Comunicação, Ecologia, Educação, Ensino de Línguas, Linguística e literatura, Farmacologia, Geografia, História, Matemática, Moda, Música, Psicologia, Saúde coletiva, Tecnologia, Religião e Turismo.

Ao comparar os dois temas, já é possível identificar diferenças claras nos conceitos abordados. Enquanto a “Colonialidade” remete a questões políticas dos povos colonizados, a “Decolonialidade” engloba uma ampla gama de assuntos que tratam das questões culturais que afetam a vida das pessoas.

Na pesquisa sobre “Decolonialidade”, analisamos 197 documentos, incluindo artigos, resenhas e resumos. Dentre esses, 36% tratam de temas relacionados às Ciências Sociais, como Antropologia, Sociologia e Ciência Política, enquanto 24% abordam a área de Educação.

Embora tenhamos explorado várias áreas, não encontramos nenhum trabalho específico que aborde a questão da “Colonialidade” no contexto da escrita de sinais. É importante ressaltar que o ensino para essa população ainda enfrenta desafios significativos, prejudicando a inclusão tanto dos surdos quanto dos ouvintes. Diante disso, decidimos realizar uma nova consulta, sem especificar a data, utilizando o modo avançado e operadores booleanos.

Ao utilizar os termos “Colonialidade” e “Língua de Sinais” com o operador booleano “and”, obtivemos apenas dois resultados em nossa pesquisa.

O acervo do Portal de Periódicos da CAPES é constituído de (37.223) títulos de revistas acadêmicas, (126) bases de dados referentes e de resumos, (66) repositórios de teses e dissertações, (57) bases de estatísticas, (42) obras de consulta, (11) bases de dados de patentes, (9) bases de dados de materiais audiovisuais, (2) bases de normas técnicas e (265.401) documentos eletrônicos, que incluem capítulos de livros, manuais, relatórios, anais de congressos, entre outros.

O primeiro estudo publicado sobre “Colonialidade” em uma revista brasileira encontrado por meio do Portal de Periódicos da CAPES foi na publicação do Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pelotas (PPGCPol/UFPel), com classificação Qualis B3.

OLIVEIRA, Renata Peixoto de. Perspectivas analíticas para a política externa em países da América do Sul: pensando novos aportes teóricos a partir da experiência andina. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 1, n. 3, p. 110-122, 2013.

O acervo do Portal de Periódicos da CAPES é extenso e, mesmo assim, uma década após a publicação do primeiro artigo sobre “Decolonialidade” no Brasil, existem apenas dois estudos abordando o tema na área da educação de língua de sinais. Isso demonstra a importância de mais pesquisas para aprimorar a inclusão da comunidade surda.

O acervo do Portal de Periódicos da CAPES é extenso e, mesmo assim, uma década após a publicação do primeiro artigo sobre “Decolonialidade” no Brasil, existem apenas dois estudos abordando o tema na área da educação de língua de sinais. Isso demonstra a importância de mais pesquisas para aprimorar a inclusão da comunidade surda.

## 7. COLONIALIDADE

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) assim definem colonialismo:

Colonialismo indica a doutrina e a prática institucional e política da colonização. Enquanto colonização é o processo de expansão e conquista de colônias, e a submissão, por meio da força ou da superioridade econômica, de territórios habitados por povos diferentes dos da potência colonial, Colonialismo define mais propriamente a organização de sistemas de domínio. (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p.181).

Aníbal Quijano (1930-2018), sociólogo peruano, desenvolveu o conceito de colonialidade e poder. O sociólogo afirma que o colonialismo se refere à exploração do colonizador, que controla o colonizado através do poder exercido pela autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho. A colonização, desse modo, ocorre quando o colonizador exerce poder sobre um povo em uma jurisdição diferente de sua localização original (Quijano, 2009).



Conforme o sociólogo, a colonialidade foi profundamente incorporada no colonialismo que, mesmo após 500 anos do fim do período colonial, suas raízes ainda persistem (Quijano, 2009). Linhares (2002) concorda com Quijano ao afirmar que o termo “descolonização” parece definir o destino histórico dos colonizados, pois implica que o colonizador abriu mão de direitos que nunca possuía sobre o povo colonizado.

Para Linhares (2002), a generalização dessa palavra leva à interpretação falsa de que apenas a colônia tem história e cultura, e que tudo o que o colonizado possui foi concedido pelo colonizador.

No artigo intitulado “O pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas”, Zeifert e Agnoletto (2018) afirmam que o pensamento descolonial busca uma análise reflexiva das relações de poder entre os povos colonizados, além de se esforçar para construir um conhecimento que resgate e empodere “os conhecimentos oprimidos e subalternizados” (Zeifert; Agnoletto, 2018, p. 02).

O termo colonialidade propõe uma mudança na cultura dos povos colonizados e, por essa razão, é um tema explorado nas pesquisas em educação, como afirma a professora conhecida como pedagoga da decolonialidade: Walsh (2013). Ela descreve a luta política dos povos latino-americanos por transformações sociais, políticas e culturais, citando vários autores, como Stuart Hall (1932-2014), Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), Edgardo Lander (1942- ) e Aníbal Quijano (1928-2018), os quais escreveram sobre as lutas pela construção de condições dignas de vida para todos os oprimidos: pobres, indígenas, negros, mulatos, camponeses e trabalhadores.

Para Walsh (2013), uma pedagogia decolonial deve criar condições para o pensamento, questionar e desafiar o poder colonial ainda presente, e libertar-se dele. Ela afirma, ainda, que são necessárias políticas pedagógicas que estimulem o pensamento racional, com práticas diferentes e sistemas civilizacionais vivos.

Descolonialidade, por sua vez, refere-se ao processo de independência dos povos em relação aos governantes, conforme afirmado por Bragatto (2014).

O pensamento descolonial é um projeto epistemológico fundado no reconhecimento da existência de um conhecimento hegemônico, mas, sobretudo, na possibilidade de contestá-lo a partir de suas próprias inconsistências e na compreensão de conhecimentos, histórias e racionalidades tornadas invisíveis pela lógica da colonialidade moderna (Bragatto, 2014<sup>3</sup>).

A professora doutora Nilma Lino Gomes (2021) relaciona a Descolonização e a Decolonização para tratar da questão cultural no Brasil, afirmando: “[...] estamos muito mais próximos de uma indagação discursiva do processo de descolonização na sociedade e na educação do que realmente de sua efetivação como políticas sociais e educacionais, currículos e práticas” (Gomes *et al.*, 2021, p. 437).

A autora escreve sobre o pensamento Decolonial na apresentação do volume 13, número 37, da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) intitulada “Educação superior e transformação social: Decolonialidade e igualdade racial”.

Em resposta a um questionamento do sociólogo Stuart Hall sobre o início do conceito Decolonial, a professora Nilma Lino Gomes, juntamente com outros autores, afirma que “O decolonial, como rede de pesquisadores que busca sistematizar conceitos e categorias interpretativas, tem uma existência bastante recente” (Gomes *et al.*, 2021, p. 6).

3 BRAGATO, Fernanda Frizo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica, Vol. 19 - n. 1 - jan-abr 2014.

No entanto, eles afirmam que o Decolonial não é apenas um estudo acadêmico. É uma prática de intervenção: uma oposição que surgiu quando o primeiro colono se rebelou contra o império em 1492 (Gomes et al., 2021).

Ainda não há diferença no tratamento das palavras Decolonialidade e Descolonialidade. Observamos que o rompimento com os padrões culturais da colônia, proposto pelo termo Decolonização, é, em muitos casos, a extensão do vocábulo Descolonização, que, segundo o dicionário, significa a independência política e econômica da colônia.

## 7.1 Colonialidade no ensino de escrita de sinais

Desde o período helenístico, a sociedade acreditava que a produção do conhecimento dependia da boa audição e locução do falante. E, além disso, “[...] para ocupar um lugar de destaque, ou ainda, um cargo importante na polis, o cidadão precisava dominar a arte de bem falar” (Oliveira, 2018, p. 519).

O cidadão grego, até então, teria que ser o melhor, o superior também nos combates e nos esportes. Do ponto de vista do corpo, o homem grego precisava ser ágil, do ponto de vista da fala, precisava saber dominar o púlpito. O ideal heróico, a honra e a glória nos combates não isenta a nobreza de falar. O desenvolvimento da *pólis* ateniense, a criação da democracia e a Assembleia Geral do próprio *Conselho dos Quinhentos – Boulê* geraram uma participação maior dos cidadãos no cenário legislativo de Atenas; igualmente, gerou nos jovens um profundo espírito de concorrência, entretanto, era preciso, contudo, adquirir a arte da persuasão (Oliveira, 2018).

Se no oriente, no período helenístico, acreditava-se que a produção de conhecimento só seria possível através da oralidade, Henao et al. (2023) trazem um breve histórico sobre a história dos surdos no ocidente desde o Império Romano, classificado pelos autores como Era Cristã. Nesse período, havia um desprezo pela pessoa com algum tipo de deficiência, que, muitas vezes, eram perseguidas, abandonadas e até mesmo eliminadas devido à sua condição (Henao et al., 2023).

Entre os séculos XVIII e XIX, ocorreu a fase de institucionalização, com a construção de centros de reclusão e abrigos para pessoas com deficiência (Henao et al., 2023).

Durante essa fase, as pessoas com algum tipo de deficiência foram consideradas um problema econômico e social, e a solução encontrada foi adotar abordagens clínicas e educacionais (Henao et al., 2023). Um pressuposto dos problemas didáticos era a consideração da existência de pessoas com certo grau de incapacidade para aprender, justificando assim a necessidade de construir um método especial de educação (Henao et al., 2023).

Na segunda metade do século XIX até a primeira metade do século XX, ocorreu o período de criação de escolas e classes especiais para pessoas com deficiência (Henao et al., 2023). Já entre meados da década de 1970 e o final dos anos 1990, houve o movimento de integração social, que propôs a inclusão das pessoas com deficiência em ambientes escolares comuns (Henao et al., 2023).

Em 1974, Valerie Sutton, uma dançarina norte-americana, desenvolveu um sistema de dança para descrever os movimentos durante as apresentações. Esse método chamou tanto a atenção de pesquisadores dinamarqueses, que eles convidaram Valerie para fazer parte da comunidade surda. Posteriormente, adaptando esse sistema à língua gestual, Valerie Sutton criou o SignWriting (Cristiano, 2017).

O SignWriting é um sistema de escrita que utiliza símbolos visuais para representar as formas das mãos, movimentos, expressões faciais e outras características das línguas de sinais. É considerado um alfabeto, ou seja, uma lista de símbolos usados para escrever qualquer língua de sinais do mundo. Dessa forma, o SignWriting torna possível a produção de livros, jornais, revistas, dicionários, anotações diárias, mensagens e literatura em língua de sinais. Além disso, ele pode ser usado para ensinar sinais e a gramática da língua de sinais para iniciantes, bem como para ensinar outras disciplinas, como matemática, história ou inglês para pessoas fluentes em língua de sinais (Stiehl *et al.*, 2015).

Apesar de sua importância, o ensino da escrita de sinais para surdos e ouvintes é considerado complexo, dispendioso e desnecessário. Quando alguém afirma que o ensino da escrita de sinais é “desnecessário”, impõe-se uma visão colonial sobre o direito do surdo de se comunicar. Cabe aos pesquisadores o trabalho de demonstrar à sociedade que o ensino da língua de sinais merece reconhecimento como uma língua autônoma, que possui características próprias e formas de expressão.

É igualmente importante refletir criticamente sobre as relações de poder e privilégio presentes na educação e na sociedade em geral, reconhecendo a opressão histórica enfrentada pelas comunidades surdas e lutando por sua inclusão e valorização na sociedade.

Somente a partir dessa perspectiva decolonial é possível promover uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade cultural e linguística. Embora haja avanços na educação para pessoas surdas, boa parte da sociedade ainda acredita que o conhecimento é gerado através da audição e da fala, e que pessoas que não escutam não podem produzir conhecimento.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise morfológica da palavra ‘Descolonialidade’ revela o radical ‘Colonialidade’ com o prefixo ‘Des’. O prefixo ‘Des’ ou ‘Dis’ indica negação ou separação de algo. Por sua vez, o vocábulo ‘Descolonialidade’ apresenta o mesmo radical ‘Colonialidade’ com o afixo ‘De’, que exprime a noção de movimento descendente e também de separação.

Quanto ao conceito da palavra colonial, vale destacar que não há divergências entre organizadores de dicionários, mesmo considerando um período de 62 anos entre a publicação da primeira e da última obra consultada.

O Dicionário Terminológico Eletrônico da UNESCO classifica ‘Colonialidade’ e ‘Imperialismo’ como Termos Genéricos (TG), enquanto ‘Neocolonialismo’ é considerado um Termo Específico (TE). Além disso, ‘Países coloniais’, ‘Colonização’, ‘Descolonização’ e ‘Autodeterminação’ são listados como Termos Relacionados (TR). Essa terminologia faz parte da Categoria (CAT) ‘Política, direito e economia > Política e governo’.

O Thesaurus Brasileiro da Educação classifica ‘Colonialismo’ como Termo Genérico (TG) e ‘Neocolonialismo’ como Termo Relacionado (TR). Na Universidade Federal de Mato Grosso existem poucos trabalhos relacionados à ‘Colonialidade’ e ‘Descolonialidade’, e esses temas têm crescido timidamente na instituição.

No Portal de Periódicos da CAPES há muita bibliografia sobre ‘Descolonialidade’, seguindo o conceito proposto por Catherine Walsh, com foco na independência cultural dos colonizados.

Por outro lado, a literatura sobre a emancipação da pessoa surda é escassa. Na busca realizada no Portal da CAPES encontram-se apenas duas pesquisas, indicando que a



emancipação do surdo como cidadão capaz de produzir conhecimento não é um tema tão explorado pelos pesquisadores.

Em conclusão, ‘Descolonialidade’ refere-se à emancipação econômica e política da colônia, enquanto ‘Decolonialidade’ está relacionada à emancipação cultural. Esta última transcende o mero termo e pode ser compreendida como um campo de estudos devido à variedade de possibilidades de pesquisa que abrange.

## Referências

- ARAÚJO JÚNIOR, R. H. **Precisão no processo de busca e recuperação da informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.
- BASTOS, Joel T. da Silva. **Dicionário etymológico, prosódico e ortográfico da Língua Portuguesa**: contendo grande cópia de novos termos e acepções. 2. ed. Lisboa: Parceria Antônio Maria Pereira, 1928.
- BARROS, Lídia Almeida. **Curso Básico de Terminologia**. São Paulo: Edusp, 2004.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. v.1. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2938561/mod\\_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADtica..pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2938561/mod_resource/content/1/BOBBIO.%20Dicion%C3%A1rio%20de%20pol%C3%ADtica..pdf) acesso em 19 abr. 2023.
- BRAGATO, Fernanda Frizo. Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade. **Revista Novos Estudos Jurídicos** - Eletrônica, Vol. 19 - n. 1 - jan-abr 2014. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/nej/article/view/5548> acesso em 16 abr. 2023.
- BRATTI, Carlos Henrique de Oliveira. **Direitos humanos e colonialidade do poder**: as contradições da ingenuidade humanitária da ONU no Haiti. 2022. 64 f. Monografia (Bacharelado em Direito) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Barra do Garças, 2022.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**: vocábulos, expressões da língua geral e científica, sinônimos, contribuições do tupi-guarani. São Paulo: Saraiva, 1968.
- CRISTIANO, Almir. **Quem é Valerie Sutton?**. 2017. Disponível em: <https://www.libras.com.br/valerie-sutton>, acesso em 12 jul. 2023.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4ª ed. Lexikon: Rio de Janeiro, 2019.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Vocabulário histórico-cronológico do português medieval**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2014.
- D. STIEHL, L. Addams et.al. Towards a SignWriting recognition system, 2015 IN: **13th International Conference on Document Analysis and Recognition (ICDAR)**, Tunis, Tunísia, 2015, pp. 26-30, doi: 10.1109/ICDAR.2015.7333719.
- DICIONÁRIO enciclopédico ilustrado Formar**. 3. ed. São Paulo: Formar, 1966.
- DECOLONIALIDADE e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (ebook).
- DESCOLONIZAÇÃO e lutas de libertação nacional. IN: **O século XX**: o tempo das dúvidas - declínio das utopias às globalizações. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- DICIONÁRIO brasileiro da língua portuguesa**. 7. ed. São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1982.
- DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa** [online], 2008-2021, Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/des-> [consultado em 20-03-2023].
- ENCICLOPÉDIA Barsa Universal**. 3.ed. Madrid: Barsa Planeta, 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [19--]
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.



- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999
- FIGUEIREDO, Cândido de. **Dicionário da língua portuguesa**. 10. ed. [S.l.: [s.n.], 19--]
- FREIRE, Laudelino. **Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: José Olympio, 1954.
- FREIRE, Laudelino. **Grande e Novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa**, Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.
- GARCIA, Hamilcar de; NASCENTES, Antenor. **Caldas Aulete**: Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Delta: 1958.
- GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de filosofia Aurora**. La Rioja Esp. Vol. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8157606> acesso em 04 mai. 2023.
- HENAO, Hander Andrés et.al. Descolonizar a educação: notas introdutórias para repensar a educação para surdos. **Revista TOMO**, v. 42, p. e 17849, 11 jan. 2023.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**, 2001.
- INEP. **Pergamum - Sistema de Bibliotecas do INEP**. Disponível em: [http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa\\_thesouro.php](http://pergamum.inep.gov.br/pergamumweb/biblioteca/pesquisa_thesouro.php). Acesso em: 24 jul. 2023.
- INFOPÉDIA. Colonialidade. In: **Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa**. Porto Editora. [Online]. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/colonialidade>.
- KASSEM, Jamile Moreira. **Re(pensando) gênero**: uma análise empírica do grupo reflexivo de homens em Barra do Garças e Pontal do Araguaia-MT. 2022. 60 f. Monografia (Bacharelado em Direito) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Barra do Garças, 2022.
- KLEIN, Cristina. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Rideel, 2015.
- KRIEGER, Maria da Graça Krieger; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução a terminologia**: Teoria & prática. São Paulo: Contexto, 2022.
- LINHARES, Maria Yedda Leite. Descolonização e lutas de libertação nacional. IN. **O século XX - o tempo das dúvidas**: do declínio das utopias às globalizações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados. 6. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1961.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 1932.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1952.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1955.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico resumido**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1966.
- NOVO Dicionário Brasileiro melhoramentos ilustrado**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- OLIVEIRA, José Sílvio de. Movimento Sofístico na Grécia (séculos V e IV a. C.): o trabalho de ensinar. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 513-540, 2018. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-46122018000400006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122018000400006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 12 jul. 2023.
- OLIVEIRA, Renata Peixoto de. Perspectivas analíticas para a política externa em países da América do Sul: pensando novos aportes teóricos a partir da experiência andina. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, Pelotas, v. 1, n. 3, p. 110-122, 2013.
- PEDAGOGIAS decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- PEQUENO dicionário enciclopédico Koogan Larousse**. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1978.
- PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio et al. Decolonialidade e identidade, conexões com saberes e fazeres no território da cidadania da baixada cuiabana = De-coloniality and identity, connections with things to

know and do in the citizenship territory of greater Cuiabá. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v.26, n.62, pt.2 , p. 509-525, maio de 2017. **Pesquisa biblioteca da UFMT**

QUINJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. IN **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Epistemologias%20do%20Sul.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SANCHEZ, Daniel Pellegrim. **Pensamento abissal, colonialidade e as artes visuais em Cuiabá**. 2015. 90 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2015.

SANTOS, Juliana de Sousa. **Não estávamos nus: a formação identitária dos Brasis no espaço discursivo da colonização**. 2022. 30 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Barra do Garças, 2022.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos. **Novíssimo dicionário latino-português**: etimológico, prosódico histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc. No qual são aproveitados os trabalhos de Filologia e lexicografia mais recentes redigido segundo o plano de L. Quicherat e precedido de uma Lista dos Autores e Monumentos latinos citados no volume e das principais Siglas usadas na Língua latina, por F.R. dos Santos Saraiva. 9.ed. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1927. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000040000&bbm/8007#page/1/mode/2up>. Acesso em: 15 abr. 2023.

SILVA, Antônio de Moraes; BLUTEAU, Rafael. Silva. **Dicionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau, reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro (Volume 1: A - K)**. Lisboa: Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1789. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000008422&bbm/5412#page/1/mode/2up> acesso em: 15 abr. 2023.

TAVARES, Breitner et al. Apresentação - “Educação superior e transformação social: Decolonialidade e igualdade racial”. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 13, n. 37, p. 4-17, ago. 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1259> Acesso em: 03 mai. 2023.

TERRA, Ernani. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Rideel, 2011.

UNESCO. **Vocabularies**. Paris: UNESCO, [s.d.]. Disponível em: <https://vocabularies.unesco.org>. Acesso em: 25 abr. 2023.

VIEIRA, Padre Domingos. **Grande Dicionario Português**: ou thesouro da língua portuguesa. Lisboa: Chardon, 1871-1874.

**VOCABULÁRIO ortográfico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1942.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Tomo I

Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5167476.pdf> acesso em 15 abr. 2023.

ZEIFERT, Anna Paula Bagetti; AGNOLETTO, Vitória. O pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino americanas. **Revista humus**, São Luís, v. 09, n. 26, p. 197-202, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077/6801>. Acesso em: 15 mai. 2023.

# 5

## **REGISTRO DAS LÍNGUAS DE SINAIS: VALORAÇÕES, AUSÊNCIAS E IMPLICAÇÕES EM RELAÇÃO AO ENSINO- APRENDIZAGEM DE ESCRITA DE SINAIS**

*REGISTRATION OF SIGN LANGUAGES: EVALUATIONS, ABSENCES AND  
IMPLICATIONS ABOUT THE TEACHING AND LEARNING OF SIGN WRITING*

Áurea de Santana Bueno<sup>1</sup>

Claudio Alves Benassi<sup>2</sup>

D.O.I.: [10.29327/5314594.1-5](https://doi.org/10.29327/5314594.1-5)

---

1      Doutoranda e Mestra em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT

2      Doutor em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT



## Resumo

Neste capítulo, promove-se uma reflexão a fim de problematizar as implicações causadas pela falta de materiais registrados em Língua de Sinais (LS) por meio de um sistema próprio para grafá-la, a Escrita de Língua de Sinais (ELS). Para tanto, levanta-se uma discussão acerca do ensino-aprendizagem da Escrita de Língua de Sinais (ELS), considerando que o ensino da modalidade escrita contribuiria para reverter o cenário de escassez de *corpus* para estudos sobre a LS, bem como para a aceitação da ELS como conhecimento linguístico necessário não apenas para fim científico, mas também para constituição dos falantes da LS. Argumentamos que, sem a escrita, não há documentos escritos e, sem o ensino dessa escrita, não é possível o registro gráfico da LS. Desse modo, para nossa reflexão, adotaremos o sistema de escrita de sinais VisoGrafia para os registros em LS. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que nossa discussão dialoga com diversos autores, pesquisadores, estudiosos e teóricos que discutem acerca do registro em LS e temáticas que se relacionam direta ou indiretamente à ELS. A relevância desse trabalho está em contribuir com produção e disseminação de conhecimentos acerca de registro e ensino-aprendizagem de ELS, para fomentar pesquisas posteriores que aprofundem conhecimento sobre este domínio.

**Palavras-chave:** Registro em Língua de Sinais; Sistema de escrita de sinais VisoGrafia; Ensino-aprendizagem de ELS.

## Abstract

This chapter reflects on what are the implications of the lack of materials recorded in Sign Language (SL), since it lacks a specific system to spell the Writing in Sign Language (WSL). In this way, the teaching-learning of Writing in Sign Language (WSL) is discussed, considering that the teaching of the written modality contributes to reversing the lack of studies in SL. In addition, WSL is legitimized as linguistic knowledge, since it is necessary for scientific purposes and for SL speakers. Therefore, without writing there are no written documents, and without teaching this writing there is no way to have a graphic record of SL. Consequently, the *VisoGrafia* sign writing system is adopted for SL records. The methodology is bibliographic research from several authors, researchers, academics and theorists who discuss the registration in SL, and issues that are directly or indirectly related to WSL. This research contributes to the production and dissemination of knowledge about the WSL registry and teaching-learning. Finally, this study encourages further research in this regard.

**Key-words:** Registration in Sign Language; Sign Writing System *VisoGrafia*; Teaching-learning of WSL.

## 1. INTRODUÇÃO

Ao observarmos o panorama brasileiro da educação dos visuais<sup>1</sup> (surdos), podemos facilmente constatar uma defasagem no aprendizado desses sujeitos. Contudo, ao contrário do que muitos pensam, as lacunas de aprendizagem, não significam propriamente que esses sujeitos possuem déficit cognitivo em decorrência da surdez. Assim, se levarmos em conta a premissa vigotskiana de que a aprendizagem da escrita contribui de forma eficaz para a formação das funções superiores da mente, o que leva o indivíduo para um segundo nível de simbolismo (Vigotski, 2007), podemos, então, inferir que tal defasagem está diretamente ligada à falta de uma alfabetização plena na língua desse sujeito, a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras).

Ainda no que diz respeito à educação dos visuais (surdos), tem-se o agravante de não existirem políticas públicas para o ensino de Escrita de Língua de Sinais (doravante ELS) e um local estabelecido para que aconteça o processo de ensinagem<sup>2</sup> da ELS, haja vista que a Libras foi apenas reconhecida pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, mas não oficializada. Talvez, por isso, ainda não faça parte da nossa matriz curricular. Este fato reflete na falta de documentos norteadores que contemplem e priorizem essa área do saber como um todo, o cenário piora um pouco mais quando o assunto é ensino-aprendizagem de ELS.

A partir de nossa experiência da área do ensino da Língua de Sinais (daqui por diante LS) e do contato com falantes e profissionais dessa área, podemos inferir que os fatores acima mencionados contribuem para perpetuar a negação e os estranhamentos em relação à ELS, os quais representam um grande entrave ao desenvolvimento e ampliação desse campo do saber. Dessa forma, em consonância com a afirmação de Coulmas (2014, p. 23), de que não dá para “estudar uma língua sem estudar sua escrita e vice-versa”, propomos a presente problematização.

Corroborando nosso pensamento acerca da importância do aprendizado da linguagem escrita – a ELS para os visuais (surdos) –, Benassi (2019, p. 86) afirma que a ausência de uma grafia pode prejudicar e/ou retardar o aprendizado tanto da Primeira Língua (L1) quanto da Segunda Língua (L2). Além disso, a falta do ensino da modalidade escrita da Língua de Sinais (daqui por diante LS) limita sobremaneira (para não dizer impossibilita) o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à LS, daí a carência e até inexistência, por exemplo, de estudos filológicos da LS, tendo em vista que são os documentos escritos que possibilitam o desenvolvimento desse conhecimento.

O autor acima citado também concorda que é o aprendizado da ELS que possibilitará aos visuais a ascensão ao “segundo nível de representação simbólica” (*Op. Cit.*, p. 32), analogamente ao postulado vigotskiano. Fundamentamos também nessa teoria o fato de que é pela mediação que acontece a aprendizagem da linguagem escrita (Vigotski, 2007), diferentemente da linguagem falada, da qual a criança vai se apropriando ao ser inserida na corrente da linguagem. Logo, é só mediante o ensino que haverá a aprendizagem e, conseqüentemente, a produção de trabalhos escritos em LS (total ou parcial), ampliando

1 Termo proposto por Duarte (2016) em referência às pessoas com surdez ou com deficiência auditiva, considerando que este termo designa o potencial linguístico desses sujeitos, enquanto a nomenclatura “surdos”, como são comumente chamados, apenas os rotula.

2 Termo apresentado por Anastasiou (1998), em sua pesquisa de doutorado “Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica”, referindo-se àquela situação de ensino em que, necessariamente, resulte em aprendizagem.

as possibilidades de estudos mais aprofundados acerca das LS.

Nesse sentido, os visuais (surdos) têm seus problemas triplamente agravados: primeiro, a maioria deles não nascem imersos em um ambiente linguístico favorável que possibilite a apropriação da LS; segundo, não se veem cercados por estímulos visuais da cultura escrita que lhes permitam construir a “pré-história da linguagem escrita” (Vigotski, 2007), ou seja, toda forma de se apresentar a língua na modalidade escrita: livros, programas de TV, propagandas em *outdoors*, rótulos dos produtos etc.; terceiro, quando aprendem a LS (se aprendem) isso acontece tardiamente e, ainda, quando vão para a escola (se vão) é a modalidade escrita da Língua Oral (LO), à qual eles não têm pleno acesso, que lhes é apresentada. Assim, é compreensível que a ELS seja repugnada pelos próprios usuários da LS.

Vale destacar que a temática ELS foi o assunto central do meu interesse para ingresso no mestrado, para o qual apresentei o projeto de pesquisa intitulado: “O processo de ensino da VisoGrafia: aquisição de leitura e escrita de sinais por crianças visuais”. Todavia, entre as diversas mudanças que ocorreram no desenrolar da minha pesquisa, uma foi a mudança do título final da minha dissertação: Aprendizagem de escrita de sinais: aquisição da escrita e da leitura de Língua de Sinais por meio da VisoGrafia. Apesar de percebermos um tímido aumento no interesse por pesquisas nessa área, consideramos que a referida temática, ainda, demanda muitos debates e precisa ser amplamente difundida.

Desse modo, pensando nessas e noutras problemáticas em relação ao estranhamento e à ausência de documentos escritos em LS que possibilitem análise histórica e linguística, nossa hipótese é que o ensino de ELS contribuiria para mudar tanto esse cenário de estranheza e desvalorização desse conhecimento quanto para ampliação de materiais registrados em LS, os quais constituiriam documentos para estudos mais aprofundados sobre as LS (no nosso caso, a Libras), construindo, dessa forma, a história da língua e de seus falantes.

Assim, entende-se que o registro escrito tem o poder de perpetuar a língua e de constituir a identidade dos seus usuários. Contudo, junto à essa compreensão, surgem questões como: O ensino da ELS levaria à quebra de paradigma em relação a esse conhecimento? Quem poderia beneficiar-se desse aprendizado? E o registro em vídeo, até que ponto ele é viável para o desenvolvimento da língua?

Diante de tais questões, faz-se necessário levantar a presente discussão acerca da ELS, evidenciando que o ensino dessa modalidade linguística contribuiria para reverter a estatística de aceitação dessa forma de registro da língua e, conseqüentemente, para o aumento de produções escritas em LS. Assim sendo, é importante produzir documentos/materiais sobre a ELS a partir de dados coletados no desenvolvimento da pesquisa ou obtidos pelos discursos dos usuários da LS, bem como analisar a valoração dada por eles a respeito desse conhecimento.

Desse modo, o que justifica a proposição dessa reflexão é contribuir no aspecto social, promovendo a aceitação da ELS como conhecimento de extrema importância para o desenvolvimento da língua e dos seus usuários, além de potencializar a produção de conhecimento que resulte em materiais escritos em LS para desenvolvimento científico relacionado à temática de forma mais ampla.

## 2. ALGUMAS DISCUSSÕES

Neste capítulo, o assunto central é o registro de LS por meio da ELS que, a nosso ver, é a ferramenta mais apropriada para tal. Entendemos que, para a promoção do conheci-





mento sobre a ELS como recurso gráfico eficaz para o registro da LS, necessita-se de mais debates e rodas de conversa, dialogando com pesquisadores e teóricos que estudem sobre o registro de línguas; a ES; ensino-aprendizagem de línguas; língua/linguagem; dupla articulação da língua, entre outros conceitos que estão direta ou indiretamente relacionados à presente problematização.

De antemão, podemos afirmar que não dá para falar de registro de LS sem enaltecer a contribuição de Roch Ambroise Auguste Bébian que, lançando luz sobre a possibilidade de se escrever a LS, criou o primeiro sistema de ES, o *Écrire Les Signes Mimographie* (Oviedo, 2015). Desde esse invento, realizado em 1825, podemos afirmar que as LS deixaram de ser ágrafas. Contudo, elas vêm sendo rotuladas como tal até a presente data.

Outro pesquisador de renome é William C. Stokoe – considerado o pai da linguística das LS –, pois foi a partir de suas pesquisas na década de 1960 que a LS foi elevada ao status de língua. Ele também desenvolveu importantes estudos que, posteriormente, constituíram a base para as pesquisas acerca da ELS.

Embora muitos pesquisadores tenham se interessado por temática envolvendo a LS valendo-se do legado de Stokoe, pode-se notar que a temática ELS ainda, permanece à margem das pesquisas dessa área, logo, o registro gráfico dessas línguas continuam carentes de produções para o desenvolvimento de estudos na área da linguística das LS, bem como para continuidade da própria história da língua e do seu falante.

Vale destacar que, na década de 1960, Stokoe também idealizou e criou um outro sistema para registrar a LS, o qual denominou de “Notação Stokoe”. Enquanto Bébian o fez pensando na melhoria do ensino-aprendizagem dos ‘surdos’, Stokoe visava o registro de suas pesquisas, duas intenções acerca do mesmo objeto que mudaram (ainda que a passos lentos) o rumo da história das LS e, conseqüentemente, de seus usuários.

Apoiamo-nos no pensamento de Stokoe que, ao perceber a necessidade de se escrever a língua em uma grafia própria que a representasse em suas especificidades e complexidades, criou um sistema de registro próprio. Concordamos com o referido pesquisador a respeito da relevância do registro da LS por meio da ELS; dessa forma, nessa pesquisa, optamos pelo sistema de escrita de sinais VisoGrafia (doravante VG) para os registros em LS.

No Brasil, Lucinda Ferreira (2010) passa a se interessar pela linguística das LS, tornando-se pioneira no assunto com a publicação do livro “Por uma Gramática de Língua de Sinais”, em 1995. Nesse livro, a autora adverte que as evidências por ela apresentadas merecem aprofundamento, porém, até o momento, este é o livro referência em questões da gramática das LS de, praticamente, todo trabalho na área do ensino da LS, neste caso, da Libras.

Após Ferreira, surgiram diversos trabalhos científicos na área da LS e da ES, dentre eles destacam-se as pesquisas de: Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004), Marianne Rossi Stumpf (2005), Adriana Stella Cardoso Lessa-de-Oliveira (2012), Barreto e Barreto (2012), Mariângela Estelita de Barros (2015), e Claudio Alves Benassi (2017; 2019) como referências em estudos sobre ELS. Apesar de destacarmos esses pesquisadores, sabemos que muitos outros vêm se destacando empreendendo pesquisas que versam sobre o ensino-aprendizagem de ELS e registro de línguas, para os quais temos a intenção de fazer os devidos destaques, no desenvolvimento de nossa pesquisa.

Lessa-de-Oliveira (2012), Barros (2015) e Benassi (2017) destacam-se por serem pesquisadores brasileiros e criadores dos sistemas de ELS: SEL, ELiS e VG, respectivamente. Já Stumpf contribui com os resultados da sua pesquisa referente ao ensino do SignWriting (doravante SW) para um grupo de crianças visuais, constatando que as crianças que foram submetidas ao ensino do SW obtiveram maior êxito, não apenas no aprendizado da LS,

mas também no desenvolvimento cognitivo como um todo, pois apresentaram resultados mais satisfatórios do que aquelas que não foram expostas às situações de ensino da ELS. Tal resultado comprova o postulado vigotskiano acerca da aprendizagem da escrita da LO que, a nosso ver, é análogo para a LS, o que justifica nossa interlocução com essa teoria.

Benassi (2019) desenvolve sua pesquisa de doutoramento, sobre a ELS, buscando compreender em Saussure (2004, 2012) as bases necessárias à compreensão da faceta abstrata que constitui a língua enquanto sistema; além disso, o pesquisador se apoia em Martinet (1971), em relação ao conhecimento acerca da dupla articulação presente em todas as línguas (logo, também nas LS), embora esses teóricos não discutam acerca da LS, muito menos da ELS. Assim, é em Benassi (2022) que encontramos princípios linguísticos possíveis de serem aplicados às LS somente pela escrita, fato esse que confirma a importância da ELS e a necessidade de apropriação desse conhecimento.

Como nosso assunto é língua(gem), é importante buscar nos pressupostos bakhtinianos a compreensão para a outra faceta da linguagem, a concretude da língua na/pela interação verbal. Além disso, é esse teórico que nos permite compreender as questões valorativas que os sujeitos visuais têm acerca da ELS, as quais, a nosso ver, são influenciadas pelas dificuldades que sentem no aprendizado da LO, uma vez que neste ensino é desconsiderada a potencialidade linguística desses sujeitos, que se efetiva pela visualidade.

Outro diálogo importante para uma discussão teórico-aplicada nessa problemática, a nosso ver, seria baseado em outros autores que discutem a história da escrita (Higounet, 2013), a escrita enquanto ferramenta de poder (Gnerre, 2009), interação no ensino-aprendizagem de línguas (Figueiredo, 2019), dentre outros/as que corroboram com a nossa reflexão.

Aqui, vale mencionar a pesquisa doutoral de Covezzi (2021, p. 30) “Empréstimos linguísticos de origem Francesa na Língua Brasileira de Sinais: um olhar bakhtiniano e ecolinguístico”, na qual a pesquisadora expressa a frustração de não encontrar (nem no acervo do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) nenhum registro entre os anos “1875 (publicação da Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos - GAMA) e 1969 (A Linguagem das mãos - OATES)”.

A pesquisadora buscava alguma evidência do percurso da Libras, ou seja, “como os sinais trazidos por Huet foram se alterando ou sendo substituídos por outros, no movimento natural e constante de formação de uma língua por seus sujeitos” (Covezzi, 2019, p. 31). A frustração dessa pesquisadora nos preocupa, no sentido de entender que, enquanto o ensino da ELS não se efetivar, lacunas como essa são passíveis de acontecer no decorrer da história dessa língua bem como dos sujeitos que a utilizam.

Outros dados preocupantes são apresentados por Moraes (2021), em sua pesquisa sobre formação de professores de Libras e o ensino de ELS nas licenciaturas: a pesquisadora fez uma busca, no site do e-MEC, das instituições de ensino superior (nas modalidades presencial e remoto) que ofertam a Escrita de Sinais como componente curricular, na qual obteve um total de 37 instituições, porém apenas 26 delas foram analisadas.

Da busca realizada pela pesquisadora, obtiveram-se os seguintes dados: em três delas a ELS é ofertada apenas como disciplina optativa; em relação à carga horária, varia de 30 horas e 192 horas nas licenciaturas presenciais, já nos cursos à distância varia de 160 a 216 horas; em 11 instituições, não houve possibilidade de análise por fatores como: ementas do curso ou PPC<sup>3</sup> não disponíveis no site, curso não iniciado, a disciplina ELS não constava no PPC, curso em processo de desativação, dentre outros obstáculos.

3 Refere-se ao Projeto Pedagógico do Curso.

No presente, essa realidade em torno do ensino da ELS reflete na aprendizagem (ou não aprendizagem) dos estudantes em formação docente e, no futuro, resultará na propagação de um ensino deficitário, já que a formação foi negligenciada com a privação de um conhecimento imprescindível para constituição do profissional da área ou mesmo do usuário da língua.

Por fim, minha essência alfabetizadora considera relevante um diálogo com Magda Soares (2010) e Benassi (2016): ambos concordam que a alfabetização plena compreende o domínio da codificação (escrita) e da decodificação (leitura). A nosso ver, essa premissa vale para o aprendizado de toda e qualquer língua, não importando se sua modalidade é oral-auditiva (línguas orais) ou viso-espacial (línguas de sinais).

Para Soares, o indivíduo alfabetizado precisa, necessariamente, ter o domínio da leitura e da escrita, assim como compreender a função social a que se destina tal escrita. Já Benassi é enfático em afirmar que sem o aprendizado da modalidade escrita dessa língua, os visuais são analfabetos na própria língua. Assim, é em Benassi (2019) que apoiaremos nossa discussão acerca da ELS, uma vez que ele nos apresenta esse conhecimento pelo viés linguístico e não como mera habilidade percepto-motora.

### **3. RECURSO METODOLÓGICO PARA REGISTRO DA/EM LS**

Nessa direção, dialogaremos com o pensamento vigotskiano de aprendizagem da escrita; com o postulado saussuriano, a fim de compreender a língua enquanto sistema (em sua faceta abstrata); em Martinet buscaremos compreensão para os aspectos da dupla articulação da língua; na teoria bakhtiniana apropriar-nos-emos acerca da linguagem em sua faceta concreta, bem como nas questões ideológicas em torno do aprendizado da ELS.

Em Benassi (2021; 2022), buscaremos a fundamentação para conhecimentos linguísticos da LS, como dupla articulação e descrição paremológica, os quais foram apresentados por Benassi e Santos (2021). Para eles, os referidos estudos são possíveis de serem realizados com a utilização da escrita de sinais. Pois nas palavras desses autores,

um dos grandes complicadores na área dos estudos linguísticos da língua de sinais, que fragiliza esses estudos, a nosso ver, é a utilização de fotos e glosas para informar dados sobre essa modalidade linguística. Consideramos que a glosa não contempla o todo linguístico da Libras, por ser a tradução de uma substância/forma linguística espaço-visual noutra oral-auditiva e que a fotografia não é capaz de registrar o movimento do sinalema (Benassi; Santos, 2021, p. 74-75).

Nossa acepção coaduna com a dos autores acima citados, bem como com a aspiração de Benassi (2019, p. 282) de que “o ideal seria que todo e qualquer linguista da língua de sinais registrasse, como fez o aclamado linguista Stokoe, que criou para si um sistema de escrita de sinais, cuja finalidade era servir para o registro de dados de suas pesquisas”. Para exemplificação do que afirmam os autores acima citados, a seguir, vejamos uma demonstração de como é possível fazer a descrição paremológica da LS usando, neste caso, a escrita VG.

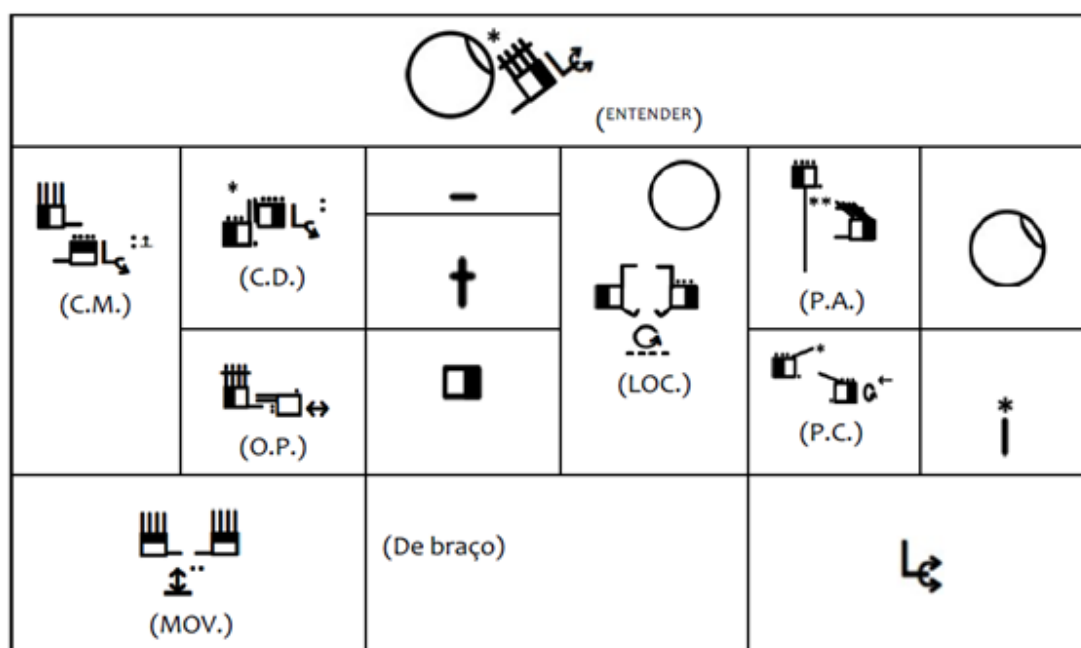


Figura 1. Apresentação da decomposição do sinalema<sup>4</sup> ENTENDER em suas mínimas partes. Fonte: Benassi e Santos<sup>5</sup> (2021, p. 75).

De acordo com os autores, faz-se necessário tal decomposição (conforme o apresentado no quadro acima) como passo inicial (1º passo) para se empreender a descrição paremológica de qualquer sinalema da LS. Benassi (2022) apresenta recurso metodológico para o registro de dados linguísticos da/na LS. Veja a seguir, os próximos passos do registro até chegar na “escrita paremológica dos dados obtidos”:

- 2º passo – Planificação entre barras:  $| - | † | \square | \bigcirc | \dot{i} | \curvearrowright |$
- 3º passo – Escrita paremológica:  $[- † \square \bigcirc \dot{i} \curvearrowright]$

Vale destacar que, para os registros em LS acima apresentados, utilizou-se do sistema de escrita VisoGrafia, o qual adotamos para as nossas pesquisas. Destaca-se também que a viabilidade desse sistema gráfico foi testada e aprovada em processo de ensino-aprendizagem de estudantes visuais (surdos) e ouvintes (na pesquisa doutoral de Benassi, defendida em 2019), processo esse que foi discutido e analisado na pesquisa de mestrado, intitulada “Aprendizagem de Escrita de Sinais: aquisição da escrita e da leitura de Língua de Sinais por meio da VisoGrafia<sup>6</sup>”, defendida em fevereiro de 2020.

Assim, para contextualizar, vale uma breve apresentação do sistema de ELS – a VG, bem como do visograma<sup>7</sup> que o constitui. A VG é o terceiro sistema de escrita de autoria de um pesquisador brasileiro, o professor Claudio Alves Benassi. Para sua criação, o pesquisador utilizou-se das características de outros dois sistemas já existentes: o SW e a ELiS, já mencionados anteriormente. Conforme Benassi (2017), a VG foi idealizada com o intuito de desenvolver um sistema viável com um visograma suscinto que permitisse grafar a LS em

4 Nome dado por Benassi (2019) aos itens lexicais (sinais) que constituem a LS.

5 Para uma compreensão mais aprofundada, leia o artigo na íntegra, referenciado no final deste trabalho.

6 Para mais informações, consulte a dissertação, referenciada no final deste capítulo.

7 Refere-se ao conjunto de caracteres que constituem um sistema de escrita próprio para registro gráfico das LS, análogo ao alfabeto das línguas orais.

sua essência de “Língua Imagética” (Bueno, 2020, p. 47), esse pesquisador utilizou-se dos visografemas<sup>8</sup> da ELiS (que até então possuía o menor visograma, com 95 visografemas) associando-os à visualidade do SW (que até então era a escrita mais visual, porém com um sistema denso em sua composição, 982 caracteres).

Para conhecimento do leitor que, porventura, esteja iniciando o conhecimento acerca da ELS, apresenta-se, a seguir, o visograma atual da VG (com apenas 37 visografemas), haja vista que no decorrer da sua criação até a sua implementação o sistema passou por diversas alterações, com vistas a viabilizar uma escrita que representasse graficamente a imageticidade da LS, que, para Bueno (2018), é a que melhor cumpre esse papel.

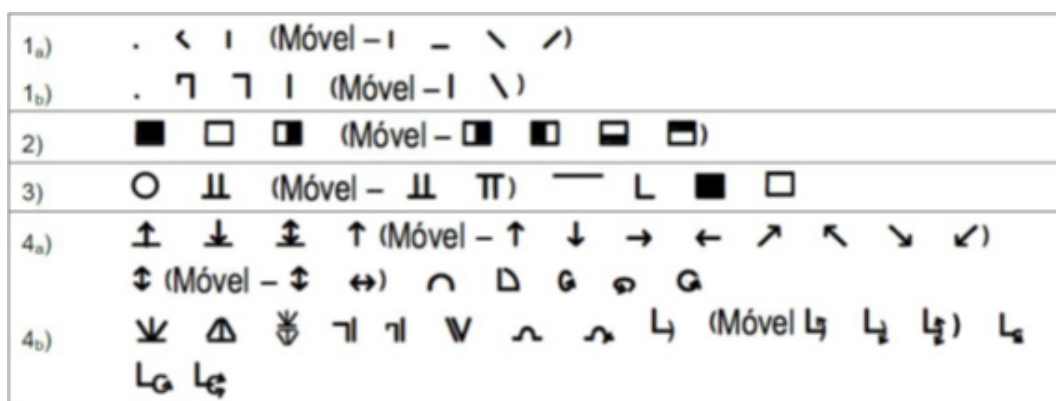


Figura 2. Visograma da VisoGrafia. Fonte: Benassi (2019).

A breve apresentação acima objetiva apenas situar o nosso leitor (para maiores informações, consultar as obras referenciadas no final deste trabalho), uma vez que nossa intenção principal nessa discussão não tem essa finalidade. Contudo, para problematizar a falta de documentos escritos em LS para estudos linguísticos mais aprofundados na linguística da LS, não tem como abster-se de discussões que envolvem problemáticas em torno do ensino-aprendizagem da ELS. Considerando que, em nossa hipótese, tornar esse conhecimento acessível por meio do ensino é um possível caminho para a valorização da ELS como conhecimento imprescindível para o desenvolvimento científico e linguístico da língua, bem como de seus falantes.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nosso ver, a valoração dada, pelos sujeitos, à ELS, implica diretamente ao nosso problema: carência de materiais escritos em LS, considerando que para que haja produção escrita é necessário pessoas com conhecimento para tal. Contudo, isso não acontecerá enquanto houver a desvalorização em relação à ELS. Desse modo, entendemos que esse paradigma pode ser quebrado a partir de estudos que promovam discussões que suscitem reflexões acerca da importância desse saber e gerem mudanças de postura na valoração que atribuem ao referido aprendizado.

Todavia, a situação é complexa, pois essa valoração dificilmente acontecerá sem políticas públicas que respaldam a disseminação desse conhecimento por meio do acesso ao ensino de forma ampla, ou seja, não apenas restrito a algumas instituições de ensino superior que ofertam a licenciatura de Letras-Libras ou ofertado em formação “relâmpago” por meio de oficinas, minicursos e cursos de curta duração.

Podemos afirmar, sem dúvidas, que essa lacuna no ensino contribui de forma ex-

8 Nome dado aos símbolos gráficos que compõem o visograma dos sistemas de escrita das LS.



pressiva no modo como os sujeitos, especialmente os usuários da LS, valoram esse conhecimento. Afinal, para que aprender uma escrita que para eles não têm função? Assim, é esse pensamento que vem perpetuando a ELS como conhecimento relegado. Como consequência, perpetua-se também o estado de carência em materiais/documentos antigos escritos em LS que possibilitem estudos filológicos da LS. Soma-se a isso, a ausência de materiais didáticos e a não existência de provas em ELS.

Esses fatos acima mencionados são complicadores que dificultam sobremaneira a aceitação da ELS pelos visuais (surdos). Mediante interlocução com os diversos autores que abordam sobre a temática, entendemos que o aprendizado/uso da escrita de sinais facilitaria a interação professor-aluno, além disso possibilitaria aos aprendizes registrar as informações em sua própria língua, para consultas posteriores. Pois, sem essa forma de registro, os visuais não conseguem retomar satisfatoriamente os conteúdos estudados anteriormente.

Nesse entendimento, esperamos que a presente reflexão cumpra o papel de gerar alguma mudança em relação a não aceitação da ELS como conhecimento válido e de extrema importância para formação do sujeito leitor, bem como para a constituição da história da LS, ainda que, no momento, represente uma pequena semente a ser germinada.

## Referências

- ANASTASIOU, Léa da Graças Camargos. **Metodologia do Ensino Superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. IBPEX, Curitiba, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Ed. Do autor, 2012.
- BARROS, Mariângela Estelita. **ELiS**: sistema brasileiro de escrita das línguas de sinais. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BENASSI, Claudio Alves. **O despertar para o outro**: entre as escritas de língua de sinais. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.
- \_\_\_\_\_. **Visografia**: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), Cuiabá, 2019.
- \_\_\_\_\_. Método para o registro de dados linguísticos da Língua de Sinais. In.: **Coletânea um brinde a Saussure e Bakhtin com Licor de Piqui**. Claudio Alves Benassi (Org). São Luís – Editora Pascal, 2022.
- BENASSI, Claudio Alves; SANTOS, Rayane Thaynara. Descrição Paremológica da Libras: um registro da segunda articulação da Língua de Sinais. In.: **Revista Diálogos (REvDia)**, Fluxo Contínuo, v. 9, n. 2. mai./ago. -2021.
- BRASIL. **Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: <encurtador.com.br/ewDEZ>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Lei 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: <encurtador.com.br/HPSYZ>. Acesso em: 15 ago. 2020.
- BUENO, Áurea de Santana. VisoGrafia – Escrita visogramada das Línguas de Sinais: a visualidade da língua transposta para a modalidade gráfica. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação – Cáceres**-MT, 18-20. ISSN 2317-5494.201, 2018.
- \_\_\_\_\_. **Aprendizagem de Escrita de Sinais**: aquisição da escrita e da leitura de Língua de Sinais por meio da VisoGrafia. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.
- COVEZZI, Marta Maria. **Empréstimos linguísticos de origem Francesa na Língua Brasileira de Sinais**: um olhar bakhtiniano e ecolinguístico. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), Cuiabá, 2019.



- COULMAS, Florian. **Escrita e sociedade**. Trad. Marcos Bagno. – 1ª ed. – São Paulo: Parábola editorial, 2014.
- DUARTE, Anderson Simão. **Metáforas Criativas**: processo de aprendizagem de ciências e escrita da língua portuguesa como segunda língua pelo estudante visual (surdo). Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), REAMEC, 2016.
- FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. – 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção linguagem).
- LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Libras escrita: o desafio de representar uma língua tridimensional por um sistema de escrita linear. In.: **ReVEL**. v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 03 jun. 2023.
- MARTINET, A. [1968] **A linguística sincrônica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.
- MORAES, Fabiane Ferreira da Silva. Formação de professores de Libras: o ensino da escrita de sinais nas licenciaturas em Libras. In.: **Revista Sinalizar**, Goiânia, nov. 2021, v.6: e68358. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/20336>. Acesso em: 20 fev. 2023.
- OVIDO, Alejandro. **La Mimografía de Auguste Bébian**. Disponível em: <encurtador.com.br/uEGKY>. Acesso em: 12 set. 2020.
- QUADROS, Ronice Muller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. – Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Charles Bally e Albert Sechehaye (Orgs.); Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. – 28. ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Escritos de linguística geral**. Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. – 4ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 29-60.
- STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting**: Línguas de Sinais no papel e no computador. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS, 2005.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. – 7ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

# 6

## **CONVERGÊNCIA, INSURGÊNCIA E DIVERGÊNCIA: UM RECORTE DA ANÁLISE TRIÁDICA DO DISCURSO**

*CONVERGENCE, INSURGENCY, AND DIVERGENCE: AN EXCERPT FROM  
TRIADIC DISCOURSE ANALYSIS*

Quézia Mary da Silva Reis<sup>1</sup>


Claudio Alves Benassi<sup>2</sup>

*D.O.I.: [10.29327/5314594.1-6](https://doi.org/10.29327/5314594.1-6)*

---

1 Mestre em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT

2 Doutor em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT



## Resumo

O presente capítulo é um recorte de nossa pesquisa intitulada “Análise discursiva de práticas de ensino de leitura literária através da tríade conceitual convergência, insurgência e divergência: uma verificação teórica”. Propomos uma análise discursiva triádica em dissertações que versam sobre o ensino de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. Com base nos achados, podemos concluir que a prática docente é padronizada principalmente pelos documentos oficiais, o que implica resultados negativos e que há a criação de um contrafluxo a essa padronização. Além disso, concluímos que é possível analisar o discurso, tendo como critérios os conceitos da triada supracitada.

**Palavras-chave:** Análise do discurso. Ensino de leitura literária. Leitura literária

## Abstract

This chapter is an excerpt from the research “Discursive analysis of the teaching practices of literary reading through the conceptual triad: convergence, insurgency, and divergence - a theoretical verification”. A triadic discursive analysis is proposed from dissertations that address the teaching of literary reading in the last years of primary school. Thus, the chapter concludes that teaching practice is standardized, mainly through official documents. This result is negative because there is a counterflow to this standardization. Finally, it is possible to analyze the discourse using the conceptual criteria of the aforementioned triad.

**Keywords:** Discursive analysis. Teaching literary reading. Literary reading.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente capítulo é um recorte da pesquisa de mestrado que tem como objeto de investigação, a análise do discurso das práticas textuais discursivas em trabalhos acadêmicos que abordam a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental em escolas públicas brasileiras.

Para a nossa pesquisa, escolhemos como critérios, os conceitos de uma tríade conceitual filosófica desenvolvida por Benassi em seus estudos, a partir do ano de 2014. Como objetivo geral, nos predispomos a identificar a ocorrência dos aspectos conceituais da tríade filosófica proposta por Benassi (2014), em produtos finais de pesquisas acadêmicas (teses e dissertações), sobre a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental, e aplicá-los como critério para a análise discursiva, buscando contribuir significativamente para a atuação do professor na formação do leitor literário.

Dessa forma, nosso estudo busca analisar discursos em dissertações e teses, em que se discute discursivamente as práticas de leitura literária no contexto da sala de aula, com a finalidade de identificar a ocorrência dos aspectos filosóficos da tríade: convergência, insurgência e divergência, buscando entender esses conceitos e aplicá-los na análise do discurso.

No Brasil, é possível compreender que o ensino atualmente, no que diz respeito a leitura, não tem despertado interesse em nossos alunos. Ao lerem, eles fazem apenas por obrigação e não por prazer. Há vários fatores que contribuem para tal condição, em especial a ausência de estímulos de uma leitura significativa que os atraia, dando a devida importância ao seu contexto de constituição como seres.

Neste aspecto, a escola tem o papel de mediar ao aluno o conhecimento a respeito da necessidade e importância da leitura, e, é responsabilidade do professor mediar o processo de conhecimento e aprendizado. É perceptível que os alunos do ensino básico, apresentem grandes dificuldades de leitura, bem como de interpretação textual, e que as aulas de Língua Portuguesa não privilegiam a leitura, como possibilitador da criticidade do aluno, mas a utiliza como pretexto para o ensino da gramática.

A procura por uma nova concepção de leitura no âmbito educacional, tem sido arena de grandes pesquisas. Assim sendo, compreendemos que decodificar palavras seja apenas uma das muitas fases da leitura, que deve ser expandida e, principalmente, apresentar significado na vida intelectual do estudante. Bakhtin (2003), afirma que a compreensão ativa tem como base o pensamento de que o enunciado é composto de uma compreensão e de uma resposta, pois o sujeito traz consigo uma natureza responsiva.

Ler precisa ser um ato de emancipação, de libertação, percepção social, de busca por ideias que inspirem o pensamento crítico reflexivo. No entanto, deve-se procurar um conceito de leitura, em que sua aplicação contribua para formação de um leitor de palavras e da vida.

## 2. A LEITURA COMO INTERAÇÃO E A LEITURA LITERÁRIA

As considerações bakhtinianas a respeito da linguagem têm sido lembradas de maneira crescente nos estudos linguísticos. O processo de interação, principal conceito da teoria de Bakhtin, traz uma grande influência para a Linguística e suas diversas vertentes



de estudo, contemplando inclusive a área do ensino de língua.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), e, anteriormente os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998), por exemplo, evocam de maneira direta as ponderações vindas das teorias Bakhtiniana, para dar sustentação a seus projetos alusivos ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em virtude disso, há a probabilidade de refletirmos sobre a leitura, tendo como base os estudos de Bakhtin e o Círculo<sup>1</sup>, bem como o conceito de interação arquitetado pelo autor, nos desperta o interesse, pois é possível prevermos, que a leitura também é um processo de interação assim como esclarecem suas reflexões.

A interação entre o produtor e o leitor, através da leitura, e mediada através do texto, envolve-se na expectativa de interação, assim como sugere Bakhtin e o Círculo. Isto é, produtor e leitor, tal como a percepção de Bakhtin/Volochinov (2006), ainda que em contextos e momentos distintos, movimentam suas ideologias para interagir entre si, a partir de noções inseridas e empregadas pelo texto, independente de serem verbais ou não verbais. Nesse formato, a escrita interpõe-se a interações verbais que requerem interlocutores responsivos. Logo, é de responsabilidade do leitor examinar contextos situacionais, confrontações, ideologias e conhecimentos na ação de ler. Cavalcante (2019) assegura que, não há preexistência de sentido ao texto e nem mesmo está nele, porém, ele é negociado, co-construído pelos sujeitos que estão envolvidos no contexto da interação.

Nesse sentido, a leitura é percebida como um processo em que se deve considerar a intenção e também as informações linguísticas que o autor utilizou. Além disso, “[...] as experiências e os conhecimentos do leitor” (Koch; Elias, 2012, p. 11), bem como as ideologias e os discursos evocados pelos contextos sócio-históricos em que estão os sujeitos. Dessa forma, compreender a leitura como interação, na qual o texto é concebido como o lugar em que ocorre o processo em que o produtor por meio das suas preferências linguísticas e estruturas gramaticais, mostra suas ideologias e discursos, de maneira que as características sociais e discursivas se entrelaçam.

Para Bakhtin (2006), a consciência do indivíduo é construída a partir do diálogo ideológico dos discursos sociais em que ele está inserido. A sua consciência, percebida por essa perspectiva, não se constitui partindo de uma inteligência neutra, também não é feita de forma abstrata, mas se constrói através da ideologia social que, incessantemente, o influencia, logo, a consciência do sujeito é resultante dessa dialogia social. Assim sendo, nessa perspectiva, só haverá compreensão dos signos, partindo daqueles que já estão enraizados ideologicamente na consciência do sujeito, de maneira que haverá sempre uma convergência a interpretá-los a partir da ideologia individual à qual estamos ligados.

Freire (2003) e Macedo (1994) afirmam que para haver aprendizagem de leitura, existe a necessidade de diálogo entre a leitura de mundo e a leitura da palavra, ou seja, o ponto de partida para a aprendizagem de leitura, precisa ser as vivências sociais dos sujeitos, de maneira que não pareça com uma realidade social fora do contexto em que está envolvido, pois, se contrário a isso, o entendimento não acontecerá.

Bakhtin/Volochinov (2006) afirmam que só há constituição da consciência, quando ela é atravessada pela ideologia, que, por sua vez, está presente nas interações. Assim, evidencia-se que só há compreensão leitora quando ela se torna um processo de interação, “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que

1 Círculo - grupo de intelectuais de diferentes formações, cujos principais integrantes da área da linguagem são Mikhail Bakhtin, Valentin Volochinov e Pável Medviédev, que se reuniam, na Rússia, para debater suas ideias, principalmente entre 1919 e 1929.

despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. (p. 96). Isso ocorre na perspectiva de Bakhtin/Volochinov (2006), pois os sujeitos, como já explicado, compreendem que os signos são adequáveis às ações sociais da interação, logo, não são percebidas como univalentes.

Leffa (2012) sobre a atenção que se deve ter com o processo de compreensão, aconselha que não se confunda com uma simples identificação dos signos, ou apenas, um resumo das intenções do autor, mas de que se deve partir da consciência discursiva do leitor, pois, apesar de ser uma mescla das intenções do produtor, jamais deixará de ser também, uma interpretação do leitor. A esse respeito, Leffa (2012) destaca sobre a diferença entre interpretar e compreender, tendo em vista que são necessárias à construção e elaboração dos sentidos. A interpretação tem a preocupação em unir informações contidas e fornecidas pelo texto, e a partir disso, compreender o que o produtor quis dizer por meio do material textual. Podendo, dessa maneira, fazer com que o leitor se apegue ao que o texto fornece, com o intuito de constituir sua compressão.

A leitura é concebida como uma das formas mais significativas na constituição da formação cidadã do sujeito, tendo em vista que ela proporciona a reflexão, expande o conhecimento de mundo e nos faz pensar sobre a organização social na qual estamos inseridos, fazendo-nos notar os acontecimentos diários e que se não estivermos atentos, podem passar despercebidos. A partir da leitura pode-se realizar uma relação com os fatos históricos do passado e com os atuais, progredindo na procura por novos e melhores acontecimentos, para a vida e para contexto social. Assim sendo, faz-se imprescindível ressaltar que a prática da leitura, assim como a ação de ler, tem grande ênfase nas áreas de conhecimentos, pois a leitura garante uma grande parte do sucesso da aprendizagem. Ao desconsiderar a importância do ato de ler, todo o processo de aprendizagem será prejudicado. Dessa forma, a partir dessa premissa, acredita-se que a escola seja a grande responsável pelo ensino da leitura e, por conseguinte, a incentivadora do hábito de ler. Logo, faz-se necessário proporcionar condições para que os alunos tenham acesso à leitura e com isso, apreciem a Literatura (Zilberman, 2012).

O centro da leitura, vista de forma fluída e mutável, caracteriza-se como espaço potencialmente indispensável no desenvolvimento da compreensão artística de qualquer natureza, dependente da forma como está se revela, seja ela por meio de textos verbais ou não. É pela leitura que se dá a consolidação dos diversos sentidos, que são gerados em distintos tempos e lugares. A concepção de texto tem sido desenvolvida, pois o que era tido como fixo, se converteu em “espaço de dimensões múltiplas, em que se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original” (Barthes, 1988, p. 68-69).

Ainda que não tenha sido de forma explícita, o esclarecimento a respeito dos efeitos que a obra de arte tem sobre o autor, Bakhtin apresenta em seus trabalhos, o conceito de polifonia, visto que apresenta a dimensão dialógica do texto, em que manifesta a pluralidade discursiva, evidenciando que esta, excede os limites interiores da obra, se expandindo para a leitura. Para tal, o texto sem a presença do leitor, não existe, tendo em vista que o ato da leitura acontece apenas quando ambos interagem entre si. A partir do momento que o texto e o leitor dialogam, há intimidade, ambos se revelam, se significam e nesse diálogo, se constituem.

Na década de 60, o literato Jauss (1994) já assegurava que a literatura só vem a existência quando é lida, ou seja, quando há um diálogo entre o horizonte do texto e o horizonte do público leitor. A literatura quando guardada, não pode ser concebida como literatura. Ela vem a ser, quando lida, ou seja, compreendida, sentida. O alcance do sentido na leitura é plural, ou seja, a palavra difunde diversos sentidos, exigindo uma leitura múltipla, não mais condicionada pelo sentido único ou por uma verdade interpretativa, mas agora,





atenta às muitas vozes contidas nos textos literários, e que se entrecruzam. Dentre a multiplicidade do caráter da leitura, é pertinente que se averigue as possibilidades irreprimíveis de disseminação de sentidos, que a leitura do texto literário suscita nos seus leitores.

### 3. A TRÍADE CONCEITUAL CONVERGÊNCIA, INSURGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

A pesquisa sobre a estese do ser pelo viés triádico, começou com uma análise feita por Benassi (2014), que ao acompanhar a série que nomeia a tríade conceitual, observa na fluidez das cenas um encontro com o que ocorre no cotidiano social contemporâneo. Benassi (2014) percebe que em *Convergentes* (2013), a autora do livro procurou retratar uma sociedade que vivia além do muro, onde sua população adotava de modo paralelo, uma mesma direção.

A obra “*Convergente* (2013), narra a história de uma sociedade baseada em facções, na qual a protagonista Tris Prior acreditara um dia, desmoronou destruída pela violência e por disputas de poder, marcada pela perda e pela traição. Tris é obrigada a compreender a complexidade da natureza humana e a si mesma, ao convergir sobre ela escolhas impossíveis que exigem coragem, sacrifício e amor.

A convergência na tríade conceitual, é concebida como forças externas ao mundo interior do Ser humano, tentando comprimir, forjar e moldar o sujeito às ações sociais. Nesse sentido, ela está relacionada às forças sociais que agem sobre o Ser humano modelando sua vida e, moldando a sua subjetividade de acordo com modelos pré-estabelecidos. A convergência é um conjunto de forças ativas que operam por meio do discurso de forma ativa sobre o sujeito, uniformizando assim a sua constituição. Nesse sentido, na convergência, o homem é concebido como um ser passivo que reflete os padrões adotados pelo social. Para Benassi:

[...] as forças convergentes atuam para padronizar o existir do homem, para que ele possa responder a padrões massificados. Para torná-lo igual, a mente reproduz aquilo que é corrente, que é aceito, que é moda, tudo que seja bom e conveniente aos corpos manifestados [...]. (2022, p.119).

Para o autor, o gosto na convergência é constituído por aquilo que é corrente e pelos modismos. O que se compõe como diferente não é aceito sendo então combatido, pois aquele que ousa divergir “é tido como traidor: eis aqui o acordo tácito de igualdade da convergência” (*op. cit.*). Vale destacar que a convergência é um conjunto de forças que agem para dar ao sujeito a falsa impressão da existência como sentido da vida. Porém, essa falsa percepção conduzirá o sujeito a um esvaziamento, a uma noção de não pertencimento, além de um senso de inutilidade, que fará com que aquilo que parecia dar sentido à vida, deixe de fazer sentido. Dessa forma:

A força convergente se torna tão violenta que mesmo esgotado da existência como sentido, o homem, por meio de uma mente apegada a opinião, a identificação e a massificação, quase sempre, não consegue reunir forças para insurgir contra a mesma (Benassi, 2022, p. 119).

Como visto, a força convergente opera para modelar não só os sujeitos, mas também as suas ações, os seus discursos, para que assim, respondam de forma passiva as uniformizações sociais consolidadas, o que destrói as possibilidades da unicidade da ser (*op. cit.* p. 126). Vale ainda ressaltar que é possível que isto aconteça na prática da leitura, pois,

as obras literárias trazem consigo subjetividades de ordem econômica, cultural e social. Dessa forma, o texto literário sobrevive ao tempo e está sempre convocando o leitor para reatualizá-lo agindo sobre ele (Bakhtin, 1993).

Em relação ao conceito da insurgência, tomando como base a obra “Insurgente” (2012), que mostra uma preocupação sobre as forças que são impostas, que nos leva a escolher entre transformar-se ou destruir-se. Tendo a coerência de que toda escolha implica consequências, e, enquanto uma percepção de inquietação assola as facções ao seu redor.

Dessa forma, a protagonista Tris precisa continuar em sua tentativa de salvar as pessoas que ama, assim como, a si mesma, ao lidar com questões que relacionam mágoa ao perdão, identidade à lealdade, política ao amor.

A insurgência, no conceito da tríade, constitui-se por forças produzidas no microcosmo do ser, estabelecendo e mobilizando desvios, rotas de fugas, refrações das linhas de reflexão, e, de seu modo serializado ou sequenciado. Nesse aspecto, Deleuze e Guattari (1980) afirmam que “Somos segmentarizados por todos os lados e em todas as direções”. Assim como o habitar, o trabalhar, o brincar e o circular, todas as atividades do cotidiano são segmentarizadas. A insurgência conduz o homem a penetrar em sua própria consciência, defrontando-se com as debilidades e defeitos que ali existem. A imersão a que nos referimos, é uma fase existencial perigosa para o humano e de extrema importância para o despertar do Ser. Isso ocorre com a maioria dos seres humanos de forma espontânea e inconsciente, por isso é perigoso. O ser humano no seu interior (na endotopia)<sup>2</sup>, como já mencionamos, se depara com suas debilidades, o que o leva a uma fase de negação, que não implica na exclusão delas, conduzindo-o a um estágio de inquietação, configurando na atualidade como processos depressivos, que podendo ocasionar ansiedades ou pânico.

Há um grande risco nesse processo, em que o homem pode ser abatido pelo seu próprio autoconhecimento, se transformando em refém da sua própria consciência. Dessa forma, no conceito de insurgência, a mente a que se serve, mesmo que convergente, busca pelo desejo como objetivo e sentido da vida, procurando realizá-lo. Ao perceber que não poderá realizá-lo, a mente produz um desencantamento com o passado, esgotando o desejo como sentido da vida. Para Benassi:

Na insurgência, a mente servil, ainda que convergente, enseja pela realização da natureza humana, pois sabe que as necessidades dos corpos manifestados não a realizam, embora sejam importantes como meio, jamais serão a finalidade [...] (2022, p. 121).

Nessa situação, a divergência pode ou não encontrar lugar, mesmo que esta esteja aparentemente latente. O ato de insurgir em contra a centralização, leva o homem a perceber e romper os muros impostos pela convergência. Uma das implicações da não ruptura, seria o fato do ser não descristalizar a sua real identidade. Nesse sentido, Benassi afirma que

[...] Nesse estágio, a divergência nele latente pode ou não encontrar vazão. Quando o homem consegue irromper a crisálida convergente que o prende à materialidade, pode então, compreender que sua real identidade não está nos corpos manifestados, nem em suas realizações materialistas. (*op. cit.*)

<sup>2</sup> Para Benassi (2022), existe o conceito de exotopia, que em Bakhtin expressa o estar fora do seu lugar de existência, ou seja, estar fora da sua consciência. O autor adiciona outros dois conceitos para tratar a linguagem filosoficamente, sendo esses, a esotopia, que é estar dentro de si, e a endotopia, que é o estar dentro e no interior de sua consciência.

É na insurgência que são produzidas as inquietações, que fazem com que o homem supere os desejos e a massificação imposta, podendo dar origem a divergência. Para Benassi (2022), a insurgência apresenta uma bidirecionalidade. O autor a classifica segundo o aspecto constituinte da força.

Quando as forças convergentes que respondem aos padrões massificados, são mais fortes que a inquietação do ser gerada na insurgência, pela latência divergente, o homem suplantar o ciclo insurgente e, conseqüentemente, forçará a manutenção dos padrões massificados. Nesse sentido, temos então, uma bidirecionalidade nas forças insurgentes, na insurgência, existem duas direções para o homem, sendo uma que o manterá à massificação existencial e outra que o levará direto para a realização do ideal humano (Benassi, 2022, p.121).

Dessa forma, o autor pondera que “o primeiro caminho é o da negligência. Nesse, o homem esgotará o existir como sentido da vida, processo que não lhe conferirá forças para quebrar o ciclo das convergências” (*op.cit.* p. 121, 122). Esse é o caso da insurgência intermitente. Já o segundo caminho, para o autor é o da vigilância. Nele, o homem através do autoconhecimento, se comporá como divergente, pois encontrará sua real essência, “passando a se realizar a partir dos atributos mais sutis da natureza humana” (*op.cit.*). Benassi concebe esse tipo de insurgência como fenixialógica. Da mesma forma que as duas forças anteriores (Convergência e Insurgência), a Divergência também tem base na leitura da obra de Veronica Roth e no filme da série “Os divergentes”. No contexto das obras, uma escolha pode ser transformadora.

Na obra “Divergentes” (2011), a cidade futurista de Chicago é composta por uma sociedade organizada em cinco facções, sendo elas: Amizade, Abnegação, Audácia, Franqueza e Erudição. Cada uma, dedicada ao cultivo de uma virtude: generosidade, altruísmo, coragem, sinceridade e inteligência. Para definir o pertencimento a uma facção, uma prova é aplicada no jovem, que deverá corresponder a uma virtude em específico. Quando o iniciante não corresponde a nenhuma virtude, é concebido sem facção e, portanto, é marginalizado. Quando corresponde a mais de uma delas, ele é considerado divergente e exterminado, baseando-se na crença de que divergentes ameaçam a paz que existe naquela sociedade.

Após a sujeição ao exame de aptidão, os jovens dessa sociedade faccionada passam por um ritual de iniciação, no qual devem eleger a que grupo desejam se juntar para passar o restante de suas vidas. Na iniciação, a escolha por um grupo diferente daquele no qual nasceu, implica no abandono dele, originando um novo nascimento subjetivo do sujeito. Uma vez que, a vida anterior e seus constituintes, são abandonadas. Para Tris, o difícil é escolher entre permanecer com sua família e a facção onde nasceu, ou ser quem realmente ela é, optando por uma nova facção, uma vez que não pode pertencer às duas, mesmo que corresponda a mais de uma. A sua opção a conduz para o descobrimento de um grande conflito que claramente ameaça destruir sua sociedade, que até então ela acreditava ser perfeita. Romper os muros dessa sociedade, a faz correr riscos mortais, mas que são necessários no sentido de ajudá-la a salvar a si e aos que ama.

A divergência, como conceito da triádico, é concebida por um conjunto de forças que só podem despontar no homem, se este levar a cabo as forças da insurgência. Forças essas, que fora despertada com o esvaziar-se da convergência, como marca realizatória do ideal humano. Na divergência, para que se concretize o ideal humano, é preciso deixar que as forças da divergência operem intensamente em seu ser, e, conseqüentemente, em suas práticas sociais. Assim, a ser conduzido pela divergência, as virtudes, que são as qua-

lidades propulsoras para que o ideal humano se concretize, leva-o àquilo que é próprio, ou seja, à sua real natureza. As virtudes aqui referidas, se relacionam com às qualidades que nos levam às práticas do bem, sendo algo próprio do Ser humano, e de sua legítima natureza. Para Benassi (2022, p.122):

Na divergência, a mente se volta se volta para os corpos sutis, deixando de servir aos corpos manifestados que passam de finalidade a meio para a realização da natureza humana. O passado convergente, na divergência, deixa de ser condicionante para ser referência experiencial daquilo que conduz ou não para real identidade, ou seja, o Eu superior.

Dessa forma, a divergência se compõe como forças que transformam as práticas sociais do indivíduo, fazendo com que a mente transcenda a realidade material. Segundo Benassi (*op.cit.* P. 123), transcender a realidade humana material permite ao Ser em consumação enxergar no futuro os potenciais humanos não consolidados no presente. Nesse aspecto, as forças da divergência agem sobre o homem, fazendo com que ele alcance e tome posse da sua real identidade, cujo meio de expressão são, valores, virtudes e sabedoria. Benassi (2022) afirma que

[...] Virtude é a qualidade de tudo aquilo que nos impulsiona para ideia do bem, ou seja, para aquilo que nos é próprio, segundo nossa real natureza. Valores é toda qualidade que, por excelência, conforma com a moral, e por último, a sabedoria é a capacidade de olhar a tudo e a todos pela luz do bem, noutras palavras, perceber o que é próprio de cada ser, segundo sua própria natureza. (p. 122).

A divergência como forças constituintes do Ser humano permite a ele, se movimentar na vida conduzido por princípios, e não por interesses, esse último aspecto comum ao homem na convergência. Nesse sentido, Benassi (2022) pondera que o autoconhecimento é indispensável para que o homem desenvolva por meio da divergência, a capacidade de se reconhecer dentro das milhares de identificações atribuídas a ele pelo meio. Dessa maneira, o autor assegura que o Ser “desenvolve a habilidade de reconhecer entre tudo o que aparenta ser sua real identidade”, a que realmente corresponde a ele, “e na infinidade fragmentada de coisas e de experiências, a escolher somente aquilo que o conduza para a verdadeira identidade” (p.122).

Ainda sobre a constituição do Ser pela divergência, o autor assevera que ele (o Ser), imerge em si mesmo e no interior de sua consciência encontra o universo, [...] “de forma que quanto mais dentro de si se coloca, mais para fora de si se acha, ou seja, mais em direção ao outro ele caminha”. Para finalizar esse tópico, vale ressaltar que esse “marchar” em direção ao outro, demonstra-se pela virtude chamada de altruísmo. Qualidade essencial da natureza humana indispensável na prática docente.

#### 4. A PESQUISA DO MESTRADO

Os trajetos percorridos por esta pesquisa, foram iniciados a partir de um entendimento voltado à leitura crítica da teoria da tríade: convergência, insurgência e divergência e da lacuna existente em relação à pesquisa acadêmica, voltada à leitura literária e a prática de análise da tríade. Desse modo, o nosso texto tem como objeto de análise a observação da ocorrência dos aspectos conceituais da tríade em textos de dissertações e teses, em que se

aplicaram modelos de práticas de leituras literárias em sala de aula, com alunos das séries finais do Ensino Fundamental II.

Com isso, os critérios aplicados na escolha da seleção dos textos, deram-se com base em produtos finais de pesquisas acadêmicas (teses e dissertações), produções com temáticas voltadas à leitura literária no âmbito da sala de aula, defendidas entre os anos de 2018 a 2021, publicadas nos sites de repositórios de teses brasileiros, nas quais serão aplicados os critérios elegidos para a nossa análise, sendo esses os conceitos triádicos convergência, insurgência e divergência. Através dos aspectos conceituais filosóficos da tríade da estese do ser, serão analisados textos nos quais se busca procedimentos teóricos-metodológicos para o ensino de leitura literária não padronizado, criativo e que insiram professor, aluno e contexto vivencial no cenário de ensino e aprendizagem.

Com base na hipótese de que a tríade conceitual filosófica proposta por Benassi a partir de 2014, que demonstra três eixos de forças que agem no sujeito, sua constituição e sua produção cognitiva, aplicados como critério de análise discursiva, favorece a observação de sua ocorrência em produtos finais de pesquisas acadêmicas (teses e dissertações), sobre a formação do leitor literário no anos finais do ensino fundamental, podendo fomentar contribuições significativas para a atuação do professor na formação do leitor literário, que orienta o nosso trabalho, questionamos: – É possível identificar em produtos finais de pesquisas acadêmicas (teses e dissertações), sobre a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental, a ocorrência dos aspectos conceituais da tríade filosófica proposta por Benassi (2014), e aplicá-los como critério de análise discursiva?

Para responder a essa pergunta, elaboramos o seguinte objetivo geral: Identificar a ocorrência dos aspectos conceituais da tríade filosófica proposta por Benassi (2014), em produtos finais de pesquisas acadêmicas (teses e dissertações), sobre a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental, e aplicá-los como critério para a análise discursiva, buscando contribuir significativamente para a atuação do professor na formação do leitor literário.

Para que nosso objetivo geral seja alcançado, os objetivos específicos para nossa pesquisa são: 1) Identificar a ocorrência da tríade conceitual em teses e dissertações, sobre a formação do leitor literário no anos finais do ensino fundamental; 2) Realizar a aplicação da tríade conceitual filosófica proposta por Benassi (2014), como critério para a análise discursiva; 3) Buscar por meio da análise discursiva triádica, as contribuições significativas para a atuação divergente do professor na formação do leitor literário.

A nossa pesquisa, que origina o presente recorte, teve como metodologia a pesquisa qualitativa-bibliográfica e teórica-aplicada. Foram selecionados, a partir do banco de dissertações e teses da CAPES<sup>3</sup>, três dissertações sobre o ensino de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, sendo que dessas, para o presente capítulo, recortamos alguns trechos da análise da pesquisa de Gonçalves (2014), que expomos a partir de agora.

## 5. RECORTE DA ANÁLISE TRIÁDICA DO DISCURSO

A convergência, como aqui caracterizamos, é um conjunto de forças que agem sobre a constituição do ser, bem como sobre a formação dos produtos que ele produz, fazendo com que esses correspondam a determinados modelos consagrados. No ensino não é diferente. No que tange aos Parâmetros Nacionais Curriculares (1998), (doravante PCN), no ensino de Língua Portuguesa, percebemos os seguintes aspectos que demonstram a ação das forças

3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.



da convergência que concentram o fazer docente. Segundo Gonçalves (2014, p. 1),

Os Parâmetros Curriculares Nacionais instituem, para o ensino dessa disciplina, que o texto seja tomado como unidade de ensino, considerando a diversidade de gêneros, com a finalidade de proporcionar ao aluno sua autonomia e competência linguística e discursiva, orientando-o para formação da cidadania e sua preparação para o trabalho.

Como pode ser observado no excerto acima, a pesquisadora afirma que o PCN (1998), de língua portuguesa norteia “que o texto seja tomado como unidade do ensino”. Tal orientação é uma força que coloca o texto em destaque, ou seja, o centraliza no ensino. Essa força concentradora é de ordem convergente, tornando o texto, o padrão. Outra convergência no excerto por nós analisado, se relaciona com a diversidade dos gêneros discursivos. Esse aspecto do texto é concebido pelo PCN (1998) de Língua Portuguesa, como capaz de possibilitar ao aluno autonomia e competência linguística, fazendo-o apto ao exercício profissional e da cidadania.

Porém, como ressaltado pela autora (p. 2), em sua prática docente, os materiais didáticos apresentam conteúdos seccionados, estruturados como textos e diversidades de gêneros. No entanto, segundo a percepção da autora, as atividades sugeridas exploram somente a materialidade linguística do texto, com interpretações passivas e insuficientes, como nos dá a entender o excerto a seguir.

[...] todo material didático destinado ao ensino para a educação básica, recebido pelas escolas, traz conteúdos compartimentados, apresentando-se como organizado por “textos e diversidade de gêneros”. Todavia, nas atividades propostas, são exploradas apenas as informações sobre sua materialidade linguística, com interpretações passivas e insuficientes, ficando, portanto, prejudicada a oportunidade de exercício de uma leitura crítica e criadora (Gonçalves, 2014, p. 2).

Ao analisar o excerto anterior, podemos perceber claramente, duas convergências, sendo elas, os conteúdos segmentados que são organizados e exibidos no PCN, nas palavras da autora “por ‘textos e diversidade de gêneros’” e as atividades nele propostas. Como efeito dessas convergências, observamos que há um descompasso entre a concepção de conteúdos e a proposição de atividades, no PCN (1998), documento centralizador do ensino de Língua Portuguesa, que recomenda a exploração da materialidade linguística do texto e a sua interpretação, que na compreensão da autora são passivas e insuficientes.

Localizamos em Gonçalves (2014), um evento que exemplifica a ocorrência da insur-gência intermitente. Trata-se do excerto seguinte, que demonstra um contexto interdisciplinar, entevado por forças centralizadoras, ou seja, convergentes.

Quando a professora Dum se preparou para dar início às primeiras atividades deste trabalho, em especial no momento da aplicação efetivamente da Sequência Didática, no segundo módulo, – instalação e apresentação de dois banners referentes ao Século XIX e Machado de Assis, solicitou apoio aos professores de Artes e de História, como forma de fortalecer o conhecimento sobre a literatura e contexto sócio histórico desse século, época em que fora ambientada a produção literária machadiana. Os professores até se mostraram concordes com o convite, mas não apresentaram nenhuma ação efetiva nessa direção. (Gonçalves, 2014, p.19).



Como assevera autora, o contexto de seu estudo ensejava uma interação entre as áreas de Arte e História, considerando que sua proposta era perpassada pela Literatura. Gonçalves (2014) enfatiza que ao entrar em contato com seus colegas que eram responsáveis pelas disciplinas supracitadas, inicialmente demonstraram interesses, no entanto, esses interesses se “arrefecem”, fazendo com que não haja nenhuma atuação interdisciplinar efetiva.

Compreendemos esse acontecimento como sendo uma insurgência intermitente, ou seja, os docentes ao manifestar o interesse inicial na proposta, criam forças dispersivas às forças convergentes que modelam a atuação escolar. No entanto, as forças dessa insurgência perdem intensidade de forma gradativa e são vencidas pelas convergências. Isso resulta na não apresentação de nenhuma atuação que concretizasse a interdisciplinaridade entre as áreas envolvidas. Relacionado a seleção teórica que fundamenta a investigação de Gonçalves (2014), compreendemos em alguns trechos a ocorrência do segundo tipo de insurgência, a insurgência fenixialógica. É nela que as forças insurgentes se intensificam criando o contrafluxo necessário para a divergência.

O excerto que segue, mostra que a pesquisadora escolhe a pesquisa-ação como método de sua investigação. As características apontadas pela autora, mostram o desejo de interferir na realidade observada, cuja convergência faz com que os sujeitos estudados sejam capazes apenas de decodificar o texto, e lhes acrescentar as competências que os tornem agentes ativos sobre a ação de ler, conforme nos dá a entender a autora:

Assim, a pesquisa-ação não consiste em uma forma de experimentação em laboratório, passível de não interferência do observador e capaz de isolar variáveis. Os componentes, os partícipes de tal operação não são coisas nem apresentam comportamento passivo. Diz ainda este autor que o método da pesquisa-ação não se limita tão somente à observação, nem à ação pela ação. O intuito maior deste método é a produção de conhecimento, ou seja, a produção de mudança de comportamento entre os agentes desta situação (Gonçalves, 2014, p. 19).

A escolha do método pela autora, se dá em virtude dele não se constituir como uma forma de experimentação laboratorial, que possibilita ao observador não interferir na realidade e dela somente isolar variáveis. Percebemos a escolha da pesquisadora como uma insurgência, cujo contrafluxo pode descentralizar a convergência por ela observada na aplicação do questionário, que dá a conhecer o contexto em relação às competências de leitura dos pesquisados. Cumprimos a partir de agora, o dever de apreender através do nosso olhar analítico, as possíveis ocorrências divergentes. Para isso, começamos nossa apreciação com o excerto seguinte:

[...] a partir dos conteúdos estudados e da leitura do texto até a socialização do mesmo, houve uma movimentação de tempo e de espaço. Segundo Amorim (2012): “A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem.” [...] “o tempo, conforme já indicamos, é a dimensão do movimento de transformação [...]” (BAKHTIN apud AMORIM, 2012, p. 103) (GONÇALVES, 2014, p. 99)

Segundo a convergência mostrada pela autora, as competências de leitura dos sujeitos por ela estudados, era a de decodificação do texto e valoração dele, partindo do centro de valores mediados pela televisão, pela escola e pela igreja. O excerto demonstra que ao insurgir, que ao criar um contrafluxo, as capacidades de leituras dos sujeitos estudados são modificadas. Segundo o fragmento analisado, tais capacidades vão da simples decodifica-

ção do texto, para a compreensão do homem nele constituído, tendo em vista que, para Bakhtin, a espaço-temporalidade determina no texto, a concepção de homem.

Em nosso entendimento, o excerto analisado se constitui como uma divergência da professora/pesquisadora que observa uma convergência atributo da centralização metodológica do ensino de língua e produz um conjunto de insurgências que resulta na modificação das competências de leitura dos seus sujeitos, logo, a divergência surge como expressão de sua “não passividade” (insurgência) diante a convergência percebida. Notamos que é de suma importância, no ensino de leitura literária com fim de promover o ensino de língua portuguesa, para além da decodificação do texto, o professor explorar o tempo-espaço dele. Esse aspecto mostra a ação de forças descentralizadoras, forças divergentes. Essas forças podem ser observadas pelo excerto seguinte:

Diálogo 2

**Dum:** *Atenção, vocês devem responder estas perguntas, pensando em tudo que entendemos e compreendemos sobre a leitura, sobre a contextualização no início da aula e os outros conhecimentos que adquirimos sobre o que vimos nos banners, OK?*

**Alunos:** *Tudo bem.*

**Dum:** *Em que época o conto O enfermeiro foi ambientado?*

**Maioria dos alunos:** *Em 1860.*

**Dum:** *Nessa época, só existiam duas classes sociais? A escravocrata dos grandes e a dos escravos?*

**Todo mundo:** *Não.*

**Dum:** *Que outras classes existiam?*

**Riri, Lais e Tatá:** *Tinha a classe dos pobres brancos.*

**Kendra, Kaka e Gilberto:** *Tinha também os ladrões.*

**Dum:** *Quem conta a história é o narrador, quem narrou este conto?*

**Alunos:** *Foi o Procópio.*

**Dum:** *Havia outros personagens ou representações da sociedade nesse conto?*

**Alunos:** *Sim. O coronel, os padres, o escravo cego, e outras pessoas que consolavam o Procópio quando o coronel morreu.*

**Dum:** *Procópio era copista na igreja, por que ele foi ser enfermeiro do coronel?*

**Evelyn e Tatá:** *Porque na igreja ele vivia de favor.*

**Bruno, Vitor e Edilson:** *Porque ele era pobre.*

**Lais e Riri:** *Porque lá na igreja ele vivia de favor e lá no coronel ele ia ter casa, comida e salário.*

Diante da fluidez e progresso demonstrado nestes excertos e no desenvolvimento das atividades, pode-se inferir que a evolução da apreensão dos conceitos formais, relativos ao estudo do gênero discursivo conto literário, foram acontecendo gradativamente na medida em que a professora prosseguia de um módulo para outro (Gonçalves, 2014, p. 112).

O excerto exposto mostra a ocorrência das forças divergentes na obra de Gonçalves (2014). Os sujeitos investigados, por meio da insurgência da professora/pesquisadora, que antes apenas decodificava o texto e o valorava segundo a ideologia mediada pela televisão, escola e igreja, são agora capazes de perceber os conceitos formais no estudo do conto literário, como destaca a pesquisadora. A trajetória de aprendizagem dos alunos

pesquisados, mostra que eles coparticipam da divergência criada a partir da insurgência da autora. A gradação no aprendizado dos conceitos formais do estudo do gênero discursivo, conto literário, conduz para uma mudança gradual que vai da convergência verificada pela autora, à divergência das competências de leitura dos sujeitos observados.

Nesse aspecto, compreendemos que as forças da divergência agem descentralizando, não somente a práxis docente, como também descentralizando-a, ou seja, divergindo nos resultados obtidos por meio dessa prática. Poderíamos então afirmar que os alunos coparticipam na divergência do professor. Dessa forma, a divergência colabora para que o professor possibilite ao aluno uma formação leitora crítica, enquanto o aluno é favorecido pela modificação das competências leitoras passivas/acríticas em ativas críticas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base os achados da nossa pesquisa, podemos assegurar que foi possível identificar por meio da nossa análise, a observação dos aspectos conceituais triádicos em nosso corpus. Assim, afirmamos que nosso objetivo foi alcançado. Fragmentos do nosso corpus final, foram minuciosamente analisados sob as lentes dos critérios elegidos para a nossa pesquisa. Essa análise nos autoriza afirmar que foi executada a aplicação da tríade conceitual filosófica proposta por Benassi (2014), como critério para a análise discursiva.

Nesse aspecto, há prática divergente dos pesquisadores, em resposta às ações convergentes dos documentos que regem a educação em nosso país, assim como as práticas tradicionais em sala de aula, foram observadas em nossa pesquisa. Nossa análise mostra a insurgência dos autores aos padrões e a constituição de ações insurgentes/divergentes que os levaram a superar as barreiras que os limitavam a prática docente.

Os resultados observados nessa longa viagem, que foi viver essa pesquisa, levamos para nossa vida de pesquisadores e, em especial, como professora de língua portuguesa e profissional da área da educação, servindo-me dos conceitos triádicos para ajustar as práticas do meu dia a dia, no contexto de sala de aula.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Por uma metodologia das ciências humanas**. In Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas (pp. 57-79). São Paulo: Editora 34, 2017b.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1993.
- \_\_\_\_\_. BAKHTINE, M. 1978, Esthétique et théorie du roman, Paris, Ed. Gallimard.
- BARTHES, R. **Aula**. Trad.: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2004.
- BENASSI, C. A.; DUARTE, A. S.; SOUZA, S. A.; PADILHA, S. de J. Alteridade e micropolítica: ensaiando novos conceitos na alfabetização do sujeito visual. In.: **Amorização: porque falar de amor é um ato revolucionário**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Três “ensaios” teóricos- filosóficos**. Rio de Janeiro, RJ. Ed. Autografia, 2022.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores para uma sociedade inclusiva. SILVA, Silvana S. O. (Org.) / **Estética do ser professor: Convergências, Insurgências e Divergências**. Editora: Appris. Curitiba. 2017.

\_\_\_\_\_. Entre dois mundos: a busca pela (des)identidade por meio do social e da linguagem. In.: SILVA, S. S. O. da (org). **Políticas educacionais e formação de professores**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GONÇALVES, R. P. de A. **Leitura do conto machadiano para o ensino fundamental**: uma proposta de sequência didática tupiniquim para formação do leitor literário na perspectiva bakhtiniana, UFMT- PPGEL, Cuiabá, 2014.

GUATTARI, F. Da produção da subjetividade. In: \_\_\_\_\_. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

\_\_\_\_\_. ROLNIK, S. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. Desvendando os segredos do texto. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Orgs). **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas, RS: Educat: 2012.

ZILBERMAN, R. **A formação do leitor**. In: ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

\_\_\_\_\_. **O leitor e o livro**. In: ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

# 7

## **ENSINO E APRENDIZAGEM DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA OUVINTES: UMA ANÁLISE DIALÓGICA A PARTIR DE UMA VIDEOAULA NA PLATAFORMA YOUTUBE**

*TEACHING AND LEARNING LIBRAS AS A SECOND LANGUAGE FOR LISTENERS: A DIALOGICAL ANALYSIS FROM A VIDEO CLASS ON THE YOUTUBE PLATFORM*

Franciele de Jesus Ferreira Leite<sup>1</sup>

Claudio Alves Benassi<sup>2</sup>

*D.O.I.: [10.29327/5314594.1-7](https://doi.org/10.29327/5314594.1-7)*

---

1      Doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá – MT

2      Doutor em Estudos de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT

## Resumo

A presente pesquisa pretende destacar uma possibilidade de construção de conhecimento acerca de Libras enquanto segunda língua para ouvintes falantes da língua portuguesa ao mesmo tempo que aprendizes básicos de uma língua de modalidade visuoespacial. Para isso, selecionamos uma videoaula na plataforma YouTube que estivesse em consonância com uma aula de Libras cujas premissas se distanciassem de mostra de sinal de um grupo semântico para repetição pelo aprendiz, mas que estivesse voltada para a dinamicidade da língua em contexto de uso real. Dessa maneira, elencamos os construtos bakhtinianos acerca da língua e linguagem de forma a nortear a construção analítica acerca dos enunciados presentes na videoaula. Assim, concluímos que, tal como as línguas orais-auditivas, a língua de sinais será melhor assimilada a partir de sua relação com fenômenos e eventos cotidianos.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem. Libras. Dialogismo.

## Abstract

The present research intends to highlight a possibility of building knowledge surrounding the Brazilian sign language as a second language for listeners speakers of the Portuguese language who are at the same time basic learners of a visual-spacial modality of language. For such, we have selected a video class on Youtube platform that is in consonance with a Brazilian sign language class which premisses would distance from showing of signs of a semantic group for the learner to repeat, but one that would had been directed towards the dinamism of the language in a real use context. Thus, we have selected the Bakhtinian constructs surrounding the language as a way to give a north to the analitic construction about the statements presented on the video class. Thereby, we conclude that, just as much as the oral-auditory languages, the Brazilian sign language will be better assimilated from its relation with daily phenomena and events.

**Keywords:** Teach-learning. Libras. Dialogism.



## 1. INTRODUÇÃO

Aprender uma nova língua é fomento para a aprendizagem de uma ramificação do que é a língua em si. Conforme esclarece Chauí (2006, p. 156):

Há um vaivém contínuo entre as palavras e as coisas, entre elas e as significações, de tal modo que a realidade (as coisas, os fatos, as pessoas, as instituições sociais, políticas, culturais), o pensamento (as idéias ou conceitos como significações) e a linguagem (as palavras, os significantes) são inseparáveis, suscitam uns aos outros, referem-se uns aos outros e interpretam-se uns aos outros.

Associado ao que é puramente linguístico da língua está um diverso cultural, social e histórico cujo poder é dar vida à língua. Essa vida só é possível quando encaramos os indivíduos que utilizam dessa língua diariamente para ser e estar dentro da sociedade.

Independentemente da motivação que um ser humano possui ao se nortear para a aprendizagem de uma nova língua, o apontamento no parágrafo anterior necessita ser colocado em prática quando o assunto é ensinar uma nova língua.

O ensino-aprendizagem de uma nova língua possui todo um processo complexo que vai muito mais além para os atores envolvidos dentro do ambiente de aprendizagem: professor e aprendiz.

De acordo com Saussure (2012) e Bakhtin (2016), acredita-se que o ensino-aprendizagem de uma segunda língua deve estar em consonância com a vida da língua que é totalmente arraigada no viés sociológico. A língua vive em resultado da vida em sociedade que se utiliza de uma língua para compartilhar experiências, ideologias, críticas, valores, sonhos, entre outros.

A esse respeito, Bakhtin (2016), trazem contribuições fidedignas da vida da língua, uma vez que está só é concretizada por meio de indivíduos falantes que carregam em suas palavras todo um arcabouço axiológico e ideológico.

Nesse sentido, quando a língua-alvo é a Libras como uma segunda língua (doravante L2) para um aprendiz ouvinte cuja primeira língua é o português, os construtos acima elencados devem ser o principal alicerce sustentador do ensino-aprendizagem da língua.

O ensino-aprendizagem de Libras é relativamente novo se comparado à data da Lei de Libras (10.436 – 22 de abril de 2002). Logo, pesquisas voltadas para tal campo enviam avanços e possibilidades. Em buscas por aulas de Libras disponíveis na plataforma do YouTube, é comum encontrar tanto professores surdos como ouvintes que ensinam a língua de uma maneira muito ligada aos vocabulários, sendo também uma realidade, de acordo com nossas experiências de vida, em cursos de Libras. As videoaulas são sempre repetitivas: os professores organizam o estudo de vocabulários por grupos semânticos, por exemplo, família e, então, mostram a imagem de uma mulher com bebê e faz o sinal de mãe. Assim acontece com todos os membros constituintes de família. Albres (2016) sugere tal hipótese para esse tipo de aula dicionarizada:

Os cursos pelos quais eles [professores de Libras] passaram ainda não ofertaram a formação necessária para a autonomia como professores, para criatividade e para a condução de aulas mais interativas em cursos de Libras. A noção que eu tinha é que a concepção de língua como sistema e o ensino

como transmissão de conhecimento persistiam em suas práticas, apesar de estarem em sala de aula e verem que nem tudo é prescrito, nem tudo é controlável e nem tudo é apreendido pelos alunos ouvintes (Albres, 2016).

Embora as buscas por videoaulas que se dissociassem desse ensino dicionarizado em que se mostra a imagem e o sinal, e o aprendiz repete, apontassem para um quantitativo baixo de canais do YouTube e/ou professores que produzem uma aula contextualizada com gêneros dialógicos da esfera do cotidiano<sup>1</sup>, foi possível encontrar alguns vídeos em que o professor relacionava o objeto de aprendizagem com os usos diários do contexto no qual é produzido tais enunciados apresentados.

Dessa maneira, procuramos entender quais relações dialógicas podem ser encontradas em uma videoaula de maneira a auxiliar o processo de construção de conhecimento acerca de Libras como segunda língua, para, então, analisar dialogicamente as nuances da videoaula, viabilizando o relato de possibilidades de ensino-aprendizagem a partir das relações dialógicas da esfera do cotidiano sobre os enunciados produzidos com o conteúdo estudado.

Para que o estudo fosse possível, iniciamos uma sequência de buscas por videoaulas de Libras na plataforma YouTube cuja principal produção se pautasse em um conteúdo em ressonância com as falas diárias dos indivíduos em sociedade. Debruçamo-nos sobre um material no qual o conteúdo estudado era hábitos matinais<sup>2</sup>.

Na primeira seção, com a finalidade de orientação, encontra-se uma breve discussão acerca dos construtos bakhtinianos sobre o gênero discursivo dialógico na esfera do cotidiano; em seguida, há a descrição da videoaula selecionada para tal estudo e, por fim, a análise dialógica de tal videoaula.

## 2. O ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DO GÊNERO DISCURSIVO DIALÓGICO

Bakhtin foi um filósofo da linguagem interessado na qualidade das interações humanas, focando em um estudo linguístico significativo e que estivesse relacionado com o real uso da língua. Seu grupo de estudo, Bakhtin e o Círculo, debruçou-se sobre a discursividade e como os gêneros dos discursos se materializam de uma maneira relativamente estável dentro das esferas do cotidiano. Ou seja, Bakhtin e o Círculo levam, totalmente, em consideração o enunciado enquanto interação humana dentro de gêneros discursivos perpassados pela dialogia.

Então, mesmo que o indivíduo nasça com todos os órgãos do aparelho fonador que é capaz de produzir sons no caso das línguas orais e, ainda, com a faculdade da linguagem, sem a sociedade e a cultura que o rodeia, não seria possível estabelecer qualquer tipo de desenvolvimento intelectual cujo mediador é a linguagem que vive nas esferas do cotidiano, isto é, com nossas relações de contato em sociedade no dia a dia em que dialogamos sobre os diversos assuntos em momentos distintos.

O diálogo é constituído nas inter-relações discursivas sociais – o qual é carregado de outras vozes e munido axiologicamente com um propósito intencional desenvolvida antes ainda de ser proferida:

- 1 Conceito será mais bem tratado na primeira seção do texto.
- 2 O vídeo será descrito na segunda seção do texto.



[...] todo e qualquer uso que se faz da língua (a linguagem, noutras palavras, a enunciação) tem um direcionamento, pressupõe a relação entre um falante e um interlocutor, ao mesmo tempo que axiologicamente responde, retoma e questiona outras enunciações (Benassi, 2019, p. 59).

Com isso, o momento de produção de um enunciado está situado em um tempo-espaço e é completo de valores ideológicos que transpõe diversas vozes sociais. A enunciação não é algo que nasce na hora em que é exposta ao outro, mas sim a partir das vivências, ideologias, valores e crenças que perpassam o enunciador. Ela nasce com o caminhar do enunciador pelas suas experiências vividas e performadas por meio da linguagem.

Cabe lembrar que para Bakhtin e o círculo a palavra ideologia não é no sentido de ser um ponto de vista falseado, uma vez que “ideologia é um termo descritivo (ele [Bakhtin] nunca o usa com um tom crítico, negativo ou pejorativo)” (Faraco, 2013, p. 173). Os valores ideológicos utilizados no enunciado são encharcados de outros valores ideológicos que vêm de enunciados anteriores. Esse conceito inicia a compreensão de discurso dialógico.

A relação interdiscursiva dos seres humanos é possível por meio do “enunciado que se forma entre dois indivíduos socialmente organizados” (Volochinov [1895-1936], 2018, p. 204) dentro de uma esfera do cotidiano. Vale ressaltar que “o enunciado é compreendido como elemento de comunicação em relação indissociável com a vida” (Gege, 2013, p. 36), logo só é possível enunciar fortemente alicerçado na vivência coletiva dentro dos grupos sociais.

Considerando uma interação humana entre duas ou mais pessoas acerca de uma temática específica, como por exemplo, hábitos matinais, é possível identificar algumas con-ceituações declaradas por Bakhtin e o Círculo. Compete aos sujeitos pertencentes a uma sociedade, vez ou outra, entrarem em uma conversa descontraída sobre a rotina matutina. Para referir a tal assunto, quando pensamos em pessoas que utilizam a língua portuguesa como meio concreto de comunicação, as esferas do cotidiano passa ser o local de fala dos sujeitos, podendo ser uma conversa totalmente informal entre dois amigos, ou mesmo uma palestra em que o enunciador é especialista em hábitos matinais que resultam em produtividade. Ambas as ocasiões utilizam de uma língua para serem elaboradas, porém são abordadas de maneira muito distintas, tendo em vista o gênero discursivo pelo qual são enunciadas.

A primeira é de senso comum, podendo ter uma linguagem informal, enquanto a segunda já passa por um viés científico e pede uma linguagem mais formal pelo fato de ser um gênero oral cujos definidores é a norma culta da língua em uso.

Vale evidenciar que ambos os casos trazem em seus enunciados uma carga histórica, social, cultural e axiológica e não se limitam apenas à junção de palavras da língua portuguesa para formar frases.

Para Bakhtin e o Círculo, a língua “é dialógica em seu uso real, não restrita em um diálogo face a face apenas” (Vieira; Costa, 2016, p. 262-267). Por esse motivo, não apenas selecionamos o léxico para juntá-los dentro de uma sintaxe. Nós utilizamos todo nosso conhecimento já vivenciado até o dado exato de nossa fala. “A língua, para Bakhtin e o Círculo, é o meio que utilizamos para a materialização da linguagem humana verbalizada. A língua é mais que um sistema unireferencial: é fruto do trabalho humano, portanto, é ideológico” (Benassi, 2018, p. 59).

Para Volóchinov (2017, p. 218, 219) a linguagem é o “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”. Assim, quando as pessoas fazem suas falas, elas enunciam. O enunciado é a materialização linguística somada a todo

caminho percorrido por cada uma das pessoas que conversam sobre a temática hábitos matinais, aqui utilizado de maneira fictícia, haja vista que “o enunciado é compreendido como elemento da comunicação em relação indissociável com a vida” (Gege, 2013, p. 36). Bakhtin assim afirma que “através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (2016, p. 16, 17). Além disso, “todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante [...]” (Bakhtin, 2016, p. 17).

O momento da conversa informal ou da palestra acerca da temática hábitos matinais é único e irrepetível, assim, podemos determinar o espaço-tempo da conversa/palestra de cronotopo, tendo em vista que “cronotopia é a relação tempo-espaço envolvida na produção de discurso” (Gege, 2013, p. 25).

Toda interação discursiva que os enunciadores passaram sobre essa mesma temática antes desse momento fictício, está relacionada a um espaço-tempo único e que é trazida no momento da discussão presente. Logo, enunciar é posicionar axiologicamente, uma vez que qualquer enunciado remete a um posicionamento axiológico, ou seja, traz uma entonação valorativa. E, cada visão de mundo, cada sistema de crença socioaxiológico e socioideológico é materializado verbalmente por meio da língua carregada de inúmeras linguagens sociais (Faraco, 2013, p. 172-173).

Racionalmente, tal discussão nos remete a enfatizar que somos seres constituídos a partir do outro, uma vez que todo enunciado não é o primeiro no elo da cadeia discursiva. Carregamos a voz do outro na nossa voz, logo, performamos em nossos atos de fala não a originalidade pura, mas sim uma originalidade transpassada de outros.

É na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro. É isso também que move a língua (Gege, 2013, p. 13).

Nessa perspectiva, o presente estudo olha para a língua, no caso a Libras, não apenas como um sistema linguístico concreto em que sinais são unidos para formar frases ou apenas regras que precisam ser memorizadas. Tal pensamento recai sobre uma Libras que precisa ser abordada no ensino-aprendizagem como segunda língua para ouvintes de maneira viva e contínua, já que “a língua, [...] não é transmitida: ela é continuada num processo de formação que é ininterrupto” (Benassi, 2018, p. 61). A língua precisa ser vivida e, por este motivo, ela estabelece sua própria vida dentro de um corpo social que está sempre mudando.

## 2. A VÍDEOAULA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Após a realização de buscas na plataforma Youtube, tendo em vista este ser uma ferramenta de multiletramentos, cuja colaboração para apreensão da Libras se faz favorável enquanto instrumento visual, elencamos um material visual, isto é, uma videoaula que tivesse sido preparada e divulgada em algum canal que se proponha a ensinar Libras como segunda língua de maneira básica para ouvintes já falantes da língua portuguesa. Foi selecionada uma videoaula disponibilizada no Youtube há pouco mais de um ano. Na caixa de descrição do vídeo, há uma explicação informando que o objetivo do vídeo é fazer o observador refletir sobre os seus hábitos matinais, bem como ampliar o repertório em

Libras de maneira mais interessante. O vídeo, no qual aparece o homem que faz toda a sinalização, tem uma duração de seis minutos e sete segundos. Ao seu lado, há uma TV, e toda sinalização em Libras é interpretada por um outro homem que não aparece. É possível, somente, escutar sua voz. A figura 1 apresenta o enunciador e o cenário que constitui toda a vídeoaula.

**Figura 1.** Cenário em que acontece a vídeoaula



**Fonte:** YouTube

Ao longo de todo o vídeo, o enunciador se posiciona ao lado esquerdo do visualizador (pessoa que assiste), enquanto a TV (que está ao lado direito da pessoa que assiste ao vídeo) mostra uma imagem representativa, remetendo ao nascer do sol, tendo em vista que é uma pessoa, mais precisamente uma mulher, em frente a uma janela na qual, aparentemente, está realizando o movimento de abrir as cortinas com o intuito de deixar a luz do dia entrar no ambiente que antes se fazia escuro.

Biologicamente, o ser humano possui as capacidades cerebrais para dormir ao longo da noite para produzir os hormônios necessários ao corpo e, ao longo do dia, realizar seus afazeres para sua sobrevivência. Esta é uma premissa cujos fundamentos estão arraigados ainda na era dos homens pré-histórico.

Para uma grande maioria da população brasileira o despertador se faz presente nas primeiras horas do dia, e é muito comum nos depararmos com discursos nas redes sociais ou mesmo em conversas rotineiras entre amigos que abrir as cortinas e janelas, deixando o sol entrar auxilia o cérebro a entender que o dia já iniciou, sendo preciso se levantar com o objetivo de realizar os afazeres do dia.

Essa é uma atitude realizada e até falada por muitos indivíduos. Logo, o enunciado “deixar o sol entrar” está presente em diversas canções e poemas da língua portuguesa, bem como em outros assuntos. Fato comum cuja veracidade pode ser comprovada ao digitar tal enunciado no buscador *Google* no qual mostra aproximadamente 67.100.000 resultados com letras e videoclipes de músicas, textos que possui o enunciado na letra, nome de *podcasts*, lojas de vestimentas com o enunciado, frases, imagens que remetem à manhã mostrando o sol, entre outras situações.

“Deixar o sol entrar” é a soma de quatro palavras do léxico da língua portuguesa cuja constituição gramatical se dá por meio de um verbo; um artigo; um substantivo e outro verbo, respectivamente, em uma análise morfológica. Já, sintaticamente, a primeira palavra DEIXAR é um verbo transitivo direto com sujeito oculto não inscrito na frase; O SOL ENTRAR é o objeto direto em forma de oração subordinada substantiva objetiva direta, sendo que O SOL é o sujeito do verbo ENTRAR.



O parágrafo acima refere-se ao que é puramente linguístico dentro da língua portuguesa. É a regra gramatical de um conteúdo fortemente difundido dentro das escolas com o ensino da língua enquanto materna dos aprendizes. Todavia, tratando-se de linguagem para Bakhtin e o círculo, tal enunciado é real a partir da existência do EU e do OUTRO, isto é, há a necessidade de outrem para que o EU se concretize em MIM, isto ganha significações por meio da língua que é viva e se constitui na interação verbal, dentro da cadeia infinita da comunicação discursiva, e não apenas em um conjunto linguístico padronizado com respaldo em regras gramaticais sistematizadas a fim de serem utilizadas morfossintaticamente. Sobre isso, Volochínov diz:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Volóchinov, [1929] 2018).

A interação verbal carrega em seu mais profundo âmago a dinamicidade discursiva produzida por diversas vozes ininterruptas, trazendo um significado que vai além da mera utilização de um grupo lexical isolado de qualquer língua. Assim, deixar o sol entrar denota diversas significações ao analisar toda a conjuntura em que ele é utilizado. Mais a frente nos aprofundaremos nessas significações, uma vez que temos por objetivo verificar o enunciado que faz parte do que é exposto pelo enunciador da videoaula, porém, vale mencionar que a partir de onde e como esse enunciado é proferido, carrega uma carga semântica ideológica relacionada ao cronotopo dialógico da esfera do cotidiano pela qual os indivíduos a emprega.

A seleção de tal material se dá pelo fato de ser uma fala em Libras que não é isolada apenas por sinais, mas também com elementos de comunicação sobre um determinado assunto dentro de um contexto: a rotina matinal.

O vídeo tem início com o falante, que se chama Fernando, se apresentando em Libras, enquanto existe uma música e a voz do segundo homem realizando a interpretação do que é feito em Libras. O enunciador faz uma breve contextualização sobre a temática a qual será abordada, perguntando para a pessoa que assiste se ela já conversou sobre os hábitos ou costumes que possui na primeira parte do seu dia, isto é, logo quando acorda.

É interessante ressaltar a seguinte frase utilizada por Fernando ainda no início da videoaula: «ouvinte, fique de olho porque agora você vai aprender uma série de sinais” [...]. Quando o enunciador utiliza a palavra ‘ouvinte’, ele se refere ao aprendiz de Libras que utiliza o aparelho oral-auditivo para se expressar por meio de uma língua oral, no caso o português. Tal premissa reforça a produção do material visual destinado aos falantes da língua portuguesa que estão em processo de aprendizagem da Libras enquanto segunda língua.

Em seguida são elencados os hábitos que serão tratados, quatro no total. Cada um deles é apresentado em uma tela única seguido da explanação do enunciador.

A fim de esclarecer o que é abordado em todo o vídeo, elencamos logo abaixo as figuras 1, 2, 3 e 4 que demonstram os hábitos que serão discutidos na videoaula.

**Figura 2.** Hábito 1

**Figura 3.** Hábito 2





Fonte: YouTube

Figura 4. Hábito 3

Figura 5. Hábito 4



Fonte: YouTube

Para uma melhor visualização dos hábitos elencados, bem como o que é exposto ante cada um deles, construímos o quadro 1 que traz uma breve descrição sobre a explanação do enunciador Fernando.

Quadro 1. Breve explanação do enunciador sobre os hábitos

HÁBITO	DISCUSSÃO
1	Pessoas que acordam atrasadas, faz tudo correndo, chega ao trabalho atrasado com o cabelo despenteado com a desculpa que não deu tempo; pessoas que fazem tudo com antecedência, preparam o café e se alimenta com calma e vai para o trabalho tranquilamente.
2	Pessoas que acordam e já vão direto para o celular consultar as redes sociais passando horas sem perceber; pessoas que acordam e ignora o celular mesmo que ele esteja ao lado.
3	Pessoas que acordam cedo e ficam sonolentas; pessoas que tomam banho gelado logo quando acordam.
4	Pessoas que abrem as janelas para sentir o sol ao acordar; pessoas que deixam tudo fechado.

Fonte: Elaboração própria

O falante explana os hábitos acima elencados todos em Libras ao mesmo tempo em que defende algumas posições como sendo melhores para a rotina matinal, como por exemplo, acordar antecipadamente, ficar distante do celular, tomar um banho gelado e abrir as janelas para já visualizar o sol. São verdades tragas por ele e que podem ser assim estipuladas devido a contatos anteriores com outras pessoas que mencionaram como sendo bons costumes para a saúde, além de trazer também uma vivência com rotinas

assim, o que evidencia o potencial dialógico do vídeo, por meio das vozes outras que passam a voz do enunciador.

Acordar cedo pode ser um problema para muitos e, por este motivo, na internet há diversos defensores de alguns hábitos que podem auxiliar na rotina matinal. É impossível, por exemplo, saber quem foi o primeiro a dizer que tomar um banho gelado logo quando acordar ajuda a ficar mais disposto, todavia, com toda certeza, quando o falante do vídeo faz essa exposição, na voz dele existem outras vozes. A partir do contato com outras pessoas que acreditam no hábito de acordar e já tomar um banho gelado para ficar mais disposto e, que, por meio da língua expôs tal hábito ao falante do vídeo.

Em outras palavras, somos seres constituídos socialmente, uma vez que a partir das nossas interações com outrem aprendemos e, então, desenvolvemo-nos. Figueiredo (2019, p. 18) afirma que “conforme aprendemos, nos desenvolvemos, e o desenvolvimento abre porta para novas aprendizagens”. Este é um pensamento correlacionado com o de Vygotsky [1896-1934], o qual afirma, com sua teoria sociocultural, que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo está intrinsecamente ligado ao contexto social e histórico no qual transita.

Com isso em mente, é possível compreender que a construção do conhecimento sobre um determinado assunto acontece também de uma maneira natural a partir da exposição em um ambiente de ensino-aprendizagem. Ao tratar a respeito do ensino-aprendizagem de uma segunda língua não se deve deixar essa premissa distante, logo, utilizar-se de vias consonantes às comunicações do dia a dia caracteriza um processo mais real, dinâmico e significativo. Construto cujos resultados direcionam-se às relações realmente vividas por qualquer ser humano. Portanto, o desenvolvimento linguístico individual, de jeito maneira, pode estar dissociado da esfera cotidiana humana.

Não nos delongaremos a analisar todos os quatro hábitos acima elencados. A partir de agora, retornaremos ao enunciado “Deixar o sol entrar” ao qual está intimamente ligado ao quarto hábito apresentado na videoaula: abrir a casa e sentir o sol da manhã.

Todo enunciado é uma unidade de comunicação discursiva da qual provêm de enunciados anteriores e continua em seu fluxo a partir dos atos de compreensão responsiva (Bakhtin, [1895 - 1975], 2016, p. 28). Alicerçado aos enunciados chegamos ao conceito de gênero do discurso, uma vez que ASPAS cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gênero do discurso ASPAS (Bakhtin, 2016, p. 12). Os gêneros discursivos são explicitamente marcados pelo Círculo, como enunciados relativamente estáveis que estão em constante transformação, uma vez que, suas formas cujas semelhanças se apresentam em estruturas que sofrerão alterações de maneira infinita dentro das esferas de atividade humana. Sobral (2009, p. 115) chama atenção a este fato “nessa definição que o ‘relativamente’ marca a mutabilidade em meio à estabilidade indicada por ‘formas’, ‘estáveis’ e ‘normativos’”. Nesse sentido, ao trabalhar o ensino-aprendizagem de Libras como uma segunda língua, torna-se inviável não considerar a vida da língua dentro das esferas do cotidiano por meio de gêneros discursivos.

Por conseguinte, podemos retornar ao momento do vídeo a contar do quarto minuto e trinta e sete segundos em que se inicia a explanação acerca do hábito matinal, já acima referido, abrir a casa e sentir o sol da manhã. Durante o próximo minuto o enunciador Fernando afirma as benéficas solares aos seres vivos: humanos e plantas. Ao mesmo tempo, o intérprete cujo rosto não é mostrado exerce o papel de ser a voz do enunciador. Nesse momento é realizada a seguinte fala (preferimos aqui colocar por escrito a interpretação fidedigna realizada pelo intérprete a fim de compactuar com a estrutura da língua portuguesa deste texto)

*Você de manhã ao acordar é acostumado a já procurar o sol. O sol é muito importante, ele dá energia pra gente, então, abra as janelas da sua casa e deixe o sol entrar. Você vai ter uma sensação muito melhor do que aquelas pessoas que deixam a casa toda fechada. Tem gente que acha que o sol faz mal. Não! O sol é muito importante para dar a energia que a gente precisa. É ele que ajuda as plantas a crescerem, florescerem e traz a vida nova dia a dia. É assim que funciona assim também pra gente (intérprete).*

Compactuando com o que foi abordado logo no início desta seção, a informação supracitada destaca sobre a sensação muito melhor de sentir o sol logo ao acordar pela manhã, uma vez que o sol é muito importante para nos dar a energia da qual necessitamos. Relacionado a isto, há a informação de que é o sol que ajuda as plantas a crescerem trazendo vida nova para o dia a dia.

Dentro de todo texto, encontra-se o enunciado “deixe o sol entrar”, muito semelhante ao anteriormente discutido, “deixar o sol entrar”. Aqui prevalecerá a mudança do primeiro verbo: deixar, que na segunda oração está na sua forma infinitiva.

Dialogicamente, ao regressar a esse enunciado podemos estabelecer diversas relações semânticas que podem ser estabelecidas diferentemente a depender do receptor de tal mensagem. Sendo que essas mensagens servem como baseadoras de fundamentos ideológicos cujos construtos resultam em construção de conhecimento. Tais preceitos poderiam ser levantados em um ambiente de ensino-aprendizagem de Libras como segunda língua para ouvintes que melhor associariam tal enunciado em Libras cujos sinais acontecem da seguinte maneira:

**Figura 6.** Janela



**Figura 7.** Ajudar



Fonte: YouTube

**Figura 8.** Ajudar



**Figura 9.** Sol



Fonte: YouTube

**Figura 10.** Sol entrar no espaço

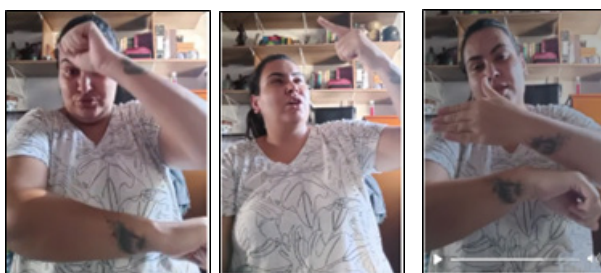


**Fonte:** YouTube

Nas figuras acima, da direita para a esquerda são mostrados os sinais de JANELA, ABRIR, AJUDAR, SOL, ENTRAR, respectivamente. Obviamente, as estruturas de ambas as línguas: português e Libras são diferentes, mas o conjunto de sinais somados à expressão facial do enunciador muito se aproxima do enunciado da língua portuguesa: deixar o sol entrar.

A fim de comparação, trouxemos também, uma outra pessoa surda sinalizante de tal enunciado:

**Figura 11.** Janela\Sol\Entrar



**Fonte:** Elaboração própria

Respectivamente é sinalizado JANELA, SOL, ENTRAR.

Ambas as sinalizações não expressam literalmente o sinal de deixar, tendo em vista que tal verbo em Libras poderia adquirir formas diferentes a partir do contexto que fosse utilizado.

Abordar estes preceitos na aula de Libras é de fundamental importância e, para além disso, poderiam ser tratadas as ligações semânticas que tal enunciado provocaria nos aprendizes com o objetivo de relação com a práxis diária dos seres humanos nas esferas do cotidiano.

Deixar o sol entrar pode significar “novo ânimo, recomeço, fim da tristeza”, algo assim em determinados contextos, ou mesmo, focalizando em um pensamento mais complexo, em tristeza, uma vez que, como é mostrado na figura 1, há uma TV pela qual é exibida a imagem de uma janela com as cortinas sendo abertas por uma mulher na qual remete ao sol da manhã, já que o enunciador, ao mesmo tempo, mostra o sinal de acordar em Libras.

Mas por que tristeza? Esta seria mais bem explorada ao se levar em consideração o avanço tecnológico no século XXI cujos valores se difundem pelo que é virtual, inclusive o sol entrando pela janela exibido por meio de uma imagem de TV.

Há múltiplas interpretações possíveis a partir do enunciado aqui trabalhado que po-

derão ser levantadas e trabalhadas em um ambiente de sala de aula com aprendizes ouvintes reais de Libras com segunda língua. Tais preceitos servem como auxiliares críticos acerca do processo de ensino-aprendizagem da Libras.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tratar sobre ensino-aprendizagem de uma segunda língua, como é o caso da Libras para ouvintes, é essencial ter em mente uma clara concepção acerca de língua e linguagem. Torna-se impossível ensinar uma segunda língua de maneira significativa sem que haja uma construção sobre o que é a língua cujos preceitos foram abordados na seção anterior, totalmente alicerçados nos construtos bakhtinianos.

Nesse sentido, acreditamos que a língua deve ser encarada não apenas como um conjunto preciso de léxico e regras que devem ser somadas em uma sintaxe ideal, mas sim como um objeto vivo que habita em um *continuum* social ininterrupto. Logo, deve fazer parte do complexo processo de ensino-aprendizagem de maneira próxima ao real e vivo utilizado dentro das esferas sociais.

Portanto, ao considerar o ensino-aprendizagem de uma língua se torna essencial e primordial encarar essa língua como materialização de inúmeras linguagens que estão intrinsecamente associadas ao histórico, social, cronotópico, axiológico, ideológico e à alteridade.

Abarcar enunciados motivadores de pensamentos críticos são aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua cujo inspirador desta pesquisa é a Libras. Tais preceitos correlacionam à esfera do cotidiano vividos pelos seres humanos que, por meio da linguagem, dividem seus pensamentos e vivências cujos valores são periódicos na realidade andante, capazes de formar e conservar ideias e ideais formadores de opiniões. Logo, relacionar uma aprendizagem de uma nova língua a fenômenos humanos diários torna-se facilitador da apreensão de um conteúdo.

### Referências

- ALBRES, N. de A. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para formação didática de professores** – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2016.
- BAKHTIN, M. (1895-1975). **Os gêneros do discurso I**. Organização, Tradução, Posfácio e Notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Borcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BENASSI, C. A. **Visografia: o problema do conteúdo, material e forma na escrita de sinais** – tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.
- BRASIL, **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União.
- CHAUÍ, M. **A linguagem**. Convite à filosofia. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 136-151
- COLE, M. SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad.: J.C. Neto, L. S. Menna Barreto, S.C. Afeche. São Paulo: Martins Fonte, 1998, p. 1-19.
- FARACO, C. A. **A ideologia no/do Círculo de Bakhtin**. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Orgs.) Círculo de Bakhtin: pensamento interacional. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 167-182.
- GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. Caderno de estudos I – para iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- SOBRAL, A. **Do Dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mer-

cado de Letras, 2009.

VIEIRA, E. C.; COSTA, N. G. da. **Dialogismo e interação verbal na arquitetura bakhtiniana**. In.: NOVODVORSKI, A.; ROSA, G.; CHAGAS, L. Ensaios em teorias linguísticas. Uberlândia: EDUFU, 2016. 276 p.: il.

VOLÓCHINOV, V. (1895-1936). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: editora 34, 2018 (2ª edição).





# 8

## **“UMA” DE MUITAS: APRECIÇÃO DO POEMA PARAÍSO PERDIDO**

*“UNA” DE MUCHAS: APRECIACIÓN DEL POEMA PARAÍSO PERDIDO*

Marta Geovana Sanabria<sup>1</sup>

Antonio Henrique Coutelo de Moraes<sup>2</sup>

D.O.I.: [10.29327/5314594.1-8](https://doi.org/10.29327/5314594.1-8)

---

1 Mestranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PP-GEL / IL- UFMT)

2 Doutorado e Mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco

## Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir, explorar a contribuição de alguns conceitos propostos por Bakhtin e analisar o poema Paraíso Perdido, de Cao Benassi. O texto está organizado inicialmente com a apresentação de uma visão geral do dialogismo, destacando sua importância na compreensão da linguagem como uma atividade social e interativa. Em seguida, é realizada a análise do poema específico utilizando-se das ferramentas conceituais das palavras escolhidas para a composição. A análise busca identificar a voz presente no poema em seus sentidos e apresentadas as relações entre o eu lírico de um poeta e alguns sujeitos presentes na obra que emergem desse diálogo poético, ressaltando a complexidade e a pluralidade de significados que surgem durante as interações discursivas. Por fim, enfatiza-se os insights fornecidos e valiosos para a compreensão da linguagem e da literatura como atividades dialógicas e socialmente situadas.

**Palavras-chave:** dialogismo, Bakhtin, análise poema

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir, explorar la contribución de algunos conceptos propuestos por Bakhtin y analizar el poema "Paraíso Perdido" de Cao Benassi. El texto se organiza inicialmente con la presentación de una visión general del dialogismo, destacando su importancia en la comprensión del lenguaje como una actividad social e interactiva. A continuación, se realiza el análisis del poema específico utilizando las herramientas conceptuales de las palabras elegidas para la composición. El análisis busca identificar la voz presente en el poema en sus sentidos y presenta las relaciones entre el yo lírico de un poeta y algunos sujetos presentes en la obra que emergen de ese diálogo poético, resaltando la complejidad y la pluralidad de significados que surgen durante las interacciones discursivas. Por último, se enfatizan las ideas brindadas y valiosas para la comprensión del lenguaje y la literatura como actividades dialógicas y socialmente situadas.

**Palabras clave:** dialogismo, Bakhtin, análisis de poema.



## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Não tenho alibi na existência. Isso significa que como sujeito único: não posso nem se quer um momento, não ser participante na vida. Essa afirmação está relacionada ao tipo de agir e agir responsavelmente- “Viver é agir”

Neste artigo busco discutir conceitos relativos às ideias de Mikhail Bakhtin (1980) que trouxeram uma nova perspectiva para os estudos linguísticos no século XX, que enfatizou a importância da integração entre a forma material e o conteúdo semântico dentro da abordagem sócio-interacionista, isso representou uma ruptura em relação ao conceito de abstração e uniformidade da língua defendido pelos formalistas. Segundo o filósofo russo, o signo linguístico está intrinsecamente conectado às relações estabelecidas pelos indivíduos em seu meio social, e sua produção é moldada pela cultura e pela ideologia, refletindo, assim, as múltiplas diversidades discursivas e linguísticas presentes na sociedade.

Portanto, a língua está intrinsecamente ligada às práticas sociais que ocorrem nas interações humanas, o que implica que as relações dialógicas desempenham um papel fundamental no uso tanto social quanto individual da linguagem. Essas interações dialógicas ocorrem por meio da comunicação verbal, envolvendo uma variedade de enunciados e suas ideologias e é nesse processo que os indivíduos constroem suas ideias e perspectivas valorativas, as quais são confrontadas com outros enunciados, resultando na adoção de uma posição específica.

Essa tomada de posição implica em assumir responsabilidade pelo posicionamento adotado, o que é denominado como responsabilidade discursiva, responsividade. Segundo Bakhtin (1981), a responsividade surge das projeções e representações que o interlocutor tem do locutor. No entanto, essas impressões estão restritas aos limites de uma classe social e a um período histórico específico bem definido. Ele nos explica que a língua vive e evolui historicamente na comunicação social concreta, que não é um produto acabado e sim um eterno processo ininterrupto, um processo vivo de interação. Ainda de acordo com autor, a língua comporta uma realidade por demais abrangente, o que importará não é o aspecto formal da língua, mas seu caráter interacional enunciativo discursivo, sendo necessária a consideração dos aspectos extralinguísticos que constituem um enunciado, sendo este de natureza social.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin; Voloshinov, 1992, p.123).

Portanto, é importante ressaltar que o ato de falar e/ou fazer-se uso da língua, ou seja, a fala em si, não pode ser analisada apenas levando em conta as condições psicofisiológicas do falante, embora essas condições sejam relevantes. É crucial considerar a interação discursiva e todas as implicações do discurso específico, bem como o contexto sócio-histórico-ideológico inerentemente associado a ele.

Deste modo, encontramos diferentes correntes teóricas abordando o conceito de língua, mas não há uma concordância geral entre elas, inclusive, mesmo entre a gramática tradicional e as teorias que surgiram posteriormente, é possível notar variações nas inter-

pretações do que é a língua. Para Saussure, a língua é o “produto social da faculdade da linguagem”, (Saussure, 1916, p. 15) pode ser também “um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social, para permitir o exercício da linguagem”, ou seja, a língua é um conjunto de símbolos que opera com base em regras específicas e sua finalidade é viabilizar a comunicação entre duas ou mais pessoas, constituindo-se como um código que busca conectar aquele que emite a mensagem com aquele que a recebe.

## 2. UM MIRAR PARA ALGUNS DOS CONSTRUTOS DE BAKHTIN

Neste capítulo, o objetivo é fornecer um texto esclarecedor sobre dialogismo e a responsividade à luz da perspectiva bakhtiniana, a abordagem parte do pressuposto de que a língua/linguagem é uma atividade sócio interacionista e dialógica, sendo a base dos relacionamentos humanos. Para este grandioso, antigo, contemporâneo pensador da linguagem humana, Mikhail Mikhailovich Bakhtin, nós somente existimos quando assumimos uma posição axiológica, ou seja, quando passamos a atribuir valores como (é bom, ruim, difícil, fácil, importante, irrelevante, mentira, verdade entre outros) aos objetos do discurso.

E esta valoração define a relação que instauramos conosco e com os demais sujeitos na interação e, portanto, são decorrentes do pressuposto basilar da ADD (Análise Dialógica do Discurso): dialogismo. Essa categoria abrange o diálogo em seu sentido mais amplo, considerando tanto as relações interpessoais, estabelecidas entre mim e outras pessoas, quanto às relações intrapessoais, que são fundamentais para a construção da minha consciência. As relações dialógicas acontecem entre pessoas que se comunicam em um espaço e tempo compartilhados (chamados de cronotopo) de maneira singular e única, pois as variáveis que compõem o contexto em que a conversa ocorre são únicas e não se repetem.

Segundo o pensamento bakhtiniano, o dialogismo é constitutivo da linguagem e toda produção linguística é dialógica, mesmo que pareça monológica, isso porque toda expressão linguística é influenciada pelas vozes de outros falantes, autores e contextos sociais e culturais, o que dá origem a um diálogo interno na mente do falante ou escritor. Além disso, é visto como um fenômeno social, já que as produções linguísticas são moldadas e influenciadas pelas relações sociais e culturais que ocorrem em um determinado contexto, portanto, é uma forma de expressão que é produzida e influenciada por uma rede de relações sociais e culturais, e que, por sua vez, influencia e molda essas mesmas relações, ou seja, somos efeitos das relações, fruto do embate de valores e, deve ser entendido como condição de nossa existência.

A língua/linguagem sob o enquadre dos estudos bakhtinianos não pode ser vista como algo abstrato, mas sim como um constructo concreto, vivo e polifônico, composto por diversas vozes que interagem e se influenciam mutuamente, esse constructo simbólico é marcado pela relação de alteridade, ou seja, pela relação entre o eu e o outro na produção e interpretação dos significados linguísticos. Dialogicamente, os enunciados estão sempre crivados pelas palavras do outro: a sua existência é fruto da relação eu-outro(s), isso porque tanto o locutor assume uma atividade responsiva na construção discursiva, pois a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam) é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Em termos gerais, a concepção do dialogismo se refere à forma como os sentidos são construídos e produzidos na linguagem, a partir das relações discursivas estabelecidas pelos sujeitos que se encontram em um determinado contexto histórico. Essas relações são fundamentais para a compreensão e produção de significados, uma vez que ocorrem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente por esses dis-

curso, o diálogo é considerado o princípio fundamental da arquitetura bakhtiniana, já que o sujeito se apresenta como ativo participante em seu sentido mais amplo. Entende-se que é através da relação com o outro, o sujeito dá forma aos objetos discursivos em uma construção marcada pela dimensão axiológica e que se revela como inacabada, uma vez que há sempre espaços vazios que serão preenchidos pela alteridade. Esse processo se configura nas trocas simbólicas que são fomentadas pelas práticas sociais e atualizam o repertório coletivamente construído de elementos históricos, sociais, ideológicos, o que, por sua vez, constitui o sujeito do discurso, o “dialogismo bakhtiniano se fundamenta na negação da possibilidade de conhecer o sujeito fora do discurso que ele produz” (Teixeira, 2006, p.229).

O mundo da vida, portanto, funde-se com o mundo da linguagem, é crucial entender que o mundo vivido e o mundo da linguagem estão interligados, ou seja, a unidade do mundo é formada pelas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. O sujeito é fundamentalmente discursivo e precisa produzir sentidos no mundo para assegurar sua existência, refere-se a um processo de troca de perspectivas sobre o mundo em que diferentes vozes se comunicam e compartilham ideias, mesmo que possam ter visões distintas sobre os objetos discursivos em questão. Esse diálogo é essencial para a produção de sentidos e para a construção do mundo socialmente compartilhado pelo sujeito discursivo, assim a prática de leitura tomada com um processo cooperativo quando realizada por meio de uma atividade em que os participantes podem verbalizar o entendimento do texto, sugere outros constructos bakhtinianos como a compreensão responsiva ativa, o enunciado, a enunciação, o dialogismo e a heteroglossia. Brevemente apresentou-se até aqui o percurso teórico de um dos constructos de Bakhtin.

### 3. AS PALAVRAS NO POEMA PARAÍSO PERDIDO

Geralmente, textos desse tipo costumam ser complexos e desafiadores para a compreensão, demandando maior esforço e atenção por parte do leitor, por se apresentar em um terreno movediçamente encantador por muitas vezes nos é lançado diversas dúvidas e possibilidades, mas que também nos é revelado o encanto das palavras plurissignificativas. O poeta, enunciador e criador põe diante do leitor um mundo inventado e, ora por gritos, ora por singelas dores que não são apenas as suas e/ou as dores que são de todos. Nesse sentido, a abordagem do gênero poema não pode deixar de levar em conta que “o poeta adquire suas palavras e aprende a entoá-las ao longo do curso de sua vida inteira no processo do seu contato multifacetado com seu ambiente” (Bakhtin; Volochinov, 1926, p.18).

Nesse aspecto, Bakhtin/ Volochinov, ao apresentarem os contornos de como seria análise social da arte, trata igualmente o tom apreciativo (julgamento de valor) como determinante da escolha das palavras. Assim, há uma sugestão de que a palavra poética possua uma capacidade de influência, que está relacionada com o próprio poder do verbo em fazer com que a realidade se revele para o ser humano. E dentre as revelações e interpretações após a leitura do poema objeto de análise, ofereço uma perspectiva detalhada entre as múltiplas possibilidades, uma vez que a leitura em uma perspectiva interacionista defendida por segundo Moita Lopes (2001, p. 149) compreende um fluxo de informação, pois “o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto”. Segundo o autor, é importante ressaltar que, nessa perspectiva, a leitura não se limita apenas ao texto ou ao leitor, na verdade, o processo de atribuir significado a um texto ocorre por meio da interação, envolvendo a troca mútua de conhecimentos entre o leitor, o autor e o texto.

Marcuschi (2008), argumenta que a compreensão humana requer cooperação mútua, pois o processo de leitura vai além da simples decodificação dos códigos linguísticos. Na verdade, envolve a construção de significados com base nas informações que o autor pretende transmitir e discutir. Direcionada à apreensão de obras literárias, a cooperação de acordo com Bakhtin (2006), tem como objetivo a observação e a compreensão de uma outra consciência, a do autor do texto, sendo que essa interação entre dois sujeitos pressupõe uma prática dialógica. Desta forma, sintam-se *invitados* para a leitura e ao início da análise do poema abaixo:

### **Paraíso perdido**

Aquele cajado ereto  
Tocou-lhe as margens  
Do seu mar  
Dias antes vermelho

Água da vida que antes bebera  
Escorre-lhe furtivamente  
Pelo canto dos olhos

Dor  
Nunca mais  
Foi a mesma mulher  
Que um dia fora  
Seu paraíso  
Não existe mais

*Cao Benassi*

O poema *Paraíso Perdido*, de Claudio Alves Benassi ou Cao Benassi, faz parte de várias outras obras produzidas por ele, é fundamental analisar a forma de um poema para compreendermos as escolhas do autor na construção de sua obra, nesse sentido, é importante destacar que alguns poemas são escritos na forma livre, ou seja, não seguem uma estrutura de forma fixa e essa liberdade permite ao autor explorar a musicalidade e a sonoridade da língua, além de criar novas formas de expressão poética. O texto apresentado está escrito na forma livre, pois não apresenta os elementos que o determinaram como estrutura de forma fixa. É importante ressaltar que a análise de um poema pode variar significativamente de acordo com a perspectiva do leitor, cada pessoa tem uma compreensão única e subjetiva da obra, influenciada por suas vivências, conhecimentos e percepções individuais e, na análise deste poema em questão, está presente a minha leitura, buscando destacar aspectos relevantes partindo de um olhar singular.

Para recepção ao leitor nos deparamos com o título “*Paraíso perdido*” que é uma sugestão da perda de algo que era valioso para o eu lírico, como a inocência, a pureza imaculada, a infância, ou a ideia de um “espaço” que já não existe mais. Esse convite à reflexão é o ponto de partida para a análise do poema, como dito anteriormente pode variar de acordo



com a interpretação individual de cada leitor. No primeiro verso do poema, o eu lírico inicia a descrição de um objeto que lhe é muito importante, o “cajado ereto”, a escolha do termo “cajado” remete à imagem de um objeto que é utilizado como apoio para caminhadas ou como uma ferramenta de comando, e que tradicionalmente está associado à figura masculina. Além disso, o adjetivo “ereto” reforça a ideia de poder e comando, pois denota algo que está firme e em posição de autoridade, se mantém erguido, levantado, ereto em equilíbrio ou aprumado, podendo estar relacionado, ao que entendo, que está pronto para a consumação do ato sexual.

A escolha cuidadosa das palavras já neste primeiro verso é um indício da riqueza de significados que o poema apresenta e que pode ser explorado em sua análise. Nos versos 2º, 3º e 4º, o verbo “tocar” conjugado no pretérito imperfeito, juntamente com o pronome oblíquo “lhe”, que se refere a uma terceira pessoa, sugere um contato direto com algo que delimita fronteiras. Essa fronteira é representada pelo substantivo feminino “margens”, que pode simbolizar a iminência da perda da infância, inocência e/ou da virgindade. Além disso, o uso de expressões como “do seu mar” (3º verso) - podemos dizer que há uma representação de suas emoções ainda desconhecidas e “dias antes vermelho” (4º verso) - adiciona uma dimensão temporal e espacial à cena, reforçando a ideia de que algo importante e valioso foi perdido e que nos dias anteriores o clima estava instável, com o “céu frequentemente vermelho”. Nessa interpretação, “dias anteriores” refere-se a um período de tempo antes de algum acontecimento mencionado anteriormente, tendo em vista o pronome oblíquo “lhe” (que pode ser ele, ela). O sangue que pode ser vertido na perda da virgindade, bem como a vergonha associada à perda da inocência, também, significar fertilidade através do ato de menstruar, ou seja, o corpo perde o paraíso da infância e da inocência e se prepara para receber a vida (sêmen) - «água da vida...».

Na segunda estrofe do poema, o eu lírico continua a descrever a perda da inocência, a expressão “água da vida que antes bebera” (5º verso) “água da vida” pode significar aquilo que dá a vida (sêmen) e pode sugerir a relação sexual que antes era considerada como uma fonte de vida e prazer, mas agora se torna um símbolo de perda e dor. O verbo “beber” no pretérito mais-que-perfeito (“bebera”) não indica se o pronome se refere a “eu” ou “ele/ela”, mas sugere uma ação que já foi realizada e experimentada anteriormente. O verbo “escorrer” (6º verso) assume sentido ambíguo de interpretação entre sêmen ou lágrima e sugere algo que flui suavemente, mas o advérbio “furtivamente” nos remete a algo que não quer ser demonstrado, portanto escondido – a vergonha do ato e acrescenta um elemento de clandestinidade, como se o protagonista estivesse tentando esconder sua dor e sofrimento. A expressão “pelo canto dos olhos” no sétimo verso e a menção à “dor” no 8º verso - a imagem da “dor”, nos remete e reforça a ideia de perda e sofrimento.

Na terceira estrofe do poema, a expressão “Nunca mais” presente no verso (9º verso) é destacada, sugerindo a perda irreparável do que foi mencionado anteriormente, e pode ser interpretada como uma afirmação enfática de que algo não irá se repetir, seja uma experiência dolorosa ou uma situação que traga lembranças desagradáveis e “foi a mesma mulher” (10º verso), demonstram a transformação e a constatação da perda do que era mais precioso (virgindade). O termo “seu paraíso” presente no 11º verso pode ter diversas interpretações, mas em contexto com os versos anteriores, pode-se entender como a inocência e a pureza da personagem antes de sua primeira experiência sexual. Esse termo também pode ser entendido como uma metáfora para o corpo da personagem, visto que o ato sexual é uma forma de compartilhar algo muito íntimo e pessoal, e após essa experiência, o corpo da personagem nunca mais será o mesmo. Além disso, a escolha do pronome possessivo “seu” indica que esse paraíso era algo exclusivo da pessoa e, termina o poema “Não existe mais” reforçando a ideia de que algo ou alguém deixou de existir.

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões e entrelaçamentos teóricos realizados estão para refletir e questionar a importância dos constructos de Bakhtin na língua/linguagem, da responsabilidade na apreciação de um gênero discursivo enquanto leitora e, com a orientação norteadora das teorias de estudiosos da área dos estudos de língua/linguagem e minhas experiências, pude perceber a complexidade de interpretações possíveis, pois sabemos que todo gênero discursivo pressupõe um destinatário (endereçamento) do qual se espera uma atitude responsiva na produção de sentido, ancorado em um determinado tempo no contexto imediato, vale lembrar que a abordagem deve ser feita não só pelos elementos que o constitui (conteúdo temático-estilo e estrutura composicional), como também pela sua função social.

O poema, à luz da teoria de Mikhail Bakhtin, está diretamente relacionada à sua capacidade de dialogar com o contexto e com os interlocutores envolvidos como enfatiza o diálogo e a interação na construção do significado, formação da identidade individual e coletiva provocando reverberações nas relações estabelecidas entre sujeitos, entre discursos, entre vozes, entre o tempo e o espaço, enfim, o dialogismo é o que funda a linguagem e nos funda em concomitância e ademais contribui para a criação de espaços de reflexão e pensamento crítico e possibilita espaço para a assinatura dos sujeitos envolvidos em todo e qualquer processo que haja a prática comunicativa.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail, & VOLOCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, Editora da USP, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail, **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- LOPES, Moita. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- SAUSURRE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- TEIXEIRA, Marlene. O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin** Petrópolis: Vozes, 2006.

# 9

## **ENSINO E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO NA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA LEITURA E ESCRITA**

*TEACHING AND LEARNING OF DEAF STUDENTS IN PORTUGUESE AS A  
SECOND LANGUAGE: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN READING AND  
WRITING*

Sebastiana Almeida Souza<sup>1</sup>

D.O.I.: [10.29327/5314594.1-9](https://doi.org/10.29327/5314594.1-9)

---

<sup>1</sup> Doutorado em Estudos de Linguagem. PROFEI. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT



## Resumo

Esta pesquisa apresenta análise do desenvolvimento de uma atividade que se deu num encontro do grupo de pesquisa, intitulado, o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, que tem como objetivo, compreender como se dá o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos, com contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin, Vygotsky e da Neurociência, explorando as bases neurocientíficas da aprendizagem, tendo como participantes, estudantes e egressos do curso de Letras Libras, licenciatura da UFMT, professores da UFMT e das redes de ensino municipal e estadual de Mato Grosso. A atividade que desenvolvemos foi a análise do gênero charge “Plano Brasil Sem Miséria”, cujo objetivo é realizar uma leitura polissêmica, com vistas à percepção global dos efeitos de sentido para realização de melhoria na produção escrita, e principalmente a questão da contextualização em diversos aspectos, desenvolvendo assim a visão crítica através da posição e desenvolvimento do conhecimento dos estudantes e, posteriormente, estes elaborarão sua produção textual, considerando o conhecimento abordado e desenvolvido, concretizando assim uma escrita consistente, num fluxo discursivo, sendo autores, (re)organizando-os discursivamente. Evidenciamos que, essa atividade desenvolvida tem como ênfase o processo de construção do conhecimento pelo estudante surdo, com base na compreensão dos conceitos, sempre tendo em vista um caráter interativo e dialógico no encontro do eu e do outro (das palavras deles -estudantes e das minhas contrapalavras-pesquisadora), fundamentada no arcabouço dos seguintes teóricos: Bakhtin e o Círculo e nas contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem na perspectiva sócio-histórica.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Língua Portuguesa; Gênero Charge; Estudantes surdos

## Abstract

This research presents the analysis of the activity proposed in a meeting of the research group: “Teaching and learning of deaf students in Portuguese as a second language”. The objective is to understand how is the learning process of Portuguese L2 for deaf students, based on theorists such as Bakhtin, Vygotsky, and Neuroscience; exploring neuroscientific foundations of learning. The participants were students and graduates of the Language and Libras program of the *Universidade Federal de Mato Grosso* (UFMT), professors of this institution, and municipal and state education networks of Mato Grosso. The activity analyzed the *charge* genre “*Plano Brasil Sem Miséria*”, from a polysemic reading, with the objective of a global perception in the effects of meaning and improvement in written production, specifically, contextualizing the theme from different aspects. Therefore, the critical vision is developed from the place of enunciation and knowledge of the students, who will elaborate their textual production, considering the topics addressed. Subsequently, they propose a consistent writing, based on a discursive flow where the authors are discursively (re)organized. Also, the activity developed emphasizes in the process of building knowledge from the deaf student, based on the understanding of the concepts. Finally, the interactive and dialogic character of the meeting consider the self and the other (students’ words and from the researcher), with theoretical bases in Bakhtin and the Circle, and Vygotsky’s contributions about learning from the socio-historical perspective.

**Keywords:** Learning; Portuguese language; *Charge* genre; deaf students.



## 1. INTRODUÇÃO

A atual Política Nacional de Educação brasileira, delineada a partir de vários documentos nacionais e internacionais determina que a Educação Inclusiva como uma proposta e, entende os processos educacionais inclusivos como “uma ação política, cultural, social, pedagógica desencadeada em defesa dos direitos de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”. Encontra-se fundamentada nos direitos humanos, que busca a igualdade e diferença como valores indissociáveis constitutivos de nossa sociedade, nesse sentido, compreendendo de que a prática pedagógica deve superar toda lógica da exclusão dentro e fora do contexto escolar.

Para tanto, defendemos a inclusão de todos os estudantes, incluindo assim os com necessidades educacionais especiais no ensino regular de ensino, cabendo a escola e aos educadores a organização para o atendimento, garantindo e assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade e de igualdade para todos. No que se refere aos estudantes surdos, a política educacional inclusiva deve dialogar com outros dois documentos oficiais, que garantem, como direito das pessoas surdas, o reconhecimento da Libras como meio legal de expressão e comunicação e o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que asseguram a educação bilíngue, ou seja, inicialmente, os surdos devem desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1) nas relações estabelecidas e a partir dessa língua, o processo ensino e aprendizagem escolar da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita pode ser iniciada e entendida como segunda língua das pessoas surdas (L2), sendo está amparada no Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005). No seu Capítulo IV, assegura a garantia Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

Dessa maneira, é necessário que as duas línguas se comunicam e sejam trabalhadas simultaneamente no que se refere ao desenvolvimento das atividades, ou seja, de forma bilíngue, considerando as particularidades e a materialidade das duas línguas, além dos aspectos culturais a elas associadas, fato que demanda um desenvolvimento metodológico de ensino pensado em ambas. Há também de ressaltar a importância do diálogo entre a política educacional inclusiva e linguística para surdos, um grande desafio a ser enfrentado nos espaços educacionais, na medida em que as escolas não se encontram preparadas para atender a diversidade e trabalhar suas especificidades.

Desse modo, considerando a necessidade que o estudante surdo tem para diminuir suas dificuldades no processo da elaboração e estrutura da modalidade da escrita em Língua Portuguesa, iniciamos nossos encontros no grupo de pesquisa Intitulado: o ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, que tem como objetivo, compreender como se dá o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos, com contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin, Vygotsky e da Neurociência, explorando as bases neurocientíficas da aprendizagem, tendo como participantes, estudantes e egressos do curso de Letras Libras, licenciatura da UFMT, professores da UFMT e das redes de ensino municipal e estadual do estado de MT.

Ressaltamos que nesses encontros realizamos reflexões à luz de teóricos e de atividades práticas. Nas resoluções das atividades, para que haja entendimento e, por basearmos nos teóricos Bakhtin e Vygotsky, desenvolvemos as ações baseadas no processo de interação entre o eu e o outro; provocamos as indagações, para que o estudante raciocine acerca das suas respostas e perguntas e, conforme vão aumentando as dificuldades, surgem as perguntas, questionamentos e diálogos, mas não há respostas prontas, há reflexões acer-

ca de compartilhamento dos sentidos e, ocasionalmente das críticas, e assim acontece a aprendizagem, baseada na construção entre os participantes e pesquisadora.

Nesse sentido, convém ressaltar, que buscamos trabalhar charges, por acreditarmos ter sempre um cunho crítico e, assim, nos dá a oportunidade de reflexão sobre a língua, por meio de enunciados concretos. Em vista disso, coadunamos com Bakhtin ([1992] 2010, p.265), que diz: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional”. Assim, destacamos neste artigo, análise do gênero charge “Plano Brasil Sem Miséria”, tendo como objetivo a realização da leitura polissêmica, com vistas ao desenvolvimento global em todas as áreas para realização de melhoria na produção escrita, focando, principalmente na questão do sentido e da contextualização em diversos aspectos, desenvolvendo assim a visão crítica através da posição e desenvolvimento do conhecimento dos estudantes e, posteriormente, estes elaborarão sua produção textual, considerando o conhecimento abordado e desenvolvido, concretizando assim uma escrita consistente, num fluxo discursivo.

## 2. PROCESSO DE LEITURA, UMA NECESSIDADE?

Em todos os momentos da nossa vida, utilizamos a palavra compreensão no sentido de que necessitamos nos entender e, conseqüentemente, compreender o outro para que possamos ter um elo de ligação e de interação.

Dessa forma, entendemos que, a leitura é um processo complexo, que exige uma perspectiva multidisciplinar para sua compreensão, envolvendo aspectos sociais situados, emocionais, cognitivos e linguísticos. No que se refere ao processo de leitura para/pelos surdos, vários pesquisadores o têm examinado a partir de várias perspectivas. Há pesquisas que buscam mais a área social da leitura do surdo (Botelho 2002; Lodi, Harrison; Campos 2002; Lodi 2006, entre outros).

Assim, optamos por trabalhar a leitura e escrita com nossos estudantes pelo gênero charge, que nos oportuniza uma visão crítica dos acontecimentos atuais e, também várias possibilidades de leitura.

### 2.1 Leitura e análise do gênero charge

Para que possamos compreender as práticas de leitura desenvolvidas pelos estudantes como algo dinâmico e multifacetado, focamos uma dimensão social e linguística, considerando que leitura e letramentos concretizam-se nas ações do grupo de estudantes que, ao longo das interações, construiu formas de ler, interpretar e compreender textos escritos, formas estas que constituíram seus aprendizados.

É evidente que o letramento da criança ouvinte inicia-se desde seu nascimento, quando entra em contato com o meio ambiente, seja de casa e dos lugares onde convive, a mãe lhe ensina tudo que a cerca, proporcionando-lhe assim os significados e oportunizando diversas situações de vivências, enquanto que a criança com surdez, que não teve acesso à língua de sinais, carece das informações básicas para a construção dos letramentos no seu cognitivo, o que trará prejuízos quando iniciar o processo educacional, sendo, assim, considerada analfabeta.

Neste aspecto, Soares (2005, p. 33) conceitua que o alfabetismo não se define “como





um conjunto de habilidades de leitura e escrita”, e sim como “o uso dessas habilidades para responder às demandas sociais”. Compreende-se, portanto, o alfabetismo funcional como um conjunto de habilidades e conhecimentos que preparam o indivíduo para participar de todas as atividades em que a leitura e a escrita são necessárias e para fazer uso disso para a sua autonomia.

Cagliari (1998) coaduna e acentua que

Conhecer a realidade do aluno não é uma tarefa metodológica ou psicológica: é interpretar de maneira correta os conhecimentos que o aprendiz tem a respeito do que faz e do jeito que faz. Para isto, o professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos, detalhados e completos, a respeito do assunto que ensina e das coisas que o aluno está querendo aprender (Cagliari, 1998, p. 70).

O autor faz uma ressalva muito importante, “Conhecer a realidade do aluno”, esta é uma questão muito importante para o processo de aprendizagem, tanto do professor quanto do estudante; no caso do estudante surdo, faz-se necessário conhecer sua história de vida, também a educacional, pois essas informações contribuirão significativamente para o seu desenvolvimento, bem como para a aplicabilidade de metodologias específicas do professor às suas necessidades. Outro ponto importante que o autor destaca é: “professor não precisa de conselhos pedagógicos, mas de conhecimentos técnicos específicos”; depois de conhecer o estudante, é necessário ter o conhecimento técnico específico, inclusive da sua realidade e dificuldades, para ter condições de ofertar atividades diversificadas e que atendam às suas necessidades, promovendo assim a aprendizagem.

Assim, desenvolvemos metodologicamente e gradativamente a análise do gênero charge para que pudéssemos explorar num todo toda a situação e crítica existente e o que os estudantes compreendiam.

Imagem 1. Gênero charge

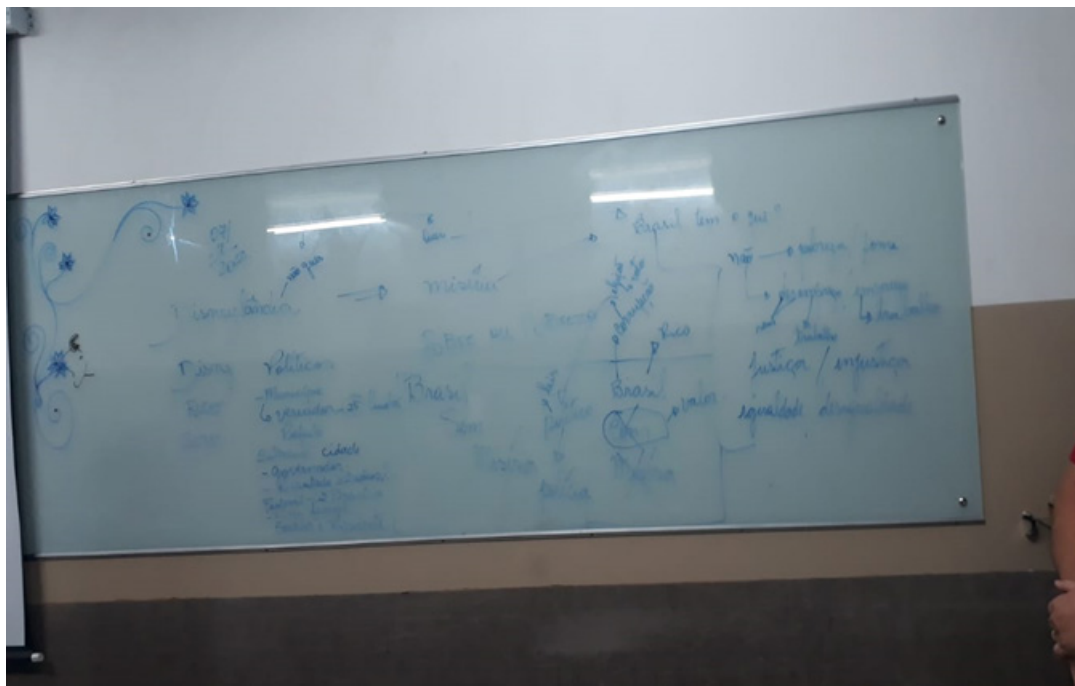


Fonte: google imagem.

Vale ressaltar que utilizamos como metodologia indagações sobre as dúvidas que os estudantes apresentaram, sem respostas prontas, porém com compartilhamentos, no

sentido de produzir conceitos que de fato tenham efeitos de sentido e que eles consigam aplicá-los em sua prática. Desse modo, surgiram vários questionamentos e exemplos sobre a palavra Disneylândia, Brasil sem miséria, que compartilhamos através da escrita na lousa, buscando ampliar o léxico dos estudantes.

Imagem 2. Construção de conhecimento



Fonte: acervo da autora

Inicialmente, buscamos refletir acerca da imagem das pessoas, quem eram e o porquê daquele diálogo, porque da escolha do menino, deixar de ir para a Disneylândia para ir para o país sem miséria, o que era esse plano?

Os estudantes disseram várias coisas, mas não conseguiram contextualizar e muito menos explicar porque da escolha no diálogo do texto entre o menino e a senhora. Desse modo, buscamos clarificar o que era o 'Plano Brasil sem miséria (BSM)', foi lançado em junho de 2011, voltado às famílias que viviam com uma renda familiar inferior a R\$ 70 mensais por pessoa. Em quatro anos, as ações do BSM retiraram 22 milhões de pessoas da situação de extrema pobreza. Em 2014, a linha que caracteriza a extrema pobreza passou de R\$ 70 mensais *per capita* para R\$ 77, e o benefício médio mensal repassado às famílias chegou a R\$ 170,00, reajuste aproximado de 88% para o período.

Posteriormente, trabalhamos a questão política do Plano, interesses e necessidades, bem como o significado dos cargos hierarquicamente, ou seja, a função de cada um em cada esfera, similarmente, a necessidade e a responsabilidade nossa na escolha dos nossos representantes e, em seguida, o sentido da palavra miséria, que os estudantes não sabiam nem o significado dicionarizado da palavra. Dessa forma, concordamos com Bakhtin (2012) quando afirma que:

Assim, na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta

1 Link: <https://www.gov.br/secretariadegoverno/pt-br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/inclusao-social/brasil-sem-miseria>

como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores (Bakhtin, 2012, p.98).

A necessidade do trabalho com a polissemia é muito relevante no processo de leitura e escrita com estudantes surdos, sendo que estes, se não forem oportunizados com o múltiplo conhecimento que a palavra tem, dependendo do contexto, eles não conseguem atribuir-lhe sentido. Com os estudantes ouvintes, é diferente, eles, inicialmente, têm o conhecimento da palavra dicionarizada. Para os estudantes surdos, isso se torna muito mais complicado, pois para estes, como ficou explícito na explicação acima, desconheciam o significado da palavra miséria e outras palavras, o que contribuiu para que buscássemos uma metodologia para que conhecessem a priori o significado da palavra e, posteriormente, o seu sentido.

Também abordamos acerca do que há no Brasil, referente a questões de falta de justiça, de igualdade e daí fomos explicando o significado disso em diversas situações e contextos, o que ocasionou em diversas perguntas e questionamentos dos estudantes. Seguidamente, passamos à exploração da palavra miséria, para melhor compreensão da diferença entre significado e sentido.

Inicialmente, houve um grande silêncio, após, um estudante indagou que a palavra miséria tinha relação com o desejo do menino em não querer ir para a Disneylândia e sim para o lugar, “Brasil sem miséria”.

Questionado sobre a sua reflexão, o mesmo disse que, entendia que o lugar deveria ser bom. Então, naquele momento se dispôs a pesquisar sobre o significado da palavra miséria e sinalizou que o sinal de pobre, “pessoas que não tem muita coisa”.

Posteriormente, outros estudantes complementaram que se trata de pessoas sofridas, que vivem na miséria, que existem muitas pessoas no Brasil.

Nesse momento, foi questionado o porquê estava escrito “Brasil sem miséria”, de que se tratava?

Como já havia sido explanado sobre o Plano e seus objetivos, um estudante sintetizou, ressaltando que se trata de questões política, ou seja, tem interesse com a humanidade, mas também para obter votos. Essa reflexão nos faz entender de que o estudante estava abordando acerca dos políticos e suas predileções, o que é muito comum em nosso país. A seguir, foram feitas várias complementações acerca da palavra miséria, o que nos fez entender que houve a compreensão da palavra contextualizada.

Referente a compreensão geral do gênero charge, o entendimento dos estudantes foi de que a imagem da senhora com o menino demonstra uma família de pessoas extremamente pobres, com esperança de viver num país em que tenha sua realidade baseada no plano de governo, “Brasil Sem Miséria”, ou seja, as poucas possibilidades que esse plano oferecesse a classe pobre, já proporcionaria um pouco de dignidade de vida para poder ser feliz, e o desejo do menino era tão grande de sair daquele realidade miserável, que abdicaria do seu sonho de ir para a Disneylândia.

Nesse sentido, o gênero charge nos traz as possibilidades de leituras e conforme Dehaene (2012), a leitura modifica o cérebro da criança, pois:

Aprender a ler consiste em colocar em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança bem pequena: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem. Esta aprendizagem passa por três fases: a etapa pictórica, breve período quando a criança “fotografa” algumas palavras; a

etapa fonológica; quando ela aprende a decodificar os grafemas em classes de sons; e a etapa ortográfica, quando ela automatiza o reconhecimento das palavras [...] (Dehaene, 2012, p. 213).

Compreende-se que a autora aborda esse conceito de leitura para todas as pessoas, uma vez que ela explica como se dá a leitura, exemplificando as etapas que são necessárias para a concretização da escrita. Entretanto, não há nenhuma menção no que se refere a como se dá o processo de leitura da pessoa surda, uma vez que ela passará apenas pela primeira etapa, a pictórica, que é fotografada para obter todas as informações existentes, as etapas posteriores deverão se dar na escola, mas, infelizmente, não se efetivam, pois não são trabalhadas de forma específica, mas no geral.

No que se refere ao processo de aprendizagem da língua, Bakhtin (2012) ratifica que:

[...] Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin, 2012-111).

Sabemos que a língua é aprendida, que se trata de um processo de evolução, isso é bem claro e prático com as crianças ouvintes, que bem antes de nascer já têm contato com a língua através da audição, o que já não acontece com a criança com surdez congênita que, em sua maioria, vai ter contato com sua língua materna quando chega na escola, no caso da Libras, tendo contato com ela através da Língua Portuguesa, assimilando-a de forma monossêmica, pois não teve a base em sua língua.

Vale mencionar que há estudos que nos dão base para pensar um aprendizado para o estudante surdo num sistema de processamento de informações para o processo de aprendizagem de leitura e escrita numa perspectiva de língua estrangeira. Dessa forma, Huber (2005, p. 67), com base em Dias (1996), destaca que:

Os trabalhos de pesquisa realizados nos últimos anos sobre o ato de ler enfatizam que a interpretação é um processo interativo que envolve conhecimento prévio, informação nova a ser compreendida, elementos contextuais paradigmáticos, influenciado pelos objetivos do leitor, seu sistema de valores bem como seu nível de motivação e envolvimento com a situação de leitura (DIAS, 1996).

Salientamos que temos desenvolvido nossas práticas através da interatividade, sempre considerando o conhecimento do estudante acerca do que está sendo lido ou discutido, acrescentando a isso informações adicionais a serem compreendidas, assimiladas e relacionadas a outros conhecimentos, pois acreditamos que é desta forma que se constitui um leitor crítico.

### 3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Considerando o processo de aprendizagem do estudante surdo através de análises e das diversas possibilidades de leitura que o gênero charge proporciona, ressaltamos que, faz-se necessário que os processos educacionais respeitem o desenvolvimento linguístico de cada um, que os educadores tenham conhecimento dos diferentes níveis de ensino e das particularidades linguísticas de cada um, bem como as questões que envolvem seu desenvolvimento/aprendizagem e desse modo, pensar em que práticas de ensino estão alicerçadas e fundamentas o seu processo de aprendizagem.

Mediante as análises e as diversas leituras realizadas pelos estudantes e exploradas com ênfase no sentido de forma contextualizada, foi possível perceber o quanto é necessário ofertar atividades que auxiliem os estudantes a reflexão e aos desafios do processo de leitura, pois está se faz de maneira pausada, buscando os elementos necessários para a compreensão dos conteúdos e sua contextualização, principalmente, quando se trata do estudante surdo que, na maioria das vezes aprende a Libras de forma descontextualizada, o que implica na dificuldade, inclusive do seu entendimento em sua própria língua acarretando assim, sérios problemas em seu processo de aprendizagem.

Vale enfatizar que, por meio da leitura e análise que fizemos com os estudantes do gênero charge, cuja temática “Plano Brasil sem miséria”, pudemos verificar que a grande necessidade dos estudantes surdos no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua está na ausência do conhecimento do sentido da palavra, ou seja, quando não foi oportunizado a leitura de forma compreensiva e contextualizada aos estudantes, está se torna impossível, há apenas repetições e memorizações, mas não interpretação e compreensão da palavra de maneira globalizada. Ficou perceptível também que, a exploração do conhecimento, abrangendo as diversas áreas, principalmente, conhecendo como que o cérebro recebe e capta as informações são importantes para que o professor aprimore sua prática pedagógica e desenvolva uma metodologia condizente as reais necessidades existentes, ler não é só decodificar, sim compreender e relacionar de forma crítica com o que acontece diariamente, atingindo assim uma posição crítica e ampliando o seu vocabulário.

Do mesmo modo, enfatizamos que é necessário o trabalho com o gênero charge, uma vez que nos dá diversas possibilidades de compreensão e de leitura, trazendo inúmeras formas de conhecimento da polissemia, principalmente no que concerne a metodologia necessária para aplicabilidade e desenvolvimento do processo de aprendizagem para os estudantes de modo geral e, em específico, para os surdos, uma vez, que se estes muitas vezes se encontram desprovidos da significação de toda forma de leitura e sua criticidade, do mesmo jeito, que todo conhecimento e contextualização em diversas situações, abrangendo assim a intertextualidade em sua produção textual, efetivando assim o processo de aprendizagem do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, deixando de ser apenas um desafio, mas como oportunidades de uma aprendizagem significativa e colaborativa entre estudante e professor, que acreditamos ser o início de um processo considerável para a realização da verdadeira aprendizagem.

### Referências

ALMEIDA S, S. **A Metodologia da Sala de Recursos Multifuncionais para a Educação Linguística dos Surdos**: Um Estudo Bakhtiniano. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Cuiabá, 2014.

\_\_\_\_\_. **Construindo saberes da LP como L2: uma experiência enunciativo-discursiva com estudantes sur-**



**dos através do atendimento educacional especializado.** Orientadora: Simone de Jesus Padilha. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2021.

BAKTHIN.M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 13ª Ed – São Paulo: Hucitec, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

CAGLIARI. L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas.** Campinas. SC: Mercado das Letras, 1998.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** Como a ciência explica a nossa capacidade de ler/ Stanislas Dehaene; tradução: Leonor Scliar – Cabral. – Porto Alegre: Penso, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.





# 10

## **POR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL**

*POR UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL*

Benedita Gonçalves de Almeida<sup>1</sup>

Rosely Aparecida Romanelli<sup>2,3</sup>

D.O.I.: [10.29327/5314594.1-10](https://doi.org/10.29327/5314594.1-10)

---

1 Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT

2 Orientadora - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres-MT

3 Este artigo é resultado de conclusão da disciplina Pesquisa em Educação, ministrada pelo Profº. Drº. Laudemir Luiz Zart, pelo Programa Pós-Graduação -PPGEdu/UNEMAT – Cáceres/MT

## Resumo

**E**ste artigo relata a experiência de uma prática pedagógica em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Fundamental no ano de 2017. Através das Lei nº. 10.639 de 09/01/2003 e a Lei nº 11.645 de 10/03/2008, que propõem reflexões acerca do ensino aprendizagem antirracista, por meio dos conceitos de colonialidade do ser, do saber e do poder, a classificação de cor e raça, o significado da palavra decolonial, a relação sobre as práticas pedagógicas com base nos conceitos de Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Libertação, buscando refletir sobre a necessidade de uma prática pedagógica decolonial. Acredita-se, portanto, que uma forma de combater o racismo étnico-racial é através da prática pedagógica do professor, assumindo atitudes e posturas decoloniais frente à realidade que o próprio professor enfrenta em sala de aula.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica. Decolonial. Leis 10639/2003 e 11.645/2008. Pedagogia da Autonomia Aprendizagem antirracista.

## Resumen

**E**ste artículo relata la experiencia de una práctica pedagógica en un aula del 2º año de la Enseñanza Fundamental en el año 2017. A través de la Ley nº. 10.639 del 09/01/2003 y la Ley nº 11.645 del 10/03/2008, que proponer reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje antirracista, a través de los conceptos de colonialidad del ser, saber y poder, la clasificación de color y raza, el significado de la palabra decolonial, la relación sobre prácticas pedagógicas a partir de los conceptos de Paulo Freire - Pedagogía de la Autonomía y Pedagogía de la Liberación, busca reflexionar sobre la necesidad de una práctica pedagógica decolonial. Se cree, por tanto, que otra forma de combatir el racismo étnico-racial es a través de la práctica pedagógica del docente, asumiendo actitudes y posturas decoloniales frente a la realidad que el propio docente enfrenta en el aula.

**Palabras-clave:** Práctica Pedagógica. decolonial Leyes 10639 y 11645. Pedagogía de la Autonomía. Aprendizaje antirracista.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo conta a experiência de uma prática pedagógica em uma sala de aula do segundo ano do Ensino Fundamental, buscando refletir sobre o ensino aprendizagem acerca das relações antirracistas no espaço escolar, tendo como base as leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e 11.645, de 10 de março de 2008, por meio dos conceitos epistemológicos da colonialidade do ser, do saber e do poder, bem como outras literaturas, com objetivo de refletir sobre uma prática pedagógica decolonial.

Na primeira parte abordar-se-á marcos que firmaram os conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas e os conceitos de colonialidade do ser, do poder, do saber e a colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da vida.

Na segunda parte será relatada a experiência de uma prática pedagógica que, como professora da rede municipal de Cuiabá, na E.M.E.B. Profº Francisval de Brito, tive em uma sala de aula do 2º. ano do Ensino Fundamental. A partir do relato dessa experiência discutir-se-á algumas questões como a classificação de cor e raça; o significado da palavra e conceito decolonial; a relação sobre as práticas pedagógicas com base nos conceitos de Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Libertação com objetivo de refletir sobre uma proposta de prática decolonial. Por fim constarão as considerações finais e as referências bibliográficas.

## 2. MARCOS LEGAIS POR UM APRENDIZADO ANTIRRACISTA

As Leis nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e a de nº. 11.645 de 10 de março de 2008, ambas promulgadas no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº.9.394/96, com objetivo de regulamentar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados.

Tais leis foram frutos de anos de luta e reivindicação da população negra e indígena no país e não só, mas também de entidades e organizações que cujos objetivos estão centrados na reivindicação de direitos e espaços que afinal, estão assegurados na Constituição Federal. As leis de 2003 e de 2008 representam hoje o principal instrumento de luta contra o racismo dentro do campo educacional, apesar de que ainda é muito tímida a implantação de fato destas, bem como das políticas de promoção em prol a inclusão e igualdade étnico-racial.

O ensino de outrora, não tão distante de hoje, que infelizmente ainda vigora e persiste em nosso país, em relação as histórias e culturas afro-brasileira e africana, que foi e continua sendo estudada em datas comemorativas, como o dia 13 de maio, em que comemora-se a Abolição dos Escravos, em 20 de novembro, dia da Consciência Negra, sendo esta última inserida no calendário comemorativo à partir da promulgação da Lei 10.639 que, hoje, na atual gestão federal está sendo ameaçada com a proposta desta constar apenas uma data a ser considerada como ponto facultativo, ou seja, a proposta ficará à mercê de cada gestor estadual e/ou municipal.

Nessas duas datas comemorativas aqui exemplificadas, ainda hoje, em uma boa parte das instituições de ensino, é costumeiro utilizarem de adereços, enfeites, comidas típicas que lembram tanto as culturas negra como a indígena, dando ênfase à vinda e sofrimentos dos escravos para o país, no entanto. sem aprofundar criticamente na questão da

condição preconceituosa e pejorativa com que os negros ainda são tratados.

Também pouco se fala sobre essa cultura e influência na história da humanidade, nas ricas contribuições identitária, cultural, artística e econômica trazidas para o Brasil. O mesmo acontece com o índio, fala-se sobre o dia 19 de abril, pintam-se as crianças e fazem encenações para lembrar o dia de um povo que deve ser lembrado como sujeitos históricos que são, um dos pilares ou o primeiro pilar da formação do povo brasileiro, pois são pessoas que têm história e que muito contribuíram e continuam contribuindo para com a patrimônio cultural e identitário do brasileiro.

É inaceitável pensar que em pleno século XXI, o aprendizado ainda não avançou como deveria, haja vista que as leis têm que ser cumpridas, não por mero cumprimento, mas, em prol de uma educação que combata o racismo numa sociedade que, ainda hoje valoriza a história e cultura branco-europeia em detrimento das culturas africanas e indígenas e com isso, acaba por reforçar um racismo estruturante de base colonial que continua fazendo estragos na sociedade e a escola comparece aí como uma das principais instituições no combate à essa continuidade.

Acreditamos, portanto, que uma maneira de combater o racismo no âmbito escolar é, sobretudo, por meio de uma prática pedagógica decolonial, envolvendo não somente a instituição em si, mas o professor, a família e comunidade.

Sobre a questão da colonialidade, Quijano (2009), citado por Ballestrin (2013, p.101) no texto *A América Latina e o giro decolonial*, afirma que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbito e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009, p.342).

Assim, entendemos que, com o fim da empreitada da ocupação colonial há um avanço da colonialidade que se estabelece uma relação de dominação do poder capitalista, incluem-se aí além do econômico, a colonialidade do saber, entre os diferentes modos de vida e diferentes grupos humanos, entre os Estados-Nação.

Segundo Ballestrin (2013), algumas contribuições para o debate global e atual sobre o pós-colonialismo foi através da colonialidade do ser, do saber e do poder e as respostas de descolonização epistêmica por um giro decolonial. Nesse sentido, Walsh (2009) afirma que:

a colonialidade é a forma pela qual uns se sentem superiores a outros produzindo um lastro de discriminação racial. Esse projeto de colonialidade se materializa a partir de quatro eixos: a colonialidade do poder (Quijano,2005), a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da vida mesma (Walsh, 2009).

Sendo assim, a colonialidade do poder constitui no poder do capitalismo mundial moderno, colonial e eurocentrado, baseado na criação da ideia de raça para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. A colonialidade do saber está relacionada a forma de manutenção e hegemonia eurocêntrica como superioridade do conhecimento, a colonialidade do ser refere-se à experiência vivida da colonização a partir da exploração dos povos dominados. Ainda, segundo Walsh (2009),

a colonialidade cosmogônica da mãe natureza e da vida, está presente na antítese natureza/sociedade, desconsiderando “o mágico-espiritual-social, a relações milenar entre os mundos biofísicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses e orixás” (...). Essa dimensão da colonialidade de repúdio a essas relações anulou a base da vida dos povos ancestrais, tanto indígenas quanto africanos. Nessa tessitura, a colonialidade tem um sentido mais amplo para esses povos, pois a negação das suas formas de vivências induz à representação social deles como povo “não civilizado, não moderno, menos humano” (Wash, 2009, p. 10, 11).

Compreendemos assim, que esses marcos legais evidenciam a urgência de ações efetivas, de mudanças de atitudes e de paradigmas que possam coibir práticas discriminatórias, pejorativas que menosprezam o outro e que fomentam o racismo, a discriminação frente à uma educação de base colonial que ainda hoje impera nos espaços escolares. Diante de tais reflexões e, consciência de ainda ter muito o que aprender como profissional da educação, portanto, lutar contra posturas e comportamentos que levam a interiorização do(a) outro(a) é que trazemos aqui um relato de experiência vivida em sala de aula.

### **3. A EXPERIÊNCIA VIVIDA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA**

Sou professora da Educação Básica da Rede Municipal de Cuiabá, desde 2015. Em 2017 ministrando aula numa sala do 2º. Ano do Ensino Fundamental na E.M.E.B. Profº Francisval de Brito, em uma conversa com os meus alunos sobre racismo, instiguei-os a se posicionarem sobre o assunto ao perguntar o que eles entendiam por racismo. Um deles disse que racismo é a pessoa não aceitar outra pessoa negra, foi quando um aluno negro disse: “Professora eu sou branco”. O outro aluno de pele clara, olhou para ele e disse: “– Não, você não é branco, você é negro, eu sou branco”. Os outros alunos ficaram quietos, o aluno negro ficou calado, por um momento me calei esperando que algum aluno se posicionasse, a sala ficou um silêncio total. Continuando a conversa eu disse, eu sou negra, o aluno branco disse: “- Professora a senhora não é negra, a senhora é marrom”. Em resposta reafirmei que sim, que eu me considero negra.

Em seguida, expliquei o porquê me identifico assim ao falar sobre a genealogia de minha família, contando que o meu avô, pai do meu pai era filho de portugueses e minha avó, mãe do meu pai, era filha de índios; já o meu bisavô da parte materna era dono de escravos e a minha bisavó, avó da minha mãe era escrava, então, sendo essa a herança predominante de meus ancestrais eu me identifico como sendo uma pessoa negra. Curiosos, os alunos queriam saber mais e me questionaram com esta pergunta: “Se a senhora é negra, porque a cor de sua pele não é preta?”. De maneira simplificada expliquei que o brasileiro tem em sua miscigenação o sangue do negro, sangue do branco e sangue do índio, portanto todos os brasileiros não são brancos “puros”, apesar de muitos terem a cor da pele branca, ou um pouco mais clara que a pele negra.

Em seguida, tentei compreender o porquê a criança identifica a raça pela cor da pele da pessoa, que no meu caso, o aluno me identificou como sendo marrom, exatamente porque a cor da minha pele se assemelha a essa cor, e por ser criança ela fez essa comparação. Presumi então que, se fosse para ela colorir um desenho de uma pessoa, ela o coloriria com a cor de pele ou com a cor marrom e não com a cor preta, porém a sua compreensão não estava errada, porque segundo Osório (2003, p. 18),

A classificação de “cor ou raça” empregada pelo IBGE em suas pesquisas, ao contrário do que algumas pensam, não foi inventada por burocratas, tendo mais de um século de história. No século XIX, o vocabulário étnico e racial era muito mais elaborado e diversificado do que o correntemente empregado.

Osório (2003) lembra que Schwarcz (1987), ao tomar os termos empregados por Nina Rodrigues (1988) nas seções de jornais, constatou que

há termos que são relacionados à posição no sistema escravocrata: escravo, peça, liberto, livre e forro. Esses termos podem aparecer como substantivos ou como adjetivos, como em “preto forro”. Outros termos dizem respeito à origem étnica, compreendendo fula, quenagô, angola, mina, entre outros; esses também podem aparecer como substantivos ou como adjetivos (“preta mina”, etc.). Há também os termos que designam vários tipos de mestiçagem: crioulo, mulato, caboclo, cafuso e mameluco. Finalmente, há os termos mais relacionados às variações da cor da pele: negro, preto, pardo, branco, retinto, azeviche, oviano, cor retinta. Cores esdrúxulas, como a “cor tostada de lombo assado” já eram empregadas.

O emprego dos termos de cor, segundo Schwarcz (1987 apud Osório, 2003), na divulgação dos classificados de jornais referentes aos escravos em fugas, bem como suas características físicas era de grande importância na possível identificação e captura do fugitivo, pois

a partir do texto leva à elaboração de cores compostas, com outros termos de cor definindo nuances, ou com outras categorias de termos étnico-raciais: pardo quase branco, preto retinto, cobre azeviche, preta de angola, crioulo bem preto, etc. As descrições frequentemente acrescentavam à cor outras características físicas, como altura, compleição, cor e tipo dos cabelos, presença de barba, bem como eventuais marcas deixadas pelos diversos castigos que eram infligidos aos escravos. Acrescentavam também a idade, precisa ou próxima por categorias como moço, moleque, velho; e também informações sobre caráter, temperamento, e habilidades pessoais, como o domínio de artes e ofícios, da escrita, da leitura e da aritmética (Osório, 2003, p.18).

Conforme os autores Maia e Melo (2020), “o conceito de raça é o pressuposto que legitima todas as formas de dominação pela colonialidade sobre os povos colonizados”, e segundo Quijano (2005 apud Maia; Melo, 2020, p. 233) “o conceito de raça foi o fator principal de legitimação da dominação dos colonizadores sobre os colonizados”.

É possível, portanto, perceber os danos que o sistema colonial causou ao potencializar a diferença de raças que favorece uma em detrimento da outra, ou melhor dizendo, essas diferenças de raças, sobretudo a questão da superioridade branca em detrimento do negro (e do índio), historicamente serviu para justificar a empreita imperialista tanto na ocupação colonial em várias partes do mundo, como sustentou e autorizou um dos maiores crimes praticados contra uma camada da humanidade, o tráfico negreiro. As consequências de tais fatos ainda hoje seguem surtindo frutos amargos no seio social, e no espaço escolar tais “frutos” são expostos todos os dias, as vezes de uma maneira simples como uma piada, um apelido ou uma denominação de cor, como relatamos acima.

Percebi com preocupação, diante da afirmação de ser branco que o aluno negro ainda não se identificava como negro, isso significa que, ainda nas famílias não se fala sobre raça, identidade, sobre a origem de sua própria história, sobre o grupo étnico-racial de



pertencimento, conseqüentemente, no seio familiar não se conversa sobre a aceitação das diferenças ou sobre a identificação de sua identidade. Logo, esse aluno não tem condições de se sentir pertencente a tal grupo étnico-racial familiar, portanto.

Diante de tais reflexões, temos a convicção de que, uma das alternativas para combater o racismo é através das práticas pedagógicas do professor quebrando paradigmas colonizadoras incorporadas nos livros didáticos, nos currículos, enfim, o professor deve ter em suas práticas pedagógicas atitudes e posturas decoloniais que sirvam de base estruturante para a formação de pessoas mais humanas, comprometidas e engajadas, que possam não só combater o racismo no espaço escolar, mas em todos os contextos sociais, para que em um amanhã próximo esses mesmos alunos, que serão multiplicadores, possam ser cientes de seu pertencimento étnico-racial e que tenham condições de conviver harmoniosamente com as diferenças em todos os espaços de convivência, pois, segundo Wash (2013, p. 25), “[...] Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo em el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridade y construcciones alter-(n)ativas.” (tradução nossa)<sup>1</sup>

Sobre práticas pedagógicas, Paulo Freire (2011, p. 40) nos fala que, “na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Diante disso, a autoavaliação do professor deve ser um processo contínuo capaz de propor transformações criteriosas frente a um ensino de cunho colonizador.

Paulo Freire (2011) afirma que o professor inquiridor é aquele que está aberto aos questionamentos, curiosidades dos seus alunos, pois

[...] Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho-a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2011, p. 47).

Assim,

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo (Freire, 2011, idem).

O professor convicto de que a mudança no mundo é possível, ele assume atitudes de humildade e de respeito perante os sujeitos que sempre foram menosprezados, inferiorizados por um processo de colonialidade e portanto, de subjugação.

“No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade”, afirma Paulo Freire (2011, p. 75). Como professor, na minha acomodação, eu reflito a minha decisão de escolha e intervenção que preciso ter perante a realidade da minha prática pedagógica.

Por meio de uma prática pedagógica que aponta para uma ação libertadora de preconceitos, de racismos, o professor deve-se pautar por meio de abordagens educacionais

1 O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua na que se possa identificar, tornar visível e encorajar ‘lugares’ de exterioridade e construções alternativas”(tradução nossa).

que, segundo Cirigliano (2001), são o respeito a liberdade do outro(a), o reconhecimento desse(a) outro(a) na sua particularidade identitária ou material que poderão (aluno e professor) avançar em direção desse tipo de ação. Segundo esse autor:

Os educadores (as) libertários (as) precisam amar o amor, aos outros (as) e o caminho que buscarão junto. [...] A esperança em relação à possibilidade da mudança é o pré-requisito indispensável para o sucesso da educação libertadora, para a mudança das estruturas, das outras pessoas e de nós mesmos(as) (Cirigliano, 2001, p.105).

Dussel (2002 apud Walsh, 2013, p. 42), baseado no pensamento de Paulo Freire, aborda a ética da práxis, da consciência e ação, bem como de seu sentido pedagógico. Afirma que:

La práxis de “transformacion” no es el lugar de una “experiencia” pedagógica; no se hace para aprender; no se aprende em el aula com “conciencia” teórica. Es em la misma práxis transformativa de la “realidade real” e histórica donde el processo pedagógico se va efectuando como progressiva “concientización” (“acción-em-la-que-se-va-tomando-conciencia-ético transformativa: liberación)<sup>2</sup> (Dussel, 2002: 436).

Ainda, na esteira do pensamento de Paulo Freire sobre a Pedagogia da Libertação, Silva (2001) deixa claro que,

[...] A prática educativa é sociointerativa entre homens e mulheres, sujeitos de histórias individuais e coletivas. Torna educando e educadores capazes de, ao se distanciarem do mundo para melhor compreendê-lo, retornar a ele apreendendo-o de maneira diferenciada e reveladora para propor e recompor, modificando-o em busca do “inédito viável” (Silva, 2001, p. 33).

De maneira embrionária, trazemos, para finalizar o item em que abordei a minha experiência em sala, bem como sobre as reflexões feitas a partir desta, as palavras extremamente atuais e importantes de Paulo Freire, citado por Maclaren (2001), sobre o respeito em relação a autonomia do educador, bem como sobre a necessidade do respeito pela identidade dos (as) educando(as):

O que tenho proposto com base em minhas convicções políticas, minhas convicções filosóficas, é em profundo respeito pela autonomia total do (a) educador (a). O que tenho proposto é um profundo respeito pela identidade cultural dos (as) educandos (as) – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, a cor do outro, o sexo do outro, a classe social do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro; que implica a capacidade de estimular a capacidade do outro. Contudo, estas coisas acontecem num contexto social e histórico, e não soltas no espaço. Estas coisas acontecem na história e eu, Paulo Freire, não sou dono da história (Maclaren, 2001, p. 179).

---

2 A práxis da “transformação” não é o lugar de uma “experiência” pedagógica; não se faz para aprender; não se aprende em sala de aula com “consciência” teórica. É na mesma práxis transformadora da “realidade real” e onde o processo pedagógico é realizado como uma progressiva “conscientização” (“ação”-em-que-é-conscientização-ético-transformador: libertação). (Tradução nossa)

## 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresenta a experiência de uma prática pedagógica que acontece todos os dias nas escolas, seja dentro da sala de aula, nos corredores, nas quadras de esportes, nos refeitórios, entre os alunos - colegas de classe, colegas professores de escola, atitudes e posturas de crianças, jovens e adultos, que precisam ser mudadas. No entanto, temos a convicção de que, não será fácil essa mudança, haja vista que, ao longo da história convivemos com os mais diversos e perversos tipos de discriminações étnico-raciais, insultos e até agressões, sejam pela não aceitação da cor de pele, por ser pobre, por ser mulher, idoso, analfabeto, por sexo, religião, ou até mesmo por simplesmente um não gostar da cara do outro.

Com a promulgação das Leis 10.639 de 09/01/2003 e Lei 11.645 de 10/03/2008 foi introduzida nas escolas o ensino das culturas africanas e indígenas, pois, acreditando que ao conhecer as culturas africanas brasileiras e indígenas poderiam (e podem, acreditamos) impedir ou diminuir tal discriminação. Infelizmente, ainda não é o que vemos na prática, principalmente nos espaços escolares, haja vista que, um ensino pautado em um saber enraizado nas práticas colonizantes, no poder centralizado em uma minoria em desfavor dos outros, esquecidos pelo sistema, o que se espera é o menosprezo e a subjugação de propostas que mudem a estrutura do sistema, sobretudo do educacional.

Confesso que, como professora, aprendi muito com a experiência que tive em sala, relatada aqui. No entanto, o aprendizado mais importante foi a de me conscientizar de que, ainda hoje é um tabu conversar em família sobre a raça, a etnia, sobre o que é ser negro, conversar sobre a própria história, a identidade, sobre o diferente. A família, assim como a escola, tem um papel muito importante nesse processo tanto da manutenção da discriminação, de racismo, como no combate destes. Vejo que, se a família não traz a reflexão esse assunto, ou seja, não faz o seu dever de casa, então a escola não pode omitir o assunto e debate no combate à discriminação, pois é na escola que se formam sujeitos críticos e que, portanto, os professores conscientes de seu papel podem e devem formar pessoas conhecedoras de seu pertencimento, pessoas mais críticas, mais humanizadas.

Diante de todas estas reflexões, temos a certeza de que é com a prática pedagógica do professor, que pode haver mudanças nesse processo crônico de discriminação, é por meio de uma prática centrada na atitude e na postura decolonial do professor frente à realidade enfrentada nos espaços escolares que teremos um mundo mais justo.

Os professores precisam assumir posturas antirracistas, não podem se calar frente de gestos mesmo pequenos, brincadeiras, *bullying* entre seus alunos em sala de aula. É urgente que estes profissionais abordem sobre o negro, sobre o índio como seres históricos que possuem um legado de experiências, culturas que estão impregnadas em nosso ser. O olhar do professor, principalmente em sua sala de aula, precisa ser um olhar acolhedor, humano, empático, precisa ser de respeito, de amorosidade, mas sobretudo, ele precisa acreditar que a mudança é possível, acreditar na sua própria mudança para que alcance e promova a mudança do outro.

Enfim, concluímos que é possível promover mudanças significativas nos espaços escolares através das práticas pedagógicas do professor, é possível transformar pessoas em sujeitos efetivamente humanizados.

## Referências

- BALLESTRIN, L. **América latina e o giro decolonial**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3k-Q3XdYYPbwwXH55jvhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06/07/2022.
- DIAS, A. A.; SILVA, T. R. da. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. **EccoS Revista Científica**, núm. 45, pp.117-136, 2018. Universidade Nove de julho.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, A. M. A. (org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo. Editora UNESP, 2001. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021340/mod\\_resource/content/1/E5%20-%20Textos%202%20e%203.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6021340/mod_resource/content/1/E5%20-%20Textos%202%20e%203.pdf). Acesso em: 12/07/2022.
- LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 12/07/2022
- LEI N 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/418044/pg-1-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-10-01-2003>. Acesso em: 06/07/2022.
- LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 06/07/2022.
- MAIA, B. S. R.; MELO, V. D. S. de. A colonialidade do poder e suas subjetividades. Teoria e Cultura. Programa de Pós-Graduação em Ciência Sociais. **UFJF** .v 15. N 2 de julho, 2020.
- OSÓRIO, R. G. O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Texto para discussão nº 996. **IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília, novembro de 2003. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/confest\\_e\\_confefe/pesquisa\\_trabalhos/arquivosPDF/M255\\_02.pdf](https://www.ibge.gov.br/confest_e_confefe/pesquisa_trabalhos/arquivosPDF/M255_02.pdf). Acesso em: 08/07/2022.
- WALSH, C. **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Serie Pensamiento decolonial. Abyla Yala. Editora Catherine Walsh, 2017. 2017.
- WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CAN-DAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

# 11

## **APRECIÇÃO A LA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO EM “PARAÍSO PERDIDO”**

*APPRECIATION OF DIALOGICAL DISCOURSE ANALYSIS IN “PARAÍSO  
PERDIDO”*

Claudio Alves Benassi<sup>1</sup>

D.O.I.: [10.29327/5314594.1-11](https://doi.org/10.29327/5314594.1-11)

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos de Linguagem. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT

## Resumo

O presente artigo tem como objeto de estudo a apreciação de um pequeno texto a la análise dialógica do discurso produzido no contexto da Disciplina Estudos Bakhtinianos, ministrada por mim, no segundo semestre do ano de 2022. O poema foi produzido com a finalidade de ser apreciado pelos acadêmicos matriculados na disciplina para a obtenção dos créditos. Tentamos realizar a apreciação buscando as relações dialógicas possíveis do texto e, como resultado, conseguimos visualizar um encontro entre vários discursos, dos quais emergiu o sentido que aqui é apresentado.

**Palavras-chave:** Análise dialógica do discurso. Poema. Estudos bakhtinianos. Dialogismo. Paraíso perdido.

## Abstract

This article exposes the appreciation of a brief text about the dialogical discourse analysis produced in the subject of Bakhtinian Studies, taught by the author, in the second semester of 2022<sup>st</sup>. The poem was appreciated by students enrolled in the subject for credit. In this way, the textual appreciation was carried out to find the possible dialogic relationships of the text. The result is the visualization of various discourses and the meaning they produce. This is presented in this article.

**Keywords:** Dialogical discourse analysis. Poem. Bakhtinian Studies. Dialogism. '*Paraíso perdido*'.



# 1. INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar uma análise a la ADD – Análise Dialógica do Discurso, ou seja, nele, apresentamos uma pequena análise segundo alguns pressupostos da teoria bakhtiniana – sem querer, obviamente, esgotar as possibilidades que a metodologia da ADD oferece para a análise do discurso.

A ADD tem como objetivo a análise do discurso investigando os sentidos concretos existentes em textos igualmente concretos, sejam eles orais ou escritos, que surgem das mais diversas esferas da atividade humana, noutras palavras, das produções discursivas encarnadas na vida.

Toma-se como fio condutor a busca pelas relações dialógicas que esses textos, noutras palavras, esses discursos possuem com outros discursos, além de perseguir as relações do discurso com as diversas instâncias nas quais os sujeitos, admitidos como seres sócio-históricos, estabelecem suas interações.

Alguns princípios básicos a serem considerados na ADD são: o dialogismo, principal fundamento da ADD, que admite a existência de um diálogo entre os discursos sempre relacionados com as esferas concretas de interação verbal; o sujeito, que é intencional, pragmático, sócio-histórico e ideológico; a enunciação como um processo de interação verbal entre esses sujeitos.

Além desses aspectos, ainda podemos citar o enunciado como um conjunto de signos ideológicos que retratam uma realidade fora da sua existência e, também, de signos linguísticos como as palavras faladas ou escritas; a interpretação ideológica que objetiva compreender o sujeito perpassado pela ideologia na interação verbal com seus pares, e que influencia sua maneira de pensar e agir discursivamente no mundo.

Por fim, existem ainda outros elementos que são buscados na ADD, tais como: a ubiquidade social da linguagem verbal humana, ou seja, a característica da linguagem de estar em toda parte, ocorrendo somente numa relação – noutras palavras, entre eu e o outro; a pluralidade social que é propriedade que algo tem de apresentar vários significados; a significação, que é o sentido relativamente estável dos signos; e sentido, que é efêmero (não fixo), mutável e temporário, ou seja, que muda de acordo com as interações.

Elegemos para a análise do “poema” que apresentamos a seguir a categoria do dialogismo. Nesse sentido, pretendemos analisar as principais relações dialógicas desse discurso, inserido num contexto cronotópico específico, que é a atividade final da disciplina “Estudos bakhtinianos”, ministrada por mim, no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O “poema” foi composto no dia 23 de agosto de 2022, com o objetivo de, sobre ele, recair o olhar analítico dos acadêmicos matriculados na disciplina citada anteriormente. Nesse aspecto, o poema não objetivou, num primeiro plano, recriar a realidade como pressupõem a criação artística. Por outro lado, objetivou somente apresentar um texto no gênero poema, conscientemente, composto a partir de relações dialógicas.

---

1 Utilizei o termo poema entre aspas por não me considerar um poeta, senão um artesão que manipula as palavras de acordo com as suas intenções.

## 2. DIALOGISMO: A CATEGORIA ELEITA COMO PRINCIPAL BASE PARA A ANÁLISE

O dialogismo em Bakhtin pode ser compreendido como a base constitutiva da linguagem. A concepção de linguagem para o círculo, segundo Sobral (2009, p. 89), é a de “um sistema semiótico aberto que se sustenta numa dialética entre um plano convencional dotado de certa estabilidade”, ou seja, a linguagem é fruto de uma tensão contínua entre os elementos da língua, que tendem à estabilidade, e os que são instáveis, de caráter centrífugo.

É importante compreender que, para Bakhtin e o Círculo, o dialogismo é uma categoria que não pode ser confundida com a noção de diálogo comumente entendida. A dialogia não é somente um diálogo que acontece por meio da alternância dos turnos de fala, tampouco pode ser redutível apenas ao diálogo face a face.

É por meio das relações dialógicas que nossas enunciações são inseridas na cadeia ininterrupta da linguagem. Nesse aspecto, ao enunciarmos, sempre o fazemos não criando enunciações do zero, mas tomando da cadeia linguagística elementos discursivos, os mais essenciais, revalorando-os, renunciando-os, reelaborando-os e tornando-os ao meio social como discursos.

Assim sendo, podemos afirmar que não existem discursos puros, totalmente novos. Estamos sempre nos reportando ao passado discursivo e, a partir dele, constituímos um presente enunciativo, constituindo questões para um futuro enunciado. Outrossim, estamos sempre, de certo modo, como afirma Sobral (2009), ainda respondendo aos gregos e constituindo questionamentos para o futuro.

As relações dialógicas permeiam as próprias falas do falante, no entanto, estão para além dos discursos orais, e também presentes nos escritos. Elas não pertencem ao sistema linguístico de formas abstratas, mas estão contidas no nível metalinguístico. Assim sendo, não podem ser separadas da vida e do campo discursivo, posto que deles são constituintes.

A dialogia se constitui de relações lógicas e concreto-semânticas, sem as quais, categoricamente, não pode ser realizada, possuindo especificidades próprias e sendo irreduzíveis a elas. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas devem ser materializadas e tornar-se discurso, passando, com isso, a outro campo da existência (metalinguística). Nesse aspecto, deve se tornar enunciado que expresse o posicionamento do sujeito que enuncia.

As relações dialógicas pressupõem a linguagem, no entanto, elas não existem no interior do sistema linguístico. Não é possível encontrá-las nos elementos linguísticos que compõem tal sistema. “A especificidade das relações dialógicas requer um estudo especial”, afirma Bakhtin (2011, p. 323), requer uma apreciação que vá para além das estruturas que compõem o sistema puramente linguístico.

O autor enfatiza que as relações dialógicas são possíveis entre: 1) enunciações integrais, mas também em fragmentos delas; 2) entre estilos de linguagem; 3) enunciação própria como um todo ou com partes isoladas desse todo; 4) entre imagens de outras artes, além da literatura. Essas relações entre enunciados, vistas por Bakhtin, são relações existentes entre os atos de fala que, entre si, se provocam e se respondem (Hirschkop, 2010, p. 101).

No primeiro caso, o autor aponta que o enfoque dialógico é possível em qualquer parte significativa do enunciado, inclusive numa palavra isolada que não seja interpretada como palavra impessoal da língua.

As relações dialógicas, quando encarnadas no discurso, adentram-lhe o âmago do

enunciado, até uma penetração no cerne, no íntimo da palavra isolada, inclusive, se nela se chocar duas vozes em dialogia (Bakhtin, 2015, p. 211). Essas vozes evidenciam o caráter dialógico da linguagem.

No segundo caso, é possível vislumbrar as relações dialógicas entre os estilos de linguagens, entre dialetos sociais, desde que estes sejam entendidos como posicionamentos semânticos, uma espécie de cosmovisão da linguagem, ou seja, algo para além da perspectiva puramente linguística. No terceiro caso, o autor comenta as relações dialógicas da própria enunciação, na qual elas são possíveis em seu todo, além de serem observáveis em palavras isoladas.

Afirma Bakhtin que se de algum modo nós nos separássemos dessas relações nossa fala teria ressalvas internas, que manteriam uma distância em face delas, o que limitaria ou desdobraria a nossa autoridade. No quarto caso, sempre é possível identificar nas artes de forma em geral, imagens que se relacionarão dialogicamente entre si.

O caráter dialógico da linguagem está relacionado às noções de interação e por meio das forças sociais, da ideologia, da intencionalidade e da valoração se estratifica de acordo com o campo da atividade humana, fazendo com que tais estratificações se fundam tanto nas relações dialógicas, processo que inclui as vozes sociais e ideológicas no discurso, como nas tensões discursivas centralizadoras e descentralizadoras que operam sobre ideologias e sobre a língua (Bakhtin, 2015).

Bakhtin considera a linguagem dialógica, pois nela: I) o discurso é sempre orientado para determinado objeto já constituído por discursos de outrem (anteriores); II) o discurso é sempre orientado para um já dito e uma resposta antecipada: isso quer dizer que toda enunciação dialógica se constitui a partir de um enunciado já proferido, antecipando-lhe uma resposta. Significa que o discurso sempre responde a algo e a alguém, sobre algum objeto preexistente;

Por último e para finalizar este tópico do nosso capítulo, em terceiro lugar (III), o discurso é sempre orientado para interlocutores, ou seja, é uma atividade do *eu* para o *outro* e do *outro* para *mim*, sempre pressupondo uma relação: a presença do outro com o qual se interage (2015).

### 3. A APRECIÇÃO DE “PARAÍSO PERDIDO” DE CAO BENASSI (2022) A LA ADD

Como afirmado anteriormente, o “poema” foi composto com o objetivo de servir de base para uma análise dos acadêmicos matriculados na disciplina aqui já referida. Tal análise seria, em tese, guiada por algum pressuposto bakhtiniano, dentre os muitos conceitos estudados ao longo da disciplina.

A partir desse ponto rerepresentamos o texto do “poema” e passamos à análise, guiada principalmente pela noção de dialogismo:

Paraíso perdido  
Aquele cajado ereto  
Tocou-lhe as margens  
Do seu mar  
Dias antes vermelho

Água da vida  
Que antes bebera  
Escore-lhe furtivamente  
Pelo canto dos olhos  
Dor

Nunca mais foi  
A mesma mulher  
Que um dia fora  
Seu paraíso  
Não existe mais

(Cao Benassi)

A primeira questão a ser perpassada pela nossa atenção é a consciência estetizante, ou seja, o autor-criador. É sabido que o artista percebe a realidade primeira, se incomoda com ela e a recria segundo sua ética e estética.

No entanto, a criação do texto não pode ser considerada exatamente a recriação da realidade para a satisfação da consciência que recria a realidade primeira, pois o mote por trás da criação tem um ato prático, característica que subverte o ato criacional artístico.

O autor criador tem em mente a criação de um texto que apresenta características, por exemplo, de dialogia. Noutras palavras, que dialogue com outros discursos. A partir deles, então, cria sua trama enunciativa como um tecido, em cuja malha, os fios discursivos remetem ao ambiente religioso, numa apreciação elementar, a partir da qual, como enunciado, são exploradas o triplo logos exauribilidade semântico-objetal, o querer-dizer e as formas estáveis do gênero discursivo.

A conclusibilidade semântica do objeto discursivo, isto é, a possibilidade de verbalizar e esgotar a ideia – no caso desse “poema” subversivo, o querer-dizer do autor que é a sua intenção, a vontade de discursar sobre determinado tema – leva o autor-criador ao todo do seu enunciado, dando ao discurso volume dentro dos seus limites.

A ideia verbalizada, ou seja, o querer-dizer, define a escolha do objeto dentro de suas

fronteiras de exauribilidade semântico-objetal, além de determinar a forma do gênero no qual o enunciado é constituído, sendo, portanto, esse o elemento que determina o enunciado.

No caso do texto em análise, temos como sua conclusibilidade a formalização discursiva e o seu (in)acabamento estético. A intenção discursiva é a de explorar a dialogia num texto que possa ser, a *posteriori* analisado sob as lentes da teoria bakhtiniana.

Como as imagens que compõem esse querer-dizer são metafóricas, a exauribilidade discursiva, bem como o próprio querer-dizer conduzem o autor-criador à escolha do gênero poema, de versos livres, para formalizar seu discurso. Além disso, guia também o seu olhar para o todo da língua, para retirar dela tudo aquilo que não corresponda ao seu objeto discursivo interior.

O conteúdo ideológico do texto é a filosofia hermética da elevação do homem à plenitude da natureza humana, numa tensão discursiva dialética com os discursos presentes no meio religioso, que concebem a mulher numa condição de submissão, com objetivo claro de confundir o apreciador e/ou analista.

O autor-criador, como um ser religioso, liberto das condições de submissão impostas pela religião do lugar hegemônico, mobiliza sua consciência motivado pela necessidade de criar um texto para uma atividade de avaliação de uma disciplina, e ao dar conclusibilidade ao seu querer-dizer, traz à vida um “poema”.

O objeto discursivo tem a forma dialógica da narrativa mítico-religiosa da travessia do mar vermelho, presente no livro de Êxodo, a partir do capítulo 14, versículo 1, e o discurso que concebe a mulher como casta, devendo guardar o seu desejo apenas para o seu marido, sendo que ele terá domínio sobre ela (Bíblia On-Line, ACF, Ge, 3:16), algo que julgamos ser a origem do princípio dogmático cristão da castidade da mulher, da guarda da “pureza” feminina e do sexo somente após o casamento, que são utilizadas para engendrar a submissão da mulher ao homem.

Além disso, o discurso tem, também, por meio de chaves filosóficas herméticas específicas, a forma do processo do despertar da consciência e de sua elevação para a conquista da alma humana, representada pela figura da mulher.

O material utilizado são exatamente as imagens metafóricas que unem os dois discursos anteriores e com isso dá forma ao objeto discursivo. Vejamos como isso se dá: a imagem contida na primeira estrofe, *Aquele cajado ereto, tocou-lhe as margens do seu mar, dias antes vermelho*, é construída a partir da narrativa da travessia do Mar Vermelho, pelo povo judaíta.

Num primeiro plano, e numa apreciação puramente materialista<sup>2</sup>, o verso se inicia com uma palavra que indica distanciamento, além de fazer alusão ao personagem mítico Moisés, que poderia ser a representação do homem imponente e alvo dos desejos femininos, concebido como aquele que tem o poder sobre a mulher, representada na estrofe pela imagem do mar, que remete à vagina e também as emoções conhecidas ou desconhecidas, cujas margens é tocada pelo cajado, que, neste sentido, representa tanto a virilidade e o poder masculino, quanto o seu próprio falo.

Outro aspecto que poderia trazer a figura feminina para o discurso, é o verso *dias antes vermelho*, que, como dissemos, faz inferência ao Mar Vermelho – cenário no qual se desenrola a miraculosa travessia – e, também, poderia referenciar o ciclo menstrual da mulher, que na narrativa religiosa é tido com impuro, o que, conseqüentemente, torna a mulher também impura.

2 Não no sentido do material da obra.

No livro sagrado (mítico-religioso, para sermos justos), há afirmação de que nesses dias a mulher se torna “imunda” (Bíblia On-Line, ACF, Lv. 15), um discurso que em nosso cronotopo pode ser caracterizado como altamente misógino do texto bíblico. No entanto, não podemos “enfiar” nossas concepções de mundo e valorações nesse texto, pois pertence a um cronotopo, no qual esses aspectos eram cultural e socialmente, concebidos diferentes.

Por outro lado, a filosofia hermética nos dá outra chave de interpretação, que nos afasta da leitura estética e política realizada até aqui. Com essa chave, nos aproximariamos da interpretação heurística do texto. Então chegaríamos, em tese, ao sentido original dele, ou seja, do sentido pretendido pelo autor, algo que queremos perseguir.

Assim sendo, a imagem do cajado ereto não evocaria nem a virilidade e o poder masculino, tampouco seu falo, mas, sim, a verticalidade, a espiritualidade, o elemento fogo. O mar representaria a horizontalidade, a materialidade, o elemento água.

Neste sentido, pelo hermetismo, pela alquimia, leríamos a estrofe como sendo uma imagem que evoca a cruz da vida. O elemento fogo, que em qualquer posição que seja colocado, sempre se voltará para a posição vertical, remetendo ao espírito que clama pela elevação do homem; e o elemento água, que evoca a materialidade, que, independentemente da inclinação do recipiente que a contiver, sempre assumirá posição horizontal.

Logo, teríamos como imagem do corpo manifestado do homem, da materialidade humana, a inferência realizada pela figura *as margens do seu mar*, tocada pela consciência desperta, que clama de forma latente pela necessidade de elevação, processo no qual o homem, consciente de seus defeitos e qualidades, impõe disciplinarmente a prática virtuosa e faz surgir o *rubedo* (Benassi, 2022).

O *rubedo* é a obra consciencial humana, na qual o homem chega à plenitude da sua natureza (*op. cit.*), representado no texto pelo verso “*dias antes vermelho*”, cuja realidade, para o homem em desenvolvimento, é apenas de um vislumbre muito temporário.

Já a estrofe *Água da vida que antes bebera, escore-lhe furtivamente, pelo canto dos olhos, dor*, numa apreciação mais elementar, nos levaria a pressupor que se trata de uma mulher constituída pela discursividade da castidade e da pureza guardada.

A *água de vida*, que remeteria ao sêmen, líquido portador da vida, e também às subjetividades que bebera em forma de preleções dogmáticas, no dia núpcias, de entrega, de submissão total ao prazer masculino, a faz sentir a dor da penetração física, pois já o fora antes por discursos que a inferiorizou, agora verte-lhe dos olhos, imagem que se relaciona com o órgão sexual feminino (pálpebras/lábios – horizontalidade e verticalidade).

Seus olhos vertem lágrimas, imagem que retoma a conotação da água salgada do mar, a condição insignificante que a religião lhe outorgou e que sempre lhe colocará a sombra do homem, “pois Cristo é a cabeça da igreja e o homem é a cabeça da mulher” (Bíblia On-Line, ACF, I Cr. 11:1-5).

Por outro lado, o hermetismo e a alquimia nos permitem interpretar o excerto partindo da premissa de que a água da vida, como representante da materialidade, e a mulher, aqui concebida como imagem da alma humana a ser conquistada pelo homem em processo, bebera dos desejos, pois é isso que se tenta representar metaforicamente no verso que, não estando mais na horizontal, agora, ao jorrar dos olhos, o faz verticalmente.

A imagem da água, que é símbolo do material por sua horizontalidade, correndo verticalmente, mostra a mente concreta, que na materialidade é manipulada pelos desejos, já não mais dominando o homem. Pelo contrário, figura aqui como um meio para a elevação,



para a verticalização do homem que se emancipará da sua natureza e se tornará um Ser humano.

Um processo por certo doloroso – pois a decida do homem à sua própria consciência para confrontar sua face animalesca dominada pelos desejos implica em dor – do qual só erigirá mediante muito esforço e disciplina (Benassi, 2022). Outra cruz da vida pode ser observada entre as imagens da vagina e dos olhos exploradas no texto, sendo que ambas as construções apresentam a horizontalidade e a materialidade.

Por último, em: *Nunca mais foi a mesma mulher que um dia fora, seu paraíso, não existe mais*, numa interpretação materialista, se evocaria um sentimento de desilusão, de decepção ou talvez de desencanto. Seu existir já não é o mesmo. É mudado completamente a partir de um novo tempo que sobre ela recai.

Perceberia-se nitidamente a impotência feminina, como sendo um ser formado por agenciamentos discursivos que a submetem ao poderio masculino, o qual lhe rouba o bem mais precioso: a liberdade, tornando-a escrava dos prazeres do seu macho, exatamente como recomenda a Bíblia: “o teu desejo será para teu marido, e ele te governará”.

Apreciando à luz do hermetismo e da alquimia, poderíamos dizer que essa estrofe traz a glória da obra alquímica em vermelho, (*rubedo*). A mulher que representa a alma humana, agora devidamente liberta dos monstros que a encarceravam, isto é, livre do domínio do desejo, conquistada pelo esforço laborativo consciente do ser, “nunca mais será a mesma”.

Transmutada a sua natureza, aquilo que pensava ser seu paraíso já não existe mais. As águas, a materialidade, a horizontalidade e o domínio dos desejos já fazem parte do passado. Ressurgida em sua plenitude, gozando da natureza humana, a alma agora desfruta de um novo paraíso, do qual não mais sairá, pois, uma vez tendo construído o próprio caminho – como diz o poeta: “o caminho se faz ao caminhar” – retroceder na senda já não pode ser considerada uma opção: a senda se desfaz ao caminhar, logo, não há caminho para o retorno.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos em nossa apreciação a la análise dialógica do discurso, as relações dialógicas perpassam o discurso das mais variadas formas, esteja o enunciador consciente ou não desse processo. O querer-dizer enunciativo e sua conclusão são formatados pelo gênero no qual a língua será manuseada para materializar a intenção discursiva. Nisso, pressupõe-se, para o sucesso da empreitada enunciativa, que o enunciador seja um hábil manipulador das palavras.

Como foi demonstrado, o discurso se utiliza das mais variadas relações que, a partir de um querer-dizer e dentro de uma estrutura específica, penetra um material para formalizá-lo. Essas relações também inserem na malha discursiva a esfera enunciativa, bem como o próprio enunciador, fazendo com que o autor e seus valores sejam encontrados no seu discurso.

#### Referências

ALMEIDA, J. F. de. Trad. **A Bíblia Sagrada** (corrigida e fiel). Bíblia on-line. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf>. Consulta em 25 de jan. 2023.

BAKHTIN, M. M. [1920] **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Calos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155 p.

\_\_\_\_\_. Formas de tempo e de cronotopo no romance (Ensaio de poética histórica). *In.*: \_\_\_\_\_. [1975] **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. *In.*: \_\_\_\_\_. [1975] **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In.*: \_\_\_\_\_. [1975] **Questões de literatura e de estética** (A teoria do romance). São Paulo: Hucitec Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. – 5ª ed. – Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. O autor e a personagem na atividade estética. *In.*: \_\_\_\_\_. [1979] **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. O romance de educação e sua importância na história do realismo. *In.*: \_\_\_\_\_. [1979] **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. *In.*: \_\_\_\_\_. [1979] **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In.*: \_\_\_\_\_. [1979] **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. *In.*: VOLOCHINÓV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos : Pedro & João Editores, 2011. 184 p.

BENASSI, C. A. **Três ensaios teóricos-filosóficos**: a linguística hermética, a dupla articulação da língua de sinais e a estese do ser. Rio de Janeiro : Autografia, 2022.

HIRSCHKOP, K. Bakhtin, discurso e democracia. *In.*: RIBEIRO, A. P. G.; SACRAMENTO, I. (Orgs.) **Mikhail Bakhtin**: linguagem, cultura e mídia. São Carlos : Pedro & João Editores, 2010. 430 p.

SOBRAL, A. O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *In.*: **Signum**: Estudos de Linguagens, Londrina, n. 11, n. 1, p 219-235, jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. *Série ideias sobre linguagem*.

VOLÓCHINOV, V. Que é a linguagem? *In.*: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 273 p.

\_\_\_\_\_. A construção da enunciação. *In.*: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 273 p.

\_\_\_\_\_. Sobre as fronteiras entre poética e linguística. *In.*: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 273 p.

\_\_\_\_\_. Algumas ideias-guia para a obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. *In.*: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 273 p.

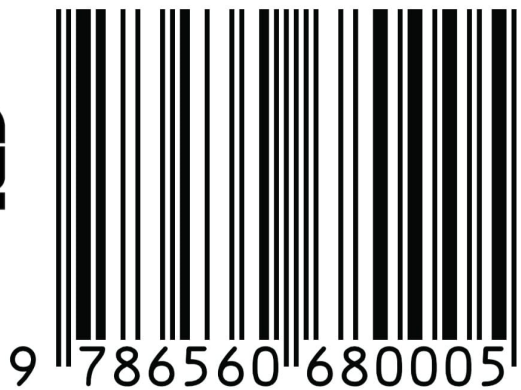
\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekatarina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo – São Paulo: Editora 34, 2017 (1ª Edição). 376 p.

\_\_\_\_\_. BAKHTIN, M. M. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. *In.*: VOLOCHINÓV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 184p.

**A** presente coletânea tem como principal finalidade, dar visibilidade aos resultados do projeto de pesquisa “Estudos filosóficos herméticos da língua(gem): práticas textuais discursivas e registros de língua Libras e reminiscências das línguas ioruba e banto em terreiros”, obtidos na atual fase dos estudos desenvolvidos pelo grupo de estudos. Esse grupo reúne estudantes e pesquisadores em torno de dois eixos teóricos: a linguística saussuriana, a teoria enunciativa de Bakhtin e a filosofia clássica e hermética. Assim, apresenta-se capítulos de autoria dos membros do grupo de estudo nessas duas vertentes pesquisadas, durante o período que compreende os meses entre maio de 2022 e maio de 2023.

ISBN: 978-65-6068-000-5

**BR**



9 786560 680005