

ENSAIO SOBRE AS REPERCUSSÕES DA ARBITRARIEDADE DO SIGNO LINGUÍSTICO-LITERÁRIO NO DESMONTE DO MEU PROJETO DE PESQUISA

Maéve Melo dos Santos¹

Resumo: Este ensaio ocupa-se em narrar o processo de desvelamento dos saberes, do meu lugar, não-lugar na crítica cultural e a necessária revisão da minha pesquisa sobre a alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro (BA), levando em consideração a língua dos subalternos que estão na escola na fase da alfabetização. Tem como *objetivo* identificar as repercussões da arbitrariedade do signo linguístico-literário e a contribuição dos estudos da crítica cultural no meu objeto de estudo, a alfabetização. *Metodologia:* Compreendendo a necessária articulação entre a investigação científica e a experiência prática docente, optei pela perspectiva da pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008; SUÁREZ; DÁVILA; ARGNANI; GRANGEIRO, 2011) enquanto proposta metodológica, tendo em vista que envolve a apropriação da nossa vida, em um determinado espaço-tempo, por meio do dispositivo da documentação narrativa enquanto processo formativo e autoformativo através da narração e sistematização teórica das reflexões e comunicações. As *conclusões* iniciais apontam que os estudos sobre a arbitrariedade dos signos linguísticos e suas repercussões no meu trabalho de pesquisa, conduziu, em primeiro lugar, a um estudo do signo “alfabetização” e posteriormente ao desmonte do meu projeto de pesquisa, enunciando seis tópicos a serem revistos, produzindo um novo mapa da alfabetização, que possa ser construído, desmontado, modificado, sob

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural, Universidade do Estado da Bahia, linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Educadores. Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). Orientador: Prof. Dr. Cosme Batista dos Santos. Endereço eletrônico: maevesantos@gmail.com.

o viés e o olhar dos atores sociais das escolas alfabetizadoras, campo de estudo.

Palavras-Chave: Arqueologia dos signos. Alfabetização. Crítica Cultural. Pesquisa biográfica. Projeto de Pesquisa.

INTRODUÇÃO

Por que ainda ler Saussure? Foi o mote inicial da Disciplina Seminário Avançados I, do curso de Doutorado em Crítica Cultural (Pós-Crítica). O termo *ainda* nos dá uma conotação de continuidade, traz toda uma importância de Saussure (1857-1913) na história e no presente, por isso permanece atual, apesar de seus escritos (registros do próprio Saussure e transcrições das anotações dos alunos dos cursos por ele ministrados) datarem do início do século XX.

Foi o meu primeiro encontro com o renomado linguista lido mundialmente e à primeira vista, não entendia por que deveria fazer essa leitura, questionava-me: “Por que tenho que ler Saussure se não sou da área da linguística?”; “O que isso tem a ver com minha pesquisa no campo da educação?” Posso afirmar que não foi um exercício fácil. As provocações dos professores da disciplina e dos colegas, levaram-me a adentrar nas teias do tecido da “língua” e nesse emaranhado de signos linguísticos, semióticos, terminológicos, acabei aprendendo conceitos que hoje saltam aos meus olhos como fundamentais para um maior aprofundamento e entendimento do objeto da minha pesquisa em educação.

Tendo eu uma formação acadêmica no campo das Ciências Humanas, graduada em Pedagogia e mestra em Gestão e Avaliação da Educação Pública, tinha uma certa dificuldade na compreensão e aprofundamento de aspectos linguísticos. No entanto aprendi, nesse pouco tempo de curso, que a linguística fortalece as interpretações dos dados humanos e que ter uma

base de formação nessa área, pode contribuir para um olhar mais rigoroso e cuidadoso com a língua e a linguagem, esta que perpassa todas as ciências, todas as atividades humanas e que, portanto, vai além da área da Linguística e Literatura.

Comecei a encontrar as respostas para meus dois questionamentos iniciais. O emaranhado de teias linguísticas começava a fazer sentido para mim. Mas tantos conceitos se entrelaçavam que novas dúvidas e indagações surgiam: “Mas o que significa mesmo, signo, significante, significado e arbitrariedade? Que relação tem os estudos de Saussure sobre os signos linguísticos com meu projeto de pesquisa?” Muitas leituras e releituras, fichamentos, rabiscos e anotações foram necessárias para tecer um conceito que fizesse sentido para mim.

Descobri que Saussure, além de inovador de conceitos linguísticos, foi revolucionário para a época. Num tempo em que a língua era considerada como um organismo natural que nasce, cresce, envelhece e morre, como o Latim, por exemplo, Saussure nos mostrou que a língua é uma instituição social, fruto da intervenção humana, portanto é cultural. Com o estudo da dimensão sincrônica, ele revela que a língua é viva e precisa ser estudada na perspectiva dos sujeitos falantes, resgatando assim a dimensão humana da linguagem (Fiorin, 2019).

Buscando refletir sobre as repercussões da arbitrariedade do signo linguístico-literário, num olhar mais para o campo pedagógico da educação, parti para o estudo do signo *alfabetização*, meu objeto de pesquisa, a luz das contribuições dos estudos da crítica cultural. É esse movimento de construção e desconstrução que irei apresentar a seguir. Para tanto, fiz a opção de adotar a pesquisa biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2008; SUÁREZ; DÁVILA; ARGNANI;GRANGEIRO, 2011) enquanto proposta metodológica, por compreender a necessária articulação entre a investigação científica e a experiência prática docente, e

por considerar que esta perspectiva envolve a apropriação da nossa vida, em um determinado espaço-tempo, por meio do dispositivo da documentação narrativa enquanto processo formativo e autoformativo através da narração e sistematização teórica das reflexões e comunicações. Segundo Delory-Momberger (2008, p. 30): “A maneira como os indivíduos biografam suas experiências e, em primeiro lugar, a maneira como integram em suas construções biográficas o que fazem e o que são [...] são parte integrante do processo de aprendizagem e de formação”. Dito isto, organizei este ensaio em três seções: na primeira, apresento a arbitrariedade do signo alfabetização a partir da contribuição de Saussure, com base nas leituras de Fiorin, Barbisan e Oswald Ducrot; na segunda, apresento a arbitrariedade do signo alfabetização, sob o viés de Calvet, Freire e Graff e descrevo o processo de desmonte do meu projeto de pesquisa. Por último, faço uma breve cartografia da importância e das contribuições dos estudos da crítica cultural enquanto pesquisadora, destacando os valores em construção na minha formação acadêmica. Minha intenção é que ao final deste ensaio o meu objetivo inicial tenha sido atingido: a identificação das repercussões da arbitrariedade do signo linguístico-literário e a contribuição dos estudos da crítica cultural no meu objeto de estudo.

A ARBITRARIEDADE DO SIGNO ALFABETIZAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DE SAUSSURE

De forma simplista (que não quer dizer simplória) podemos afirmar que *signo* tem uma dupla face, como uma moeda mesmo, de um lado o significante (forma/imagem acústica) e do outro lado o significado (sentido/conceito), não se pode ter um sem o outro, esse seria o primeiro princípio saussuriano. Para Saussure “o signo não une uma coisa a uma palavra, mas um conceito a

uma imagem acústica. Quando ele fala em imagem acústica não está se referindo à materialidade física dos sons, mas às representações psíquicas desses sons que estão associados a conceitos” (SAUSSURE, 1969, p. 80 *apud* FIORIN, 2019, p. 101), portanto não só a forma, mas uma impressão psíquica que vem em mente quando escuta o som, seja uma letra, um ideograma, um rabisco... De posse desses conceitos preliminares, iniciei um breve estudo do termo *alfabetização* na perspectiva do signo, analisando a triangulação: *signo*, *significante* e *significado*. Comecei indo às origens terminológicas.

A palavra *alfabetização*, etimologicamente, vem da junção do verbo *alfabetizar* mais o sufixo *ção* que pode ser traduzido como *a ação de alfabetizar*. A origem da palavra *alfabetizar* vem da adjeção da palavra *alfabeto* e do sufixo *izar*. Por sua vez *alfabeto* vem do Latim *alphabetum* e do Grego *alphábetos* a partir da junção das duas primeiras letras do alfabeto Grego, *alpha* e *beta*. Numa perspectiva sincrônica, portanto, podemos afirmar que alfabetizar é ensinar o objeto alfabeto, as letras, suas junções e combinações que formam as palavras e, alfabetização é a ação/atividade de alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e a escrever na cultura, utilizado mais no contexto educacional.

No entanto, se analisarmos o mesmo signo na perspectiva de outras línguas, observamos que não há no significado de *alfabetização* nada que lembre os sons que o manifestam, este significado poderia ser sensorialmente concretizado por qualquer outra sequência em outras línguas como o inglês *“literacy”*, o russo *“грамотность”*, o somali *“akhris-qoris”*, ou o finlandês *“luku-ja kirjoitustaito”* (FIORIN, 2019). A este aspecto do signo, Saussure denomina de *arbitrariedade*: *“a consequência da arbitrariedade é que não há correspondência absoluta entre os signos de línguas diferentes”* (SAUSSURE, 1969, p. 82 *apud* FIORIN, 2019, p. 102). Com esse conceito, Saussure desnaturalizou a

língua, antes concebida como os nomes das coisas. Para ele a “língua é um fato social, porque o signo é arbitrário, o que quer dizer que seus valores residem no uso e consenso geral de uma comunidade” (SAUSSURE, 1969, p. 132 *apud* FIORIN, 2019, p. 103). Isso significa que as convenções, as regras são definidas pela sociedade, portanto elas podem variar conforme o valor que cada comunidade dá a esses signos. Ninguém, individualmente, muda um signo, por exemplo, mudar o nome de sol para chuva, eles são constituídos coletivamente pelo sistema da língua (*Ibid.*).

O outro terceiro princípio muito importante que também aprendi nesse entrelaçamento linguístico foi a noção de *valor*. Para Saussure, cada elemento linguístico tem um valor dado por sua relação com os outros, o valor de um signo, portanto, emerge na diferença com outros signos (FIORIN, 2019). Nesse sentido, podemos dizer que o conceito de valor contribui para retirar o discurso de que a língua é natural, nega a essência do “a”, por exemplo. Um “a” é diferente de outro “a”, a depender da sua posição na palavra ou na oração. Portanto “a” não é “a”, é uma multiplicidade, dependendo do seu posicionamento.

Saussure nos mostra que há signos que são mais arbitrários e outros que são relativamente arbitrários. Por exemplo, a palavra “vinte” é radicalmente arbitrária, visto que não há nenhuma relação de espelhamento entre o significante e o significado; já a palavra “dezenove” é relativamente arbitrária, pois há uma motivação icônica, entre os signos “dez” e “nove”, derivando “dezenove”. Outro exemplo, citando Fiorin, é que “o prefixo *in* é arbitrário, o termo *feliz* também. No entanto, *infeliz*, *infinito*, *indisposto*, *independente*, *ineficiente* são relativamente motivados, pois todos eles indicam a negação de determinada

qualidade” (SAUSSURE, 1969, p. 152-155 *apud* FIORIN, 2019, p. 103). Desta forma, podemos pressupor que a palavra “alfabetização”, na Língua Portuguesa, é relativamente motivada², pois tem uma motivação icônica direta com alfabeto/alfabetizar mais o sufixo “ção”.

A utilização dos prefixos e sufixos nos termos, de certa forma, introduz um novo sentido aos signos, antecipando conceitos. Por exemplo, o sufixo “ção” usado após alguns verbos, como “alfabetizar”, “democratizar”, “contextualizar”, “polarizar”, dentre outros, denuncia uma atividade do verbo, tornando-se um substantivo. Nesse ponto, vale a pena trazer o filósofo Oswald Ducrot para nos ajudar a compreender a noção de valor do signo no discurso, ou melhor na argumentação.

Barbisan (2019), em seu artigo “*Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem*”, buscou auxílio em Oswald Ducrot para compreender o pensamento de Saussure na “*Nota sobre o Discurso*”, escrito na página 277 dos *Ecrits de linguistique générale*, no qual Saussure questiona qual a ação necessária para que signos construam um discurso. De acordo com Barbisan, os estudos saussurianos mostram que os signos da língua são dotados das propriedades de significar e de se relacionar com outros signos, por sua própria natureza, contém neles o discurso, o que significa que língua e discurso são indissociáveis. Mas como se realiza a ação pela qual o signo constrói discurso? (BARBISAN, 2019, p. 164-165).

² mo-ti-va-do (particípio de motivar); adjetivo. [Linguística] Que tem uma relação entre o significante e o significado. "motivado", *In*: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/motivado> [consultado em 16-02-2021].

Barbisan retoma a noção de valor, proposto por Saussure, para responder a esse questionamento. Para Saussure, “o valor de um signo decorre da presença simultânea de outros signos” (BARBISAN, 2019, p. 166), reforça ainda que “o conteúdo de um signo depende dos signos que existem fora dele. É porque faz parte de um sistema que o signo contém não só uma significação, mas principalmente um valor que decorre do sistema” (BARBISAN, 2019, p. 166).

Se o enfoque de Saussure é o estudo do significado de um signo/palavra em relação a outros signos/palavra, o filósofo Oswald Ducrot escolheu estudar o significado do signo/palavra em relação a outros discursos, por meio de “encadeamentos denominados argumentações” dentro da própria língua (BARBISAN, 2019, p. 168). Em linhas gerais, Ducrot afirma que o signo contém uma significação que antecipa a continuação do discurso pela relação que se estabelece com o outro signo e exemplifica:

Num encadeamento argumentativo do tipo — *signo A* portanto *signo C*, como em: estudioso, portanto aprovado. O sentido A (estudioso) contém nele a indicação de que ele deve ser completado por C (aprovado) (BARBISAN, 2019, p. 168).

No entrançamento das minhas leituras, parece ficar claro que, tanto em Saussure como em Ducrot, a noção de arbitrariedade leva a uma noção de continuidade, ora de uma palavra à próxima que se antecipará, ora da palavra para a continuidade da argumentação do discurso. Desta forma, o signo *alfabetização* prenuncia a ação ou a atividade do aprendizado do alfabeto e apropriação do sistema de escrita, indispensável ao domínio da leitura e escrita. Poderíamos partir para outro sentido de arbitrariedade do signo alfabetização, nos questionando: o que é a alfabetização numa sociedade de tradição oral? Qual o significante e o significado deste signo nestas comunidades?

A ARBITRARIEDADE DO SIGNO ALFABETIZAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DE LOUIS-JEAN CALVET E O DESMONTE DO MEU PROJETO DE PESQUISA

Para responder a esses novos questionamentos, retornei a leitura de Louis-Jean Calvet. Posso afirmar que Calvet me auxiliou na tecitura da minha pesquisa; se em Saussure eu me vi, a princípio, num emaranhando linguístico, que aos poucos foi se desembaraçando, nele enxerguei o *fio condutor*, aquele que irá conduzir a teia da pesquisa. Iniciei um processo de *desmonte* do projeto.

A *primeira* coisa que percebi foi as repercussões da arbitrariedade do signo em Calvet, quando propõe olhar a língua por um outro viés, pouco explorado nos estudos linguísticos: as formas de texto existentes nas comunidades de tradição oral e como perpetuam seus conhecimentos. Ao longo do livro, fui percebendo a necessidade de dar a devida importância a linguagem oral, muitas vezes subestimada nos projetos e programas de alfabetização. O *segundo* ponto, foi que constatei o quanto minha pesquisa estava muito próxima de se tornar mais um projeto com foco apenas nas sociedades de tradição escrita. Calvet (2011), no livro “Tradição oral & Tradição escrita” nos leva a refletir sobre alguns mitos imposto pela sociedade letrada, as sociedades de tradição escrita, marcado pelo par analfabetismo/escolarização que não faz o menor sentido em sociedades sem escrita, as sociedades de tradição oral. Para Calvet (2011):

As noções de analfabeto ou de iletrado (para os dicionários: ‘Aquele que não sabe nem ler nem escrever’) são, em nossas sociedades, noções negativas, privativas, elas situam, de um lado, a existência de um saber (o manejo da escrita e da leitura) e, de outro, a das pessoas que não têm esse saber (os analfabetos ou os iletrados). E essa visão negativa vai ser multiplicada até tomar uma dimensão social, quando se chegará a falar

de taxa de analfabetismos: desse modo, haveria sociedades que, em sua maioria, ‘não sabem nem ler nem escrever’ (CALVET, 2011, p. 8-9).

Tecendo duras críticas as *campanhas de alfabetização*, por conotar de certa forma, “a estupidez, a grosseria, a vulgaridade, a incultura” (CALVET, 2011, p. 9) e por negligenciar a oralidade, Calvet, nesta obra, chama a atenção para as especificidades das sociedades de tradição oral, afirmando que “a escrita não é uma simples transcrição da língua, ela tem implicações sociais profundas, exatamente como a oralidade, que não é a ausência de escrita”. Afirma isto, mostrando ao longo do livro as diversas formas de escrita das comunidades de tradição oral, a partir da sua ampliação do conceito do adjetivo *pictórico*, que não é “apenas o que está pintado, mas tudo o que é forma voluntariamente dada à matéria física (definição que exclui, certamente, a língua, mas que incluiria sua transcrição escrita)” (CALVET, 2011, p. 73). Essa pictoricidade não está apenas nas pinturas, mas também nos signos das cerâmicas, dos tapetes, dos tecidos, assim como nas joias, nos nós das cordas dos incas, nos pontos cardeais, no corpo. A título de exemplo, temos o ideograma “*Adinkra*” (SANTOS, 2020, no prelo), utilizado pelo povo Akan, na África Ocidental no século XVIII, no qual cada símbolo possui um nome e um significado, estampados em tecidos, adereços de madeira ou de ferro.

Calvet aborda que o problema em questão, para ele mais importante, é “a análise política das sociedades de tradição oral em suas relações embrionárias com a escrita: essa aceleração da história da qual dizíamos acima que seus efeitos são dificilmente previsíveis” (CALVET, 2011, p. 130). Desta forma o autor propõe que não haja uma imposição de um sistema de escrita, nas comunidades de tradição oral de cima para baixo, mas que elas possam construir a “sua própria rota para a escrita, produzir elas mesmas a maneira como podem utilizá-la” (CALVET, 2011, p. 145).

Neste ponto, começo a esboçar o que poderia ser uma possível resposta para a indagação: *o que é a alfabetização numa sociedade de tradição oral e qual o significante e o significado deste signo nestas comunidades? O signo alfabetização*, nas sociedades de tradição oral, passa a ter um sentido (significado) a partir do momento em que a escrita (seja o alfabeto, ideogramas, logograma, ou qualquer outra forma de representar o significante) é criada a partir de uma necessidade da comunidade. Osmar Moreira dos Santos (2015) propõe, nessas comunidades, o trabalho com outros signos e outras formas de representação:

Se numa dada comunidade de excluídos, ninguém for alfabetizado, não importa. O escritor, como um antropólogo da leitura, selecionará com esses coletivos outros signos, sejam eles as ferramentas de trabalho, a pedra, o fogo, o machado, a enxada, sejam eles as imagens do mundo global coladas nas paredes [...], para com esses novos signos, submetidos a uma oficina do paradoxo, construir enunciados, outros roteiros para a enunciação subalterna. Jogar a oralidade contra a escrita não é decretar o fim da literatura, mas fazê-la chegar, principalmente, aos analfabetos, que, por não serem iletrados e possuírem memória, podem, mais do que qualquer outro sujeito cultural, potencializar o que viveu com a virtualidade daquilo que poderia ter vivido. Daí um devir *poiético* subalterno: apropriação de uma língua entre o oral e o escrito como condição para engajar sua existência, e formas de vida, como um estilo (SANTOS, 2015, p. 7).

Calvet aborda que o problema em questão, para ele mais importante, é “a análise política das sociedades de tradição oral em suas relações embrionárias com a escrita: essa aceleração da história da qual dizíamos acima que seus efeitos são dificilmente previsíveis” (CALVET, 2011, p. 130). Desta forma o autor propõe que não haja uma imposição de um sistema de escrita, nas comunidades de tradição oral de cima para baixo, mas que elas possam construir a “sua própria rota para a escrita, produzir elas mesmas a maneira como podem utilizá-la” (CALVET, 2011, p. 145).

No entanto, há de se ressaltar que existem culturas em que, simplesmente, o signo alfabetização não fará nenhum sentido, como bem disse Paulo Freire:

Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, “o analfabeto é o homem que não necessita ler, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler. Em ambos os casos não há eleição. O primeiro vive numa cultura cuja comunicação e cuja memória são auditivas, se não em termos totais, em termos preponderantes. Neste caso, a palavra escrita não tem significação (FREIRE, 1982, p. 19).

Em outros termos, Harvey Graff disse algo semelhante:

[...] Contudo, a evidência da África e do Novo Mundo revela que sociedades complexas podem existir sem sistemas de escrita plenamente desenvolvidos (inicialmente logo-silábicos) e que aquelas civilizações iniciais que não tinham escrita eram de complexidade comparável às que tinham ... não existe nenhuma razão óbvia pela qual algumas dessas devessem ter desenvolvido sistemas de escrita e o resto não. [...] Para certos usos da linguagem, a alfabetização é não apenas irrelevante, mas um obstáculo decisivo (GRAFF, 1994, p. 26).

Com as argumentações de Calvet, Santos (2015), Freire, Graff, o desmonte do projeto de pesquisa foi se aprofundando e deparei o *terceiro aspecto* a ser revisto: rever os conceitos de alfabetização presentes no projeto de pesquisa, confrontando com a perspectiva dos estudos da crítica cultural: *de que tipo de alfabetização estamos tratando? No olhar de quem? Da língua dominante ou dos subalternizados historicamente?* Para Santos (2020, no prelo), “Na Linguagem, a Necropolítica se veste de Epistemicídio pela morte dos falantes a serem rejeitados através dos mecanismos linguísticos, desses sujeitos que são focalizados como descartáveis ou sem direito ao lugar de fala”, portanto faz-se necessário um reexame dos mecanismos de poder e descarte da fala e da língua dos povos subalternos na escola em processo de alfabetização.

O *quarto ponto* seria reconsiderar os critérios preliminares que indicam quais escolas da rede municipal de ensino de Juazeiro são consideradas alfabetizadoras ou não, que *a priori*, apresenta apenas os dados oficiais utilizado nas avaliações externas. É possível ampliar esses critérios e buscar uma maior diversidade de documentos escritos e orais, recorrer a outras fontes para fazer o entrecruzamento de dados manuscritos e verbais que possam revelar informações mais consistentes no que se refere a alfabetização das crianças, assim como, observar de que formas as próprias comunidades escolares envolvidas no projeto construíram, parafraseando Calvet “*sua própria rota para a escrita*” se “*produziram ou não elas mesmas a maneira como podem utilizá-la*” e como se deu “*as relações embrionárias*” do (a) alfabetizando (a) com a escrita.

A trama ainda não estava pronta, e precisaria de outros fios para trançar o tecido linguístico que me propus no início desse trabalho. Apesar das significativas contribuições de Saussure, Fiorin, Barbisan, Calvet, Ducrot, Freire e Graff, ainda faltava um algo mais. Um *quinto tópico* surge, indicando uma possível exploração no meu projeto de pesquisa: observar a relação *significante e significado* no processo de alfabetização, como ocorre a arbitrariedade do signo e qual a contribuição de Saussure nos estudos de alfabetização. Em busca de respostas, encontrei o artigo de Xavier (2014)³, um breve ensaio sobre “*Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure*”.

³ XAVIER, Gláucia do Carmo. Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure. *Cadernos CESPUC*. V.1 n. 25,p. 87-102. 2014. Série Ensaios disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/issue/view/744>.

Neste ensaio, Xavier (2014), aborda a influência de Ferdinand de Saussure no processo de alfabetização. Primeiramente ela faz um apanhado geral da teoria dos signos linguísticos, depois afirma existir hierarquia entre significante sobre o significado, considerando que ao longo da história a escrita acaba tendo muito prestígio socialmente, de forma que as pessoas davam mais valor ao que está escrito por considerar permanente e mais duradoura do que a impressão acústica, citando Saussure: “a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada que a representação do signo vocal fica tendo mais importância do que o próprio signo. ‘É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do rosto’” (SAUSSURE, 2003, p. 32 *apud* XAVIER, 2014, p. 91).

Na sequência, pontua que, para Saussure, existem dois sistemas de escrita, o sistema ideográfico e o sistema fonético. O primeiro utiliza desenhos ou símbolos para representar o signo, a exemplo dos rabiscos das crianças quando desenhavam objetos/riscos/traços para representar os conceitos (significados) ou a escrita chinesa, por exemplo. O segundo utiliza letras ou sílabas para representar a sequência de sons que um signo apresenta. Essa escrita fonética pode ser silábica ou alfabética. Neste ponto, Xavier apresenta um breve resumo das fases da escrita, desenvolvida pela psicóloga e pedagoga argentina, Emília Ferreiro.

A autora conclui o ensaio falando da influência dos estudos sobre a teoria do signo linguístico no processo de alfabetização ao expor que a escrita pictográfica e ideográfica (sistema ideográfico) se relaciona com o *significado* e a escrita silábica e alfabética (sistema fonético) se relaciona com o *significante*. De acordo com a autora na fase da alfabetização, as crianças, que inicialmente usam o desenho para representar o significado, posteriormente

passam a usar o significante para representar esse significado (XAVIER, 2014).

Após ler esse artigo, voltei às minhas leituras de Emília Ferreiro — autora que deu grandes contribuições na área da alfabetização infantil, desenvolvendo, junto com Ana Teberosky a *Psicogênese da Língua Escrita* (1985) — para descobrir o que ela tinha a dizer de Saussure. No entanto, encontrei muito pouco nessa busca preliminar. No seu livro intitulado *“Reflexões sobre a alfabetização”* (2001), localizei uma breve citação de Saussure, na página 13, não mais que isso. Emília Ferreiro, no capítulo intitulado *“A escrita como sistema de representação”*, após discorrer sobre a diferenciação de sistema de codificação e sistema de representação e sobre a invenção da escrita, pontua sobre a complexa natureza do signo linguístico e menciona Saussure:

A partir dos trabalhos definidores de Ferdinand de Saussure estamos habituados a conceber o signo linguístico como a união indissociável de um significante com um significado, mas não avaliamos suficientemente o que isto pressupõe para a construção da escrita como sistema de representação. É o caráter bifásico do signo linguístico, a natureza complexa que ele tem e a relação de referência o que está em jogo. Porque, o que a escrita realmente representa? Por acaso representa diferenças nos significados? Ou diferenças nos significados com relação à propriedade dos referentes? Representa por acaso diferenças entre significantes? Ou diferenças entre os significantes com relação aos significados?” (FERREIRO, 2001, p. 13).

Ferreiro segue adiante afirmando que é possível considerar que as escritas alfabéticas, como as silábicas, enquanto escritas de representação (e não de codificação) tenha o intuito primordial de representar o significante e as escritas do tipo ideográficas tenha a intenção primeira de representar os significados. Porém ela ressalta que:

[...] também se pode afirmar que nenhum sistema de escrita conseguiu representar de maneira equilibrada a natureza bifásica do signo linguístico. Apesar de que alguns dele (como o sistema alfabético) privilegiam a representação de diferenças entre os significantes, e que outros (como os ideográficos) privilegiam a representação de diferenças nos significados, nenhum deles é “puro”: os sistemas alfabéticos incluem — através de utilização de recursos ortográficos — componentes ideográficos (Blanche-Benveniste e Chervel, 1974), tanto quanto os sistemas ideográficos (ou logográficos) incluem componentes fonéticos (COHEN, 1958; GELB, 1976) (FERREIRO, 2001, p. 14).

Percebe-se que Ferreiro reconhece a contribuição da teoria dos signos linguísticos de Saussure no processo de alfabetização, no que tange a transição de uma escrita em que o conceito é privilegiado para uma escrita em se privilegia o significante, porém, não considera esse processo tão linear, como a proposição apresentada por Xavier. Concordando com Ferreiro, sinto que será precisar explorar mais esse ponto e considerar a possibilidade de inserir a teoria dos signos linguísticos na minha pesquisa, uma vez que esta não foi mencionada nos fundamentos teóricos.

Por último, mas não menos importante, nesse processo de desconstrução do projeto inicial, surge o sexto ponto a ser dissecado: qual a importância dos estudos da crítica cultural para minha pesquisa? Quais as contribuições desses valores, em formação, até o presente momento? Algumas evidências já consigo contemplar, as quais apresento a seguir.

ESTUDOS DA CRÍTICA CULTURAL: BREVE CARTOGRAFIA DA IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÕES DOS VALORES EM CONSTRUÇÃO NA MINHA FORMAÇÃO

Desde o início do Doutorado em Crítica Cultural (Pós-Crítica) que um *levante* se instaurou em mim, remexendo, bulindo em conceitos e paradigmas presentes na minha formação em

Ciências Humanas que estavam em repouso. Sabia que algo estava mudando dentro de mim, mas ainda não tinha parado para efetivamente escrever quais seriam essas transformações. Ainda não sei se sei quais são todas, por isso tratarei apenas das que se manifestam mais de pronto.

Posso afirmar que o *rizoma* (DELEUZE; GUATTARRI, 2011) com suas múltiplas formas, desde suas hastes subterrâneas e suas ramificações até a concretude em tubérculos e bulbos, foi e está sendo, um dos principais valores em construção na minha formação em crítica cultural. É como se meu pensamento, *ainda* arborescente, estivesse começando a se tornar “*rizomorfo*”. Apesar de já conhecer o “*paradigma da complexidade*” com suas “*teias de relações*”, de Edgar Morin (2002), permanecia “*com uma árvore na cabeça*” e suas relações binárias. Nesse ponto, reconheci que a teoria dos signos de Saussure não deixa de ser um conhecimento arborescente com suas bifurcações: significante/significado; sincrônico/diacrônico; língua/fala; mutabilidade/imutabilidade. Esse fato não desmerece ou desqualifica a contribuição deste grande linguista, mas reconhecer isto foi importante para poder avançar nos estudos sobre o meu objeto de pesquisa.

A lógica binária é a realidade espiritual da árvore-raiz. [...] Isto quer dizer que este pensamento nunca compreendeu a multiplicidade: ele necessita de uma forte unidade principal, unidade que é suposta para chegar a duas, segundo um método espiritual. E do lado do objeto, segundo o método natural, pode-se sem dúvida passar diretamente do Uno a três, quatro ou cinco, mas sempre com a condição de dispor de uma forte unidade principal, a do pivô, que suporta as raízes secundárias. Isto não melhora nada. [...] A lógica binária e as relações biunívocas dominam ainda a psicanálise (a árvore do delírio na interpretação freudiana de Schreber), a linguística e o estruturalismo e até a informática (DELEUZE; GUATTARRI, 2011, p. 20).

Com o pensamento rizomático, deu-se início a um processo de ruptura, um devir, que inquieta e transforma. Com Deleuze e Guattari (2011) foi possível perceber que “não existe uma língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um concurso de dialetos, patoás, de gírias, de línguas especiais” (*ibid*, p. 23). Uma heterogeneidade de saberes, de cadeias semióticas que se interligam e se conectam em qualquer ponto. Os autores afirmam ainda que “Não existe uma língua mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política”. Corroborando com a ideia de multiplicidade política, portanto, multiplicidade de poderes, Barthes (2007) no seu famoso ensaio intitulado “*Aula*”, fala que a *luta não é contra o poder*, mas sim os *poderes*, no plural, pois o poder é perpétuo no tempo uma vez que quando é expulso de um lugar, reaparece em outro, revivendo, germinando em um novo estado de coisas. Essa onipresença do poder ocorre pelo fato de que este se inscreve desde toda a eternidade humana na linguagem, mais especificamente na língua. Para Barthes, a língua é um código, uma classificação e toda classificação é opressiva, portanto, afirma ele, a língua, determina o que devemos dizer, por exemplo, “sou obrigado a escolher sempre entre o masculino e o feminino, o neutro e o complexo me são proibidos” (BARTHES, 2007:13). E nesse sentido, ele afirma que a língua é fascista “pois o fascismo não é impedir de dizer, é obrigar a dizer” (BARTHES, 2007, p. 14).

O pensamento rizomático de Barthes se encontra na *teatralidade* da língua, na sua capacidade de *trapacear* a língua com a língua, combatendo o poder manifesto, dominante, por meio da *literatura*. Para o autor, a literatura é a única disciplina que comporta todos os saberes das diversas áreas do conhecimento, porém “não fixa e nem adora nenhum deles” (BARTHES, 2007, p. 18). Poderia afirmar que é possível ver a imagem das hastes subterrâneas do rizoma Barthesiano no entrecruzamento das três forças da literatura: *Mathesis* (a

literatura como fonte de conhecimento), *Mimesis* (a arte vã de usar as palavras para imitar o real, a arte do impossível) e *Semiosis* (o deslocamento da linguagem em seu combate às diversas manifestações do poder). O rizoma da semiologia dos signos “evolui por hastes e fluxos subterrâneos” (DELEUZE; GUATTARRI, 2011, p. 23), alonga-se, provoca rupturas, encontra linhas de fuga com diversas direções e produz uma multiplicidade de línguas.

Vejo rizoma também nas *“Ideias para adiar o fim do mundo”* de Ailton Krenak. Índio da aldeia Krenak, que fica a margem esquerda do rio Doce, leste de Minas Gerais, onde foi atingido pela lama da mineração⁴, ativista do movimento socioambiental e de defesa dos direitos indígenas militante e pesquisador, Krenak em seu livro apresenta um questionamento: “como é que, ao longo dos últimos 2 mil ou 3 mil anos, nós construímos a ideia de humanidade? Será que ela não está na base de muitas das escolhas erradas que fizemos, justificando o uso da violência?” (KRENAK, 2020, p. 7) e ainda questiona, *“Somos mesmo uma humanidade?”* (KRENAK, 2020, p. 8). Com uma fala afetiva e perfurante, Krenak nos convida a refletir sobre nosso papel no mundo e o que estamos fazendo para mudar:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão

⁴ Alusão ao rompimento da barragem do Fundão, da mineradora Samarco, controlada pelas multinacionais Vale e BHP Billiton, em novembro de 2015. Foram lançados no meio ambiente cerca de 45 milhões de metros cúbicos de rejeitos da mineração de ferro, o que desencadeou efeitos a longo prazo na vida de milhares de pessoas, incluindo as aldeias Krenak. (N. E.) (KRENAK, 2020, p. 25).

sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2020, p. 9).

O autor coloca que fomos muito tempo embalados pela cantiga de que nós somos a humanidade e a Terra é outra coisa. No entanto, ele fala “*Tudo é a natureza.*” Para muitas culturas é normal conversar com pedras, montanhas, árvores, pois tudo é natureza. Ele pergunta: “Por que essas narrativas não nos entusiasмам? Por que elas vão sendo esquecidas e apagadas em favor de uma narrativa globalizante, superficial, que quer contar a mesma história para a gente?” (KRENAK, 2020, p. 10). Reforça que:

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista (KRENAK, 2020, p. 24).

O autor nos apresenta belas imagens rizomáticas. Sua história de vida e luta, seu pensamento não tem raízes arborescentes. Corre como veios de águas, regando sonhos mutilados pela “Sociedade do Desempenho” anunciada por Han (2015) com seu “excesso de igual, um exagero de positividade” (HAN, 2015, p. 18), das academias, dos shopping centers e aeroportos que homogeneiza a humanidade. Suas ideias dialogam com o perspectivismo e multinaturalismo do pensamento ameríndio estudado por Viveiros de Castro (2004):

O ‘animismo’ indígena não é uma projeção figurada das qualidades humanas substantivas sobre os não-humanos; o que ele exprime é uma equivalência real entre as relações que humanos e não-humanos mantêm consigo mesmos: os lobos vêem os lobos como os humanos vêem os humanos — como humanos. O homem pode bem ser, como sabemos, um “lobo para o homem”; mas, em outro sentido, o lobo é um homem para o lobo. Pois se, como sugeri, a condição comum aos humanos e animais é a humanidade, não a animalidade, é porque

‘humanidade’ é o nome da forma geral do Sujeito (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 237).

Esta é uma outra perspectiva rizomática de olhar a humanidade. A história da colonização ocidental é radicalmente marcada pelo etnocentrismo e, de acordo com Viveiros de Castro “Os selvagens não são mais etnocêntricos, mas cosmocêntricos”, ao invés de provar que não são animais, são humanos, lutam agora para provar “quão pouco humanos somos nós, que opomos humanos e não-humanos de um modo que eles nunca fizeram: para eles, natureza e cultura são parte de um mesmo campo sociocósmico” (REICHEL-DOLMATOFF, 1976).

A leitura de Krenak e Viveiros de Castro é um chamamento à reflexão, à desocultação do paradigma colonizador etnocêntrico, eurocêntrico, predominante na nossa sociedade contemporânea, que se coloca acima de todas as criaturas do mundo, fruto do conhecimento arborescente e suas bifurcações binômicas: natureza/cultura; particular/universal; homem/animal; sujeito/objeto, dentre outros. Nos acena a olhar a nossa ancestralidade, a encontrar o “oeste rizomático, com seus índios sem ascendência, seu limite sempre fugidio, suas fronteiras movediças e deslocadas” (DELEUZE; GUATTARRI, 2011, p. 40), a desvelar os saberes existentes, o meu lugar de fala, de mulher negra, indígena, latino-americana, brasileira, nordestina, sertaneja, catingueira, que possui uma narrativa própria, expressiva, mas que, subalternizada, muitas vezes não se reconhece e nem se valoriza.

O pensamento rizomático vai nos ajudar a entender a narrativa dos corpos, ver/ler a literatura dos corpos em movimento. O rizoma dos corpos nômades, que não tem raiz fixa,

se desloca no tempo, nos espaços, não tem início, nem fim. É a própria pragmática dos signos que dançam, se movem, aparecem em outro lugar, no *entrelugar*⁵.

ENTRE O INÍCIO E O FIM: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A crítica cultural é rizoma, é livre, é fluida, é heterogênea, é aliança, é entremeio, não se deixa arborizar. Dentre vários conceitos relevantes, a exemplo de: trajetórias decoloniais, feminismo afro-latino-americano, arqueologia do signo, narrativas de si, multiculturalismo, diáspora, identidades e tantos outros, optei por fazer um recorte de alguns pensamentos que, neste primeiro momento de escrita, me conduziram a um movimento de revisitação do meu projeto de pesquisa, a fim de atingir o objetivo proposto inicialmente: identificar as repercussões da arbitrariedade do signo linguístico-literário e a contribuição dos estudos da crítica cultural no meu objeto de estudo, a alfabetização.

Foi um processo de construção de uma teia linguística entremeando fios do meu objeto de estudo com redes de conexão com os pensadores da disciplina Seminário Avançados I, do curso de Doutorado em Crítica Cultural (Pós-Crítica). Sem dúvida foi um processo íngreme e de grandes aprendizagens no que diz respeito a compreensão da importância da área da linguística na interpretação dos dados humanos e possibilitando um olhar mais rigoroso e cuidadoso com a língua e a linguagem.

⁵ MIRANDA, Wander Melo (2020). Registro de fala oral nos “Seminários de Pesquisa em Crítica Cultural I e II: Teorias e Métodos”, ocorrida nos dias 16 e 23 de julho de 2020, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Crítica Cultural do Departamento de Linguística, Literatura e Artes da UNEB, Campus II, Alagoinhas-BA. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1QwXDwul45j2fXs6yl_jCFUcNT1qPLL95/view?usp=sharing

Os estudos sobre a arbitrariedade dos signos linguísticos e suas repercussões no meu trabalho de pesquisa, conduziu, em primeiro lugar, a um estudo do signo “alfabetização” e posteriormente ao desmonte do meu projeto de pesquisa, enunciando seis tópicos a serem revistos, reexaminados, desconstruídos, produzindo um novo mapa da alfabetização, que possa ser construído, desmontado, modificado, sob o viés e o olhar dos atores sociais das escolas alfabetizadoras, campo de estudo.

No entremeio de tudo isso, apresento uma breve cartografia de alguns estudos preliminares da crítica cultural, esboçando um mapa dos *saberes* e *sabores* adquiridos na formação, até o presente momento, e suas contribuições na minha pesquisa. O conceito, as imagens, as nuances do *rizoma*, se destacam dentre os demais, provocando um levante na minha mente. É como se meu pensamento, *ainda* arborescente, estivesse começando a se tornar “*rizomorfo*” e, com a perspectiva rizomática em tramitação, deu-se início a um processo de ruptura, um devir, que me inquieta e transforma.

O pensamento rizomático de Deleuze e Guattari, dialogou com a semiologia de Barthes, cujas hastes subterrâneas se conectam com a teatralidade da língua, o “teimar da língua”, o “*fascismo da língua*”, a “*luta contra os poderes*” e o “*ludibriar a língua*” por meio da literatura. O rizoma, indo em outras direções, foi ao encontro de Krenak, Viveiros de Castro e Wander de Melo, numa multiplicidade de relações com a vida, o animal, a natureza, o homem, os mundos. Um “*agenciamento de fluxos*” conduzindo à reflexão, à desocultação do paradigma colonizador, à olhar a nossa ancestralidade, ao desvelamento dos saberes, ao meu lugar, meu não-lugar na crítica cultural e a necessária revisão da minha pesquisa que leve em consideração língua dos subalternos na escola em processo de alfabetização, que precisa ser valorizada,

fortalecida de tal forma que seja capaz de quebrar as dominações da língua cânone.

REFERÊNCIAS

BARBISAN, Leci Borges. Do signo ao discurso: a complexa natureza da linguagem. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

BARTHES, Roland. Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2007

CALVET, Louis-Jean. *Tradição Oral & Tradição Escrita*. Trad. Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011.

CEIA, Carlos. E-dicionário de termos literários. In: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/arbitrariedade-do-signo>.

DELEUZE, Gilles; GUATTARRI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. São Paulo: Editora 34, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIAS, Olden Hugo Silva. *O papel das definições etimológicas na argumentação*. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/2079.pdf>.

FREIRE. Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FIORIN, José Luiz. O projeto semiológico. In: FIORIN, José Luiz; FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges (Org.). *Saussure: a invenção da linguística*. São Paulo: Contexto, 2019.

FAULSTICH, Enilde. Da linguística histórica à terminologia. *Investigações* (UFPE. Impresso), Recife, v. 7, p. 71-101, 1997.

GRAFF, Harvey J. Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia das Letras, 2020.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

RESENDE, Sheilla Maria. Oswald Ducrot e a argumentação na língua: a virada estruturalista na concepção dos sentidos. *Caletroscópio*. V. 4, n. 7, jul/dez, 2016. ISSN 2318-4574.

SANTOS, Ana Fátima Cruz dos. Por uma arqueologia do saber linguístico-literário e letramentos identitários. *Anais do Seminários Avançados Perfil do Crítico Cultural/2019.2*, Pós-Crítica/UNEB. No prelo.

SANTOS, Osmar Moreira dos. *Primeiros passos de um crítico cultural*. Salvador: EDUNEB, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Fabiana Soares; LEBLER, Cristiane Dall’Cortivo. O uso do diminutivo inho e suas possíveis significações pelo viés da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) e da Linguística Formal. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.45, n. 82, p. 101-111, jan./abr. 2020.

SUÁREZ, Daniel; DÁVILA, Paula; ARGNANI, Agustina; GRANGEIRO, Danise. Nuevas formas de organización colectiva de docentes para la producción de saber pedagógico: red de formación docente y narrativas pedagógicas [En línea]. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. 8, 9 y 10 de agosto de 2011. La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.997/ev.997.pdf

Trask, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. São Paulo: Contexto, 2004 — Tradução: Rodolfo Ilari. "alfabetização", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/alfabetiza%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 11-02-2021].

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. *O que nos faz pensar*. n. 18, setembro de 2004.

XAVIER, Gláucia do Carmo. Significante e significado no processo de alfabetização e letramento: contribuições de Saussure. *Cadernos CESPUC*. V.1 n. 25, p. 87-102. 2014. Série Ensaios disponível in <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/issue/view/744>