

“SE UMA DOG PODE APRENDER LIBRAS, VOCÊS TAMBÉM PODEM!” SÉRIO?!

“IF A DOG CAN LEARN LIBRAS, YOU CAN TOO!” REALLY?!

Rogério Toscano da Silva¹, Livia Letícia Belmiro Buscácio²

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-3949-6392>
rtoscanos@yahoo.com

² Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Rio de Janeiro, RJ, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-4773-8825>
liviabuscacio@gmail.com

Recebido em 15 abr. 2022

Aceito em 28 set. 2022

Resumo: O presente trabalho, baseado na Análise do discurso (PÊCHEUX, 2009 [1988], 2014 [1990]; ORLANDI, 1984, 2008a, 2008b, 2015b) e na História das Ideias Linguísticas (AUROUX, 1992, 1998; ORLANDI, 2008b), constitui-se de um gesto de análise de dizeres sobre aprender e ensinar Língua Brasileira de Sinais inscritos em materiais de divulgação de cursos nas redes sociais. O objeto nele abordado encontra-se no campo das tensões entre os discursos sobre 1) o ensino de Libras e a posição surdo e posição ouvinte no lugar de aprendiz; 2) a Libras sendo significada como língua e/ou linguagem, em um retesamento com a língua oficial brasileira, designada por Língua portuguesa; e 3) os lugares de “autoridade” para ensinar/aprender Libras; 4) as ideias e saberes linguísticos (AUROUX, 1992) materializados no dizer do lugar da influencer surda. Verificou-se também o funcionamento do discurso digital, conforme Dias (2018). O gesto analítico chegou, por meio da paráfrase (ORLANDI, 2015a), a averiguar a circulação de saberes e ideias linguísticas sobre as línguas de sinais e sua aprendizagem. Com isso, visamos contribuir para o campo de modo a produzir deslocamentos de saberes e formas de ensinar Libras, considerando um confronto entre-línguas do/no Brasil que reverbera na relação entre língua, sujeito e ensino.

Palavras-chave: Libras. Ensino-aprendizagem. Análise do Discurso.

Abstract: This study, based on Discourse Analysis (PÊCHEUX, 2009 [1988], 2014 [1990]; ORLANDI, 1984, 2008a, 2008b, 2015b) and on the History of Linguistic Ideas (AUROUX, 1992, 1998, ORLANDI, 2008b), is a gesture of analysis of sayings about learning and teaching Brazilian Sign Language (LSB) presented in this language courses advertising materials on social networks. The object is placed in the field of tensions between the discourses about 1) the teaching of LSB and the deaf position and hearing position in apprentice place; 2) LSB being signified as a language and/ or mean of communication, in a tension with the official Brazilian language, designated by Portuguese language; and 3) the places of “authority” to teach/ learn LSB. 4) linguistic ideas and knowledge (AUROUX, 1992) materialized in the saying from a deaf influencer’s place. The digital discourse functioning was also verified, according to Dias (2018). The analytical gesture even gets, through paraphrase (ORLANDI, 2015a), to verify the circulation of linguistic knowledge and ideas about sign languages and learning. With this, we aim to contribute to the field in order to produce displacements of knowledge and ways of teaching LSB, considering a confrontation between-languages from/in Brazil that reverberates in the relationship between language, subject and teaching.

Keywords: LSB. Teaching-learning. Discourse analysis.

COMO PODE SER SIGNIFICADO APRENDER (OU ENSINAR) LIBRAS?

Quem já se propôs a aprender um novo idioma, possivelmente foi impelido a dispor de um esforço mental e físico para cumprir tal tarefa. E que, passado os momentos mais iniciais, o aprendiz é demandado também a articular outras competências que vão além da pronúncia das palavras (ou a formação de sinais, se for uma língua de “modalidade espaço visual” (GESSER, 2009, p. 7) como é o caso da Libras, a Língua Brasileira de Sinais, na qual focamos aqui): o aprendiz é instado a decodificar o significado “mais imediato” e como as palavras se organizam em uma frase. E, muito provavelmente, se viu “forçado” a reconhecer que as palavras só significam em sua relação com outras palavras, que seus sentidos mudam quando usadas em determinadas expressões e/ ou em outras situações e/ ou por certos sujeitos. E sempre vale recordar Revuz (1998) e Kristeva (1994) sobre a angústia de aprender uma língua outra, aflorando a experiência de não conseguir dizer, do não sentido, de falta de controle sobre a língua, numa espécie de retorno a uma infância linguística, (des)amparada pela língua materna em tensão com a língua outra.

Aqui, a pergunta “o que nós sabemos quando sabemos uma língua?”, apresentada por Pinheiro (2020, p. 11) como sendo “uma das perguntas centrais da ciência linguística” é bastante pertinente. E, para além dela, como se pode significar o enunciado ‘aprender Libras’ é o que queremos começar a explorar neste trabalho.

Diversos elementos contribuem para a construção do senso comum sobre o que pode significar ‘aprender (ou ensinar) uma língua’. Neste gesto de análise, alicerçado no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso materialista (AD) e seu olhar para a História das Ideias Linguísticas (HIL), verificaremos como em discursividades sobre ‘aprender/ ensinar uma língua’ podem circular dizeres e saberes sobre o ensino de línguas de maneira geral, sobre o que é uma língua – ou do que não é, em especial no caso da Libras, já que, ainda hoje, ela é significada em certos dizeres como mímica ou um código universal, similar ao braille¹. Mobilizaremos também autores de outras perspectivas teóricas e que se debruçam sobre a área educacional e as políticas linguísticas voltadas às línguas de sinais e a comunidade surda, como Gesser (2009), Skliar (2016), Perse (2020), dentre outros.

¹ Sistema de escrita pelo tato desenvolvido por Louis Braille no século XIX na França, com pontos em relevo equivalentes ao código alfabético de qualquer língua assim representada graficamente.

Conforme Sacks (1990 *apud* GESSER, 2009), as línguas de sinais não eram entendidas como língua por muitos dos que a usavam e a ensinavam: “sinal não era visto, mesmo pelos sinalizadores, como uma língua verdadeira, com sua própria gramática.” (GESSER, 2009, p. 14). Na tensão com um imaginário de língua universal para as línguas de sinais, resiste no processo de denominação para as línguas de sinais inscrito nas políticas linguísticas de cada país a marca do nacional: *Língua Brasileira de Sinais* - Lei 10436 (BRASIL, 2002), *Lengua de Señas Uruguaya* – Ley 17378 (URUGUAI, 2001), *Lengua de Senãs Chilena* – Ley 21303 (CHILE, 2021), dentre outras; e com efeitos em políticas de outros países, sobretudo pela colonização, *Langue de Signes Française* - Loi nº 2005-102 (FRANÇA, 2005), *American Sign Language*²... Considerando com Auroux (1992) que a formação dos estados nacionais produziu um efeito de unidade para a língua, o sujeito, significado no modelo de cidadão, e o país, por outro lado, processos de reconhecimento de línguas minorizadas emergiram a partir dos anos 1990, reverberando ideias e saberes linguísticos na relação entre língua, sujeito e nação. Como afirmam Guimarães e Orlandi (1996):

Ao se definir que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela – pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas, etc – está-se praticando as várias formas das políticas da língua ao mesmo tempo em que, para identificá-la, se está produzindo seu conhecimento, sua análise, e está-se dando a ela uma configuração particular (GUIMARÃES, ORLANDI, 1996, p. 13)

Neste sentido, a marca do nome do gentílico para a língua de sinais do/no Brasil pela Lei 10436/2002 - Língua **Brasileira** de Sinais - confere um imaginário de unidade subsumido ao nacional, por sua vez, afetando um sujeito na posição surdo e na posição ouvinte na tensão entre as línguas, isto é, incidindo em efeitos de brasilidade para um sujeito na relação com a língua de sinais do/no Brasil, por sua vez, nos lugares e modos de ensinar e aprender a língua. Segundo Bolonhini e Costa (2011):

ora, este reconhecimento desloca a posição-sujeito do surdo brasileiro, dá a ele um novo lugar social. Tendo uma língua própria, ele agora é reconhecidamente marcado por uma distinta

² Segundo a *National Association of the Deaf*, nos EUA as políticas de reconhecimento das línguas de sinais são distintas em cada estado. A associação publicou o levantamento em sua página na internet e o documento está disponível em: https://www.nad.org/wp-content/uploads/2018/06/List_States_Recognizing_ASL.pdf

brasilidade, dá a ele a condição de pertencimento, de patriotização, é o surdo praticamente de uma língua que pode circular, oficialmente, no Brasil (BOLONHINI; COSTA, 2011, p. 98)

Em contrapartida, no gentílico, estão encobertas línguas de sinais outras que habitam e resistem em um mesmo território, não reconhecidas por políticas linguísticas. É o funcionamento do que Orlandi (2008b) define por língua imaginária, portanto, que opera na Língua Brasileira de Sinais reconhecida na forma da Lei.

Desta maneira, quais são os efeitos produzidos por tal relação nos dizeres sobre o ensino de Libras? Como funciona o lugar de autoridade para se ensinar e aprender Libras, considerando conforme Bolonhini e Costa (2011) uma posição-sujeito ouvinte e uma posição sujeito surdo³? De que maneira um mito do falante nativo pode reverberar em um imaginário sobre um sujeito identificado como surdo? Tais dizeres ressoam na memória da própria Libras, emergindo nas redes sociais, por onde navegamos para chegar a nosso recorte (ORLANDI, 1984).

Nos deparamos então, com o enunciado: “se até uma *dog* pode aprender Libras, vocês também podem”, publicado num vídeo por uma influenciadora digital surda em sua plataforma do TikTok. Analisaremos como tal enunciado está integrado a outros que compõem o corpo do vídeo, inscrito nas malhas do funcionamento do digital, segundo Dias (2018), e mobiliza dizeres sobre aprendizado de línguas.

DO QUE NOS CAUSA ESTRANHEZA E MOTIVA

³ Segundo as autoras: “ser ouvinte em relação com o não ouvinte, ou seja, com o surdo, tem determinação discursivas, portanto, históricas. A relação de um com o outro é determinada pelos discursos que dão sustentação às suas posições-sujeito. Esses discursos anteriores, denominados Interdiscurso, definem gestos de interpretação a respeito de surdos e ouvintes” (BOLONHINI; COSTA, 2011, p. 84)

Fig. 1 – Cena do vídeo "se uma *dog* pode aprender Libras, vocês também podem!"



Fonte: Recorte do vídeo disponível no site [_tainaborgess](#), na rede social TikTok.

A postagem que intitula esse trabalho pode ser instigante em, ao menos, duas direções: 1) “se [até] uma *dog* pode aprender Libras”, por que se observa geralmente certa necessidade de um esforço extra por parte dos aprendizes ouvintes para alcançar alguma desenvoltura nessa língua? – e 2) quais sentidos sobre o aprendizado da Libras e sobre a própria língua circulam para que, do lugar de surdo, no imaginário de uma falante “nativa” dessa língua filiada a uma comunidade, a comunidade surda, circule a afirmação de que a Libras é tão fácil que até um cachorro seria capaz de aprendê-la?

Considerando um lugar de ouvinte aprendiz de Libras⁴, verificamos um desafio que exige dedicação e um esforço de uma língua cuja materialidade se distingue absolutamente de uma língua oral e escrita: as línguas de sinais demandam do corpo de outra maneira - mãos, braços, expressões faciais se movimentam de modo próprio formando uma materialidade espaço-visual. Ou seja, é preciso adestrar o corpo a ser suporte material da língua de sinais: a configuração das mãos e a expressão facial se coadunam à movimentação e direcionamento no espaço para significar, para dizer em língua de sinais. Aliado a isso, toda uma memória discursiva da/na Libras emerge,

⁴ Ao falarmos do lugar de aprendiz ouvinte, consideramos o lugar social e discursivo onde se imprimem as posições sujeito (ORLANDI, 2005), o que difere da posição ouvinte e da posição surdo vista anteriormente.

impele à filiação a uma comunidade surda como necessária ao aprendizado da língua. Soma-se a isso ainda o fato de que, como considera Albres (2014, p. 21), “não há em nosso país um projeto político eficaz para o ensino da Libras e a organização de uma política de educação bilíngue é tímida”, temos um cenário no qual a maioria dos professores que militam na e pela educação dita bilíngue voltada aos surdos se forma.

No lugar de aprendiz ouvinte, o sujeito é levado a uma espécie de peregrinação em busca da língua de sinais, o que mais das vezes, por diversos cursos/ fontes de aprendizado, entre o institucional e a fluidez, em espaços de convivência física e nas redes. Desta maneira, com os avanços da tecnologia, o advento da internet e seus efeitos nas línguas e na ecologia da comunicação, configurando a quarta revolução tecnolinguística como afirma Aurox (1992,1998), verificamos uma significativa expansão do espaço-tempo comunicativo da Libras, possibilitada sobretudo pela forma de registro e circulação em vídeo, uma demanda, um imperativo da própria materialidade da língua de sinais. Desta maneira, perfis, grupos, comunidades, vêm sendo produzidos na internet para se dizer sobre língua de sinais e, mais especificamente para este trabalho, ensino de Libras. É possível analisar um duplo movimento pelo lugar de poder dizer sobre a língua de sinais nas redes: seja assinados por uma instituição - sites, canais do YouTube, perfis e comunidades em redes sociais, seja por um sujeito que se projeta na autoria para produzir saberes e ideias sobre a língua de sinais, legitimada por uma posição surdo, por vezes em conflito com uma posição ouvinte, em identificação com a língua e uma comunidade imaginária, a comunidade surda. Circulam, pois, em diversas plataformas digitais, cursos, glossários e dicionários e vídeos sobre a língua de sinais e a comunidade surda, produzidos tanto por em instituições de apoio aos surdos como entidades representativas de surdos, por exemplo, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), em universidades e outros centros de referência como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), como por um sujeito identificado como surdo e projetado no lugar de influencer, alocado no lugar de poder dizer sobre a língua de sinais e seu ensino, produzindo, inclusive, instrumentos linguísticos, como se nota nos canais do Youtube de Carlos Cristian⁵ e Visurdo⁶, dos irmãos Tainá e Andrei Borges. Neste sentido, averiguamos também um sujeito ouvinte

⁵ <https://www.youtube.com/c/CarlosCristianLibras/playlists>

⁶ <https://www.youtube.com/c/andreiborges11/playlists>

pertencente à comunidade surda no lugar de ensinar a Libras e produzir glossários, manuais, instrumentos linguísticos, enfim, que não abordaremos aqui, por não comparecerem em nosso recorte de análise.

Um lugar outro, que nos motiva a escrita e ao gesto de análise presentes, é o de professor ouvinte e aprendiz de Libras. É desse lugar, de professores ouvintes de língua portuguesa e literatura identificados com a comunidade surda, que, mesmo após anos de dedicação para aprender a Libras, reconhecem uma insegurança linguística, sobretudo ao ser inquirido: “você é fluente em língua de sinais?” ou “você sabe Libras?”, mesmo para quem a concepção de língua se afasta da ideia de código a ser decifrado, ou de “instrumento de comunicação ideologicamente neutro” (FERREIRA, 2003). Neste caminho, propomos a análise do enunciado em questão: “se uma *dog* pode aprender Libras, vocês também podem!” com base na Análise de Discurso materialista (AD).

A marcação dessa posição é importante em virtude do destaque dado pela AD ao lugar em que o sujeito está inscrito; assim, entender o que está mobilizado em relação a esse enunciado, que filiações emergem do lugar de analista de discurso, uma vez que “o analista do discurso não é uma pessoa neutra. Nunca.” (MAZIÈRE, 2007, p. 23). Assim, de forma a fundamentar o nosso gesto de leitura, serão expostos a seguir os princípios da base teórica e metodológica da Análise de discurso e, mais especificamente, pesquisas sobre saberes e ideias linguísticas que comparecem no ensino de Libras.

SOBRE O CHÃO TEÓRICO DA AD

A AD tem seu marco fundador no final dos anos 1960, na França, a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux, cujas formulações refutavam a concepção de língua como um sistema fechado em si mesmo, sem contato com a exterioridade assumida pelo “estruturalismo (com a negação do sujeito e da situação) e a gramática gerativa transformacional (GGT), proposta por Noam Chomsky ([com o] valor biológico à linguagem)” (BRASIL, 2011, p.172). A proposta de Pêcheux é observar a língua na prática discursiva, na relação dinâmica entre um mundo determinado pelo sócio-histórico-ideológico, a língua (de forma mais específica e a linguagem de maneira mais ampla) e o sujeito.

A AD se forma então na confluência da Linguística e das Ciências Sociais, sendo “herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística e Marxismo – [mas] não o é de modo servil” (ORLANDI, 2015b, p. 18) uma vez que impõe novas questões a esses campos do conhecimento. Questões essas advindas da visão daquela relação dinâmica em que a linguagem constrói o mundo, o mundo constrói a linguagem e os sujeitos se (re)constroem nessa relação entre mundo e linguagem. Assim, exporemos as noções de sujeito, língua e sentido e sua relação, ainda que para tanto se requer um aprofundamento cujo espaço deste trabalho não comporta.

A noção de sujeito na AD é formulada a partir de uma “re-teorização, proposta por Michel Pêcheux, a partir do materialismo histórico, da psicanálise e da linguística.” (FERREIRA; 2020, p. 281). Para Pêcheux (2009 [1988]), o sujeito é afetado por dois esquecimentos, a ilusão de ser origem do dizer e de controlar o que diz. Compreende-se então, como afirma Orlandi (2015b, p. 47), que “o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. (...) é a posição que deve e pode ocupar todo indivíduo para ser sujeito do que diz.” E ainda: “o sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história.” (ORLANDI, 2015b, p. 93). A proposta aqui então não é sobre a “pessoa física” que disse a frase “se uma *dog* pode aprender Libras vocês também podem!”, mas sim sobre o lugar que ela ocupa e as posições que nele emergem. A definição de discurso dada por Pêcheux (2014 [1990], p. 81) é de “um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”, sendo esses pontos entendidos não como os indivíduos em si – um que transmite uma mensagem que é decodificado por aquele que recebe – mas “lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos” (PÊCHEUX, 2014 [1990], p. 81). No caso em foco aqui, o dizer de uma posição - sujeito surdo sobre aprender Libras –, por exemplo, pode ter um efeito distinto da mesma fala a partir do lugar de uma posição-sujeito ouvinte.

Destacando a oposição entre “base linguística e processo discursivo”, isto é, entre língua e discurso, Pêcheux (2009, [1988] p. 91) afirma que a língua é dotada de “autonomia relativa” e apesar de indivíduos falarem uma mesma língua, de usarem um mesmo “sistema linguístico”, são interpelados em sujeito pela ideologia, em um processo discursivo que se dá na língua enquanto base material. Isto é, em AD não se toma o sujeito enquanto indivíduo consciente e que domina a língua, mas considera-se como a tomada de posições – materialistas ou idealistas; revolucionários

ou reacionários; com ou sem acesso a informações - é dada na língua e pela língua, marcada por uma tensão do discursivo que promove a divisão do sujeito. Logo, na AD, a ideia de que a língua é um código emitido por um indivíduo de um lado e decodificado por outro indivíduo de outro, de forma linear, como um sistema isolado funcionado por si só, sem falhas e com uma precisão mecânica, dá espaço à uma concepção que “permite reconhecer nela [na língua] sua íntima relação com a exterioridade, representada pela história e pela ideologia.” (FERREIRA; 2020, p. 181) e, por isso, sempre sujeita a falhas e equívocos.

O “sistema linguístico, enquanto conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua” (HENRY, 1977 *apud* PÊCHEUX, 2009 [1988], p. 91) é sim observado e tido como importante pela AD, mas sempre em sua relação com a exterioridade. Nas palavras de Orlandi (2015b, p. 13), a AD busca a compreensão da “língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Desta maneira, é possível depreender do enunciado em análise vários efeitos de sentidos, ou seja, o sentido de um enunciado qualquer não está pronto ou dado. Ele é continuamente construído – e reconstruído – dado que não é da ordem de uma língua intrínseca, imaginária, mas sim da ordem do discurso, dependendo das condições de produção – em sentido estrito, o contexto imediato no qual o enunciado foi feito; em sentido amplo, o “contexto sócio-histórico, ideológico.” (ORLANDI, 2015b, p. 28-29). Orlandi (ORLANDI, 2015b, p. 31) se vale ainda de uma comparação “cartesiana” para explicar a formação do sentido. Ela nos diz: “todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.”

Quando do lugar de enunciação da *influencer surda* é dito que “se uma *dog* pode aprender Libras, vocês também podem”, apesar de não ser explicitado pelo enunciado, é possível resgatar o que já foi dito sobre linguagem dos animais e sobre aprender uma língua, por exemplo. Mesmo que não explicitamente citado pela *influencer* – porque é por ela esquecido, não voluntariamente (ORLANDI, 2015b) – se faz presente no seu enunciado de agora na rede social. O que já foi dito reverbera na História uma vez que “quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo” (ORLANDI, 2015b, p. 33). Cabe perguntar: que

saberes e ideias linguísticas sobre o aprendizado de línguas, em específico, de línguas de sinais, comparecem no nosso recorte?

DOS SABERES E IDEIAS SOBRE APRENDER LIBRAS

Não menos importante para melhor delimitação da discussão aqui proposta é destacarmos como saberes e ideias linguísticas se apresentam nesse discurso, expondo tensões e contradições.

No processo de constituição do discurso que envolve o aprendizado de línguas no Brasil, tem seu peso a abordagem ou método da gramática e tradução (AGT ou MGT), que surgiu no final do século XVIII, e é “comumente referido como tradicional ou clássico, [e] considerado a primeira e mais antiga metodologia de ensino de línguas estrangeiras que vigorou absoluta até o início do século XX” (TERRA, 2016, p. 73).

Destacamos que, apesar de circular um saber de que para os surdos o aprendizado da língua portuguesa deva ser o aprendizado da modalidade escrita de uma segunda língua (L2), há uma tensão (dentre tantas outras) que se inscreve neste saber linguístico. Segundo Gesser (2010), muito do que foi desenvolvido, em especial nos momentos mais iniciais, no campo da educação de/para surdos, se baseou – e ainda baseia – no que foi produzido com foco no ensino de língua estrangeiras (LE) orais. Conforme a autora, “na perspectiva de muitos ouvintes a LIBRAS é uma ‘língua estrangeira’ em seu sentido mais amplo, pois sabemos que a comunidade majoritária ouvinte pertence a uma tradição oral [...] que concebe a língua no sentido vocal-auditivo e não espaço-visual.” (GESSER, 2010, p. 10)

Ao analisarmos com mais detalhes a AGT, de acordo com Leffa (1998, p. 214, grifo nosso), essa abordagem baseia o aprendizado em três “passos essenciais”: “(a) memorização prévia de uma **lista de palavras**, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).” O pioneirismo e o amplo uso dessa abordagem (PERSE, 2020, p. 122) fizeram dela parte dos saberes e ideias que circulam sobre o aprendizado de línguas, tornando comum a relação entre saber uma língua e conhecer seu léxico.

Assim, considerando-se que, “pouquíssimas investigações têm sido feitas a respeito das metodologias para o ensino de língua de sinais como L2” (GESSER, 2010, p. 25), em especial no Brasil, nos parece ter havido uma “transferência” do que

era – e ainda é – feito no ensino de português para surdos para o ensino de Libras para ouvintes, limitando-se, entretanto, ao primeiro dos “passos essenciais” do método da gramática e tradução – a memorização de lista de palavras – uma vez que, nas palavras de Perse (2020, p. 125) “ainda são incipientes as investigações sobre metodologias de ensino de Libras como L1 ou L2, havendo, por conseguinte, pouca produção de material didático específico sobre esse tema”.

Nessa formação, é ainda possível detectar traços típicos de um saber linguístico behaviorista: um ensino repetitivo, mais das vezes reprodutivista, no qual o esquema estímulo-resposta-recompensa tem um papel importante e casa bem com o método da gramática e tradução, citado acima.

DE VOLTA AO RECORTE: “SE ATÉ UMA DOG PODE APRENDER LIBRAS ...”

Por outro lado, dado o lugar no qual a *influencer* está inscrita, é possível perceber também dizeres, muito difundidos e defendidos na comunidade surda, em especial no âmbito acadêmico: de que a Libras é uma língua como outra qualquer; que pode ser adquirida – e o é pelas crianças surdas – como qualquer “língua natural” (SKLIAR, 2016, p. 27); cujo uso é a principal forma de manifestação da cultura de um grupo (BRASIL, 2005) que representa uma minoria linguística dentro do país; e que já foi oficialmente reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002), devendo ser, por isso, respeitada como língua em si.

Mesmo frente ao embasamento científico dessa fala sobre a Libras, está dito no enunciado: “[...] até uma *dog* pode aprender Libras [...]”. Mas será que, se os comandos tivessem sido dados em uma outra língua, como o inglês por exemplo (com “*sit*”, “*down*”, “*stand*” no lugar dos sinais), haveria as mesmas chances de um enunciado como “se até uma *dog* pode aprender inglês, vocês também podem!” ser usado para incentivar alguém a estudar inglês?

Ao propor essa reflexão, seguimos a proposta de Orlandi de uma prática de leitura que “consistiria em se levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando ‘escutar’ a presença do não-dito no que é dito [...]” (ORLANDI, 2015a, p. 10). Com uma “pequena” mudança do enunciado – de “Libras” para “inglês” – nos vemos em um outro campo de significados, uma vez que, como afirma Orlandi (2015a, p. 15), “o

que decide não são as condições de produção imediatas, mas a incidência da memória, do interdiscurso. Aquilo que, da situação, significa é já determinado pelo trabalho da memória, pelo saber discursivo, ou seja, aquilo que já faz sentido em nós.”

Como procedimento metodológico, para a AD, é necessário fazer um recorte discursivo. Segundo Orlandi (1984, p. 14): “O recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. Desta maneira, considerando os dizeres sobre aprender e ensinar Libras nos meios digitais como temática guia deste trabalho, iremos expor gestos de análise de uma publicação no TikTok, com o enunciado: “se uma *dog* pode aprender Libras, vocês também podem!”.

Voltando ao enunciado em questão, ele aparece como “título” em um vídeo com 33 segundos de duração, feito e veiculado no *site* da rede social TikTok de uma jovem surda, retomando a figura 1, abaixo. Nele, observamos a jovem dando comandos em Libras – que são legendados em português – a um cão, que reage pronta e “corretamente” aos sinais feitos.

Fig. 2 – Cena do vídeo "se uma dog pode aprender Libras, vocês também podem!".



Fonte: recorte do vídeo disponível no site [_tainaborgess](#), na rede social TikTok.

Além da frase foco de nossa análise, que aparece em destaque na parte superior do vídeo em toda sua duração e a legenda em português para os comandos dados

em Libras ao cão, é possível ler ainda uma outra “etiqueta” que diz: “a Bella simplesmente entende que sou surda!” (Bella é o nome da cadela que aparece no vídeo).

Vale ressaltar, de forma geral, que o funcionamento discursivo dessa plataforma e seu potencial alcance, uma vez que, “o que sustenta a formulações dos dizeres no digital é a sua circulação. (DIAS, 2018, p. 33). O TikTok é uma rede social de vídeos bastante popular, cuja missão declarada é a de “inspirar a criatividade e trazer alegria”. Nela, seus usuários – apelidados de *tiktokers* – podem produzir e publicar vídeos curtos, entre 15 e 60 segundos sobre os temas mais variados. Atualmente, a plataforma é uma das mais populares no mundo, tendo atingido a marca de mais de 1 bilhão de usuários ativos no ano de 2021 e tendo sido apontada como o *app* mais baixado no ano anterior, superando, em vários momentos, concorrentes consagrados como o Facebook e Instagram. E, de acordo com um estudo de uma consultoria alemã entre 56 países avaliados, o Brasil é o segundo que mais usa essa rede, ficando atrás apenas da China, terra natal do aplicativo (AGRELA, 2021). Tal efeito de ruptura de fronteiras territoriais é intrínseco à Internet e às redes sociais, promovendo e evidenciando também uma fluidez das fronteiras linguísticas (não sem conflito, não sem disputa). Talvez, por isso, o enunciado por escrito esteja marcado pelo inglês “se até uma dog...”, se tensionando com a Língua portuguesa escrita, no intradiscurso, na estrutura mesmo de uma língua na outra, e com a Libras.

O vídeo em análise segue o estilo TikTok: simples, direto, curto, bem-produzido, com uma música empolgante. Publicado em abril de 2020, até a elaboração deste texto, um pouco mais de um ano e meio depois, havia sido reproduzido mais de 1,3 milhão de vezes, tido mais de 326 mil *likes*, quase 3 mil comentários e mais de 6 mil compartilhamentos. Tal efeito numérico confere legitimidade ao dizer sobre a Libras do lugar da influencer surda, reforçando o efeito de uma posição surdo como a autorizada a dizer sobre a língua de sinais.

Não menosprezamos a inteligência canina de Bella, mas o sentido que atribuí à sentença foi o de “se **até** ela, que é uma dog”, e que tem uma forma de expressão linguística bem mais limitada que a humana, é capaz de “aprender Libras”, nosso progresso, bem como o de todo outro aprendiz humano sem outras restrições nessa língua deveria ser, minimamente, mais fácil e rápido. Sob outra visada, voltando o olhar para tal dizer sobre a língua, como pode ser significada a Libras enquanto uma

língua passível de ser aprendida por um animal? Meio de comunicação, como marcado na Lei 10436/2002? Tensões nos dizeres sobre a Libras pela posição surdo.

Uma discursividade sobre um possível desempenho dos animais com a linguagem está instalada na posição surdo no nosso recorte. Da Bíblia às produções de Hollywood, passando pelas fábulas de Esopo e La Fontaine e os bichos do Sítio do Pica-pau Amarelo (onde havia um rinoceronte considerado um “grandíssimo gramático” (LOBATO, 2009, posição 195), animais que falam com – e como – humanos povoam um imaginário sobre as línguas há muito tempo.

De forma mais científica, pelo campo da Linguística, a capacidade de comunicação dos animais vem sendo estudada e debatida também já há muito. E a principal discussão é sobre o sentido de “linguagem” no âmbito desses estudos e debates.

Se considerássemos linguagem “apenas como um sistema de comunicação, então muitas espécies se comunicam” (FROMKIN, RODMAN, HYAMS, 2002, p. 23), mas, ao ampliarmos a discussão de forma a abarcar a dicotomia linguagem x língua – sempre presente nos círculos em que se discute línguas, em especial, naqueles nos quais tais discussões envolvem mais diretamente as línguas de sinais –, a afirmativa benvenistiana sobre esse tema precisa ser lembrada:

aplicada ao mundo animal, a noção de linguagem só tem crédito por um abuso de termos. Sabemos que foi impossível até aqui estabelecer que os animais disponham, mesmo sob uma forma rudimentar, de um modo de expressão que tenha os caracteres e as funções da linguagem humana. (BENVENISTE, 1976, p. 60)

Assim, o foco deste trabalho se afasta desse “abuso de termos”, do debate sobre o mito de que “os animais têm uma forma de comunicação tão complexa quanto a nossa” (OTHERO, 2017, p. 145), e, adotando a perspectiva teórica da Análise do Discurso materialista, pela qual a língua pode ser entendida como “trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história.” (ORLANDI, 2015a, p. 13), se volta para o questionamento de por que tal afirmativa ainda é feita, em especial no contexto sócio-histórico-ideológico (ORLANDI, 2015a, p. 15) em que essa foi feita, por quem foi feita e para quem foi feita.

Apesar de o enunciado aqui analisado aparecer em um vídeo disponível em um *site* de rede social poder ampliar as possibilidades de uma análise para muito além da

que nos propomos aqui fazer (poderíamos discutir o cenário, o figurino, o uso da música e sua sincronia com a cena etc. e/ ou ainda ampliar a discussão sobre o “discurso eletrônico” e “interação” (ORLANDI, 2010, p.6) no ambiente virtual), dado o escopo deste trabalho, optamos por manter o foco citado anteriormente.

No que tange à autoria do vídeo, vale ressaltar que a “noção de autoria” aqui articulada segue o entendimento da “função-autor” apresentado por Orlandi que diz:

a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não-contradição e fim. Em outras palavras, ela se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum, afetada pela **responsabilidade social** (Orlandi, 1993): o autor responde pelo que diz ou escreve pois é **suposto** estar em sua origem. (ORLANDI, 2007, p. 69, grifos nossos)

Vejamos na sequência uma escrita de si no perfil do Instagram sob assinatura de Tainá:

Fig. 3 - Perfil de Tainá Borges no Instagram: referência ao curso Letras Libras.



Fonte: recorte do perfil de Tainá Borges no Instagram.

Assim, convém saber que a jovem autora do vídeo, Tainá Borges, se apresenta como *influencer* surda, que mantém, em parceria com seu irmão mais velho, também surdo, um canal na plataforma YouTube, que segundo sua descrição, se propõe a falar de “assuntos importantes sobre os surdos” de forma “engraçada”; que uma parte de sua “obra” é composta por vídeos dedicados a esclarecer dúvidas sobre o “ser surdo” e a “ensinar Libras”. No perfil de sua conta no Instagram, Tainá escreve-se em referência ao curso “Letras Libras”, em uma universidade do sul do país, em um efeito

de legitimidade para dizer sobre o ensino mobilizando um lugar identitário - ser surda - em elo com um saber produzido na universidade.

Dito isso, um outro importante conceito da AD nos fundamenta: o de “formações imaginárias”. Ao designar as formações imaginárias, Pêcheux (2009 [1988], p. 81) apresenta uma série de “questões implícitas”, a respeito da posição assumida pelos envolvidos no discurso e as condições nas quais o discurso se dá, e cujas respostas – em conjunto – moldariam a formação imaginária. São elas: “quem sou eu para lhe falar assim?”; “quem é ele para que eu lhe fale assim?”; “quem sou eu para que ele me fale assim?”; “quem é ele para que me fale assim?” e sobre as condições: “de que eu lhe falo assim?” e “de que ele me fala assim?”

Assim, longe de apontar para Tainá enquanto indivíduo, essa descrição se propõe a tentar deixar mais claro o lugar que é representado por ela enquanto “destinadora” nesse discurso e qual a **“antecipação das representações do receptor** sobre a qual se funda a estratégia do discurso” dela (PÊCHEUX, 2009, p. 83, grifos do autor). É uma tentativa de apresentar possíveis respostas às questões implícitas a serem postas pelo “destinatário” desse discurso: “quem é essa influenciadora para que me fale assim?” (uma *youtuber* surda? uma estudante de Letras-Libras? Uma jovem ‘falante nativa’ do idioma e bilíngue?) e ‘de que ela me fala assim?’ (da ‘linguagem (*sic*) de sinais’? Da ‘língua dos surdos’? Da ‘já reconhecida Língua de Sinais Brasileira’?), uma vez que, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PECHÊUX, 2014 [1990], p. 82).

No que tange à língua de sinais, há certa projeção imaginária do processo de aquisição da língua pelo sujeito surdo. Nela, a Libras é tida como primeira língua do surdo de forma ‘natural’, entendida num sentido de ‘espontaneidade biológica’ e não como uma “potencialidade de aquisição e desenvolvimento” a partir da interação com o meio (SKLIAR, 2016, p. 27). Na formação imaginária social, o surdo – entendido nesse aspecto como coletivo, ou seja, todo sujeito surdo – é visto como alguém que, pelo simples fato de ser surdo, ‘domina’ a Libras – que é tomada como sendo sua ‘língua natural’, conforme dito anteriormente – mas não apenas isso: também ‘domina’ o português, sendo capaz de navegar facilmente entre essas duas línguas. E essa imagem idealizada reveste o surdo de certa “autoridade” no que concerne à Libras.

Ainda, no caso específico em estudo, essa aura é reforçada pelo fato de Tainá ter um irmão também surdo 7 anos mais velho do que ela (figura 4), o que a coloca numa posição de sinalizante ‘realmente’ nativa da Libras, e vale dizer que um imaginário do nativo que comparece em Quadros (2017). Tal imaginário de nativo como usuário ideal de uma língua é justificado, por exemplo, pela youtuber ter tido contato com a língua desde sempre na comunidade surda, começando pelo ambiente familiar, na interação com os pais, ouvintes que aprenderam a língua em virtude do primeiro filho e com o irmão. Trata-se, pois de um efeito de legitimidade atribuído a um certo imaginário de sujeito surdo que dominaria uma língua, também idealizada.

Fig. 4 – Tainá e seu irmão em cena do vídeo "20 curiosidades sobre nós".



Fonte: recorte de vídeo disponível no canal Visurdo, na rede social YouTube.

Por outro lado, quem seria “o destinatário” envolvido nesse discurso? Ou melhor, qual seria o efeito de sujeito-leitor desse texto – entendido aqui como “unidade de análise do discurso” aberta (FERREIRA, 2020, p. 288), sem um sentido definido, previamente dado e fechado, “pois tem relação com outros textos, com condições de produção, com a exterioridade constitutiva” (FERREIRA, 2020, p. 288).

Pela proposta apresentada, pelo conteúdo dos vídeos e pelos comentários deixados por seus seguidores/ leitores, é possível depreender que esse sujeito-leitor se inscreveria em lugares bastante heterogêneos, mas teriam como marca em comum: certo interesse pela cultura surda, em especial pela Libras, considerada nesta discursividade o “principal marcador identitário” dessa cultura (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 20).

Nos parece que, ao produzir o enunciado “se uma *dog* pode aprender Libras, vocês também podem!” – cujo conteúdo foi reiterado em outras produções da

influencer de formas variadas⁷ – a autora pretendia dar o efeito de sentido de que a Libras não é uma língua tão difícil de “aprender”; que qualquer um de seus seguidores pode aprender Libras, assim como sua *dog* “aprendeu”.

Porém, precisamos resgatar a definição de discurso apresentada anteriormente – “um ‘efeito de sentidos’ **entre** os pontos A e B” (PÊCHEUX, 2014 [1990], p. 81, grifo nosso) – e destacar os efeitos do lugar de leitor na formação dos sentidos; da característica de incompletude na relação do sujeito com a leitura de texto (ORLANDI, 2008a, p. 11), os seguidores da *influencer* leem seu enunciado a partir de um dado lugar, mobilizando não apenas o que é explicitamente dito nele,

mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significado. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc. (ORLANDI, 2008a, p. 11).

Assim, a partir do enunciado, neste efeito de sentido, podemos questionar: o que é aprender uma língua? Se um cão pode “aprender Libras”, conforme aparece no vídeo, o aprendizado dessa língua se reduz a decodificar sinais soltos? Basta começar a usar alguns sinais isolados para se dizer que alguém “aprendeu Libras”? Que saberes e ideias sobre as línguas de sinais e o aprendizado são mobilizados? Seria possível enunciar, parafrasticamente, “se até uma *dog* pode aprender Língua portuguesa, vocês também podem!”, em um intuito de incentivar os interlocutores a aprender português? Isso pode nos levar a averiguar a tensão no dizer sobre o status e a legitimidade da língua de sinais advindo, inclusive, do lugar e de uma posição-sujeito surdo.

APRENDER LIBRAS PARA ALÉM DE UM ‘ATÉ’

Se de um lado, as lutas da comunidade surda do/no Brasil em torno da legitimação da Libras enquanto língua de fato, que tiveram seu ponto alto, em abril de 2002, com a publicação da Lei 10.436, a chamada “Lei de Libras”, por outro, vale

⁷ Ver, por exemplo, https://www.tiktok.com/@_tainaborgess/video/6969764325753916678?lang=pt-BR&is_copy_url=1&is_from_webapp=v1 e <https://youtu.be/JyzREpVkJCyo?t=394>. Acessos em 20 jun. 2021.

ressaltar que tal Lei não oficializou a Libras como segunda língua do país, apenas a reconheceu “como meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, *online*). Neste sentido, pensar sobre como a língua de sinais vêm sendo significada afeta, tanto os modos como é produzida, circulada e difundida, como diretamente as práticas discursivas de ensiná-la e aprendê-la.

O enunciado em questão seria apenas mais um entre tantos presentes em vídeos “fofos” que circulam nas redes sociais, se não fosse pelo fato de podermos identificar nele alguns elementos constituintes das condições de produção – e circulação – acionadas em sua elaboração que o tornam um excelente ponto de partida para a uma futura análise sobre como formações imaginárias podem funcionar nos dizeres sobre aprender e ensinar língua de sinais nos cursos de Libras para ouvintes.

Mariani (2010, p. 114), ao falar sobre a necessidade de se “produzir um estranhamento” para fugir da “repetição que os estudos linguísticos e os pedagógicos engendraram com seus métodos de ensino e técnicas de avaliação” afirma que “leitura, escrita e interpretação têm a ver com o sujeito e com a língua materna [...]”. E é na possibilidade de compreender esse estranhamento que entendemos a importância do arcabouço metodológico da Análise de Discurso materialista; para descortinar contradições e tensões presentes nos discursos sobre a língua de sinais e o sujeito surdo na sociedade, inclusive, na posição surdo instalada em um lugar de poder dizer sobre a língua de sinais. Afirmamos isto, seguindo com Orlandi (2015b)

[...] efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...] Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (ORLANDI, 2015b, p. 28)

Para efeito de fechamento deste trabalho, caminhamos orientados sobre o lugar do analista de discurso enquanto pesquisador: “problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante [e/ou sinalizante] ou o leitor a colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem [e/ou veem] nas diferentes manifestações da linguagem” (ORLANDI, 2015b, p. 7)

REFERÊNCIAS

- AGRELA, L. Brasil é segundo país que mais usa TikTok no mundo. **Revista Exame**, [S.l.], 28 set. 2021. Disponível em: <https://exame.com/tecnologia/brasil-e-segundo-pais-que-mais-usa-tiktok-no-mundo/>. Acesso em: 23 nov. 2021.
- ALBRES, N. de A. **Relações dialógicas entre professores Surdos sobre o ensino de Libras**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2014, p. 21.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. Unicamp, 1992. (Coleção Repertórios).
- AUROUX, S. **A filosofia da linguagem**. Tradução: José Horta Nunes. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.
- BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. Tradução: Maria da Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Ed. Nacional: Ed. da Universidade de São Paulo, 1976, p. 60.
- BOLONHINI, C. Z.; COSTA, J. P. B. Libras, Língua portuguesa e Bilinguismo. In: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. (org.). **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 84-98. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 9.).
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BRASIL. **Decreto 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 29 jun. 2021.
- BRASIL, L. L. Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 171-182, jan/ jun, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/32465>. Acesso em: 23 jun. 2021.

CHILE. **Ley nº 21.303, de 15 de enero de 2021.** Modifica la ley nº 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la Lengua de Señas. Santiago: Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponível em: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963&idParte=10194827&idVersion=2021-01-22>. Acesso em: 20 set. 2022.

DIAS, C. **Análise do discurso digital**: sujeito, espaço, memória e arquivo. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 33.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Organon**, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30023>. Acesso em: 28 dez. 2021.

FERREIRA, M. C. L. (org.). **Glossário de termos do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 1. ed, v. 1, 2020, p. 181-288.

FRANÇA. **Loi nº 2005-102, du 11 février 2005.** Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Paris: Le Président de la République. Légifrance. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/jorff/id/JORFTEXT000000809647>. Acesso em: 20 set. 2022.

FROMKIN, V.; RODMAN, R.; HYAMS, N. **An Introduction to Language**. Boston: Thomson Wadsworth, 7. ed., 2002, p. 23.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 7-14.

GESSER, A. **Metodologia de ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010, p. 10-25.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. Identidade linguística. In: GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (org.). **Língua e cidadania**: O português do Brasil. Campinas: Pontes, 1996, p. 13.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011, p. 20.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução: Maria Carlota Carvalho Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos em linguística aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em 24 jun. 2021.

LOBATO, M. **Emília no País da Gramática**. São Paulo: Ed. Globo, 2. ed., 2009. *E-book* (versão Kindle).

MARIANI, B. Textos e conceitos fundadores de Michel Pêcheux: uma retomada em Althusser e Lacan. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 54, n. 1, p. 113-127, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/2873>. Acesso em: 26 abr. 2021.

MAZIÈRE, F. **A análise do discurso**: histórias e práticas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 23.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar? *In*: ORLANDI, E. (org.). **Linguística**: questões e controvérsias. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, n. 10, 1984, p. 14. (Série Estudos).

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2. ed., 2005.

ORLANDI, E. P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes Editores, 5. ed., 2007, p. 69.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 8. ed., 2008a, p. 11.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista: Discurso do Confronto**: Velho e Novo Mundo. Campinas: Ed. da Unicamp, 2. ed., 2008b.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia: discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA**, Campinas, v. 16, n. 2, p. 6-17, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816>. Acesso em: 21 jun. 2021.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **RUA**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 9-20, 2015a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em: 23 maio. 2021.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 12. ed., 2015b, p. 7-93.

OTHERO, G. de Á. **Mitos de linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017, p. 145.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 4. ed., 2009 [1988], p. 81-91.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In*: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução: Péricles Cunha. Campinas: Ed. da Unicamp, 5. ed., 2014 [1975], p. 81.

Perfil no Instagram. [S. l.], 2021. Instagram: @_tainaborgess Disponível em: https://www.instagram.com/_tainaborgess/?hl=pt-br. Acesso em: 24 jun. 2021

PERSE, E. L. **Memória e sentidos na institucionalização e disciplinarização da língua de sinais em cursos de Letras-Libras**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020, p. 122-125. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/16569>. Acesso em: 02 dez 2021.

PINHEIRO, D. Linguística Funcional-Cognitiva: Fundamentos teóricos e aplicação ao Ensino de Língua. In: FREITAS JÚNIOR, R. de; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S. (org.). **Aprendizes surdos e escrita em L2**: reflexões teóricas e práticas [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, p. 11. Disponível em: https://94b3d809-26d2-46d3-a4b3-90b788c112ac.filesusr.com/ugd/6f9e86_4a56361025554af3b090922562ff2da8.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.

QUADROS, R. M. de. **Língua de herança**: Língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017, p. 72.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução: Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP/FAEP, 1998, p. 213-230.

Se uma dog pode aprender libras, vocês também podem! [S. l.], 15 abr. 2020. 1 vídeo (33 s). TikTok: @_tainaborgess. Disponível em: https://www.tiktok.com/@_tainaborgess/video/6816117687706471685?lang=pt-BR&is_copy_url=0&is_from_webapp=v1&sender_device=pc&sender_web_id=6958737824162285061. Acesso em: 1 mai. 2021.

SKLIAR, C. Os estudos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 8. ed., 2016, p. 27.

TERRA, M. R. Tradução & Aprendizado de língua estrangeira: o ponto de vista do aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 69-85, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645292>. Acesso em: 6 dez. 2021.

VISURDO. **20 curiosidades sobre nós**. [S. l.], 15 mar. 2019. 1 vídeo (9 min 28 s). Publicado pelo canal Visurdo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JyzREpVkCyo&t=18s>. Acesso em: 11 jun. 2021.

URUGUAI. **Ley nº 17.378, de 25 de julio de 2001.** Personas discapacitadas. Lengua de señas uruguaya. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. Montevideu: República Oriental del Uruguay. Poder Judicial, 2001. Disponível em: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001#:~:text=PERSONAS%20DISCAPACITADAS.,LENGUA%20DE%20SE%C3%91AS%20URUGUAYA&text=Se%20reconoce%20a%20todos%20los,el%20territorio%20de%20la%20Rep%C3%ABlica>. Acesso em: 20 set. 2022.

WHAT is American Sign Language? [Ohio, USA]: National Association of Deaf, 2018. Disponível em: <https://www.nad.org/resources/american-sign-language/what-is-american-sign-language/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

Sobre os autores

Rogério Toscano da Silva

Mestrando em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); pós-graduado em Língua portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos pelo INES (2020); graduado em Letras (Português e Literaturas de língua portuguesa) com láurea acadêmica pela UFF (2018); graduado em Ciências Econômicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002) e em Ciências Contábeis pelo Centro Universitário Celso Lisboa (2001). Experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de português para surdos e como facilitador de treinamentos em grandes empresas, atuando principalmente nos seguintes temas: EAD, organização, técnicas de estudo e administração do tempo.

Lívia Letícia Belmiro Buscácio

Graduada em Letras (Português-Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004), mestra em Literatura Brasileira e Teorias da Literatura pela Universidade Federal Fluminense (2007), doutora em Estudos da Linguagem pelo Instituto de Letras da UFF (2014), com pós-doutorado em Letras- Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ (2021). Em 2013, realizou estágio de doutorado sanduíche na Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris 3. É pesquisadora dos grupos: "Discursividade, língua e sociedade", "ArteGestoAção" e vice-líder do "Núcleo de Estudos em Língua e Discurso". Desde 2007, leciona no Instituto Nacional de Educação de Surdos, atuando com estudantes surdos na educação básica, ministra cursos de formação para professores sobre educação com surdos e atua na pós-graduação lato e stricto sensu, sendo professora efetiva do Mestrado Profissional em Educação bilíngue. Tornou-se mãe em 2015 e adere ao *Parents in science*.