



Revista do Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Vitória, v.12, n.23 (2018)

Revista (Con)Textos Linguísticos
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Departamento de Línguas e Letras
Centro de Ciências Humanas e Naturais

Av. Fernando Ferrari nº 514
Goiabeiras – Vitória - ES
CEP: 29075910
Telefax: (27) 4009-2524
www.linguistica.ufes.br
contextoslinguisticos@hotmail.com.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

Revista (Con) Textos linguísticos [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Linguística. – v. 12, n. 23 (2018)- . – Dados eletrônicos. – Vitória: PPGE-UFES, 2007-
Quadrimestral.

ISSN 2317-3475

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos>>

1. Linguística – Periódicos. 2. Linguística – Estudo e ensino. I. Programa de Pós-graduação em Linguística. II. Universidade Federal do Espírito Santo.

CDU: 81(05)

Ficha catalográfica elaborada por:
Saulo de Jesus Peres
CRB6 – Reg. 676/ES

Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora: Ethel Leonor Noia Maciel

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Pró-Reitor: Neyval Costa Reis Junior

Centro de Ciências Humanas e Naturais

Diretor: Renato Rodrigues Neto

Vice-Diretor: Ricardo Corrêa de Araújo

Departamento de Línguas e Letras

Chefe: Alexsandro Rodrigues Meireles

Subchefe: Lucyenne Matos da Costa Vieira Machado

Programa de Pós-Graduação em Linguística

Mestrado e Doutorado em Estudos Linguísticos

Coordenador: Luciano Novaes Vidon

Coordenadora-Adjunta: Gesieny Laurett Neves Damasceno

Conselho Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (UFES), Ana Cláudia Peters Salgado (UFJF), Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Ana Lúcia Tinoco Cabral (Universidade Cruzeiro do Sul), Ana Zandwais (UFRGS), Antônio Simões (Kansas University, EUA), Antônio Suarez Abreu (UNESP), Carla Viana Coscarelli (UFMG), Donesca Cristina Puntel Xhafaj (UFSC), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Erasmo D'Almeida Magalhães (USP), Eric Guy Claude Laporte (Université Paris-Est Marne-la-Vallée, França), Fernanda Mussalim (UFU), Gregory Riordan Guy (New York University), Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Alfenas), Hylea de Camargo Vale (IBC), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta de Lisboa, Portugal), Ivo Costa Rosário (UFF), Janaína Soares Alves (UNB), Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), José Olímpio de Magalhães (FALE/UFMG), José Magalhães (UFU), Júlio Araújo (UFC), Juscelino Pernambuco (UNESP/UNIFRAN), Jussara Abraçado (UFF), Leonor Werneck dos Santos (UFRJ), Lilian Coutinho Yacovenco (UFES), Lúcia Helena Peyroton da Rocha (UFES), Luciana Lucente (UFAL), Luciane Corrêa Ferreira (UFMG), Luiz Antonio Ferreira (PUC/SP), Luiz Francisco Dias (UFMG), Lurdes de Castro Moutinho (Universidade de Aveiro, Portugal), Maria da Conceição Auxiliadora de Paiva (UFRJ), Maria Flavia de Figueiredo (UNIFRAN), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Silvia Cintra Martins (UFSCAR), Marina Célia Mendonça (UNESP), Marina Terkourafi (University of Illinois at Urbana-Champaign, EUA), Micheline Mattedi Tomazi (UFES), Miguel Oliveira Jr. (UFAL), Pablo Arantes (UFSCar), Rebecka Campos-Astorkiza (Ohio State University, EUA), Renata Archanjo (UFRN), Ronice Müller de Quadros (UFSC), Sônia Benites (UEM), Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG).

Comissão Editorial

Alexsandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Gesieny Laurett Neves Damasceno (Editora de Seção), Christiane Nunes de Souza (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

SUMÁRIO

<u>A PAIXÃO DO MEDO NOS QUADRINHOS HUMORÍSTICOS D'O AMIGO DA ONÇA</u> Ana Cristina Carmelino, Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento	PDF 8-27
<u>LIVRO DIDÁTICO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ANÁLISE DOS LIVROS DA COLEÇÃO EU GOSTO: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO</u> Claudia Tereza Sobrinho da Silva, Jamile Nayara Barros Rodrigues, Larissa de Jesus Monteiro	PDF 28-45
<u>APRENDIZAGEM DE INGLÊS A PARTIR DE EVENTOS COMPLEXOS DE LETRAMENTOS: UMA PERSPECTIVA COMPLEXA SOBRE A MOTIVAÇÃO E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS</u> Gabriela Bohlmann Duarte	PDF 46-67
<u>QUESTIONÁRIO LINGUÍSTICO PARA SURDOS BILÍNGUES (QLSB): UMA PROPOSTA PARA A AVALIAÇÃO DE PERFIS DE BILÍNGUES DO PAR LIBRAS-PORTUGUÊS</u> Giselli Mara da Silva	PDF 68-87
<u>EVIDENCIALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA: UNA MIRADA HACIA LOS EDITORIALES DE LA PRENSA ESPAÑOLA</u> Nadja Paulino Pessoa Prata	PDF 88-108
<u>OS TONS VALORATIVOS NO GÊNERO COMENTÁRIO ONLINE SOBRE A (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE DEUS</u> Pedro Farias Francelino, Alixandra Guedes Rodrigues de Medeiros e Oliveira	PDF 109-128
<u>TEXTO VERBAL E IMAGÉTICO: UMA PROPOSTA SEMIÓTICA DE ENSINO</u> Tania Regina Montanha Toledo Scoparo	PDF 129-151
<u>PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E DE LIBRAS: TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL</u> Valeria Fernandes Nunes	PDF 152-162
<u>MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE: DIÁLOGOS E DIMENSÕES PARA O ENSINO</u> Záira Bomfante dos Santos, Vanessa Tiburtino	PDF 163-182

APRESENTAÇÃO

É com prazer que publicamos mais um número da Revista (Con)textos Linguísticos. Com ele, além de promovermos o intercâmbio de pesquisadores e de novas ideias, em nível estadual, nacional e internacional, estamos consolidando o papel do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGEL – em fomentar a pesquisa linguística no Espírito Santo.

Compõem esta edição nove artigos de autoria de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras: Ana Cristina Carmelino (UNIFESP), Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento (UNESP), Claudia Tereza Sobrinho da Silva (UFBA), Jamile Nayara Barros Rodrigues (UFBA), Larissa de Jesus Monteiro (UFBA), Gabriela Bohlmann Duarte (UFPEL), Giselli Mara da Silva (UFMG), Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC), Pedro Farias Francelino (UFPB), Alixandra Guedes Rodrigues de Medeiros e Oliveira (UFPB), Tania Regina Montanha Toledo Scoparo (UENP), Valeria Fernandes Nunes (UERJ), Zaira Bomfante dos Santos (UFES), Vanessa Tiburtino (UFES).

“A paixão do medo nos quadrinhos humorísticos d’O Amigo da Onça”, de Ana Cristina Carmelino e Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento reflete sobre a paixão do medo suscitada nos cartuns d’O Amigo da Onça, criados pelo desenhista Péricles Maranhão e publicados na revista O Cruzeiro de 1943 a 1962.

“Livro didático e consciência fonológica: análise dos livros da coleção Eu gosto: letramento e alfabetização”, de Claudia Tereza Sobrinho da Silva, Jamile Nayara Barros Rodrigues e Larissa de Jesus Monteiro verifica se foram propostas atividades nos livros didáticos da coleção Eu gosto (PASSOS; SILVA, 2014) que estimulem a consciência fonológica, permitindo ao aluno refletir sobre as palavras e os sons da língua de forma consciente.

“Aprendizagem de inglês a partir de eventos complexos de letramentos: uma perspectiva complexa sobre a motivação e as práticas de letramentos”, de Gabriela Bohlmann Duarte apresenta uma análise das relações entre as práticas de letramentos em games e a motivação para aprendizagem de inglês.

“Questionário linguístico para surdos bilíngües (QLSB): uma proposta para a avaliação de perfis de bilíngües do par Libras-Português”, de Giselli Mara da Silva apresenta o processo de elaboração de um questionário linguístico para surdos bilíngües do par Libras-português (QLSB).

“Evidencialidad y construcción discursiva: una mirada hacia los editoriales de la prensa española”, de Nadja Paulino Pessoa Prata analisa a evidencialidade por um enfoque de base funcionalista, como o da Gramática Discursivo-Funcional, a partir do uso real da língua espanhola.

“Os tons valorativos no gênero comentário online sobre a (des)construção da identidade de Deus”, de Pedro Farias Francelino e Alixandra Guedes Rodrigues de Medeiros e Oliveira objetiva refletir sobre a (des)construção da identidade do personagem Deus, partindo da valoração que fomenta a produção do gênero comentário online que tem por motivação uma tira em quadrinhos da página “Um sábado qualquer”, produzida pelo designer e ilustrador Carlos Ruas.

“Texto verbal e imagético: uma proposta semiótica de ensino”, de Tania Regina Montanha Toledo Scoparo objetiva apresentar uma proposta para abordar textos verbais e sincréticos na sala de aula do ensino médio, a partir dos princípios teóricos da semiótica discursiva. Analisamos fragmentos do romance Lavoura Arcaica (1975), de Raduan Nassar e suas relações com uma cena análoga do filme homônimo (2001) de Luiz Fernando Carvalho.

“Processo de ensino-aprendizagem de português e de libras: teoria da metáfora conceptual”, de Valeria Fernandes Nunes descreve o estudo de metáforas e de esquemas imagéticos presente na Libras como um recurso linguístico para o processo de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa por alunos surdos.

“Multiletramentos e multimodalidade: diálogos e dimensões para o ensino”, de Zaira Bomfante dos Santos e Vanessa Tiburtino objetiva fazer uma reflexão sobre a paisagem semiótica da comunicação e suas mudanças em decorrência das características da sociedade contemporânea, marcada por transformações contínuas e rápidas, tornando-se cada vez mais tecnologizada ou digitalizada.

Esperamos que a leitura desses trabalhos amplie nossos conhecimentos, possibilite uma ampla discussão acadêmica e uma boa reflexão sobre a estrutura das línguas naturais e o processamento da linguagem humana.

A Comissão Organizadora

A PAIXÃO DO MEDO NOS QUADRINHOS HUMORÍSTICOS D'O AMIGO DA ONÇA

Ana Cristina Carmelino¹

Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento²

Resumo: O objetivo central deste artigo é refletir sobre a paixão do medo suscitada nos cartuns d'O Amigo da Onça, criados pelo desenhista Péricles Maranhão e publicados na revista *O Cruzeiro* de 1943 a 1962. O personagem, figura representativa do humor gráfico brasileiro, caracteriza-se por colocar as pessoas em situações embaraçosas, inesperadas e, muitas vezes, perigosas, dado que provoca o medo naqueles com quem interage. Mas por que fazer o outro sentir medo pode gerar humor? O *corpus* de análise é constituído de quatro exemplos das produções gráficas publicadas sobre o personagem. O arcabouço teórico adotado para a fundamentação do estudo estabelece um diálogo entre Retórica e Semiótica – em especial a partir das considerações de Aristóteles (1979a, 1979b, 2000 e 2006) e Fontanille (2005) – respectivamente perspectivas que tratam do conceito de paixão e especificamente da paixão do medo.

Palavras-chave: O Amigo da Onça. Medo. Humor. Retórica. Semiótica.

Abstract: The central objective of this article is to reflect on the passion of fear aroused in the cartoons of “O Amigo da Onça”, created by the designer Péricles Maranhão and published in the magazine *O Cruzeiro* from 1943 to 1962. The character, representative figure of Brazilian graphic humor, is characterized by putting people in embarrassing, unexpected and often dangerous situations, since it causes fear in those with whom it interacts. But why making others feel fear can generate humor? The corpus of analysis consists of four examples of published graphic productions about the character. The theoretical framework adopted for the study's foundation establishes a dialogue between Rhetoric and Semiotics - especially from the considerations of Aristotle (1979a, 1979b, 2000 and 2006) and Fontanille (2005) - respectively perspectives that deal with the concept of passion and specifically of the passion of fear.

Keywords: O Amigo da Onça. Fear. Humor. Rhetoric. Semiotics.

O Amigo da Onça e as paixões

O Amigo da Onça, série criada pelo desenhista Péricles de Andrade Maranhão (1924-1961) e publicada por ele semanalmente na revista *O Cruzeiro* de 1943 a 1962³, tornou-se

¹ Professora adjunta do Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, São Paulo, Brasil. anaciscarmelino@gmail.com

² Professora Livre-docente do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, Brasil. edna.fernandes@uol.com.br

³ Conforme registros de Silva (1989, p. 45), a primeira aparição de “O amigo da Onça” foi na edição de n. 52 de *O Cruzeiro* (em 23 de outubro de 1943); já o último desenho do cartunista foi publicado após sua morte (1961), na edição de n. 36 (em 3 de fevereiro de 1962). Ainda segundo o historiador, de 10 de fevereiro a 31 de março de 1962, a revista reeditou exemplos marcantes do personagem e, a partir de abril de 1962, o personagem passou a

uma das figuras mais populares do humor gráfico brasileiro. Comumente apresentadas sob a forma de cartum, espécie de anedota gráfica que tende a ser desenhada em uma cena só (quadrada ou retangular) e versar sobre temas gerais (cf. RAMOS, 2010; CARMELINO, 2014), as histórias mostram o personagem-título – baixinho, magro, com cabelo penteado para trás à base de fixador, de bigodinho – colocando os outros em situações inesperadas, intimidadoras e, muitas vezes, perigosas.

Irônico, debochado, enganador, impiedoso, inconveniente, malicioso, irreverente, dedo-duro e galhofeiro, O Amigo da Onça se resume, em termos comportamentais, precisamente em seu epíteto: aquele que se mostra amigo, mas não é. A forma como ele se expressa – sem acanhamento e pudor – desperta uma gama de paixões ou emoções nos personagens com quem ele interage. Dentre elas, as mais comuns são cólera, medo, receio, raiva, susto, desespero e dor, tendo em vista o fato de eles sofrerem algum prejuízo, como censura, tortura, ameaça, privação, denúncia, castigo, derrota, frustração.

O conceito de paixão pode ser visto por diferentes perspectivas teóricas. Interessa-nos aqui duas delas, a Retórica e a Semiótica, por entendermos que esses pressupostos podem dialogar. De acordo com o arcabouço retórico, as paixões dizem respeito a “todos os sentimentos que, causando mudança nas pessoas, fazem variar seus julgamentos, e são seguidos de tristeza e prazer” (ARISTÓTELES, 2000, p. 5). Nessa abordagem, os sentimentos constituem um importante recurso argumentativo de que o orador dispõe para persuadir o auditório a aderir à sua causa. Dentre as paixões, que se alternam de forma mais ou menos intensa entre vícios e virtudes, estão a cólera, a calma, o amor, o ódio, o temor (medo), a confiança, a vergonha, a impudência, o favor, a compaixão, a indignação, a inveja, a emulação, o desprezo (ARISTÓTELES, 2000), o desejo e a alegria (ARISTÓTELES, 1979b).

De forma distinta da Retórica, a Semiótica – especialmente proposta por Greimas, a partir de meados de 1980 – considera paixão um componente do percurso gerativo do sentido que constrói uma dimensão do discurso que subjaz ao texto. Do mesmo modo como se desenvolveram anteriormente a dimensão pragmática e a cognitiva, busca-se estabelecer, a partir dessa década, um percurso para a dimensão passional. Tendo, respectivamente, como modalizadores *fazer*, *saber* e *sentir*, essas dimensões configuram o sujeito da ação, o sujeito cognitivo e o passional e constroem a figura do ator, individualizando o actante-sujeito do nível narrativo, diferenciando-o dos outros atores que compõem a cena do nível discursivo, dando-lhe um corpo próprio que cria um simulacro do mundo natural.

ser produzido pela equipe de desenhistas do semanário, sendo que Carlos Estêvão permaneceu como responsável por sua realização até morrer, em 1972.

Partindo dessas primeiras considerações, o objetivo central deste artigo é refletir sobre a paixão do medo configurada nos cartuns d' O Amigo da Onça. O corpus de análise compreende quatro produções gráficas publicadas do personagem em *O Cruzeiro*. O arcabouço teórico adotado na fundamentação do estudo estabelece um diálogo entre Retórica e Semiótica – com base especialmente nos pressupostos de Aristóteles (1979a, 19979b, 2000, 2006) e Fontanille (2005) – perspectivas que tratam especificamente da paixão do medo, fio condutor das discussões.

A exposição dos dados será trabalhada em dois momentos. No primeiro, serão apresentadas as premissas teóricas que irão ancorar a abordagem, centradas especialmente nos estudos retóricos e semióticos, sobre a paixão do medo. No segundo momento, serão analisados os cartuns d'O Amigo da Onça, a partir dos quais buscamos demonstrar como o personagem é capaz de incitar o medo e gerar humor.

O medo como paixão

Concebido, em geral, como um estado afetivo de perturbação que resulta da consciência de algum tipo de perigo (risco, ameaça), real ou imaginário, o medo não é considerado um sentimento muito agradável. Pelo menos para a maioria das pessoas. Não é difícil entender o porquê, afinal, dependendo do contexto, esse sentimento se aproxima de outros, mais ou menos intensos. Temor, terror, pavor, fobia, pânico, paúra, ojeriza, horror, aversão, assombro, receio, inquietação, preocupação, angústia são algumas de suas variações.

O medo é objeto de interesse de diferentes áreas. A biologia o entende como esquema adaptativo, mecanismo de sobrevivência e defesa do indivíduo face a situações adversas. Para a medicina e a psicologia, é tido como suspeita de doença. Na arte, aparece como forma de entretenimento, caso dos romances e filmes de terror. Na perspectiva da linguística, considerando-se especificamente o arcabouço teórico da Retórica e da Semiótica – abordagens nas quais este texto se ancora –, o medo ou temor é uma paixão. Segue, então, nossa explanação a partir desses olhares.

Com base nos pressupostos retóricos, em “Do temor e da confiança”, capítulo de *Retórica das paixões* em que Aristóteles (2000) trata com mais profundidade do tema, observa-se não apenas uma reflexão sobre o que vem a ser temor, mas também sobre as coisas temíveis e sobre em que disposição (estado de espírito) se teme. Na visão aristotélica, quanto à definição, o temor é tido como:

[...] certo desgosto ou preocupação resultantes da suposição de um mal iminente, ou danoso ou penoso, pois não se temem todos os males, por exemplo, o de que alguém se torne injusto ou de espírito obtuso, mas sim aqueles males que podem provocar grandes desgostos ou danos; e isso quando não se mostram distantes, mas próximos e iminentes. [...] Por isso, até os indícios de tais coisas são temíveis, porque o temível parece estar próximo; é nisso, com efeito, que reside o perigo, a aproximação do terrível. (ARISTÓTELES, 2000, p. 31)

Se o temor consiste numa situação aflitiva ou perturbação causada pela representação de um mal iminente, que espécies de coisas se temem? Para Aristóteles (2000, p. 31), “são temíveis aquelas coisas que parecem possuir grande capacidade de arruinar, ou de causar danos que levam a grande desgosto”. Das considerações do filósofo, depreende-se ainda que se pode temer: o ódio e a ira dos que podem causar mal; o injusto, pois age deliberadamente, assim como o que sabe nossos segredos, e o injustiçado, pois fica sempre na expectativa de vingança; estar à mercê de outros, que podem nos denunciar, abandonar; o rival/adversário, por estar em conflito; o mais forte, mais poderoso; o manso, o irônico e o dissimulado, porque não se pode saber se estão prestes a agredir.

No que concerne à disposição para temer, Aristóteles (2000) destaca o fato de se pressentir ou pensar que se pode vir a sofrer algum mal, prejuízo, ameaça ou ser afetado por pessoas, coisas e circunstâncias a que se julga exposto. Nesse sentido, o estado de espírito que gera o temor é o pressentimento, o indício, a expectativa de que algo ruim possa acontecer:

Se o temor é acompanhado de uma expectativa de mal aniquilador, é evidente que ninguém teme entre os que creem que nada poderiam sofrer; não tememos aquilo que não julgamos que poderíamos sofrer, nem aqueles que não se crê que poderiam causar alguma mal, nem mesmo o momento em que não poderia acontecer alguma coisa. Necessariamente, pois, os que pensam que podem sofrer algum mal temem não só as pessoas que podem causá-lo, mas também tais males e o momento da ocorrência. (ARISTÓTELES, 2000, p. 33,35)

Considerando-se que, de acordo com os pressupostos aristotélicos, as paixões funcionam como argumentos a partir dos quais o orador busca mover (impulsionar) o auditório, ao tratar das razões do temor, vale lembrar que, havendo necessidade de que os ouvintes sintam tal paixão, “é preciso pô-los nessa disposição de espírito, dizendo-lhes que podem sofrer algum mal” (ARISTÓTELES, 2000, p. 35). É preciso mostrar também que outros mais fortes que eles sofreram males que podem advir de quem não se imaginava ou de circunstâncias não esperadas.

Além disso, convém ressaltar que, para Aristóteles (2000, p. 35), o temor se opõe à paixão da confiança, logo, “o que inspira confiança é o distanciamento do temível e a proximidade dos meios de salvação”. No caso da confiança, a esperança é acompanhada pela

representação de que as coisas que estão próximas podem salvar, e não aniquilar, como é comum no temor.

A paixão do medo, juntamente com a da piedade, é tratada também na *Poética* (ARISTÓTELES, 1979a). Tais emoções, conforme registra o filósofo, são caracterizadas por crenças e julgamentos internalizados pelos indivíduos. O medo é quase sempre definido como uma emoção dolorosa conectada à expectativa de um dano ou dor futuros. Nesse sentido, essa paixão surge quando o espectador crê estar (percebe-se) vulnerável. Aristóteles ainda diz que é característica do medo o fato de ele ser sentido frente a coisas grandes e sérias e que fogem ao nosso controle, à nossa previsão, e por nossa passividade perante os acontecimentos do mundo.

Em *De Anima*, Aristóteles (2006) também aborda o tema, propondo relações entre reações físicas e fisiológicas e o estado de ânimo provocado pelas paixões. Na verdade, segundo ele, a paixão é produto da representação que fazemos do mundo, que faz nosso corpo dar sinais claros de alteração nervosa, menos ou mais intensa, de acordo com os contornos de nossa mente. A título de exemplo, há relação entre o rubor das faces e o medo. Nessa perspectiva, as emoções ou afecções são acompanhadas por quatro componentes, como bem destaca Trueba (2004, p. 53): “sensações de prazer e dor, alterações e processos fisiológicos, crenças e opiniões, e atitudes ou impulsos. Nenhum desses sentimentos isolado explica por si mesmo qualquer emoção”. Assim, a reação que cada um tem diante de algo ou de uma situação pode estar ligada às suas disposições de caráter.

Ainda no que diz respeito às paixões e às reações, Ferreira (2017) destaca que o temor/medo é sempre verossímil. Aquele que o sente, portanto, é capaz de figurativizá-lo da forma mais real possível. As manifestações, entretanto, são distintas. Ao infiltrar-se no discurso, revela-se por meio de certas palavras ou comportamentos que deixam transparecer a alteração nervosa. Grito, choro, suor, expressões faciais são algumas das reações de quem sente medo.

Em *Ética a Nicômaco*, Aristóteles (1979b, II7, 1107b1, p. 52) apenas destaca que, “a respeito entre medos e arrojos, a mediania é a coragem”. Uma das causas do temor seria a autoconfiança exagerada. O medo imoderado, por sua vez, caracteriza a covardia. Logo, o equilíbrio estaria na moderação. Embora nessa obra o estagirita não trate com profundidade da paixão aqui discutida, mas, sim, das paixões em geral, o que diz sobre elas é importante para se pensar o temor/medo ou mais especificamente a disposição de quem o provoca.

Nesse sentido, as paixões podem ser consideradas como o que internamente guia o agir humano, estando intimamente relacionadas com a moralidade, com a virtude ou com o

vício que cada um apresenta. Nas considerações de Aristóteles (1979b), o homem que domina suas paixões e escolhe agir bem é tido como virtuoso ou bom; já aquele que se deixa levar por certos impulsos internos é tido como vicioso ou moralmente mau. O filósofo destaca ainda que o desejo tem influência sobre o caráter humano e seus impulsos podem gerar quatro tipos de posturas distintas: o temperante, o intemperante, o continente e o incontinente (cf. 1979b, 1119a, p. 3).

A disposição temperante remete ao homem capaz de guiar-se pela razão, por possuir um apetite dócil, uma vez que não teria desejos excessivos nem maus (cf. 1979b, 1146a, p. 12); já o intemperante seria aquele que se mostra incapaz de abandonar seus desejos a favor do que dita “a reta razão”, porque quer tudo o que é agradável e, para tê-lo, é levado a agir a qualquer custo (cf. 1979b, 1119a, p. 3). Considerando-se que, segundo a teoria aristotélica, se agir ou não por vontade própria é revelador do caráter humano, o homem que conscientemente busca os prazeres excessivos revela-se como incontinente, uma má disposição de caráter (cf. 1979b, 1151a, p. 13); no entanto, aquele que, “conhecendo como maus seus apetites, recusa-se a segui-los em virtude do princípio racional” (1979b, 1145b, p. 13-14), deve ser admirado, pois revela características da disposição continente.

Com base nos pressupostos semióticos, mais precisamente em “Peur, crainte, terreur, etc”, Fontanille (2005), para quem a paixão é uma dimensão do percurso gerativo, afirma que o medo, o temor e o terror são paixões enraizadas na nossa mais arcaica animalidade e que estão bem afastadas de paixões mais nobres, que dão sentido à existência, como a curiosidade, o amor, o ciúme, a ambição, a admiração, entre outras. Outra característica, segundo Fontanille, dessa gama de paixões é que elas são incompatíveis com as estruturas narrativas canônicas, porque, nas últimas, a experiência é reconfigurada e encontra uma orientação, uma coesão e uma significação, enquanto o medo parece decompor o sentido da experiência ou ele é a experiência da decomposição do sentido.

Desse modo, o sujeito atemorizado tem uma postura de rejeição ou de fuga em relação ao objeto, sendo difícil produzir ou restaurar o sentido da ação, diferentemente do que acontece no esquema canônico em que se instala um programa narrativo de busca que supõe certa relação de atração entre o sujeito e o seu objeto-valor. Como esse objeto pode constituir-se para o sujeito como indefinido e não-identificado, Fontanille denomina-o de fonte. Conforme a identificação da fonte, compõe-se a presença vaga de um objeto que custa a se atualizar, manifestando-se a inquietude, a ansiedade, a angústia, e instaura-se um espaço-tempo ritmado, articulado e saturado de objetos que amedrontam e causam medo, terror. Poder-se-ia dizer que essa gama de paixões inventa o objeto: ele já existia virtualmente,

mesmo que o sujeito não o houvesse reconhecido e, em seguida, ganha nome, aparência, pode ser isolado, circunscrito e enfim se propaga, contaminando por completo o espaço e o tempo (FONTANILLE, 2005).

Do ponto de vista existencial, o medo resulta da confusão ou inversão de horizontes do “ser da preocupação [du Souci]” e do “ser para a morte”. Na maior parte das narrativas de medo, está circunscrita a fronteira entre a vida e a morte – medo da própria morte, ou de alguém próximo – e os estados intermediários que subentendem o motivo do “indecidível” (FONTANILLE, 2005, p. 225). Para o autor, conhecer o medo é ser sensível às fases intermediárias entre a vida e a morte, ter a experiência insuportável da fronteira entre o vivente e o não-vivente. Apreendida do ponto de vista daquele que pertence exclusivamente ao mundo dos vivos, essa fronteira é desconhecida e traumatizante.

Sendo assim, Fontanille (2005) estabelece uma tipologia para o medo, de acordo com o desenvolvimento das formas observáveis e a intensidade da expressão dinâmica: quando esses dois elementos são fortes, o resultado é a construção de “atores do medo”, com estabilidade icônica e motivos estereotipados, ou seja, figuras codificadas e imediatamente reconhecidas, como, por exemplo, o lobo que devora, a tempestade que destrói. Quando o desenvolvimento das formas é fraco e a intensidade, forte, manifestam-se as “forças do medo” em forma de presença ameaçadora.

O efeito de presença estranha decorre do apagamento das formas identificáveis e da atualização de propriedades secretas, impalpáveis, sem aparência, que agem profundamente sobre o sujeito, como operadores tímicos e proprioceptivos, como em situações em que ele não identifica mais as coisas e vê somente formas e cores. Quando a intensidade é fraca e o desenvolvimento, forte, manifestam-se as “formas do medo” figurativizadas por coisas monstruosas, atípicas e fantásticas, como combinações míticas ou monstruosas, misturas de espécies que impedem o sujeito de prever o tipo de percurso da ação dos actantes. Quando os dois elementos são fracos, há apenas a “aura do medo” que se manifesta por uma presença difusa, um mal-estar indefinido.

Essa tipologia possibilita a descrição do percurso do medo, permitindo acompanhar as transformações textuais que se exprimem por meio de modos sucessivos de apreensão do objeto, por exemplo, podendo passar da “aura” ao “ator”, à “forma” e à “força”. Para Fontanille (2005), o horizonte último das paixões do medo é o do contágio do corpo pela estrutura imprecisa, vaga da fonte; as numerosas variantes são declinações parciais e específicas sofridas pelo sujeito em consequência desse contágio.

Para começar, pode haver enfraquecimento da competência modal (perda do querer, do saber e/ou do poder). Essa perda da competência do sujeito atemorizado resulta do caráter vago da fonte, no decorrer do processo de identificação deletério. Ao contrário, apreender e compreender a estrutura daquilo que ameaça, poder avaliar a sua força, a sua estratégia e as suas intenções, é encontrar as condições comuns da confrontação e poder adaptar as próprias intenções, a própria estratégia e desenvolver a resistência.

Em seguida, pode haver declinação de componentes corporais: ao sujeito atemorizado, que perdeu o seu “equipamento” modal, restam apenas um corpo e a estrutura sensorial, afetada por muitas modificações que exprimem os diversos modos de contato com o outro e por reações de defesa: o frêmito, as palpitações, os arrepios causados pelo contato com uma superfície imprópria; a crispação, a constrição e o estreitamento de todas as aberturas corporais (notadamente no caso da angústia) que respondem e resistem à tentativa de invasão.

O equipamento sensório-motor é o último bastião a defender. Frente ao outro, o sujeito atemorizado é reduzido à experiência fenomenológica elementar: o ajustamento hipoicônico descrito por Husserl (apud FONTANILLE, 2005, p. 231) como “apreensão analogizante” do corpo alheio pelo próprio. Mas a alternativa que se oferece é insustentável: ir até o fim do ajustamento hipoicônico, adaptar a sensório-motricidade do próprio corpo à morfologia do outro, ou renunciar a esse ajustamento destruidor e perder ao mesmo tempo toda a percepção do outro e de si mesmo. Eis por que o medo pode ser uma emoção sem objeto, sem causa e, no mínimo, uma simples experiência sensório-motora e cinestésica. Para Fontanille (2005), se forem aproximadas muitas das observações por ele acumuladas até esse ponto das suas reflexões, obtém-se uma definição da experiência do medo, independente do objeto, do simulacro projetado e de todos os outros parâmetros que o fazem variar. Essas observações são as seguintes:

- 1) quando o objeto não é identificável nem localizável e não tem manifestação específica, o medo apresenta-se como um mal-estar proprioceptivo, mais ou menos marcado, cuja fonte é destacada, debreada pelo sujeito e projetada sobre o mundo percebido;
- 2) quando, a partir da orientação centrípeta (organizada em volta do ego) que caracteriza o medo, busca-se o princípio comum a todas formas da invasão do campo sensível, essa paixão aparece como um efeito da virtualização (desmoronamento, ocupação, posse) do lugar do sujeito, ou seja, da posição que lhe permitia até então, enquanto sujeito, ser o centro organizador do campo;

3) quando se tenta delimitar a experiência sensível elementar do medo, partindo da morfologia imprecisa da fonte e do corpo “outro”, chega-se à última fase da análise, ao núcleo fenomenológico da experiência: o impossível e/ou traumatizante ajustamento hipoicônico do corpo ao outro corpo.

O núcleo experiencial do medo, o caminho que se toma para chegar a ele, conclui Fontanille (2005), é sempre o mesmo: uma experiência da decomposição do sujeito – topológica (desaparecimento do seu lugar no campo), cinestésica e sensório-motora (percepção dos movimentos), ou fenomenológica (desorganização de ou pela apreensão analógica).

A relativa independência da experimentação sensório-motora e cinestésica, no que concerne a todas as outras determinações e consequências do medo, confere-lhe um *status* original, que a literatura tradicional não deixa de explorar. O conto-tipo “Aquele que partiu aprende o medo”, na versão dos irmãos Grimm, conta, justamente, como um jovem que passava por idiota na vila, por nunca ter tido medo, é mandado para a floresta pelo pai, com a esperança de que tivesse encontros aterrorizantes. Entretanto, almas penadas, espectros, bruxos, nada o amedronta. Livrando-se dessas criaturas monstruosas, liberta o país de tais seres. Em recompensa, recebe a filha do rei em casamento. Ela é que o faz descobrir o medo, sob uma forma sensório-motora – o frêmito –, jogando sobre o seu corpo, enquanto ele dorme, um aquário com água e pequenos peixes.

Esse conto aponta duas questões essenciais: 1) as paixões do medo não são aquelas que mais contribuem para a construção do sentido da vida, porém aquele que não conhece a menor manifestação delas não pode ser de todo normal, pois lhe falta uma experiência elementar de relação sensível com o mundo tal qual ele é; 2) a narrativa permite começar a compreender o que é o medo, por simular experiências sensório-motoras que lhe são específicas (FONTANILLE, 2005).

É com base na leitura feita sobre o medo e o temor, e do conseqüente diálogo dela com o humor, que se volta o olhar, agora, às histórias em quadrinhos de Péricles Maranhão.

O medo e o humor: o caso d’ O Amigo da Onça

Selecionamos quatro cartuns d’ O Amigo da Onça em que a paixão do medo se manifesta nos personagens da cena. Diferentemente de textos verbais que descrevem em diversas cenas e, portanto, com mais detalhes os sintomas do medo, como a apreensão, o suor,

o calafrio, nos cartuns por sua própria característica há uma única cena predominantemente imagética em que a paixão do medo já se encontra instalada. Não há, portanto, a preparação do medo, nem mesmo seu término, a cena do cartum é a condensação de uma situação de medo.



Figura 1 – O Amigo da Onça (*O Cruzeiro*, n. 13, 5 jan. 1953, p. 27)
Legenda: Acho que teremos que operá-lo de novo!

No cartum da Figura 1, reconhece-se uma sala de cirurgia pelo equipamento médico, mesa de operação, bolsa de sangue, indumentária dos médicos e do paciente. No entanto, não há a tranquilidade que deveria reinar nesse ambiente. Os médicos estão com fisionomia de espanto, olhos esbugalhados, mãos na cabeça, ou levantadas, gestos que configuram também que estão diante de uma situação nova e que exige uma solução. Dentre os médicos, um se ressaltava, O Amigo da Onça, que tem o braço esquerdo sustentando o direito, cuja mão toca o queixo. Essa posição lhe imprime uma atitude reflexiva externada no balão que está sobre sua cabeça “Acho que teremos que operá-lo de novo!”.

O objeto da fala é o paciente que, surpreendido pela dúvida do médico, encontra-se, não como era de se esperar, deitado e anestesiado, mas em posição de fuga. Reação física de quem se encontra em situação de medo. Nota-se, no seu semblante, sobrancelha arqueada, rugas na testa, alterações físicas que fazem o corpo dar sinais de nervosismo, desespero (cf. ARISTÓTELES, 2006) ou reações sensório-motoras (cf. FONTANILLE, 2005), que configuram a crispação e a constrição, indicadoras da resistência à tentativa de invasão do

outro, como consequência da declinação de componentes corporais, quando o sujeito com medo perde o seu “equipamento” modal, sobrando um corpo e uma estrutura sensorial afetada por mudanças próprias do contato com o outro e pela busca de defesa.

Outra manifestação dessa declinação corporal é a posição de suas pernas, que buscam o chão, e de suas mãos que se apoiam na mesa de cirurgia, auxiliando-o na fuga. Por essas reações, o leitor percebe que a ameaça se difunde no espaço-tempo da sala de cirurgia, saturando-o e que ela é intensa, toma toda a atenção dos personagens. A fala do médico é ameaçadora porque o paciente, que já tem várias cicatrizes de operação pela região do tórax e abdômen, encontra-se diante da possibilidade de mais uma cirurgia.

Vemos na cena criada as exigências propostas por Aristóteles (2000) para que o sentimento de medo seja provocado: a ameaça de um mal passível de trazer grande desgosto ou dor que deve estar próximo e que pode ser representado por um indivíduo marcado pela perversidade. Desse modo, a coisa temível é o médico perverso e a disposição para o temor está no fato inesperado de o paciente ser afetado por alguém e uma circunstância a que se julga exposto, ou seja, quando se percebe vulnerável.

Já pela divisão de Fontanille (2005), no que se refere à forma do objeto do medo, em formas estereotipadas e “coisas” de morfologia instável, visivelmente estamos no primeiro caso, reiterado como veremos em outros cartuns que analisaremos. O percurso de ação do médico e a maneira como esse sujeito manifesta sua força são também estereotipados, como acontece com o lobo ou a tempestade ressaltados por Fontanille (2005). Em consequência disso, há uma alteração no contrato entre médico e paciente: a confiança no doutor é substituída pela desconfiança que gera o medo. Segundo os pressupostos aristotélicos, convém lembrar, a paixão contrária ao medo é a confiança, logo, quem desconfia, teme. Nesse caso ainda, a estabilidade icônica é garantida, a intensidade da expressão dinâmica é forte e as respostas afetivas são também estereotipadas, como visto. Não se trata, portanto, de uma situação em que se instalam a inquietude e a ansiedade frente a um objeto indefinível, generalizante. O narrador prefere um objeto específico, fixado numa forma claramente amedrontadora, culturalmente identificado num espaço-tempo determinado, e não apenas numa fonte não identificável. Talvez apenas em casos como esse de objeto estereotipado seja possível a ocorrência da surpresa, do susto, do sobressalto, que a reação física imediata do sujeito paciente revela.

Ao ouvir a voz do médico, o sujeito do medo começa a perder a modalidade do fazer, do querer, do saber e do poder, caracterizando a declinação da sua competência modal. Nesse momento, como visto, a dimensão pragmática do discurso dá lugar à dimensão passional, o

paciente começa a declinar também no que se refere à reação corporal, o seu corpo é modificado pela presença do outro.

A intromissão do outro no seu corpo toma todo o campo de presença, constituindo-se no sujeito da ação. Ao paciente resta, pressupõe-se, em um primeiro momento que configura o medo, a paralisação total. Mas, movido dessa não-ação pelo medo, o sujeito paciente tenta a fuga. Nesse momento, ele reduz-se à experiência fenomenológica elementar, ao ajustamento hipoicônico descrito por Husserl (apud FONTANILLE, 2005, p. 231) como “apreensão analogizante” do corpo alheio pelo próprio corpo. Para Fontanille (2005), a alternativa para essa situação insustentável, descrita por Husserl, é ir até o fim do ajustamento hipoicônico, adaptar a sensório-motricidade do corpo à morfologia do outro corpo, ou renunciar a esse ajustamento destruidor e, ao mesmo tempo, perder toda a percepção do outro e de si mesmo. É a decomposição total do sujeito que deixa vencer pelo medo.

Pressupõe-se então um momento em que ocorre um sujeito da não-ação, tomado totalmente pelo medo, mas ele principia a recompor-se, aflorando primeiro o sujeito cognitivo, que, pensando na eminência de uma nova cirurgia, em seguida, inicia o percurso da fuga. Há, portanto, uma inversão na apropriação no processo antropofágico, justamente para que ele possa sair do estado de medo para o de coragem. Esse fato é muito importante, porque cauciona a ideia de que o objeto do medo toma o corpo do amedrontado, o que é preciso reverter. Ademais, ocorre, nessa assunção, o que Fontanille (2005) preconiza como meio de resistir ao medo: compreender a estrutura do objeto da ameaça, avaliar a sua força e estratégia para ter condições de confrontação e adaptar a própria estratégia.

Dá-se, portanto, o inesperado, o não-previsto no cânone preconizado por Fontanille (2005), ou seja, a reviravolta, a assunção da coragem por parte do medroso. A esse respeito, Aristóteles (1979b) observa que, “entre medos e arrojos”, a coragem seria a mediania. É o que acontece, tendo em vista que não se nota, por parte do paciente, o medo imoderado, que caracterizaria, nos moldes aristotélicos, a covardia. Com isso, temos, no cartum, aquilo que se espraia em todo o discurso da narrativa: a comicidade. A situação surpreendente – coragem para fugir do mal iminente – é responsável por gerar o humor.



Figura 2 – O Amigo da Onça (*O Cruzeiro*, n. 22, 14 mar. 1953, p. 94)
Legenda: - Quietinho “Fuhuca”. Quietinho!

No cartum da Figura 2, reconhecemos uma cena de safari pelos elementos da natureza escolhidos pelo sujeito enunciator, cipó, árvore, coqueiros, barraca, fogueira e roupa do sujeito da ação. À esquerda, chama-nos a atenção a figura de uma cobra que envolve quase totalmente o corpo de um homem, deixando somente à mostra seus ombros e cabeça. Seus olhos esbugalhados, suas sobrancelhas arqueadas e sua boca aberta exprimem o medo de um não sujeito totalmente imobilizado pela força da cobra. Nota-se, como no paciente do cartum da Figura 1, o mesmo semblante e reações sensório-motoras – a crispação, a constrição (cf. FONTANILLE, 2005). Variações do corpo que refletem sinais claros de pavor (cf. ARISTÓTELES, 2006).

Esse comportamento, segundo Fontanille (2005), como já comentamos, é indicador da resistência à tentativa de invasão, como consequência da declinação de componentes corporais, quando o sujeito com medo perde o seu “equipamento” modal, sobrando um corpo e uma estrutura sensorial afetada por mudanças próprias do contato com o outro e pela busca de defesa. As estrelas que saltam de seu corpo simbolizam a dor sentida pelo aperto da cobra e corroboram para a sensação de imobilidade e de pavor em que ele se encontra. O bote iminente da cobra se expressa pela posição ereta de parte de seu corpo, da sua cabeça bem próxima à do homem, sua boca aberta em que afloram a língua e os dentes venenosos e sua expressão de malignidade. Na forma peçonhenta, reconhecemos a forma do estereótipo do medo de que fala Fontanille (2005). Imobilizado pela cobra, o homem perde sua competência

de agir e instaura-se o comportamento passional do medo. Sob a ótica de Aristóteles (2000), essa paixão se manifesta numa situação aflitiva, causada pela representação de que algo terrível possa acontecer (no caso, ser esmagado ou devorado pela cobra, por se tratar de uma jibóia).

No canto direito do cartum, o leitor depara-se com outro homem, um guia, um acompanhante, alguém que possivelmente poderia ajudar o homem envolto pela cobra, tentando tirá-lo da situação de medo em que ele se encontra. Esse acompanhante (O Amigo da Onça) faz com a mão um sinal de espera que exprime sua fala “Quietinho. ‘Fuhuca’. Quietinho!...”. Num primeiro momento, sua atitude e fala parecem ser de alguém que tenta acalmar a vítima do medo do furor da cobra. Mas, se observa-se o tal homem, vê-se que ele, em vez de sacar da arma que tem no coldre, impõe uma máquina fotográfica com o objetivo de flagrar o inusitado do momento, e o leitor frente a essa atitude é surpreendido pelo insólito do fato de ele não prestar socorro ao homem que, diferentemente do paciente do primeiro cartum, encontra-se totalmente impossibilitado de readquirir a competência do agir e empreender uma fuga. O leitor tem diante de si uma cena típica do medo em que resta ao sujeito da não-ação apenas ser totalmente tomado por essa paixão. Nesse caso, segundo o ponto de vista de Aristóteles (2000), as coisas temíveis são duas: o bicho peçonhento e o fato de estar à mercê de outro, que, ao invés de ajudá-lo, mostra-se indiferente e dissimulado. A disposição para o temor é a ameaça (vinda da cobra) e a expectativa de desamparo.

O humor presente no cartum é provocado pela quebra de expectativa entre o protocolo firmado entre os dois homens: o guia ou acompanhante, que deveria ajudar o outro a sair da situação de medo, prefere imortalizar o momento inusitado, criando uma situação inesperada que provoca o riso do leitor.



Figura 3 – O Amigo da Onça (*O Cruzeiro*, n. 47, 5 set. 1953, p. 17)
Legenda: - Já pode levar o seu marido. Ele está completamente recuperado!

No exemplo que remete à Figura 3, o espaço da cena é facilmente reconhecido pelo leitor, trata-se de um Manicômio, como se lê na tabuleta em letras maiúsculas colocada acima de uma porta. Esse espaço é ainda mais definido pelos móveis que o compõe: escrivaninha, cadeira, armário, sofá. Bem determinados também são os papéis temáticos de cada ator: o do médico psiquiatra (O Amigo da Onça), que porta um jaleco branco e que, com uma mão segurando uma caneta, tendo à sua frente uma folha aparentemente em branco, exclama “Já pode levar o seu marido. Ele está completamente recuperado”, do marido paciente que adentra à sala e da esposa a que o psiquiatra se dirige.

A cena configura-se como banal, de alta hospitalar, em que o paciente pode ir para casa. No entanto, a esposa tem os olhos arregalados, a sobrancelha e testa arqueadas, boca semiaberta e uma das mãos no queixo, como se estivesse segurando-o para que ele não caia de susto. Seu estarrecimento é hiperbolizado pelos traços verticais que saem da sua cabeça. Acompanhando seu olhar de assombro, vemos a figura que lhe causa as modificações sensório-motoras, como a contrição e a rigidez (alterações do corpo que mostram sinais de pavor), já comentadas na análise dos cartuns 1 e 2, e que é responsável pela sua perda do seu equipamento modal e a estagnação do seu agir. Estarrecida frente ao que vê, torna-se um não-sujeito e a domina a paixão do medo, a qual é gerada pela preocupação ou pelo desgosto resultantes de um dano ou dor futuros (cf. ARISTÓTELES, 2000, 1979a).

Como acontece nos cartuns das figuras 1 e 2, o medo é condensado em um estereótipo. Seu marido veste uniforme de militar da época da Revolução Francesa e sua mão dentro do capote completa a figura do lendário e temível político e militar, Napoleão. As coisas que levam ao temor são o louco solto (representado pelo marido) e o psiquiatra dissimulado, que concede alta vendo (sabendo do) o estado do paciente.

Temos mais uma vez a quebra de um acordo de confiança, como nos exemplos já analisados: o psiquiatra afirma que o paciente está curado, mas sua fisionomia e roupa revelam o contrário. Tal situação inesperada para a mulher é o elemento que provoca o riso do leitor.



Figura 4 – O Amigo da Onça (*O Cruzeiro*, n. 13, 7 jan. 1961, p. 55)
Legenda: - Doutor, veja se esta voltagem já está boa pra ele confessar o delito

No último exemplo escolhido para ilustrar como ocorre a paixão do medo em cartuns d' O Amigo da Onça, também encontramos três atores cujos papéis temáticos são facilmente reconhecíveis pelo leitor. Um detento seminu em um pau-de-arara, um homem trajando camisa de manga longa, calça e gravata, e um policial fardado (O Amigo da Onça), cuja fala dirigida ao homem bem vestido completa seu papel temático de doutor: “Doutor, veja se esta voltagem já está boa pra ele confessar o delito”. Um rádio, de onde saem notas musicais e retas compridas, o que sugerem o volume de som alto para que os gritos e rumores do depoente não sejam ouvidos, completa a cena de tortura.

No lado direito do cartum, vê-se o homem a ser torturado. Reconhece-se nele os mesmos olhos esbugalhados e sobrelanceada e testa arqueadas, sinais de modificações sensório-motoras que o policial provocou com sua fala. Do seu corpo, como indica a imagem, pingos de suor escorrem já no aguardo da dor ou tortura que sentirá. As alterações físicas e a manifestação de processo fisiológico mostram que o temor é verossímil e que aquele que está prestes a senti-lo é capaz de figurativizá-lo da forma mais real possível (cf. ARISTÓTELES, 2006). O medo se presentifica nele somente ao observar o que ocorre no lado esquerdo do cartum, ou seja, quando se dá a expectativa, o indício de que algo ruim possa ocorrer (cf. ARISTÓTELES, 2000). O policial testa no doutor o aparelho de tortura, e ele, tomado pelo inesperado e pela dor pula do chão, solta as folhas que tem na mão e expressa o terror da dor: a boca aberta, a língua estirada para fora, o corpo constricto e totalmente destituído de competência modal. Aqui, mais uma vez, o medo é bem determinado, tanto para o doutor quanto para o detento: ele é figurativizado pelos instrumentos de tortura. A coisa temível é a ação do irônico, dissimulado, que usa o aparelho de tortura como teste de forma súbita. Vale dizer ainda que é da coisa temível que o humor surge, uma vez mais, de uma cena insólita: um soldado que experimenta o aparelho de tortura no doutor.

Observando os quatro cartuns, vemos que, logo acima das cenas da sala de operação, do safari, do manicômio, da sala de tortura, há em letras maiúsculas um título com a denominação do personagem-tipo O Amigo da Onça. Nos exemplos das figuras 2 e 3, inclusive há um traço que separa o cartum do onomástico, sugerindo uma segmentação em que podemos distinguir duas cenas: uma da enunciação que se apresenta como um pano de fundo do cartum, assinada por O Amigo da Onça, e outra do enunciado em que encontramos os atores do enunciado. Dentre esses atores, há sempre um que rompe um acordo de confiança, provocando o medo no outro – a confiança, conforme destaca Aristóteles (2000), é a paixão que se opõe ao medo; logo, o que teme, perdeu a confiança, a esperança em algum meio de salvação. O cirurgião provoca medo no paciente; o guia, o companheiro de viagem, no turista; o psiquiatra, na esposa; e o policial, tanto no detento como no doutor. Esses atores do enunciado provocadores do medo têm traços comuns: baixinho, magro, cabelo penteado para trás, calvo, olhos ovalares em que se destacam dois pontos negros à semelhança de globos oculares. Mesmo travestido e interpretando vários papéis temáticos no enunciado, podemos identificar nesses traços físicos o verdadeiro provocador de situações inusitadas que se corporifica no ator personagem-título O Amigo da Onça que sempre coloca os outros em situações embaraçosas em que a paixão do medo explode.

Greimas e Courtés, no *Dicionário de semiótica* (2013, p. 532), formulam o quadrado da veridicção estabelecido a partir dos termos contraditórios *parecer* e *ser*. Segundo esses semioticistas, a coincidência do *parecer* e do *ser* num universo de discurso define a “verdade”; a coincidência do *parecer* e do *não ser* define a “mentira”; a do *não parecer* e do *ser* define o “segredo”; enfim, a coincidência do *não parecer* e do *não ser* define a “falsidade”. Interpretando o ator da enunciação, O Amigo da Onça, que se esconde nos diferentes papéis temáticos que assume à luz do quadrado semiótico da veridicção, vemos que ele parece médico, turista, companheiro de viagem, psiquiatra, policial, mas, na sua essência, no seu ser, ele é o personagem-tipo, aquele que gera situações embaraçosas, constrangedoras, aquele que finge ser amigo, mas não é. As situações inusitadas provocadas pelo jogo do *parecer* e *ser*, em que os atores do enunciado não são o que parecem ser, mas a eles subjaz o verdadeiro provocador do medo, O Amigo da Onça, configuram-se como mentira, levando o leitor ao riso, objetivo dos cartuns.

Ademais, não podemos deixar de observar o humor vinculado ao gênero. Segundo Teixeira (2005, p. 102), com o cartum, é possível definir “um traço de reflexão e de humor que problematiza sujeitos e situações reais, através de personagens e temas fictícios”, visto que seu objetivo (ao abordar questões definidas, existenciais e comportamentais) é produzir ‘verdades’ através de tipos e situações imaginárias”.

Com base nos pressupostos da Retórica, convém ainda destacar que as paixões não são tidas como vícios ou virtudes permanentes, mas como tendências preponderantes que conformam as pessoas. As paixões recorrentemente movimentadas por um agente, a partir de seus desejos, podem, no entanto, revelar seu caráter. Das disposições de caráter apreendidas por Aristóteles (1979b), nota-se que O Amigo da Onça apresenta-se como intemperante: não abandona seus desejos a favor de uma conduta correta; não obedece às regras da boa convivência social (embora conheça as leis, busca desviar-se delas); age calculadamente, portanto, de forma consciente, para *ter* ou *fazer* o que mais lhe agrada: constranger, ultrajar, ameaçar, censurar, torturar, privar, ou seja, derrotar o outro.

Desse modo, podemos dizer que, intemperante, O Amigo da Onça mostra-se desumano (sádico, maldoso), uma vez que não demonstra compaixão. Suas ações salientam seus vícios, consolidando seu caráter como não virtuoso. Os vícios tendem a subverter a ordem, as normas sociais. A subversão é uma forma de produzir humor. Logo, o personagem-título gera um riso de escárnio: por meio de atitudes perversas e irônicas, zomba do sofrimento (dor, aflição, desespero, pavor, desgosto, preocupação – variações do medo/temor) alheio.

Considerações finais

Embora não seja novidade tratar do medo ou do medroso de modo não-sério, jocoso, a partir da análise das cenas dos quatro cartuns é possível observar o modo peculiar da configuração da paixão do medo em O Amigo da Onça e estabelecer certas invariantes características do estilo de Péricles, a partir do diálogo dos pressupostos da Retórica e Semiótica, em discursivizar essa paixão nesses textos:

- a) cenas reconhecíveis: sala de cirurgia, safári, manicômio, sala de tortura; lugares em que há um código de conduta preestabelecido: na sala de cirurgia, o médico deve ter experiência e não fazer seu paciente de cobaia; no safári, o guia deve proteger a pessoa; no manicômio, estão confinados os doentes que só devem sair de lá curados; na tortura, os aparelhos não devem ser testados no torturador;
- b) a situação de riso é sempre provocada pelo inusitado de uma nova situação;
- c) o provocador do medo e do riso é sempre o ator da enunciação, O Amigo da Onça, revestido de diferentes papéis temáticos;
- d) o medo do outro é objeto de desejo d' O Amigo da Onça: intemperante, o personagem-título visa ao gozo e sofre com uma cupidez insaciável que o desvela como desumano (sádico, maldoso), uma vez que não demonstra piedade;
- e) os rompimentos do código de conduta pelos atores em cujos traços reconhecemos O Amigo da Onça configuram atores do enunciado e um ator da enunciação, todos com caráter associativo em que reconhecemos a figura do malandro, daquele que provoca o medo, ri do temor do outro e expõe para o leitor à fraqueza do outro;
- f) o medo ocorre porque o contrato estabelecido entre os papéis temáticos de cirurgião, guia, psiquiatra, policial são rompidos, gerando a desconfiança; o medo advém de quem não se imaginava, configurando circunstâncias não esperadas; Aristóteles (2000) lembra que a paixão contrária ao temor é a confiança, porque o que a inspira é o distanciamento do temível e a proximidade dos meios de salvação; nos nossos exemplos, o médico, o guia, o psiquiatra, o policial não tiram os personagens da situação de risco em que se encontram – por princípio deveriam fazê-lo –, pelo contrário, as colocam em situações de medo.

Referências

- ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. (Col. “Os Pensadores”)
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. (Col. “Os Pensadores”)
- ARISTÓTELES. Do temor e da confiança. In: ARISTÓTELES. *Retórica das paixões*. Trad. Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 31-37.
- ARISTÓTELES. *De Anima*. Trad. Maria Cecília Gomes Reis. São Paulo: Editora 34, 2006.
- CARMELINO, Ana Cristina. Reflexões sobre a (ir)relevância de categorizar gêneros: em questão certos textos humorísticos. *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 141-165, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/8356/5929>>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- FERREIRA, Luiz Antonio. Atos retóricos: do medo e da confiança. In: FIGUEIREDO, Maria Flavia; VIDAL, Gerardo Ramirez; FERREIRA, Luiz Antonio Ferreira (Orgs.). *Paixões aristotélicas*. Franca, SP: Unifran, 2017. p. 66-84.
- FONTANILLE, Jacques. Peur, crainte, terreur, etc. In: RALLO DITCHE, Elisabeth; FONTANILLE, Jacques; LOMBARDO, Patrizia. *Dictionnaire des passions littéraires*. Paris: Belin, 2005. p. 215-239.
- GREIMAS, Julien Algirdas; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de Semiótica*. Trad. de Alceu Dias Lima et al. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARANHÃO, Péricles. O Amigo da Onça. *O Cruzeiro*, n. 13, 7 jan. 1961, p. 55.
- MARANHÃO, Péricles. O Amigo da Onça. *O Cruzeiro*, n. 47, 5 set. 1953, p. 17.
- MARANHÃO, Péricles. O Amigo da Onça. *O Cruzeiro*, n. 22, 14 mar. 1953, p. 94.
- MARANHÃO, Péricles. O Amigo da Onça. *O Cruzeiro*, n. 13, 5 jan. 1953, p. 27.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVA, Marcos Antonio da. *Prazer e Poder do Amigo da Onça*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- TRUEBA, Atienza Carmen. *Ética y tragedia en Aristóteles*. Barcelona: Anthropos, 2004.
- TEIXEIRA, Luiz Guilherme Sodrê. *Sentidos do humor, trapaças da razão: as charges*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2005. (Coleção FCRB, Série Estudos; 2).

LIVRO DIDÁTICO E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ANÁLISE DOS LIVROS DA COLEÇÃO *EU GOSTO: LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO*

Claudia Tereza Sobrinho da Silva¹
Jamile Nayara Barros Rodrigues²
Larissa de Jesus Monteiro³

Resumo: A consciência fonológica tem sido bastante estudada ultimamente, já que a sua importância para o processo de alfabetização tem sido muito discutida. O objetivo do presente trabalho é verificar se foram propostas atividades nos livros didáticos da coleção *Eu gosto* (PASSOS; SILVA, 2014) que estimulem a consciência fonológica, permitindo ao aluno refletir sobre as palavras e os sons da língua de forma consciente. Para tanto, serão analisadas as atividades presentes nos livros didáticos de língua portuguesa *Letramento e Alfabetização* do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, da referida coleção, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016). Buscamos responder a três questões gerais: são propostas atividades voltadas para o desenvolvimento das sub-habilidades de consciência fonológica? Que atividades são propostas para o desenvolvimento de habilidades envolvendo os níveis silábico, intrassilábico e fonológico? Como essas atividades se organizam, em termo de hierarquia, por entre os três primeiros anos do Ensino Fundamental 1? Os resultados obtidos com a investigação das atividades que estimulam a consciência fonológica nos livros didáticos em análise, levando em consideração a noção de níveis – Silábico, Intrassilábico e Fonêmico –, revelaram que, de um modo geral, podemos perceber que na série inicial o foco é a sílaba. No segundo ano, o nível mais explorado é o do fonema. Já no terceiro ano, o nível mais explorado volta a ser a sílaba, mas o foco são as regras ortográficas de separação silábica.

Palavras-chave: Consciência Fonológica. Alfabetização. Livro Didático.

Abstract: Phonological awareness has been widely studied lately, since its importance for the literacy process has been much discussed. The aim of the present work was to verify whether activities that stimulate phonological awareness are proposed in the textbooks from the collection *Eu gosto* (PASSOS; SILVA, 2014), allowing the student to reflect on the words and sounds of the language in a conscious way. In order to do so, we will analyze the activities offered by the Portuguese language textbooks *Letramento e Alfabetização*, from the 1st to 3rd year of elementary school, from the collection mentioned before, approved by the *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD 2016). We intend to answer three general questions: are activities aimed at the development of phonological awareness sub-skills proposed? What activities are proposed for the development of abilities involving the syllabic,

¹ Professora Dra. Departamento de Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. E-mail: claudia.tsobrinho@gmail.com. Autora

² Aluna de graduação de Letras Vernáculas. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. E-mail: rodriguesjamil2@gmail.com. Autora

³ Aluna de graduação de Letras Vernáculas. Bolsista Permanecer. Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. E-mail: lharimonteiro.1994@gmail.com. Autora

intrasyllabic and phonological levels? How do these activities organize, in term of hierarchy, during the first three years of elementary school 1? The results obtained with the investigation of the activities that stimulate the phonological awareness in the textbooks in analysis, taking into account the notion of levels - Syllabic, Intrasyllabic and Phonemic -, revealed that, in general, we can perceive that in the initial series the focus is the syllable. In the second year, the most explored level is that of the phoneme. Already in the third year, the most explored level returns to the syllable, but the focus is the orthographic rules of syllabic separation.

Keywords: Phonological Awareness. Literacy. Textbook.

Introdução

Em situações informais (e.g. conversas com familiares, com amigos e com pessoas próximas; nas mensagens trocadas pela celular ou em situações que não necessitem de formalidade), pouca atenção se dá à estrutura interna das palavras, ao modo como elas são formadas e organizadas, ou como essas estruturas podem ser manipuladas – ou seja, nessas situações, o falante não faz uso consciente da língua (ALVES, 2009). Poersch (2000) traz o conceito de consciência segundo a psicologia geral e a psicologia cognitiva. Segundo ele, a psicologia geral define consciência como qualidade momentânea que caracteriza as percepções internas e externas no meio do conjunto de fenômenos psíquicos: “é a intuição pela qual o indivíduo experencia seus próprios estados psíquicos e/ou mentais e suas próprias ações” (POERSCH, 2000).

Já a psicologia cognitiva, segundo Poersch (2000), conceitua consciência como o “[...] conhecimento que as pessoas têm de seus objetos mentais, sejam eles percepções, imagens ou sentimentos”. A consciência permite que o objeto de análise seja controlado, alvo de reflexão e manipulação. Os elementos que estão fora da consciência constituem o inconsciente. Entre consciência e inconsciência encontra-se a sensibilidade, meio termo entre esses dois extremos, que é a percepção de que algo existe sem reflexões mais aprofundadas sobre como existe e por que existe (POERSCH, 2000).

A consciência que permite ao falante “atentar à expressão linguística, dissociando-a do conteúdo da mensagem, [...] a habilidade de refletir e manipular conscientemente a língua” denomina-se consciência linguística (CIELO, 2000). Com isso, o falante pode fazer uso da reflexão e manipulação consciente da língua, em seus diferentes níveis. Um deles é o sonoro, que também constitui aspectos que o falante pode identificar e manipular. Esse nível de consciência linguística, ou sub-tipo, é denominado de consciência fonológica, e tem sido

bastante estudado ultimamente, uma vez que a sua importância para o processo de alfabetização tem sido bastante discutida.

A alfabetização é, sem dúvida, “o momento da formação escolar mais importante de uma pessoa” (CAGLIARI, 1992, p.10) e, assim sendo, “O ensino de português na alfabetização difere do de outras séries não pelo objetivo em si, mas pela especificidade desse primeiro momento, devido ao grau de desconhecimento que o aluno tem da escrita e da leitura” (CAGLIARI, 1992, p.33). Cagliari ressaltava também que “O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, [...] mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais” (CAGLIARI, 1992, p. 9).

No que se refere às séries iniciais, “a compreensão da natureza da escrita e de suas funções e usos é indispensável ao processo de alfabetização” (CAGLIARI, 1992), hoje encarada como um processo que continua para além do 1º ano do ensino fundamental. Partindo, também, da constatação de que muitos professores encaram o livro didático como único referencial de trabalho, tomamos os livros didáticos de língua portuguesa *Letramento e Alfabetização* do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, da coleção *Eu gosto*, de Célia Passos e Zeneide Silva (2014), aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2016) e parte de “uma das coleções mais adotadas e queridas do Brasil”⁴ como nosso objeto de investigação.

O objetivo do presente trabalho é, portanto, verificar se são propostas nesses livros atividades que estimulem a consciência fonológica, permitindo ao aluno refletir sobre as palavras e os sons da língua de forma consciente. Ao analisarmos os livros, buscamos responder a três questões gerais: são propostas atividades voltadas para o desenvolvimento das sub-habilidades de consciência fonológica? Que atividades são propostas para o desenvolvimento de habilidades envolvendo os níveis silábico, intrassilábico e fonológico? Como essas atividades se organizam, em termo de hierarquia, por entre os três primeiros anos do Ensino Fundamental 1?

Alfabetização, Consciência Fonológica e Livro Didático

⁴ Confira em: <https://ibep.ftd.com.br/>.

A alfabetização, em linhas gerais, é um processo inicial de aquisição em que a leitura e a escrita são protagonistas. De acordo com Emilia Ferreiro (2010), o sistema alfabético, assim como outros sistemas de escrita, é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem.

A alfabetização é, conforme a professora Magda Soares (2016, p. 27), “um processo complexo que envolve vários componentes, ou **facet**as⁵, e demanda diferentes competências” – o que favorece o surgimento de diferentes definições do que seja a alfabetização. Se concebermos à alfabetização a faceta propriamente linguística da língua escrita, conforme Soares (2016, p. 28), estabelecendo o objeto de conhecimento “a apropriação do sistema alfabético ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino”, atividades que estimulem a reflexão em torno da língua são fundamentais:

Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético.” (FERREIRO, 2010, p.55).

A relação existente entre a consciência fonológica e a aquisição da escrita foi bastante discutida nos últimos tempos, uma vez que a consciência fonológica seria, para alguns, um pré-requisito para a aquisição da escrita, enquanto que, para outros, é a aquisição da escrita que desencadearia o desenvolvimento da consciência fonológica. Estudos feitos recentemente confirmam a teoria de que, para que o processo de aquisição da leitura e da escrita obtenha o resultado esperado, este precisa estar diretamente ligado à consciência fonológica, demonstrando a reciprocidade dessa relação (cf. CORREA; MACLEAN, 2011). “Um treinamento de consciência fonológica melhora não apenas a consciência fonológica das crianças, mas também sua capacidade de leitura” (BUS; VAN IJZENDOORN, 1999, p. 411).

A consciência fonológica prepara a criança para o processo de conversão entre letra e som, através do estudo de grafemas, sons, sílabas, palavras etc. (BAIA, 2006). Desse modo, pode-se entender que, quando as habilidades de consciência fonológica são exercitadas, formar e identificar novas palavras passa a ser uma tarefa mais fácil para a criança.

⁵ Além da faceta linguística, Soares (2016) elenca outras duas **facet**as, que considera como *letramento*: a interativa da língua escrita e a sociocultural da língua escrita. A segunda estaria relacionada à “língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” e a terceira aos “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais”.

Freitas (2004) afirma que consciência fonológica permite fazer da língua um objeto de pensamento, possibilitando assim a reflexão sobre os sons e a manipulação da estrutura sonora das palavras. A consciência fonológica pode ser dividida em três sub-habilidades e cada uma delas possui suas características e contribuições para o desenvolvimento da lecto-escrita: a consciência de nível da sílaba; a consciência fonológica no nível intrassilábico (unidades menores que a sílaba e maiores que os fonemas: rimas e aliterações) e a consciência fonológica no nível dos fonemas (LAMPRECHT, 2012).

A consciência fonológica no nível da sílaba é definida pela habilidade que a criança possui em segmentar e manipular as sílabas das palavras. Uma vez que a consciência fonológica se refere também à capacidade de manipular os fonemas para a formação de palavras, a sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita torna-se fundamental, tornando o desenvolvimento da consciência fonológica um grande aliado no processo inicial de aprendizagem (CARDOSO-MARTINS, 1991; LAMPRECHT, 2012).

A capacidade de segmentar palavras em sílabas, de forma espontânea, já está presente muito cedo e, diferentemente do que ocorre “com fonemas, a manipulação consciente de sílabas [...] parece não ter relação com o tipo de sistema de escrita que a pessoa aprende” (KANDHADAI; SPROAT, 2010 apud SOARES, 2016). A consciência de nível da sílaba, que possibilita a divisão das palavras em sílabas, “introduz a criança no que Ferreiro (2004) denomina de período de fonetização da escrita, em que ‘as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra’” (SOARES, 2016, p. 187). Apesar de uma tendência em segmentar as palavras em sílabas de forma um tanto quanto natural, essa sensibilidade sozinha não é suficiente. Faz-se necessária, portanto, a promoção de atividades que promovam uma reflexão sobre a representação gráfica da sílaba, até que se chegue ao nível dos fonemas.

A consciência fonológica no nível intrassilábico é definida pela habilidade que a criança possui em segmentar e manipular unidades menores que a sílaba e maiores que os fonemas. São as aliterações e as rimas, i.e., palavras que compartilham um mesmo grupo de sons, no início ou no final das palavras, respectivamente. As crianças convivem muito cedo, quer em casa, quer na escola, com textos que exploram a rima e as aliterações: cantigas de ninar, cantigas de roda, trava-línguas – o que faz com que a percepção desses elementos se dê de forma espontânea para boa parte delas. Porém, para fazer com que essa “brincadeira” se direcione para uma atenção voltada para os sons da palavra, desconsiderando seu significado, faz-se necessária a realização sistemática de diversas atividades que levem a criança a reconhecer e a produzir explicitamente rimas e aliterações. Apesar de alguns estudos

realizados sobre a relação entre a aprendizagem da ortografia do português brasileiro e a consciência fonológica de rima questionarem a habilidade de detectar rimas como “facilitador” na realização de analogias ortográficas, essa sensibilidade “pode ser uma pré-condição para a aprendizagem de qualquer ortografia que represente sons” (CARDOSO-MARTINS, 1995 *apud* SOARES, 2016). Assim, propor e explorar atividades que tenham como foco as rimas e as aliterações podem trazer contribuições significativas para a alfabetização, direcionando a atenção para os elementos sonoros da palavra.

A consciência fonêmica refere-se “à habilidade de conscientemente manipular sons individuais ou fonemas que compõem uma palavra” (SILVA, 2014). Se pensarmos na relação da consciência fonêmica com a alfabetização, “pode-se afirmar que essa relação se realiza fundamentalmente pela articulação entre o conhecimento das letras e a identificação dos fonemas a que elas correspondem” (SOARES, 2016, p. 213). Assim, o termo consciência grafofonêmica parece ser mais adequado, uma vez que é a associação entre os grafemas e os fonemas que eles representam que “leva a criança à identificação de fonemas em palavras ou sílabas, não propriamente à consciência de fonemas” (SOARES, 2016, p.2017).

Diferentemente da consciência silábica e intrassilábica, o desenvolvimento da consciência fonêmica necessita da introdução formal a um sistema de escrita alfabético (MORAIS, 1995 *apud* LOPES, 2004). Atividades de identificação de fonemas estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento da consciência fonêmica. Outras atividades, como formar uma nova palavra retirando o fonema inicial; indicar quantos fonemas formam uma palavra e quais são eles são exemplos de atividades que exploram a consciência fonêmica.

Na realidade da prática pedagógica, o livro didático pode ser visto como o único e mais importante material de ensino-aprendizagem e uma grande parte dos estudantes o tem como principal fonte de conhecimento e de leitura. Ele é utilizado pelo professor como ponto de partida para a preparação de suas aulas, para fazer o planejamento do ano letivo, para a elaboração de exercícios, funcionando, assim, como uma espécie de Bíblia Sagrada. Além de ser um material, o livro didático costuma ser usado por alguns professores como método didático para o ensino (ANDRADE, 2015). Embora não seja função do livro didático a formação de professores, como bem destaca Dionísio (2002, p. 85), tendo em vista o nosso real e atual contexto sociopolítico brasileiro, o livro didático tem exercido essa função e salienta: “Os autores de livros didáticos, por um lado, precisam atender às exigências do

PNLD⁶ e dos PCN⁷, os quais, por seu turno, requerem a aplicação de programas de ensino respaldados nas contribuições das correntes linguísticas mais recentes”.

O PNLD 2016 (BRASIL, 2015) tem como objetivo principal auxiliar o professor na escolha do livro didático mais adequado para o ensino de língua materna no ensino fundamental 1 e 2. Através da distribuição de coleções de livros didáticos da educação básica, subsidia o trabalho pedagógico dos professores. A cada três anos, o MEC obtém e doa esses livros a cada nível de ensino: fundamental (anos iniciais e finais) e médio. Para tanto, o Programa estabelece alguns princípios e critérios para a avaliação das coleções de língua portuguesa destinadas ao ensino fundamental.

Em relação aos princípios, tem-se, basicamente, que o ensino da língua portuguesa deve se organizar de modo a garantir que o aluno:

desenvolva a linguagem oral e aproprie e desenvolva a linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas básicas oriundas seja das situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;

acesse o mundo da escrita e, portanto, as práticas de letramento associadas a diferentes formas de participação social e ao exercício da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 13)

Com relação aos livros destinados aos três primeiros anos, as coleções aprovadas no PNLD 2016 devem se organizar garantindo que:

sejam voltados para o letramento e alfabetização iniciais, focalizando e articulando num só processo: a) as práticas de leitura e escrita necessárias tanto ao (re)conhecimento da cultura letrada quanto à compreensão e ao exercício introdutório das funções sociais da escrita; b) o domínio do sistema alfabético e, portanto, a compreensão de sua natureza e de seu funcionamento”. (BRASIL, 2015, p. 14-15)

Segundo o PNLD 2016, existem, ainda, mais dois grupos de critérios que têm relação com os textos selecionados para o livro didático: 1) critério relativo à natureza do livro didático – os textos que constam na coleção devem ser um instrumento útil de acesso do aluno ao mundo da escrita; e 2) critério relativo ao trabalho com o texto – é importante a diversidade de estratégias ao trabalhar com os textos em suas dimensões: letramento, alfabetização, leitura, produção de textos orais e escritos, construção de conhecimentos linguísticos (cf.

⁶ Programa Nacional do Livro Didático 2016 publicado em 2015.

⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais

BRASIL, 2015, p. 16). O PNLD 2016 destaca, neste tópico, a necessidade da “compreensão dos princípios que regulam a escrita alfabética, por meio de atividades de análise e reflexão sobre as propriedades sonoras da fala e sua relação com os recursos gráficos da escrita”.

Para serem aprovados no PNLD 2016, os livros didáticos têm que seguir as orientações do documento Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (PCN: LP), que tem a função de orientar os objetivos do ensino fundamental. No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos, o documento é dividido em duas partes: a primeira tem o papel de apresentar os objetivos gerais de Língua Portuguesa e apontar “os conteúdos relacionados à língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua”. A segunda parte tem a função de detalhar a proposta para as quatro primeiras séries do ensino fundamental em “objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a apresentá-los com a articulação necessária para a sua coerência.” (BRASIL, 1997, p.15).

Sobre os objetivos do PCN, ressalta-se, entre outros, que o aluno seja capaz de:

usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica (BRASIL, 1997, p. 33).

Segundo o PCN: LP (BRASIL, 1997, p. 35), “os processos de produção e compreensão [...] se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta”. Portanto, para o PCN:LP, o ensino da disciplina de Língua Portuguesa tem como objetivo a expansão dos usos da linguagem e expõe que “as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever”. Por isso, os conteúdos de Língua Portuguesa devem ser selecionados para que haja o desenvolvimento dessas habilidades e devem ser organizados em dois eixos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua.

No tópico *Análise e reflexão sobre a língua*, o documento indica que “As atividades de análise linguística são aquelas que tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão”. Essas atividades têm como base dois fatores: 1) “a capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da linguagem; e” 2) “a propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.” (BRASIL, 1997, p. 53).

O assunto acerca da análise e reflexão sobre a língua é aprofundada no tópico *Alfabetização*, em que o PCN:LP indica que para “aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a

linguagem.”. Nesse tópico o documento traz a importância de o aluno refletir sobre a língua e, em especial, a análise e reflexão sobre o sistema alfabético e a sua correspondência fonográfica, isto é, a correspondência letra-som. Para o PCN:LP, as atividades exigem “uma atenção à análise — tanto quantitativa como qualitativa — da correspondência entre segmentos falados e escritos.” (BRASIL, 1997, p. 56).

Segundo o PCN:LP, para que a alfabetização se realize, é necessária informação disponível e um espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, para que assim os alunos construam procedimentos de análise. Sendo assim, “[...] o aluno que ainda não sabe escrever convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever.” (BRASIL, 1997, p. 56).

Para as atividades de leitura propostas pelo PCN: LP, o aluno precisa: 1) ajustar a leitura do texto que conhece de cor, como parlendas, quadrinhas e canções, aos elementos escritos; e 2) combinar estratégias de antecipação, a partir do contexto e pistas, com índices indicados pelo texto, principalmente os relacionados à correspondência fonográfica. Essa correspondência passa por um momento silábico em que o aluno atribui uma letra a uma sílaba para depois passar a compreender o que cada letra representa. (BRASIL, 1997)

Uma vez que o livro didático pode ser considerado um material de pesquisa privilegiado, “quer seja como fonte documental na definição de práticas do passado, quer seja como representação de tais práticas” (RAZINNI, 2002, p.91), escolhemos uma coleção como objeto de nossa análise.

A coleção *Eu gosto* e as atividades de consciência fonológica

Os livros didáticos da Coleção *Eu gosto, Letramento e alfabetização* apresentam diferentes propostas de atividades para o desenvolvimento das sub-habilidades de consciência fonológica, envolvendo os diferentes níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico, tomando-se como ponto de partida atividades elencadas por Freitas (2004). Cada um dos níveis será apresentado a seguir:

Nível silábico

O nível silábico é o mais explorado pelos livros didáticos da coleção. De forma geral, é o nível para o qual uma maior quantidade de atividades é proposta e em que há uma maior diversificação de atividades também. São atividades que exploram o nível silábico: incluir

sílabas, excluir sílabas, juntar sílabas, como pode ser verificado no Quadro 1. Além das atividades propostas por Freitas (2004), foram identificadas também as atividades para *identificar sílabas e completar a palavra com a sílaba dada ou com as sílabas de uma*.

Em todos os livros da coleção são propostas atividades que estimulam o nível silábico; no entanto, tais atividades são mais recorrentes nos livros do 1º e do 3º ano. Interessante observar que foram encontradas, no livro do 1º ano, atividades de todos os tipos. As mais recorrentes foram *segmentar em sílabas uma palavra, adicionar sílabas*. Já no livro do 3º ano, as atividades de segmentação são as mais recorrentes; no entanto, atividades de identificação e de adição não são. No livro do 1º ano (Livro 1), foram encontradas em maior quantidade atividades de *identificar sílabas e para completar a palavra a partir de uma sílaba dada ou com sílabas de uma palavra*.

NÍVEL DE SÍLABA
1.1 Contar número de sílabas de uma palavra
1.2 Inverter a ordem das sílabas na palavra
1.3 Adicionar sílabas
1.4 Excluir sílabas
1.5 Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra
1.6 Segmentar em sílabas uma palavra
1.7 Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada
1.8 Identificar sílabas
1.9 Completar a palavra com a sílaba dada ou com as sílabas de uma palavra

Quadro 1: Atividades do nível silábico
Fonte: adaptado de Freitas (2004)

Quanto ao número de atividade no que tange o nível silábico, foram encontradas 58 atividades que estimulam a consciência fonológica no livro do 1º ano; 8 atividades no livro do 2º ano; e 17 atividades no livro do 3º ano. Das atividades do nível silábico, as que são mais recorrentes em todos os anos, com base na Quadro 2, são as atividades para *segmentar em sílabas uma palavra* (vide Figura 1, 2 e 3).

NÍVEL DE SÍLABA	1º ANO	2º ANO	3º ANO
1.1 Contar número de sílabas de uma palavra	4	2	5
1.2 Inverter a ordem das sílabas na palavra	2	0	0
1.3 Adicionar sílabas	16	0	0
1.4 Excluir sílabas	1	0	0
1.5 Juntar sílabas isoladas para formar uma palavra	1	0	1
1.6 Segmentar em sílabas uma palavra	17	5	10
1.7 Fornecer palavras a partir de uma sílaba dada	2	0	0
1.8 Identificar sílabas	15	1	1
TOTAL	58	8	17

Quadro 2: Atividades do nível silábico

No segundo ano, como poderá ser verificado mais à frente, o foco passa a ser o nível fonêmico. Acreditamos que, por isso, poucas atividades voltadas para o nível silábico sejam propostas. A seguir, são apresentadas atividades retiradas dos três livros.

SEPARE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS. VEJA O EXEMPLO

BARRO - BAR-RO	FERRADURA _____
BARRACA _____	CARROSSEL _____
CORRIDA _____	BARRIGA _____
VARRIDO _____	TERRAÇO _____

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 122).

Figura 1: Segmentar em sílabas uma palavra, livro 1º ano

SEPARE AS PALAVRAS EM SÍLABA

COCADA	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
COQUINHO	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
COQUEIRO	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 45).

Figura 2: Segmentar em sílabas uma palavra, livro 2º ano

A) AGORA, SEPARE AS SÍLABAS DAS PALAVRAS SUBLINHADAS:

PORÃO	<input type="text"/>	<input type="text"/>	CAIXA	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-------	----------------------	----------------------	-------	----------------------	----------------------

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 47).

Figura 3: Segmentar em sílabas uma palavra, livro 3º ano

Nível intrassilábico

As tarefas que ajudam a explorar o nível intrassilábico são propostas nos três livros, embora atividades com a aliteração não tenham sido encontradas no livro do 2º ano. No primeiro ano, percebe-se uma quantidade maior de atividades e todos os sub-níveis – a aliteração e a rima – são explorados. Na primeira parte do livro do 1º ano, os textos utilizados trazem, em sua maioria, rimas. São poemas, parlendas, cantigas de roda e trava-línguas. Já no nível intrassilábico, foram evidenciadas 17 atividades que estimulam a consciência fonológica no livro do 1º ano; 6 atividades no livro do 2º ano; e 3 atividades no livro do 3º ano. Dessas atividades, as que são mais recorrentes são as atividades para *apontar sílabas que rimam*, que aparecem no 1º e 2º anos; e *apontar aliterações*, no 3º ano. A análise evidenciou que as atividades correspondentes a este nível são mais recorrentes no livro do 1º ano e menos recorrentes no livro do 3º ano (vide Quadro 3).

NÍVEL INTRASSILÁBICO	1º ANO	2º ANO	3º ANO
2.1 Apontar aliterações	8	0	2
2.2 Apontar sílabas que rimam	9	6	1
TOTAL	17	6	3

Quadro 3: Atividades do nível intrassilábico

Quanto ao número de atividades deste nível, foram encontradas 17 atividades no livro do 1º ano, 6 atividades no livro do 2º ano e 3 atividades no livro do 3º ano. Das atividades do nível intrassilábico, são mais recorrentes as atividades para *apontar sílabas que rimam*, que aparecem no livro 1 e 2 (vide Figura 4 e 5); porém no livro 3 a atividade de rima se torna menos recorrente, enquanto a atividade de aliteração se torna a mais recorrente do livro (vide Figura 6)

MAR
[...]
O MAR
É LINDO E GOZADO.
A GENTE ENTRA DOCE
E SAI SALGADO.

QUE PALAVRAS DO POEMA ACIMA TERMINAM COM O MESMO SOM?

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 53).

Figura 4: Apontar sílabas que rimam, Livro 1º ano

QUE ANIMAL DO POEMA É ORGULHOSO? QUE ANIMAL É MANHOSO? O QUE AS PALAVRAS **ORGULHOSO** E **MANHOSO** TÊM DE PARECIDO QUANTO AO SOM?

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 9).

Figura 5: Apontar sílabas que rimam, Livro 2º ano

LEIA ESTE TRAVA-LÍNGUA:

Três tigres tristes para três pratos de trigo.
Três pratos de trigo para três tigres tristes.

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 49).

Figura 6: Apontar aliterações, Livro 3º ano

Nível fonêmico

O nível fonêmico é mais explorado nos segundo e terceiro anos. São atividades que exploram o nível fonêmico: identificar palavras iniciadas com o mesmo som, acrescentar sons para formar outras palavras, segmentar palavras em sons, como pode ser verificado no Quadro

4. Na série inicial, poucas atividades são propostas: apenas atividades para produzir pares mínimos, identificar sons dos pares mínimos, identificar fonemas e identificar palavras iniciadas com o mesmo fonema são propostas. Em relação ao nível fonêmico, além das atividades propostas por Freitas (2004), evidenciamos também as atividades de *Identificar fonemas* e *Identificar os sons dos pares mínimos* (vide Quadro 4), sendo essas as atividades mais recorrentes nos dois primeiros anos.

NÍVEL FONÊMICO
3.1 Segmentar as palavras em sons
3.2 Juntar sons isolados para formar uma palavra
3.3 Identificar palavras iniciadas com o mesmo som
3.4 Identificar palavras terminadas com o mesmo som
3.5 Excluir sons iniciais para formar outra palavra
3.6 Acrescentar sons para formar outra palavra
3.7 Apontar palavras distintas pelo fonema inicial
3.8 Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra
3.9 Identificar fonemas
3.10 Identificar os sons dos pares mínimos
3.11 Produzir pares mínimos

Quadro 4: Atividades do nível fonêmico
Fonte: adaptado de Freitas (2004)

No que diz respeito ao número de tarefas, foram evidenciadas 9 atividades que estimulam a consciência fonêmica no livro do 1º ano; 17 atividades no livro do 2º ano; e 11 atividades no livro do 3º ano. Dos exercícios analisados, os que são mais recorrentes são *produzir pares mínimos*, no 1º ano (vide Figura 7); e *identificar os sons dos pares mínimos*, que aparecem no 2º ano (vide Figura 8); e no 3º ano *identificar fonemas* (vide Figura 9). Já os exercícios para *Juntar sons isolados para formar uma palavra*, *Excluir sons iniciais para formar outra palavra*, *Acrescentar sons para formar outra palavra*, *Apontar palavras distintas pelo fonema inicial* e *Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra* não aparecem em nenhum dos anos (vide Quadro 5).

NÍVEL FONÊMICO	1º ANO	2º ANO	3º ANO
3.1 Segmentar as palavras em sons	0	0	2
3.2 Juntar sons isolados para formar uma palavra	0	0	0
3.3 Identificar palavras iniciadas com o mesmo som	2	2	0
3.4 Identificar palavras terminadas com o mesmo som	0	2	1
3.5 Excluir sons iniciais para formar outra palavra	0	0	0

3.6 Acrescentar sons para formar outra palavra	0	0	0
3.7 Apontar palavras distintas pelo fonema inicial	0	0	0
3.8 Transpor a ordem dos sons para formar uma palavra	0	0	0
3.9 Identificar fonemas	1	6	7
3.10 Identificar os sons dos pares mínimos	2	4	0
3.11 Produzir pares mínimos	4	1	0
TOTAL	9	17	11

Quadro 5: Atividades do nível fonêmico

TROQUE APENAS UMA LETRA DE CADA PALAVRA E FORME OUTRAS

SALA _____

SAPO _____

SELA _____

SINO _____

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 131).

Figura 7: Atividade de pares mínimos, Livro 1º ano

LEIA E COMPARE AS PALAVRAS

GATO - GATA

BENITO – BONITO

A) EM CADA QUADRO, PINTE AS LETRAS QUE TRANSFORMAM UMA PALAVRA EM OUTRA.

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 24).

Figura 8: Identificar os sons dos pares mínimos, Livro 2º ano

O QUE VOCÊ PERCEBE EM RELAÇÃO AO SOM DE G E J NAS PALAVRAS JEITO E GENTE?

(PASSOS; SILVA, 2014, p. 113).

Figura 9: Identificar fonemas, Livro 3º ano

Análise

Os resultados obtidos com a investigação das atividades que estimulam a consciência fonológica nos livros didáticos em análise, levando em consideração a noção de níveis – Silábico, Intrassilábico e Fonêmico –, revelaram que, de um modo geral, podemos perceber que na série inicial o foco é a sílaba. Isso ocorre porque a divisão das palavras em sílabas, “introduz a criança no que Ferreiro (2004) denomina de período de fonetização da escrita, em que ‘as crianças realizam espontaneamente uma série de recortes orais, tratando de encontrar a letra adequada para tal ou qual parte da palavra’” (SOARES, 2016, p. 187).

Há um aumento do número de atividades que estimulam a consciência fonológica no nível fonêmico a partir do livro do segundo ano, ao mesmo tempo em que há uma diminuição do número de atividades do nível silábico, porém no livro do terceiro ano a quantidade de atividades do nível fonêmico diminui à medida que as atividades do nível silábico aumentam. No segundo ano, o nível mais explorado é o do fonema. Já no terceiro ano, o nível mais explorado volta a ser a sílaba, mas o foco são as regras ortográficas de separação silábica, o que diverge da hipótese inicial de que o nível fonêmico é apresentado nos livros didáticos de forma continuada e em uma escala (FREITAS, 2004), pois há uma hierarquia dentro dos níveis. Se assim fosse, o nível fonêmico, por ser o de maior complexidade, já que exige manipulação de segmentos menores da fala, seria o mais explorado pelo livro didático do terceiro ano da coleção em questão.

Observamos, também, que os livros não fazem a distinção letra/som, mesmo no manual do professor, e, nos últimos dois livros da coleção, o enfoque passa a ser o texto. Sobre a distinção letra/som e ao que concerne à importância de atividades que estimulem habilidades de consciência fonológica nos alunos, Morais (2015) ressalta que “é obrigatório tratar o sistema de escrita alfabética como um objeto de conhecimento em si, que exige ensino específico, um ensino que inclua a promoção da consciência fonológica.”, pois, levando em consideração que a escrita alfabética é um sistema notacional e não um código, “a reflexão metafonológica como parte das atividades de reflexão sobre o ‘funcionamento das palavras escritas’” (MORAIS, 2015) ajudam a observar propriedades do sistema de escrita à medida que proporciona a análise da relação letra/som.

Considerações Finais

Embora as atividades de consciência grafofonêmicas não estejam presentes em grande quantidade, é pertinente observar a mudança de perspectiva nos livros didáticos atuais. Na atual coleção, há uma mescla de diferentes tipos de atividades que se voltam não apenas para

os elementos fônicos da alfabetização, a aquisição do sistema alfabético, mas também para a excursão no mundo da escrita, com atividades que têm como ponto de partida textos infantis (pequenos contos, parlendas), propagandas, histórias em quadrinhos, evidenciando uma crescente preocupação com a introdução do aprendiz às práticas sócias da língua escrita, às práticas de letramento.

A Coleção *Eu gosto* organiza cada capítulo “em torno de um gênero textual principal e de outros gêneros com os quais estabelece intertextualidade” (PASSOS; SILVA, 2014, p. 244), buscando trazer para o trabalho em sala textos que circulam nas diferentes situações e ambientes interacionais. As atividades que envolvem aspectos fônicos são trabalhadas de forma significativas, contextualizadas – diferentemente, por exemplo, das atividades que são encontradas em livros com uma abordagem mais tradicional, por vezes estruturalista e mecânica, concebendo a língua estritamente como código.

Sabemos, no entanto, que o livro didático não pode ser o único recurso a ser utilizado pelo professor em sua prática docente. A sala de aula precisa ser um espaço problematizador, incentivador, estimulante. Assim, atividades outras, complementares às já propostas nos livros devem ser elaboradas, possibilitando aos alunos levantar suas hipóteses, compartilhar ideias, comprová-las ou refutá-las, transformando a sala de aula num espaço de diálogo e de reflexão.

Referências

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores da língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

ANDRADE, M. C. Fonética e fonologia no livro didático: analisando as relações entre fala e escrita. *Monografia*. Instituto de Letras, Universidade de Brasília. 2015.

BAIA, M.F.A. Consciência fonológica. Disponível em: <http://www.sbs.com.br/>. 2006.

BIMONTI, R. de P. A importância da consciência fonológica na educação infantil. 2008. 43 f. *TCC (Especialização)* - Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem, São Paulo. Disponível em: <http://www.crda.com.br/tccd/20.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2016: *Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1992.
- CIELO, C.A. Habilidades em Consciência Fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. *Tese de Doutorado*. Curso de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC-RS. Porto Alegre, 2000.
- CORREA, J.; MACLEAN, M. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da leitura e da escrita durante a alfabetização. In: LAMPRECHT, R. (Org). *Aquisição da Linguagem: estudos recentes no Brasil*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 129-144.
- COSTA, R. G. *Consciência fonológica em adultos da EJA*. Dissertação (mestrado). Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2012.
- DIONÍSIO, A. P. Livros didáticos de Português formam professores? In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores (1.2001: Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez, 2010.
- FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. (org.) *Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 2004, vol.8, n.2
- PASSOS, C; SILVA, Z. Letramento e Alfabetização. *Coleção Eu gosto*. 5ª ed. São Paulo: IBEP, 2014.
- POERSCH, J. M. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v.33, n.04, p.751-758, 1998.
- RAZZINI, M. P. G. O livro didático e a memória das práticas escolares. In: *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores* (1.2001: Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Marilda Almeida Marfan (Organizadora). Brasília: MEC, SEF, 2002.
- SILVA, T. C. Consciência Fonológica. Verbetes. In: SOARES, M. *Glossário Ceale*. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Alfabetizadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica>. Acesso em: 15 abr. 2018.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto. 2016.

APRENDIZAGEM DE INGLÊS A PARTIR DE EVENTOS COMPLEXOS DE LETRAMENTOS: UMA PERSPECTIVA COMPLEXA SOBRE A MOTIVAÇÃO E AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

Gabriela Bohlmann Duarte¹

Resumo: Neste trabalho, apresenta-se uma análise das relações entre as práticas de letramentos em games e a motivação para aprendizagem de inglês. A análise foi conduzida a partir da realização de atividades gamificadas e não-gamificadas por alunos de um curso de Letras, com habilitação em inglês. Os conceitos de gamificação, práticas e eventos de letramentos e motivação são apresentados e a análise parte da perspectiva teórica da Complexidade. Buscou-se averiguar se a presença da gamificação influenciaria a motivação dos alunos para a realização das atividades. Para isso, foram aplicados dois questionários aos alunos. Além disso, foram analisados dos dados referentes ao desempenho dos alunos nas atividades. Essa análise dos dados e dos questionários ocorreu a partir de uma abordagem qualitativa e quantitativa e da perspectiva da complexidade. Após a condução da pesquisa, foi possível constatar que as vantagens generalizadas quanto ao uso de gamificação nem sempre são verdadeiras e que a perspectiva complexa, nesta pesquisa, propiciou uma compreensão específica de cada evento complexo de letramentos analisado.

Palavras-chave: Práticas de letramentos; Gamificação; Aprendizagem de inglês; Perspectiva da Complexidade

Abstract: This paper discusses the connections between game literacy practices and the motivation for English learning. This discussion was conducted through data collected from gamified and non-gamified activities done by undergraduate students who were taking their English Language Teaching Degree. The concepts of gamification, literacy practices and events, and motivation are presented and the analysis is conducted through the Complexity perspective theory. We aimed to analyze the way in which the presence or absence of gamification influenced the students' motivation to do the English activities. In order to do that, the students answered two questionnaires. Besides, we analysed data regarding the students' performance on the activities they did. Both the analysis of the students' performance and their answers to the questionnaires was conducted through a qualitative-quantitative approach and the complexity perspective. After the research analysis, we could notice that the advantages regarding the use of gamification are not always true, and that the complex perspective, in our analysis, allowed a comprehension which was specific for each literacy complex event analyzed.

Keywords: Literacy practices; Gamification; English learning; Complexity perspective

¹ Licenciada em Letras – Português, Inglês e respectivas Literaturas, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Bacharel em Letras – Redação e Revisão de Textos, pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Mestre em Letras – Estudos da Linguagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Doutora em Letras – Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Atualmente, é Professora Assistente I da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé. Atua no Curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e literaturas, na área de Ensino de Língua Inglesa. gabrielabduarte@gmail.com

Introdução

Sabe-se que há, cada vez mais, a utilização das tecnologias digitais para ensino e aprendizagem. Apesar de o acesso a essas tecnologias e à própria conexão à Internet ainda não ser universal, já há uma preocupação, por parte dos meios escolar e acadêmico, com o incentivo de práticas que usem as tecnologias que os alunos já acessam e que têm um custo financeiro possível de ser arcado pelas instituições de ensino e, em alguns casos, pelos próprios alunos, através da prática *BYOD*². A Unesco (2013), por exemplo, tem projetos, com um custo baixo para escolas, que apoiam e incentivam o uso de *smartphones* por professores e alunos em sala de aula em lugares onde a conexão à Internet é inacessível a grande parte da população.

Nesta perspectiva de inclusão de práticas digitais em sala de aula, há também a ideia de que os alunos atualmente, os quais usam, pelo menos, *smartphones* e estão conectados à Internet diariamente, sejam considerados nativos digitais (PRENSKY, 2001). Para Prensky (2001), há diferença entre nativos e imigrantes digitais: os primeiros nasceram após a inserção das novas tecnologias e, dessa forma, lidam com elas de modo natural, e os últimos nasceram antes da inserção dos dispositivos móveis e digitais e precisam adaptar-se aos seus usos. Posteriormente, Prensky (2011) introduziu o conceito de sabedoria digital (*digital wisdom*), o qual se refere à sabedoria que cada pessoa tem quanto ao uso de dispositivos tecnológicos, bem como das formas como os usam (as práticas que desenvolvem com eles), independentemente do seu período de nascimento ou de sua idade.

Entretanto, há trabalhos que questionam o conceito de nativos digitais e o fato de que essas pessoas aprenderiam melhor através de tecnologias digitais (BENNETT; MATON, 2010; MARGARYAN *et al.*, 2011; BENINI; MURRAY, 2014). Benini e Murray (2014), em estudo conduzido em duas escolas secundárias irlandesas, uma com uma abordagem de ensino mais tradicional e outra com bastante uso de tecnologias digitais e de outras abordagens de ensino em sala de aula, relataram que os alunos de ambas as escolas afirmaram que a tecnologia não é sempre o mais importante para a aprendizagem, embora reconheçam sua relevância.

² BYOD é a sigla de “Bring your own device”, que significa “Traga seu próprio dispositivo”. É uma prática que vem sendo adotada em empresas e, de maneira mais recente, em contextos escolares. Tal prática incentiva o uso de materiais digitais nos dispositivos que os alunos, neste caso, têm e que podem levar a sala de aula. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/blog/crescer-em-rede/byod-na-proxima-aula/>>

Dentro das possibilidades de usos de tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem, sobre as vantagens que videogames podem ter para tal. Além disso, há também uma crescente pesquisa e implementação sobre/da gamificação (DETERDING *et al.*, 2011; STANLEY, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012), que consiste na aplicação de elementos e técnicas de *design* de games³ a experiências e contextos não caracterizados como games. A gamificação aparece em diversos contextos, inclusive na aprendizagem de línguas. Ela surge como uma aliada da motivação e, em situações de aprendizagem, como uma possibilidade de elaboração de atividades que motivem mais os alunos.

A partir dessas considerações, aponta-se a importância de questionar se atividades gamificadas, elaboradas para a aprendizagem de línguas, seriam de fato motivadoras para uma turma inteira de alunos, por exemplo. Pensando que esses alunos tenham participado ou participem de eventos de letramentos em games⁴ (BUCKINGHAM; BURN, 2007; SQUIRE, 2008) no seu dia-a-dia, é possível afirmar que eles se sentiriam mais motivados ao aprender através de atividades gamificadas ao invés de atividades não-gamificadas?

Nesse sentido, com base no paradigma da complexidade (GLEICK, 1988; BERTALLANFY, 2009), torna-se possível compreender a relação entre a motivação e os diversos fatores que podem influenciá-la e que também podem ser relevantes para a eficácia ou não do uso da gamificação para a aprendizagem de línguas. Sabe-se que sistemas complexos são abertos a influências externas e mantêm-se graças às interações de seus elementos. As formas como tais interações acontecem influenciam as rotas percorridas pelos sistemas, de modo que relações de causa e consequência diretas são difíceis de serem estabelecidas.

A aprendizagem pode se caracterizar como um sistema adaptativo complexo (SAC). Nessa perspectiva, a aprendizagem de línguas é uma constante adaptação, pelo aprendiz, de recursos linguísticos a serviço da construção de sentidos. Ela é sensível às condições iniciais e ao *feedback*, aberta, não-linear, dinâmica, adaptativa e imprevisível (LARSEN-FREEMAN, 1997; LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008; PAIVA, 2005; LEFFA, 2006).

Além disso, a motivação também pode ser entendida por esse mesmo viés (DORNEY; MACINTYRE; HENRY, 2015) uma vez que é um processo que muda ao longo do tempo.

³O *design* dos games refere-se à estética, ao cenário, ao roteiro, aos personagens, à multimídia do game. De forma geral, refere-se a toda a estrutura do jogo e à forma como ele é apresentado aos jogadores a fim de atingir os objetivos do jogo. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/artes-design/design-games-jogos-digitais-684669.shtml>>

⁴Neste trabalho, o uso do termo game(s) refere-se, majoritariamente, aos games digitais, sejam eles os tradicionais videogames, ou os jogos elaborados para dispositivos móveis (*smartphones, tablets* etc.).

Logo, a motivação de um aprendiz de inglês, por exemplo, pode mudar de acordo com uma série de fatores, como o professor, o material usado, novas relações, preferências, entre outros. Ela pode também se adaptar a novas situações de aprendizagem e, por essa perspectiva, não pode ser considerada fixa ou imutável.

Com base nessas considerações, entende-se que há inúmeros fatores que interferem tanto no SAC aprendizagem quanto no SAC motivação, e que diferenças nas condições iniciais desses processos podem gerar interações diferentes entre os elementos envolvidos. Sabe-se também que, nos sistemas complexos, os processos que levam à mudança ou que mantém a estabilidade estão relacionados aos tipos de *feedback* recebidos pelo sistema, isto é, aos efeitos causados pela inserção de novos elementos, por exemplo. A forma como cada sistema adapta-se a essas inserções e interações indica se o *feedback* tem um efeito positivo – que gera a amplificação da mudança – ou negativo – que provoca a atenuação ou enfraquecimento dessa mudança (LARSEN-FREEMAN, 2015, posição 525⁵).

Assim, acredita-se que a presença da gamificação pode provocar diferentes comportamentos e interações entre os elementos que compõem tal sistema, gerando diferentes tipos de *feedback*. Esses comportamentos podem estar relacionados ao fato de os alunos já terem práticas de letramentos em games e/ou ao fato de sentirem-se motivados ao jogar videogames ou a realizar atividades em meio digital para a aprendizagem de línguas, por exemplo. Dessa forma, a presença da gamificação – ou o ato de realizar atividades gamificadas – pode exercer diferentes tipos de *feedback* e influenciar de diferentes maneiras a motivação para a aprendizagem.

Logo, a partir das considerações feitas até aqui, será apresentada, neste artigo, a investigação da relação entre os processos de aprendizagem e de motivação, considerando-se as práticas de letramentos, especialmente em games, de alunos através da realização de atividades gamificadas e não-gamificadas para aprendizagem de inglês. Para essa pesquisa, foi proposto o uso do termo *eventos complexos de letramentos* para identificar o processo de realização de cada atividade por cada um dos alunos participantes.

A seguir, são apresentados alguns conceitos teóricos importantes para a elaboração deste trabalho.

Gamificação e Motivação: definindo conceitos e propondo relações

⁵ Esta obra foi lida em sua versão *Kindle*, como livro digital. Por isso, a demarcação de páginas é diferente de obras impressas, ocorrendo através de “posições”.

A gamificação caracteriza-se como a transformação de atividades que não são games em games a fim de que aumentem a motivação e o engajamento de quem as realiza (DETERDING et al., 2011a, 2011b; STANLEY, 2012; WERBACH; HUNTER, 2012). Assim, há a inclusão de características de games a atividades que, antes, não tinham essas características, como os pontos, as medalhas e insígnias, *ranking* para a classificação, fases ou estágios que devem ser vencidos, etc. É importante destacar que a gamificação não deve ser aplicada a fim de que os usuários – ou “jogadores” – fujam do mundo real, mas sim para que se engajem mais profundamente no objetivo da atividade. O seu uso surge como uma alternativa devido ao potencial que games/videogames têm para o engajamento de jogadores. Werbach e Hunter (2012) ressaltam que o melhor desempenho dos usuários/jogadores na atividade gamificada está relacionado à motivação desses. Para os autores, a gamificação é relevante para pessoas que têm motivação extrínseca, ou seja, que se beneficiarão da realização da atividade.

Entretanto, é importante destacar que há questionamentos sobre a relação entre a motivação e a gamificação. Alguns autores salientam que haveria uma diferença entre a gamificação e a criação de um *design* de game ou de um *design* para experiências em game⁶ (DETERDING et al., 2014; 2016; DICHEV et al., 2014). A gamificação consistiria somente na adição de características de games a atividades que não são games, especialmente dos *PBLs*⁷ (pontos, medalhas e *rankings* de classificação). Já a criação de um *design* gamificado implicaria na possibilidade de propiciar, ao jogador/usuário da atividade, experiências que são vividas no jogo e que estariam ligadas à motivação intrínseca, aquela naturalmente presente para a realização de qualquer atividade, como o sentimento de realização ou progresso, de emoções positivas, de significados e de relações. Haveria, assim, uma mudança não só nas características de games presentes em determinada tarefa ou ambiente, mas também a mudança na experiência e, possivelmente, no tipo de motivação envolvida. Neste trabalho, apresento a análise de realização de atividades gamificadas ao invés de atividades realizadas em um *gameful design*.

Com relação à aprendizagem de línguas e à motivação para tal, Gardner (2007) apresenta duas definições: motivação da aprendizagem de línguas e a motivação da sala de aula. A primeira refere-se à motivação para aprender uma segunda língua, que se relaciona a qualquer contexto de aprendizagem de outra língua e uma característica geral para qualquer oportunidade de aprender uma língua. Já a segunda abrange a motivação de sala de aula (ou

⁶ No original: *Gameful design* ou *design for gameful experiences*

⁷ No original: *Points, badges, and leaderboards*

de outra situação específica) e pode ser influenciada por vários fatores associados à aula de língua, como a atmosfera da aula, os materiais utilizados, etc. Porém, Gardner (2007) acredita que a intensidade da motivação é mais relevante do que o tipo de motivação. A motivação abrange, assim, os aspectos cognitivos e afetivos, que podem não ser considerados em contextos de ensino e aprendizagem. Além disso, com base nessa definição, seria possível considerar que a mudança na motivação depende da relação entre todos os fatores externos e internos que estão envolvidos na atividade realizada e para qual a motivação é relevante.

Já Dörnyei, MacIntyre e Henry (2015) utilizam a teoria de sistemas dinâmicos como base epistemológica para analisar a motivação. Para eles, a motivação muda ao longo do tempo, de modo que se deve compreendê-la como um processo, e não como um estado. Ressaltam também que o contexto não pode ser considerado apenas como uma “outra” variável no estudo da motivação. Afirmam que “os modos como os aprendizes de línguas orientam o e respondem ao input linguístico afetará o conteúdo, a quantidade e a qualidade do input futuro no contexto em desenvolvimento da interação” (DÖRNEY; MACINTYRE; HENRY, 2015, posição 1172).

Com isso, estabelece-se uma relação extremamente importante entre o contexto de qualquer interação, em situações de aprendizagem, e o aprendiz e a sua motivação. A motivação não é fixa ou estática, mas está em constante mudança, de acordo com as interações e com outros fatores que podem surgir de diferentes formas para/em cada aprendiz. Entende-se, assim, que cada motivação é um processo individual, que depende do ambiente externo. Como já destacado por Gardner (2007), quanto à importância da intensidade da motivação, tal intensidade é individual e pode não se manter da mesma forma ao longo de uma atividade, aula ou um semestre letivo. A motivação é, também, influenciada por fatores externos a atividade, os quais podem exercer um papel importante na sua constituição e mudança.

Entendo que, apesar das diferenças conceituais, a motivação é um aspecto fundamental para a aprendizagem de línguas e deve ser considerada como um processo individual que muda constantemente de acordo com as influências externas, a auto-organização desse sistema, e a sua adaptação a novos elementos e comportamentos. Na pesquisa que desenvolvi, meu questionamento foi: a presença da gamificação poderia influenciar positivamente as interações de alunos que têm uma intensidade pequena de motivação para aprendizagem de inglês ou de alunos que têm o hábito de jogar videogames – isto é, que praticam letramentos em games?

A seguir, apresento a definição de práticas e de eventos de letramentos e de *game literacy*, as quais são importantes para a análise conduzida quanto ao papel da gamificação na motivação de alunos para a aprendizagem de inglês.

***Game Literacy*, Práticas e Eventos de Letramentos e suas relações com a gamificação**

Para a análise conduzida neste trabalho, é utilizada a definição já estabelecida de letramentos enquanto práticas sociais (STREET, 1984; BUZATO, 2012; 2014). São usados os termos evento de letramentos e prática de letramentos: cada evento de letramentos é um caso específico de práticas de letramentos. De acordo com Street (1984; 2013), o evento de letramentos é “qualquer ocasião em que algo escrito integra a natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos” (HETH, 1982 apud STREET, 2013, p.3). Já a prática de letramentos, para o autor, envolve não só os eventos, mas também os modelos culturais de letramentos nos quais os sujeitos se baseiam para participar em cada evento e para dar sentido a eles.

Assim, tudo o que se entende socialmente por concepções sobre os tipos de textos, o que eles representam culturalmente e os suportes ou dispositivos de vinculação envolvidos nas interações faz parte do universo das práticas. Por outro lado, cada participação ou interação envolvendo sujeitos, meios ou dispositivos, representações culturais e situações específicas constitui um evento de letramentos. É importante ressaltar que a linguagem é parte fundamental das práticas e dos eventos de letramentos, bem como característica de cada um deles.

Buzato (2012) destaca que letramentos são práticas sociais situadas que só podem ser atualizadas em contextos. Para o autor, a ideia de contexto relaciona-se diretamente a determinados tempos e espaços em que as práticas de letramentos, os dispositivos tecnológicos, os sistemas de representação e as relações sociais entram em ação. Os sistemas de representação são as diferentes linguagens que podem estar presentes em tais práticas, sejam elas escritas, orais, imagéticas.

Deste modo, a partir do que foi apresentado até então, com relação às práticas e eventos de letramentos e ao contexto, é possível perceber que todos esses aspectos estão presentes quando há a interação entre um jogador e um game: os jogadores constituem e são constituídos no evento de letramentos do jogo, o qual é constituído por práticas de letramentos que são influenciadas pelos dispositivos digitais e por sistemas culturais de representação onde acontecem. Por fim, a interação com outros jogadores é situada no game e

ligada às práticas esperadas e aos eventos que ocorrem no jogo, sendo, portanto, característica do contexto de um game específico. Há, assim, práticas de letramentos específicas em videogames, que possibilitam pensar na definição de *game literacy*.

A ideia de *game literacy*, para Buckingham e Burn (2007), implica que há alguma coisa específica sobre o meio que o distingue de outros. Os autores destacam que diferentes gêneros de games combinam diferentes formas de comunicação de acordo com a função que têm no game. Além disso, cada prática de jogo envolve um novo modo de jogar, o qual pode estar relacionado, inclusive, a questões políticas, econômicas e sociais que constituem a cultura dos games.

Pensar na importância dos games em termos de educação é importante porque eles fazem parte da cultura digital em que muitos alunos se inserem. Diferentes formas de jogar, que também têm mudado devido a novos dispositivos e games, podem influenciar a forma de as pessoas encararem as diferenças entre o mundo dos games e o mundo real e como a forma de lidar com games pode ser aproximada de outros contextos. Nesse sentido, Squire (2008) aponta que se torna necessário pensar em como a geração de jogadores reage ao ensino tradicional, no qual a gramática do professor representa autoridade e os alunos, produtos, quando em casa eles jogam em outras realidades bastante diversas.

Com base nas considerações apresentadas nesta seção, ser letrado em games exige uma série de habilidades dos jogadores, as quais compõem as práticas ou os eventos de letramentos em games. Considero, assim, *game literacy* como letramentos em games, um processo que envolve todos os elementos de outras práticas de letramentos – sujeitos, artefatos, sistemas de representação e contextos – e que toma forma em eventos de letramentos específicos (a partir de BUZATO, 2012; 2014). Embora esses letramentos sejam específicos para cada game, eles estão interligados, caracterizando-se como formas de interagir nesses meios, a partir de aspectos técnicos, sociais, espaciais e temporais. Ao se pensar no uso da gamificação, além dos fatores motivacionais e dos objetivos da atividade, há práticas de letramentos que estarão envolvidas no processo de realização dessas atividades e que podem influenciá-lo.

É importante destacar que, nesta pesquisa, busquei compreender as possíveis relações entre os letramentos em games e a gamificação. Contudo, essas são conceituações distintas, não havendo uma relação direta entre elas. Apesar de haver, em comum, a presença do game, não há a exigência de que os usuários de atividades gamificadas sejam letrados em games. A ênfase dos autores e trabalhos aqui abordados está, em grande parte, na motivação daqueles

que participam de atividades gamificadas. Os sujeitos envolvidos não precisam, assim, ser letrados em games ou participar de eventos de letramentos em games, mas sim estar motivados para realizar a atividade ou tarefa em questão. Por isso, acredito que a investigação da relação entre os eventos de letramentos em games dos quais os jogadores participam e o uso de gamificação por esses mesmos jogadores tornou-se relevante, conforme será apontado na análise dos dados.

A seguir, apresento o paradigma da complexidade e a definição proposta de *eventos complexos de letramentos*.

Paradigma da Complexidade e a definição de *Eventos Complexos de Letramentos*

Para a realização desta pesquisa, foi utilizado o paradigma da complexidade a fim de compreender cada processo de realização de atividades gamificadas e não-gamificadas e as influências na motivação para a aprendizagem de inglês e das práticas de letramentos, especialmente em games, que os alunos tinham. Dessa forma, denominei cada processo de realização de atividade de *evento complexo de letramentos*, o qual poderia ou não ter a gamificação como parte de sua constituição (ou como condição inicial).

De acordo com Bertalanffy (2009), um sistema complexo é “um complexo de elementos em interação” (p.84). Logo, a interação entre os elementos que constituem os sistemas complexos é fundamental para a emergência de uma ordem sistêmica e, por conseguinte, para a sobrevivência do organismo complexo.

Larsen-Freeman (1997), ao relacionar o paradigma da complexidade com a aprendizagem de línguas, reitera que o comportamento dos sistemas complexos é mais do que um produto resultante do comportamento dos seus elementos individualmente, visto que ele emerge das interações entre seus integrantes. Desta forma, pode-se afirmar que os SAC são constituídos constantemente pelas relações de troca e, por isso, são imprevisíveis. A partir dessa perspectiva, deve-se considerar que os efeitos da interação entre os constituintes de sistemas complexos, bem como de novos elementos ou comportamentos nesse sistema, não podem ser definidos previamente. Por fim, Larsen-Freeman (1997) destaca que os SAC são abertos, sensíveis às condições iniciais, sensíveis ao *feedback*, imprevisíveis, auto-organizáveis, não lineares, dinâmicos e adaptativos.

A partir do trabalho de Larsen-Freeman (1997), sobre as relações entre a complexidade e a aprendizagem de línguas, vários autores buscaram relações entre as teorias

do caos e da complexidade com aspectos relacionados à aprendizagem de línguas, aos aprendizes, às identidades, às salas de aula, entre outros (PAIVA, 2005; 2013; VETROMILLE-CASTRO, 2007; MARTINS, 2008; SADE, 2009). A motivação para a aprendizagem de línguas também pode ser compreendida pelo mesmo viés, de modo que ela torna-se um processo dinâmico e instável, característica de contextos e interações específicas (DÖRNEY; MACINTYRE; HENRY, 2015). Este processo tem uma relação importante com o contexto, que, em situações de aprendizagem, é moldado pela interação que promove com o aprendiz e os elementos/indivíduos que fazem parte desse contexto. (USHIODA, 2015).

Por fim, há outro aspecto relevante do paradigma da complexidade que foi considerado neste trabalho para a definição de eventos complexos de letramentos: a sensibilidade de sistemas complexos ao *feedback*. Palazzo (1999) define estruturas de *feedback* como relações de causas e efeitos. As estruturas de *feedback* possibilitam a e fazem parte da auto-organização, possibilitando a emergência de novas propriedades em um SAC. Do mesmo modo, Larsen-Freeman e Cameron (2008) salientam que as interações nos sistemas complexos acontecem de forma estruturada, o que leva à auto-organização ou à emergência de novos comportamentos. Além disso, destacam também que os elementos de um SAC sofrem mudanças e adaptações de acordo com o *feedback recebido*. Essa característica pode ser associada à definição de seleção natural (LARSEN-FREEMAN, 1997): o *feedback* positivo leva a evolução adiante; já o *feedback* negativo evita que mudanças de mutação saiam do controle, mantendo as espécies estáveis por períodos maiores.

Assim, pode-se afirmar que as estruturas de *feedback* presentes em sistemas complexos possibilitam as constantes auto-organizações, adaptações, emergências de novos comportamentos. Larsen-Freeman (2015) salienta que um SAC se adapta através da mudança em resposta a qualquer tipo de *feedback*, seja ele positivo ou negativo, o qual, emerge do próprio ambiente que está passando pela mudança. Um *feedback* positivo indica uma resposta positiva, com efeito amplificador, a partir da inserção ou da aceitação de outros elementos ou ações no sistema. Já o *feedback* negativo é uma resposta negativa a partir do mesmo tipo de inserção ou, neste caso, de não aceitação de outros elementos ou ações, com um efeito atenuante no SAC em questão. Independentemente do tipo de *feedback*, o sistema em questão responderá e mudará de alguma forma.

Ao se considerar o processo de aprendizagem, a partir das estruturas de *feedback*, é importante pensar que essas estruturas são tanto parte do *feedback* esperado pelo sistema de ensino em questão, isto é, aquele que é fornecido pelo professor, aplicativo ou *website*, quanto

de outras estruturas que podem surgir e influenciar esse processo, como comentários, opiniões pessoais, desempenho, fatores cognitivos, etc. O *feedback* dado pelo professor em sala de aula é esperado e previsível e desencadeará uma relação de causa e efeito. Entretanto, não é possível prever o modo como refletirá no processo de aprendizagem do aluno. Da mesma forma, um mesmo *feedback* dado a uma turma inteira de alunos pode ter efeitos diversos, de acordo com os processos de auto-organização em cada SAC em questão.

Logo, pensando-se novamente na aprendizagem de línguas como sistema adaptativo complexo, percebe-se que há comportamentos comuns a esses sistemas, como a resistência inicial de um aluno para produzir na língua alvo ou a produção inicial de estruturas inadequadas na língua alvo, e comportamentos que podem surgir inesperadamente e causar alguma mudança, como produções novas sem inadequações ou com inadequações inesperadas devido à inserção de um novo conteúdo linguístico ou de uma nova função linguística. Esses comportamentos são gerados, muitas vezes, como uma resposta – ou *feedback* – a alguma ação ou elemento. Caso um novo tipo de atividade, que não fazia parte do planejamento da disciplina ou que é diferente das atividades que costumavam ser realizadas, seja apresentado pelo professor, os processos de aprendizagem envolvidos podem passar a se desenvolver de formas diferentes, com comportamentos diferentes. Isso pode influenciar, inclusive, na motivação dos alunos, exercendo um *feedback* positivo, quando o processo de aprendizagem ocorre de modo bem-sucedido, ou um *feedback* negativo, quando esse processo não ocorre dessa forma. Ainda, pode-se pensar nas relações que a função linguística trabalhada pode já ter tido na vida de cada aluno ou nas relações que são feitas devido ao contato que esses alunos têm fora da sala de aula com a língua alvo. Há inúmeros outros fatores que podem estar envolvidos em qualquer reação e que podem influenciar no tipo de *feedback* exercido e, conseqüentemente, nos novos comportamentos que surgem.

A partir do que foi apresentado até então sobre a gamificação, a motivação, as práticas de letramentos e o paradigma da complexidade, entendo que, no contexto de investigação aqui apresentado, os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira ou adicional caracterizam-se como sistemas adaptativos complexos; entendo também que há uma série de fatores que influenciam constantemente esses sistemas e que promovem interações, adaptações e mudanças. Quando cada um dos alunos realizou as atividades gamificadas e não-gamificadas, as suas motivações também influenciaram essa realização, podendo não terem sido sempre as mesmas (ou com o mesmo nível de intensidade). A motivação também é considerada como um SAC, que pode ser analisada pelo mesmo viés. Há também uma

constante relação entre a aprendizagem e a motivação, podendo-se pensar na correlação desses sistemas complexos.

Além disso, entendo que a realização de cada atividade, seja ela gamificada ou não-gamificada, caracterizou-se como um evento de letramentos, no qual havia a interação entre os alunos, as atividades e o contexto de cada realização. Este evento é entendido e definido por mim como um *evento complexo de letramentos*, cuja constituição envolvia tanto os processos de motivação e de aprendizagem de inglês quanto as práticas de letramentos desses alunos. A presença ou a ausência da gamificação foi considerada como uma condição inicial, que poderia influenciar os eventos de letramentos.

Na seção a seguir, apresento a metodologia e uma breve análise de dados, a fim de ilustrar de que formas os eventos complexos de letramentos se constituíram e podem demonstrar a relevância da presença ou da ausência da gamificação nas atividades realizadas pelos alunos.

Abordagem metodológica e coleta de dados

Este artigo apresenta um recorte da discussão desenvolvida por mim em minha pesquisa de doutorado. Trata-se de dados inéditos, que foram coletados entre 2015 e 2016, em dois contextos diferentes de ensino superior. O meu enfoque para a análise dos dados foi, essencialmente, qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994; BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002), a partir da análise dos questionários. Porém, houve também uma análise quantitativa, referente aos dados numéricos, como o desempenho dos alunos nas atividades (calculado em porcentagem) ou outros dados que tenham sido relevantes para a análise.

Para a realização da pesquisa aqui apresentada, foi utilizado o sistema de autoria *ELO Cloud* (Ensino de Línguas Online)⁸ para a elaboração das atividades. O *ELO* é aberto e *on-line*, de modo que professores podem usá-lo para criar atividades para usar em aula ou em turno inverso. É possível acessá-lo através de diferentes dispositivos e sistemas operacionais e as atividades ficam salvas no sistema e são disponibilizadas para outros usuários, que podem, no próprio *website*, usá-las ou adaptá-las, criando uma nova atividade.

Na versão gamificada, é possível criar atividades com características de games: pontuação, *ranking* de classificação, escolha de *avatar*, avanço de fases, etc. Essas informações aparecem, conforme a Figura 1 apresentada abaixo, no canto esquerdo da tela do

⁸ Disponível em: <http://www.elo.pro.br/cloud/>

computador e na barra inferior. Já a versão gamificada, conforme a Figura 2 (também apresentada abaixo) apresenta, igualmente, informações no canto esquerdo da tela do computador e na barra inferior. Porém, a forma como elas aparecem é diferente, já que não há, por exemplo, os ícones de medalhas, o ranking de classificação e a possibilidade de inserção de um avatar. Além disso, na barra inferior da tela, quando a atividade é gamificada, o aluno deve, necessariamente, realizar cada um dos módulos disponibilizados pelo professor.

A seguir, apresento duas figuras⁹ que ilustram o *ELO* em sua versão gamificada e não-gamificada.

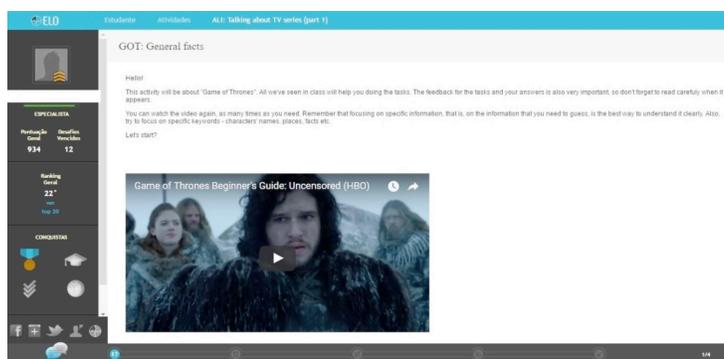


Figura 1 – Exemplo de atividade gamificada no ELO
Fonte: Autora.

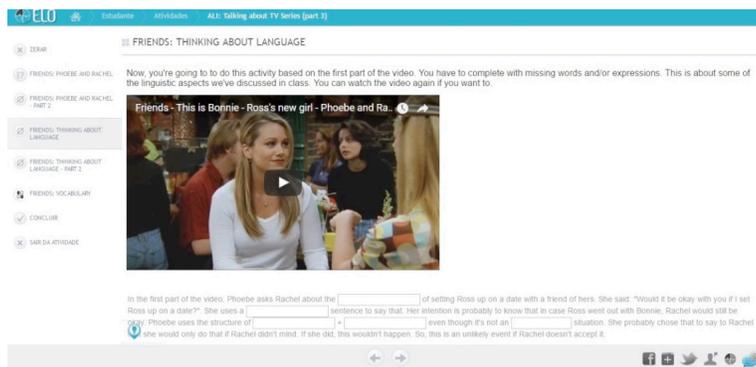


Figura 2 – Exemplo de atividade não- gamificada no ELO
Fonte: Autora.

A gamificação ocorre a partir da escolha do professor autor e de um clique, de modo que o sistema se encarrega do processo. Além disso, o professor pode elaborar a *feedback* de

⁹ Ambas as figuras foram retiradas da plataforma *ELO Cloud*. Foram acessadas com o perfil cadastrado xxxxxx, mas estão disponíveis ao público na seção de busca por atividades da plataforma, com o título *ALI: Talking about TV Series (part 1)* e *ALI: Talking about TV Series (part 3)*, respectivamente.

acordo com cada tarefa, sendo possível incluir figuras, imagens animadas ou até links nessa informação. O *ELO* também oferece *feedback* estratégico, com sugestões ou dicas para a compreensão da tarefa. O professor consegue, assim, optar pelas informações ou formas mais adequadas para cada módulo.

Por fim, destaca-se que, no *ELO Cloud*, as atividades são elaboradas com a adição de módulos, que podem ser: *Memória, Cloze, Sequência, Eclipse, Organizer, Quiz, Hipertexto, Vídeo e Composer*. Cada módulo permite a criação de um determinado tipo de atividade e, em sua maioria, a inserção de *feedback* linguístico específico, elaborado pelo professor. É possível, assim, repetir módulos e organizá-los de acordo com o objetivo de cada atividade.

Parte dos dados que fizeram parte da pesquisa de doutorado, e que serão apresentados aqui, foram coletados com uma turma de alunos de um curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Inglês. Dos 14 alunos que aceitaram participar da pesquisa, foram utilizados os dados referentes a oito porque esses realizaram todas as atividades da pesquisa. A realização das atividades foi prevista no plano de ensino da disciplina que cursavam e da qual fui a professora ministrante. A pesquisa ocorreu ao longo de um semestre letivo, de modo que os alunos realizavam as atividades em turno inverso. Ao longo das aulas, houve anotações de comentários e conversas com os alunos sobre as atividades, os quais também fizeram parte da análise. Além disso, os alunos responderam dois questionários: no primeiro, havia informações gerais sobre sua formação escolar e práticas de letramentos, incluindo o uso de aplicativos e dispositivos digitais e a prática com games; já no segundo, havia questões abertas sobre as atividades realizadas, incluindo sua percepção (ou não) quanto à presença da gamificação, às diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas e entre as suas motivações para a realização dessas.

As atividades elaboradas retomavam o que havia sido visto em aula, com práticas de compreensão oral e atividades metalinguísticas. Nas aulas, todas as questões linguísticas foram trabalhadas a partir de três séries de TV americana que os alunos haviam sugerido previamente (no semestre anterior). Contudo, ao longo das aulas, houve algumas reclamações quanto ao nível de dificuldade das atividades e, por isso, a partir da quarta semana, foram elaboradas atividades apenas sobre dois dos três seriados. Por fim, é importante destacar que os alunos não sabiam que estavam fazendo parte de uma pesquisa até a conclusão do semestre. Ao serem informados, eles consentiram ou não com a inclusão dos dados na análise. Além disso, os alunos também não foram informados de que realizariam atividades gamificadas e não-gamificadas, a fim de que fosse possível perceber, em seus relatos, se

percebiam as diferenças ao longo do processo. A seguir, é apresentada a análise dos dados coletados a partir do referencial teórico.

Eventos Complexos de Letramentos: análise dos dados

Ao analisar os dados referentes ao primeiro questionário, foi possível constatar que todos os alunos tinham *smartphones* e acessavam a internet diariamente. A maioria deles acessava mais a Internet em casa do que a na Universidade e quatro alunos relataram ter aplicativos de jogos em seus celulares. A maioria dos alunos jogava videogame na infância. Além disso, havia, no momento da pesquisa, interação de alguns alunos com outros jogadores através de jogos *on-line*. Deste modo, percebe-se que metade desses alunos praticavam letramentos em games no momento em que participaram da pesquisa e que a maioria deles já havia tido contato com práticas de letramentos em games.

Já ao longo do semestre, nas interações dos alunos com a professora-pesquisadora, foi destacado que as atividades de compreensão oral eram mais “fáceis” e “legais” do que as atividades metalinguísticas. Além disso, a maior parte da turma gostava mais das atividades com a série de TV *Friends* porque era mais fácil para entender ou porque já conheciam. As outras séries trabalhadas foram *Game of Thrones* e *The Big Bang Theory*; porém, elas foram consideradas as mais difíceis.

Um aspecto importante é que a escolha sobre quais atividades gamificar surgiu ao longo do semestre. A série mais votada pelos alunos, antes de o semestre iniciar, foi *Game of Thrones*. Após a realização da primeira atividade, gamificada e sobre essa série, percebi que os alunos não haviam notado as características de games e, assim, optei por realizar mais uma atividade gamificada, com a série de TV *The Big Bang Theory*. A terceira atividade foi não-gamificada e, coincidentemente, foi sobre a série de TV *Friends*, a qual foi a preferida por ser mais fácil. Deste modo, usei as séries com as quais eles tinham mais dificuldades como tema das atividades gamificadas, a fim de averiguar se a gamificação poderia desempenhar um papel motivador nesses casos. Mesmo com essa distribuição, a preferência pelos alunos se manteve pelas atividades sobre a série *Friends*, não-gamificadas, ao invés das atividades sobre as outras séries, gamificadas.

Com relação aos relatos dos alunos participantes, é importante destacar que eles nunca mencionaram diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas ao longo do

semestre. Os comentários sempre eram referentes às dificuldades das atividades, com relação à língua, e ao sistema travar muito e não permitir, muitas vezes, que as concluíssem.

Após a análise do segundo questionário, foi possível perceber que a motivação dos alunos pareceu estar mais relacionada às atividades de compreensão oral e a série de TV de que gostavam mais ou que tinham mais facilidade para entender do que a presença da gamificação. Também foi possível constatar que o desempenho dos alunos nas atividades de compreensão oral foi melhor do que nas atividades metalinguísticas. Alguns alunos relataram nos questionários que não gostavam dessa parte.

Além disso, na pergunta “Você encontrou diferenças entre as atividades gamificadas (que foram apresentadas como um game) e as atividades não-gamificadas? Quais?”, quatro, dos oito alunos analisados, afirmaram que não porque não haviam percebido ou porque não sabiam sobre isso previamente. Com relação às demais respostas, destaca-se que uma aluna relatou que “odiava” o Módulo *Memória* e que não viu diferenças na parte gamificada, embora ache que tenha sido “algo muito bem planejado”; um aluno afirmou que as atividades gamificadas eram os jogos de memória e as de múltipla escolha (as não-gamificadas eram “todo o resto”) e que não apresentaram grande diferença. Apenas um aluno afirmou que sim porque foi “melhor de compreender”.

Logo, foi possível perceber que a realização de atividades gamificadas, de modo geral, pareceu não ter exercido *feedback* positivo nos eventos de letramentos dos quais participaram os alunos. Eles, de modo geral, não perceberam as diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas e, em sua maioria, relatavam a preferência pela série de TV com a qual tinham mais facilidade ou se identificavam mais e/ou a preferência pela realização das atividades de compreensão oral ao invés das atividades metalinguísticas.

Por outro lado, a realização de atividades de compreensão oral sobre as séries de TV foi algo que exerceu um *feedback* positivo para a maioria dos eventos complexos de letramentos, ao passo que a prática de realização de atividades metalinguísticas¹⁰, ainda que baseadas nas séries de TV, não era algo de que os alunos gostassem. Isso foi possível perceber em algumas respostas aos questionários e pelos relatos dos alunos ao longo do semestre. Assistir séries ou escutar áudios em inglês são práticas comuns para manter o contato com a língua. Já a prática de estudo sobre a língua, comum no contexto acadêmico em que se encontravam, não é motivadora da mesma forma que o trabalho com a compreensão oral.

¹⁰ As atividades metalinguísticas tinham um enfoque em aspectos gramaticais da língua, os quais foram trabalhados com esses alunos. A partir das séries de TV utilizadas, selecionavam-se trechos e alguns conteúdos linguísticos eram analisados gramaticalmente e contextualmente.

A gamificação não teve, assim, um papel motivador na percepção de grande parte dos alunos, de acordo com os relatos no segundo questionário. Contudo, através da análise do desempenho dos alunos na realização das atividades, foi possível constatar que cinco, dos oito participantes, tiveram um melhor desempenho nas atividades gamificadas do que nas não-gamificadas. Destes cinco, somente três afirmaram ter se sentido mais motivados ao fazer as atividades gamificadas. Destes três alunos, dois tiveram a média de pontuação maior ao realizar as atividades gamificadas (médias de 81% e 48% em atividades gamificadas e de 71% e 27% em atividades não-gamificadas, respectivamente).

Um desses alunos afirmou, no questionário, que se sentiu mais motivado ao realizar as atividades gamificadas porque a “barrinha fica mais visível” (barra que indica o progresso de cada atividade rumo à conclusão final) e isso o lembrou do game que costumava jogar. Esse fato pode demonstrar que ele percebeu o *design* diferente, mas não reconheceu as atividades como diferentes, isto é, não reconheceu que, ao realizar as atividades de inglês, pudesse também estar jogando assim como joga seu game. Quando notou as diferenças – junto com a minha demonstração e explicação no momento em que respondiam ao questionário – ele conseguiu visualizar a diferença entre o *design* da atividade e percebeu a semelhança com o jogo que do qual gosta.

A partir desses dados, podemos afirmar que, para esses dois alunos, é possível que as práticas de letramentos em games com os quais têm contato influenciaram positivamente o seu desempenho e, junto com a presença da gamificação, exerceram um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos dos quais participaram. Já para os outros alunos que obtiveram melhor desempenho nas atividades gamificadas, mas não perceberam diferenças em sua motivação, houve outros fatores que influenciaram a sua percepção, como a temática (série escolhida) e o tipo de atividade realizada (compreensão oral ou metalinguística). Além disso, embora a maioria dos alunos tenha contato com práticas de letramentos em games, esse não foi um fator fundamental para que a gamificação fosse percebida enquanto tal.

Outro aspecto averiguado através do segundo questionário foi a relação entre as práticas de letramentos em games desse grupo de alunos e as suas percepções sobre as atividades. Dos oito alunos, três afirmaram que suas experiências prévias com games influenciaram a sua opinião e cinco, que não. Este fato demonstra que as práticas de letramentos com games não são esperadas em contextos escolares ou acadêmicos.

Além disso, é importante destacar que, para muitos alunos, as atividades do módulo *Memória* seriam as atividades gamificadas, ao invés da presença de *PBLs* e do *design*

diferenciado, por exemplo. Nem todos relataram essa confusão no questionário, mas alguns alunos perguntaram-me sobre isso no dia em que responderam o questionário, afirmando que, ao lerem o adjetivo ‘gamificada’, associaram aos jogos da memória. Possivelmente, para esses alunos, o jogo da memória seria um tipo de game esperado no contexto escolar-acadêmico; porém, a ideia de games com características semelhantes aos que costumam jogar, ou de “jogar um game” ao invés de realizar atividades, não.

Ao se pensar na motivação dos alunos, a partir da perspectiva teórica elegida (DORNEY, MACINTYRE, HENRY, 2015), é possível afirmar que, embora as três séries de TV utilizadas para elaborar as atividades tenham sido escolhidas por eles, posso considerar que as motivações dos alunos mudaram ao longo desse semestre e, por outros fatores (a dificuldade no entendimento da oralidade, a temática da série, etc.), duas séries deixaram de ser motivadoras. Desta forma, a presença da gamificação, ainda que não conscientemente, exerceu *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos dos quais os alunos que tiveram maior desempenho nessas atividades participaram.

Nesse cenário de investigação, a abordagem complexa foi bastante relevante pela divergência encontrada entre dados quantitativos e qualitativos: o desempenho dos alunos foi maior/melhor nas atividades gamificadas realizadas na plataforma *ELO Cloud*; porém, eles não reconheceram as atividades gamificadas como melhores para sua motivação. Eles apontaram outros fatores como mais relevantes para a motivação, como o tipo de atividade realizada (metalinguística ou compreensão oral) ou a temática apresentada (série de TV). Logo, somente a análise dos percentuais referentes ao desempenho dos alunos ou dos relatos e respostas ao questionário demonstraria relações de causa e efeito que não iriam ao encontro dos efeitos que o processo de realização das atividades propiciou.

Embora a presença da gamificação tenha apresentado um *feedback* positivo nos eventos complexos de letramentos dos alunos que obtiveram maior pontuação em tais atividades, esse efeito não foi reconhecido pelos alunos quando questionados sobre as diferenças entre as atividades gamificadas e não-gamificadas. Da mesma forma, a gamificação, enquanto a presença de características de games, também não foi percebida como tal. A temática e o tipo de atividades influenciaram de forma mais significativa a percepção dos alunos.

Desta forma, a realização de atividades gamificadas, na plataforma *ELO Cloud*, não se constituiu como fator motivador na percepção do grupo de alunos aqui investigados. Apesar de tais alunos praticarem ou já terem praticado letramentos em games e gostarem de tais

práticas, a gamificação não influenciou a motivação dos alunos para realizarem atividades metalinguísticas. Houve uma melhora no desempenho, de acordo com o percentual de acertos, mas não houve a percepção dos alunos quanto a essa melhora.

Considerações finais

A partir da análise de *eventos complexos de letramentos*, proposta nesta pesquisa, foi possível perceber que eles constituem-se em cada processo de realização de atividades, por cada aluno, são únicos e dependem das práticas de letramentos envolvidas e das motivações para a aprendizagem de inglês. Além disso, a gamificação não foi considerada, pela maioria dos alunos, como importante para suas motivações, embora tenha tido efeitos positivos. Outros fatores foram mais relevantes nas percepções dos alunos, como a temática e o tipo de atividade. Logo, a realização de atividades metalinguísticas, consideradas mais difíceis, não se tornou mais motivadora pela presença da gamificação.

O estudo de eventos complexos de letramentos possibilita, assim, a reflexão com base em todas as interações, mudanças e as imprevisibilidades que podem acontecer, visto que cada SAC é a constante interação entre todos os elementos que o compõem e caracterizam. Neste caso, tanto a aprendizagem quanto a motivação também têm características únicas e que dependem de cada aluno e contexto de interação, bem como das práticas de letramentos envolvidas em cada um deles. Por fim, esta pesquisa também demonstrou que as generalizações quanto às vantagens da gamificação para a aprendizagem devem ser repensadas, já que há outros aspectos que podem ser mais relevantes na motivação dos alunos.

Referências:

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BENINI, S.; MURRAY, L. Challenging Prensky's Characterization of Digital Natives and Digital Immigrants in a Real-World Classroom Setting. IN: GUIKEMA, J.P.; WILLIAMS, L. (Eds) *Digital Literacies in Foreign and Second Language Education*, CALICO Monograph Series, Volume 12, 2014.

BENNETT, S.J; MATON, K.A. Beyond the 'digital natives' debate: towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, v.26, n.5, 2010, p. 321-331.

- BERTALANFFY, L. V. *Teoria Geral dos Sistemas: fundamentos, desenvolvimento e aplicações*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BUCKINGHAM, D.; BURN, A. Game Literacy in Theory and Practice. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 2007, v. 16, n.3, p. 323-349.
- BUZATO, M E. K. Por um enfoque pós-social fundamentado na Teoria Ator-Rede para os novos letramentos e a para a inclusão digital. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.17, n.1, p.25-60, jan./abril 2014.
- _____. Letramentos em Rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.12, n.4, p.783-809, 2012.
- DETERDING, C. S. Make-Believe in gameful and playful design. In: *Digital Make-Believe. Human-Computer Interaction*. Springer, Basel, p.101-124. 2016.
- _____. Eudaimonic Design, or: Six invitations to rethink gamification. In: FUCHS, M.; FIZEK, S.; RUFFINO, P.; SCHRAPE, N. (Eds) *Rethinking gamification*. Germany: Meson Press, 2014.
- DETERDING, C. S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, September 28-30, Tampere, Finland, 2011. Disponível em: <<https://www.cs.auckland.ac.nz/courses/compsci747s2c/lectures/paul/definition-deterding.pdf>> Acesso em: 10 Ago. 2015.
- DETERDING, C. S.; SICART, M.; NACKE, L.; O'HARA, K.; DIXON, D. Gamification: using game design elements in non-gaming contexts. *Proceedings of the ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, May 7-12, Vancouver, Canada, 2011. Disponível em: <<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf>> Acesso em: 26 Fev. 2016.
- DICHEV, C.; DICHEVA, D.; ANGELOVA, G.; AGRE, G. From gamification to gameful design and gameful experience in learning. *Cybernetics and Information Technologies*, v.14, n.4, 2014.
- DÖRNEY, Z; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds) *Motivational Dynamics in Language Learning*. Kindle Edition. Short Run Press: Great Britain, 2015.
- GARDNER, R. C. Motivation and Second Language Acquisition. *PORTA LINGUARUM* 8, Jun. 2007, pp.9-20. Disponível em: <http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/1-R%20C%20%20GADNER.pdf> Acesso em: 24 Fev. 2016.
- GLEICK, J. Chaos: making a new science. Cardinal: Sphere Books Ltda, 1988.

LARSEN-FREEMAN, D. Ten Lessons from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer. In: DÖRNEY, Z; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds) *Motivational Dynamics in Language Learning*. Kindle Edition. Short Run Press: Great Britain, 2015.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. *Chaos/complexity science and second language acquisition*. *Applied Linguistics*, 1997, v. 18, n. 2, p. 141-165.

LEFFA, V. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

MARGARYAN, A.; LITTLEJOHN, A.; VOJT, G. (2011) Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers and Education*, v.56, p.429-440.

MARTINS, A. C. *A emergência de eventos complexos em aulas on-line e face a face: uma abordagem ecológica*. 2008. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

PAIVA, V.L.M.O. Chaos and the complexity of second language acquisition. In: BENSON, Phil; COOKER, Lucy (Eds.) *The applied linguistic individual : sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*. Sheffield; Bristol: Equinox, 2013. p. 59-74.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F.C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005.

PALAZZO, L. A. Complexidade, Caos e Auto-organização. In: *III Oficina de Inteligência Artificial*, 1999, Pelotas: Educat, 1999. p. 49-67. Disponível em: <http://algor.dcc.ufla.br/~monserrat/isc/Complexidade_caos_autoorganizacao.html> Acesso em: 07 Fev. 2017.

PRENSKY, M. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. London: Corwin, 2011.

_____. Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB University Press, v. 9, n. 5, October 2001.

SADE, L. A. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, V.L.M.O.; DO NASCIMENTO, M. (Eds.) *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, p.205-226.

SQUIRE, K. Video-game literacy: a literacy to expertise. In: J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, and D. Leu (eds.) *Handbook of research in New Literacies*, New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

STANLEY, G. 2012. *Language Teaching and learning: Online Digital Games And Gamification*. Disponível em: <http://www.tesol-spain.org/uploaded_files/files/Graham-Stanley.pdf> Acesso em: 07 set.2014

STREET, B. Applying earlier literacy research in Iran to current literacy theory and policy. *Iranian Journal of Society, Culture and Language*, v.1, n.1, 2013.

_____. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984.

UNESCO – OECD: *Policy guidelines for mobile learning*. (2013) France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/mobile-learning-resources/unescomobilelearningseries/>> Acesso em: 17 Mar. 2015.

USHIODA, E. Context and Complex Dynamic Systems Theory. In: DÖRNEY, Z; MACINTYRE, P. D.; HENRY, A. (Eds) *Motivational Dynamics in Language Learning*. Kindle Edition. Short Run Press: Great Britain, 2015.

VETROMILLE-CASTRO, R. *A interação social e o benefício recíproco como elementos constituintes de um sistema complexo em ambientes virtuais de aprendizagem para professores de línguas*. 2007. Tese de Doutorado em Informática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business?* Wharton Digital Press: Philadelphia, 2012.

QUESTIONÁRIO LINGUÍSTICO PARA SURDOS BILÍNGUES (QLSB): UMA PROPOSTA PARA A AVALIAÇÃO DE PERFIS DE BILÍNGUES DO PAR LIBRAS-PORTUGUÊS

Giselli Mara da Silva¹

Resumo: Neste artigo, apresenta-se o processo de elaboração de um questionário linguístico para surdos bilíngues do par Libras-português (QLSB). O Bilinguismo é um fenômeno complexo, que apresenta inúmeras dimensões (HAMERS; BLANC, 2000; WEI, 2013). Uma dessas dimensões, por exemplo, diz respeito à relação de equilíbrio e dominância entre as línguas do bilíngue. Considerando o Bilinguismo e a dominância como construtos multifacetados, buscou-se elaborar um questionário para avaliar o perfil linguístico de surdos bilíngues. Para a elaboração do questionário, foi feita uma ampla revisão na área para a devida delimitação do construto e operacionalização (BABBIE, 1999) e, em seguida, foram cumpridas as etapas de elaboração cf. Dörnyei (2003). O QLSB, que é um questionário on-line bilíngue, é composto por 31 itens, distribuídos em quatro módulos – história, uso, proficiência e atitudes linguísticas, tal como a proposta de Birdsong et al. (2012). O questionário pode ser usado por pesquisadores da área do Bilinguismo, bem como em outros contextos aplicados.

Palavras-chave: Bilinguismo dos Surdos. Questionário Linguístico. Libras. Português. Dominância Linguística.

Abstract: In this paper, the process of elaborating a language questionnaire for bilingual deaf people of the Libras-Portuguese pair (QLSB) is presented. Bilingualism is a complex phenomenon, which has innumerable dimensions (HAMERS; BLANC, 2000; WEI, 2013). One such dimension, for example, concerns the relation of balance and dominance among the bilingual's languages. Considering Bilingualism and dominance as multifaceted constructs, we sought to design a questionnaire to assess the linguistic profile of bilingual deaf people. For the elaboration of the questionnaire, a broad review in the area was carried out for the proper delimitation of the construct and operationalization (BABBIE, 1999), and, afterward, the stages of the elaboration were fulfilled cf. Dörnyei (2003). The QLSB, which is a bilingual online questionnaire, is composed of 31 items, distributed in four modules - history, usage, proficiency and linguistic attitudes, as proposed by Birdsong et al. (2012). The questionnaire may be used by researchers in the field of Bilingualism, as well as in other applied contexts.

Keywords: Bilingualism of the Deaf. Language questionnaire. Brazilian Sign Language. Portuguese. Language dominance.

Introdução

¹ Doutora em Estudos Linguísticos, Mestre em Educação e Graduada em Letras. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE-UFMG). gisellims@yahoo.com.br

De modo geral, os estudiosos do Bilinguismo assumem a complexidade desse fenômeno, tendo em vista a diversidade de experiências bilíngues e suas várias dimensões, sendo que muitos defendem uma perspectiva multidisciplinar ou transdisciplinar para uma aproximação mais profícua desse objeto de estudo (por exemplo, HAMERS; BLANC, 2000; WEI, 2013). Hamers e Blanc (2000) propõem que, dada a diversidade de experiências de bilinguismo, os bilíngues sejam classificados a partir de diferentes dimensões, tais como a relação de equilíbrio ou de dominância entre as duas línguas, a idade de aquisição, a identidade cultural, entre outros. Especificamente em relação à dominância linguística, nos últimos anos, vem-se discutindo como essa dimensão pode auxiliar na compreensão de fenômenos do bilinguismo, tais como o processamento da linguagem por bilíngues (BIRDSONG, 2006; TREFFERS-DALLER, 2015).

Considerando o bilinguismo como um fenômeno complexo e multifacetado e a importância da compreensão da dominância linguística, neste trabalho pretende-se focar na situação de bilinguismo vivenciada por surdos brasileiros, usuários da Libras e do português. Nos últimos anos, temos avançado bastante na compreensão do bilinguismo dos surdos, com estudos voltados a questões psicolinguísticas e sociolinguísticas no exterior (por exemplo, LUCAS, 2001; MARSCHARK; SARCHET; TRANI, 2016) e, mais timidamente, no Brasil, com estudos especialmente sobre aquisição bilíngue bimodal (por exemplo, QUADROS; CRUZ, 2011; QUADROS; PIZZIO; CRUZ; SOUSA, 2016, entre outros). Apesar desses avanços, faltam ainda pesquisas que descrevam os bilíngues surdos considerando várias dimensões de sua experiência bilíngue. Com o objetivo de contribuir então com a descrição da situação de bilinguismo dos surdos, foi proposta a construção de um questionário linguístico de forma a acessar os perfis linguísticos desses bilíngues, especialmente os perfis de dominância linguística².

Destaca-se inicialmente a importância dos estudos sobre o bilinguismo dos surdos, considerando que a compreensão sobre esse tipo de bilinguismo pode trazer importantes contribuições para os estudos do bilinguismo de maneira geral³. Soma-se a isso o fato de que este trabalho põe em foco uma situação de bilinguismo de uma minoria brasileira, que até pouco tempo não tinha reconhecida sua língua natural. Ressalta-se ainda que o questionário é uma importante ferramenta no estudo do bilinguismo, por ser um instrumento mais global e permitir a consideração de fatores variados (GROSJEAN, 1998; GERTKEN et al., 2014). Nos

² Este trabalho é parte da pesquisa de doutorado da autora (AUTORA, 2018), desenvolvida sob orientação do professor [nome do orientador] no Programa de Pós-Graduação [nome do Programa e da Instituição].

³ Destaca-se, por exemplo, como os estudos do bilinguismo intermodal podem iluminar questões relativas ao processamento da linguagem humana (EMMOREY; GIEZEN; GOLLAN, 2016, entre outros).

casos de populações para as quais há poucos testes objetivos, como é o caso da comunidade surda brasileira, esses instrumentos adquirem ainda mais importância, como argumentam Lim, Liow, Lincoln, Chan e Onslo (2008), num estudo com bilíngues do par inglês-mandarim. Para estudos com bilíngues surdos, os questionários têm sido utilizados em pesquisas psicolinguísticas, sociolinguísticas assim como para propósitos educacionais, como é o caso do *Language and Communication Background Questionnaire – LCBQ*, usado inicialmente no *Rochester Institute of Technology* (EUA) para avaliar os alunos ingressantes, vem sendo usado também em pesquisas para perfilar sujeitos (por exemplo, MARSCHARK; SARCHET; TRANI, 2016).

Considerando o exposto, passamos agora à apresentação do processo de elaboração do Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB). Para tanto, dividimos este artigo em duas partes principais: (i) a revisão da literatura na área de Bilinguismo e Bilinguismo dos Surdos; (ii) a descrição das etapas de elaboração do questionário seguida de sua apresentação.

Bilinguismo dos Surdos

O bilinguismo dos surdos é um tipo de bilinguismo de minoria em que os surdos geralmente adquirem e usam a língua de sinais (LS) da comunidade surda local e a língua majoritária (GROSJEAN, 2008). Esse tipo de bilinguismo se diferencia de outras situações de bilinguismo, sendo que, neste trabalho, destacamos as condições de acesso e de aquisição das línguas, os padrões de uso das duas línguas e das modalidades envolvidas e as especificidades relativas às atitudes linguísticas, como descreveremos nesta seção.

Acesso e exposição às línguas

A maioria das pessoas surdas nasce em lares ouvintes, e, ao contrário dos surdos filhos de pais surdos que podem adquirir a LS como língua materna, essa maioria depende de medidas apropriadas que possibilitem o contato com a LS. Disso decorre uma das principais diferenças dos surdos em relação a outros bilíngues: a altíssima variação na idade de aquisição da L1, sendo encontrados surdos nativos da LS, surdos com aquisição precoce da LS e outros que adquiriram LS tardiamente, na adolescência ou na idade adulta (BOUDREAU; MAYBERRY, 2006; MAYBERRY, 2007; QUADROS; CRUZ, 2011). Dada a altíssima variedade de perfis dos surdos, há que se considerar também a possibilidade de se encontrarem pessoas surdas para quem a LS é uma segunda língua. Esses aprendizes,

devido às maiores possibilidades de imersão na comunidade surda, podem atingir níveis mais altos de proficiência do que seus pares ouvintes (MAYBERRY, 2006). Assim como ocorre com a idade, os contextos de exposição à língua são altamente variados também, encontrando-se surdos que adquiriram a LS em casa, com a família; surdos que adquiriram por meio de intervenções educacionais; e surdos que a adquiriram em contextos variados.

No que tange às questões biológicas que cercam a surdez, destacam-se a idade de ocorrência e o grau da perda auditiva, devido à relação com as (im)possibilidades de aquisição da LO na infância. Os surdos são classificados em: (i) surdos pré-linguais, que apresentam perda auditiva no período pré-natal ou antes do desenvolvimento da linguagem; (ii) surdos pós-linguais, que apresentam perda auditiva depois de 3 ou 4 anos de idade, tendo tido algum acesso à fala (NORTHERN; DOWNS, 2005 *apud* PASSOS, 2009). No tocante aos graus de perda auditiva, geralmente os níveis de audição são classificados em: surdez leve (de 15 a 30 decibéis), surdez moderada (de 31 a 50 dB), surdez severa (de 50 a 70 dB) e profunda (acima e 71 dB) (NORTHERN; DOWNS, 2005 *apud* PASSOS, 2009, p.20). Essas características biológicas da surdez, juntamente com outros aspectos como o acesso a serviços de saúde, de educação, etc., influenciam os níveis de proficiência dos surdos na produção e na percepção da fala. Perdas em grau severo, severo-profundo ou profundo dificultam a percepção da fala, sendo que surdos com perda de grau leve, leve-moderada ou moderada (usuários ou não de dispositivos auditivos) têm a possibilidade de detectarem e discriminarem sons da fala e, conseqüentemente, adquirirem o português oral (CRUZ, 2016).

De modo geral, no tocante às condições de acesso e aquisição da língua majoritária, os níveis de proficiência e idades de aquisição são também bastante diversificados. No caso da língua majoritária falada, a exposição vai depender do nível de acesso ao sinal da fala, o que está relacionado ao grau de surdez (como apontamos acima) e ao uso de aparelhos de amplificação ou ao uso de implante coclear. O aprendizado efetivo da fala então para muitos surdos vai se iniciar somente com o tratamento fonoaudiológico e sofrerá influência de variados fatores, tais como idade de diagnóstico e de início do tratamento, tipo e grau de surdez, tempo de duração do tratamento, etc. (DELGADO-PINHEIRO; ANTONIO; BERTI, 2010). Em relação à língua escrita, o desenvolvimento das habilidades vai depender também de inúmeros fatores, inclusive das condições de aquisição de um L1 na infância que vai ter impacto na aquisição de todas as línguas subsequentes (MAYBERRY, 2007). Uma importante questão é o tipo de escola frequentada pelo surdo e a aprendizagem da língua escrita: ambientes educacionais bilíngues, onde surdos têm contato com outros surdos, a

Libras é a principal língua de instrução, e o português é ensinado como L2 têm impacto positivo no desenvolvimento da leitura e da escrita (CAPOVILLA, 2008; SILVA, 2016).

Modalidades linguísticas, perfis de uso e de proficiência linguística

Grosjean (2008) destaca, como uma das características específicas do bilinguismo dos surdos, a complexidade dos padrões de uso e conhecimento das línguas pelos bilíngues surdos. Inicialmente, é importante destacar que os surdos lidam com duas línguas - LS e LO (no caso do Brasil, Libras e português), que apresentam diferentes modalidades – sinais, fala e escrita. No que tange à LS, os surdos sinalizam e compreendem as sinalizações, além de poderem usar a LS escrita, dado o desenvolvimento recente de um sistema de escrita, chamado SignWriting (SW). Já no caso da língua falada majoritária, os surdos em geral aprendem a ler e escrever por meio de instrução, podendo também, via tratamento fonoaudiológico, aprender a falar e a ler os lábios. Esses bilíngues também podem usar sistemas de representação manual da língua falada, o que dá origem a versões sinalizadas das línguas majoritárias.

Além disso, os bilíngues surdos vão apresentar diferentes comportamentos de uso das línguas e das mesclas linguísticas conforme as situações comunicativas. Conforme explicam Andrews e Rusher (2010), a respeito do contexto americano, surdos adultos e jovens se movimentam ao longo de um contínuo que vai de uma língua de sinais americana (ASL) “pura” ou a uma mescla de ASL com o inglês, ou de um inglês “puro” a uma mescla do inglês com a ASL, dependendo de três principais fatores: (i) o interlocutor, (ii) o tema da interação e (iii) suas histórias linguísticas e educacionais. Conforme explicam esses autores, os surdos “alternam, mesclam ou sobrepõem [as línguas] com o objetivo de acomodar a comunicação e as necessidades linguísticas de seus parceiros conversacionais” (ANDREWS; RUSHER, 2010, p.409)⁴.

Assim, esses bilíngues, a depender de sua história linguística (como apresentamos na seção anterior) e de suas necessidades de comunicação, podem desenvolver diferentes níveis de proficiência nessas duas línguas e nas três modalidades (sinais, fala e escrita), bem como também podem desenvolver, como parte de seu repertório linguístico, o conhecimento e o uso de diferentes tipos de mesclas linguísticas.

⁴ “They codeswitch, code-mix, and code-blend frequently in order to accommodate the communication and language needs of their conversational partners” (ANDREWS; RUSHER, 2010, p.409)

Buscando explicar a função das línguas para os bilíngues, Grosjean propôs o “princípio da complementaridade”, em que se estabelece que os bilíngues usam suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios e com diferentes pessoas (GROSJEAN, 2008, p.23). Esse autor afirma que esse Princípio também se aplica para os bilíngues surdos. Apesar de tal questão carecer ainda de mais estudos⁵, podemos fazer um exercício de reflexão sobre os usos das línguas pelos bilíngues surdos e algumas especificidades desses bilíngues. Como propõe o Princípio da Complementaridade, os surdos usam suas línguas conforme variados aspectos situacionais: eles podem, por exemplo, usar a LS em casa com seu cônjuge ou filhos e também com amigos surdos, e usar o português no ambiente de trabalho. Nessa proposta, podemos encontrar surdos que tem uma língua dominante para um domínio específico (nesse exemplo, a Libras seria a língua dominante no domínio *família*), e surdos que apresentam uma dominância mais global em termos de número de domínios de uso (por exemplo, a Libras seria usada em mais domínios do que o português). Porém, é importante ressaltar que há outros aspectos que influenciam o uso das línguas por esses bilíngues – a saber, as possibilidades de desenvolvimento e uso da oralidade e da leitura labial, bem como as possibilidades de uso da língua escrita, já que somente recentemente a LS começou a ser registrada via SW, e ainda é muito pouco o uso social desse tipo de registro. Somam-se a essas questões as possibilidades de uso das novas tecnologias que permitem interações on-line em português e em Libras e registros em vídeo de textos em Libras⁶.

Atitudes linguísticas

Nos estudos sobre o bilinguismo e sobre dominância linguística, tem-se voltado a atenção a aspectos psicossociais importantes na descrição dos bilíngues. Em estudos sobre perfis linguísticos de bilíngues envolvendo questionários, a identificação cultural é um item que aparece com relativa frequência (ver, por exemplo, GERTKEN et al., 2014; MARIAN et al., 2007). No caso de minorias, fatores psicossociais como a identidade ganham ainda maior importância, tendo em vista as relações estabelecidas entre esses grupos e os falantes de línguas majoritárias, bem como as atitudes frente a essas línguas e seus falantes. No caso dos surdos, a LS é considerada como o símbolo por excelência da comunidade surda, e seu uso, juntamente com a perda auditiva, marca o pertencimento a essa comunidade (BURNS;

⁵ Um dos objetivos da pesquisa de doutorado (AUTORA, 2018) que deu origem a este artigo é investigar se o Princípio da Complementaridade realmente se aplica a esse tipo de bilinguismo.

⁶ Ver, por exemplo, a proposta de Marques e Oliveira (2012).

MATTHEWS; NOLAN-CONROY, 2001; PLAZA-PUST, 2012). Conforme explicam Burns, Matthews e Nolan-Conroy (2001), a relação entre língua e identidade nas comunidades surdas é mais forte, porque, diferentemente de outros grupos, a manutenção do uso da LS é determinante para a manutenção dessas comunidades que, a despeito da falta de políticas de difusão e manutenção, continuam a usar a LS ao longo do tempo.

No caso das minorias linguísticas, pode haver uma cisão entre as funções comunicativa e simbólica da linguagem, sendo que tais grupos precisam “viver e trabalhar” numa língua que não é veículo de sua cultura (EDWARDS, 2013). Tal cisão pode ocorrer também para a comunidade surda que vai precisar lidar cotidianamente com o português em várias esferas de sua vida (trabalho, escola, etc.), o que vai influenciar também a motivação (ver, por exemplo, DÖRNYEI; CSIZÉR; NÉMETH, 2006) para aprender uma L2, podendo levar a atitudes mais ou menos positivas em relação à língua majoritária e a seus falantes e/ ou a um reconhecimento mais intenso da dimensão pragmática da proficiência em L2.

Dominância linguística

Assim como outros bilíngues, os surdos podem desenvolver assimetrias em relação aos usos e níveis de proficiência nas suas duas línguas, ou seja, os surdos podem ser dominantes em uma das línguas. Como explica Treffers-Daller (2015), apesar de atualmente se reconhecer que a dominância em uma das línguas é a realidade para a maioria dos bilíngues, não há um consenso a respeito do conceito de dominância linguística, sendo que as definições fazem referência à proficiência e/ ou ao uso das línguas, ou ainda se encontram propostas que admitem a natureza global e multifacetada da dominância linguística. No caso dos estudos com surdos, é comum encontrarmos trabalhos que tratam a dominância linguística de forma dicotômica, considerando que os surdos são dominantes em LS, e os ouvintes, em LO (EMMOREY et al., 2008; EMMOREY et al., 2013). Há trabalhos também que operacionalizam a dominância como proficiência relativa (KUSHALNAGAR; HANNAY; HERNÁNDEZ, 2010) ou avaliam a dominância em termos da avaliação de um componente linguístico, como, por exemplo, o léxico (KLATTER-FOLMER; VAN HOUT; KOLEN; VERHOEVEN, 2006).

Conforme a proposta de Grosjean (2008), se as habilidades nas duas línguas das pessoas surdas forem avaliadas considerando as três modalidades – fala, escrita e sinais, podemos encontrar grande diversidade e, conseqüentemente, diferentes perfis de dominância linguística global. Podemos encontrar, por exemplo, surdos que apresentam habilidades

altamente desenvolvidas na produção e percepção de sinais nas modalidades sinalizada e escrita, sendo dominantes na LS. Ou ainda, poderíamos encontrar surdos dominantes na LO, tendo habilidades mais desenvolvidas na escrita, seguida pela oralidade na língua majoritária, e habilidades pouco desenvolvidas na LS, e sem nenhum conhecimento da escrita desta última.

Neste trabalho, nos alinhamos com a proposta de Grosjean (2008) e com propostas que questionam a diversidade de perfis de bilíngues surdos e apontam a dominância linguística como um fator a se considerar na compreensão do bilinguismo intermodal (PLAZA-PUST, 2014; TANG, 2016). Compreendemos também a dominância linguística como um construto global e multifacetado conforme as propostas de Gertken et al. (2014), Treffers-Daller e Korybski (2015) entre outros. Gertken et al. (2014) concebem a dominância como um construto global que é informado por fatores relacionados: (i) ao conhecimento, destacando que competência e representação oferecem informações importantes; (ii) ao processamento, sendo que se apontam aspectos relativos às habilidades de processamento numa língua em relação à outra, ao nível mais automático de ativação de uma das línguas do bilíngue, entre outros; e (iii) a aspectos atitudinais.

Desenvolvimento de questionários linguísticos

Conforme Dörnyei (2003), questionários, depois de testes de proficiência, são o recurso mais utilizado em pesquisas em L2 e oferecem inúmeras vantagens em seu uso, tal como a possibilidade de obter um montante significativo de dados em pouco tempo e com custos baixos. No campo da Psicolinguística do Bilinguismo, o uso de questionários permite o acesso a informações importantes para o delineamento do perfil dos participantes, bem como oferece a vantagem de acessar determinados fatores não-linguísticos, como os aspectos atitudinais, etc. (GROSJEAN, 1998; GERTKEN et al., 2014; LIM et al., 2008). Porém, por depender da autoavaliação do respondente e da disposição de fornecer seus dados, os questionários também são constantemente criticados, especialmente no que tange à capacidade do bilíngue de avaliar suas habilidades nas línguas. No entanto, vários pesquisadores, por meio da revisão de trabalhos anteriores como também da validação de seus próprios questionários (GERTKEN et al., 2014; LIM et al., 2008; MARIAN et al., 2007) têm argumentado a favor da visão de que os bilíngues são aptos a avaliar suas habilidades linguísticas.

Para que os questionários possam se tornar ferramentas efetivas que permitam o acesso a dados confiáveis, é necessário rigor na sua elaboração, considerando as qualidades psicométricas (DÖRNYEI, 2003). Conforme Aderson e Banerjee (2002 *apud* GERTKEN et al., 2014), o primeiro passo para criar um teste linguístico é especificar o construto sob investigação. Conforme explica Babbie (1999), os pesquisadores lidam com conceitos abstratos que, no caso de pesquisas de *survey*, precisarão ser convertidos em perguntas num questionário, de forma a viabilizar a coleta de dados. Esse processo de converter os conceitos em perguntas não é simples, pois, além da diversidade de conceitos, esses precisam ser especificados, para que se possa chegar a indicadores empíricos específicos, ou seja, os conceitos precisam ser operacionalizados. Em geral, conforme explica Babbie (1999), vários conceitos da área das ciências sociais apresentam “riqueza de significado”, ou seja, apresentam nuances sutis e são mais difíceis de se especificarem para as definições operacionais, sendo que o autor sugere que, para se garantir a representação do construto, devem-se medir as várias dimensões dele. No caso deste estudo, os construtos bilinguismo e dominância linguística, como já se indicou, são construtos multifacetados. A etapa de especificar o construto é feita geralmente a partir da revisão de estudos na área ou mesmo da avaliação de outros instrumentos. No planejamento desta etapa da pesquisa, além da revisão bibliográfica feita sobre bilinguismo e dominância linguística, foram analisados alguns questionários linguísticos voltados à descrição de bilíngues (FERNÁNDEZ, 2003; LIM et al., 2008; MARIAN et al., 2007; BIRDSONG et al., 2012), dentre os quais destacamos o questionário *Bilingual Language Profile* (BLP)⁷ de Birdsong et al. (2012), no qual nos baseamos a fim de contemplar diferentes dimensões do bilinguismo e da dominância linguística.

De maneira geral, os questionários voltados para bilíngues de línguas orais não parecem ser facilmente adaptáveis à população surda, devido à situação sociolinguística vivenciada por esse grupo. Assim, foram pesquisados questionários linguísticos para surdos, sendo que, na etapa inicial de elaboração do QLSB, foi encontrado um artigo de Metz, Caccamise e Gustafson (1997), que trata da validação de uma nova versão do Questionário de Experiência Linguística (*Language Background Questionnaire*). A versão apresentada no artigo está em inglês e é bastante curta, com 6 questões avaliando os seguintes aspectos: (1) forma de comunicação preferida (sinais, fala ou sinais e fala simultaneamente); (2) habilidades de sinalização; (3) habilidades de fala; (4) condição auditiva dos pais; (5) período

⁷ O BLP está disponível em <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>. Acesso em: 13 de junho de 2018.

de ocorrência da surdez; (6) ocorrência de piora da perda auditiva depois dos 7 anos. Como se pode observar, o questionário visa a uma avaliação geral do histórico linguístico dos estudantes surdos. O artigo de Metz et al. (1997) conclui apontando um alto nível de congruência entre as habilidades autodeclaradas pelos respondentes e as medidas formais de avaliação das habilidades usadas no estudo, o que também é apontado em relação ao LCBQ (MARSCHARK; SARCHET; TRANI, 2016). Num momento posterior da pesquisa, tivemos acesso a outros questionários, como o questionário do Inventário Nacional de Libras, fruto de uma parceria entre o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)⁸, cujo objetivo é levantar dados sobre os usuários da língua no Brasil.

Características gerais do QLSB e elaboração dos itens

Após a revisão bibliográfica e delimitação do construto, seguem-se as demais etapas de preparação do questionário. Dörnyei (2003) sugere os seguintes passos:

- Decidir sobre características gerais do questionário, tais como a duração, o formato e as partes principais.
- Escrever itens/ perguntas eficazes e elaborar um conjunto de itens.
- Selecionar e sequenciar os itens.
- Escrever instruções e exemplos apropriados.
- Pilotar o questionário e realizar a análise de item. (DÖRNYEI, 2003, p.16-7)⁹

Em relação à primeira etapa indicada por Dörnyei (2003) – *decidir sobre características gerais*, optamos por um questionário *on-line*, dada a possibilidade de se alcançar um público maior de pessoas surdas, inclusive em diferentes regiões do Brasil. Wilson e Dewaele (2010) discutem sobre a questão da amostragem em questionários *on-line* e concluem que, ainda que a auto-seleção possa trazer implicações na possibilidade de generalização a partir de dados dos questionários *on-line*¹⁰, esses questionários trazem

⁸ Informações disponíveis em: <http://e-ipol.org/inventario-libras/>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

⁹ “- Deciding on the general features of the questionnaire, such as the length, the format, and the main parts.- Writing effective items/questions and drawing up an item pool. - Selecting and sequencing the items. - Writing appropriate instructions and examples. - Piloting the questionnaire and conducting item analysis.”(DÖRNYEI, 2003, p.16-7)

¹⁰ Conforme revisão de Wilson e Dewaele (2010), o uso da internet para a aplicação de questionários torna impossível aplicar estratégias mais sistemáticas de amostragem, sendo que a auto-seleção pode levar a um perfil de participantes com status socioeconômico acima da média da população, com mais altos graus de instrução e

inúmeras vantagens em termos de alcance a um grande público, e é importante se conscientizar dos perfis de respondentes mais comuns.

Outro passo importantíssimo foi a escolha da língua a ser utilizada no questionário. Inicialmente, tivemos acesso a um modelo de questionário (ROGERS et al., 2013), em que cada item em LS é visualizado na página, sem legenda em inglês, para garantir a confiabilidade do instrumento em Língua de Sinais Britânica (BSL, *British Sign Language*), e as opções são escritas utilizando-se geralmente uma palavra em inglês (*never, rarely, sometimes, often, mostly/ always*). Porém, no caso do QLSB, não seria possível construir opções simples, compostas de uma ou duas palavras. Além disso, justamente por serem sujeitos bilíngues, muitos indivíduos surdos no cotidiano podem escolher usar uma ou outra língua, especialmente considerando como as funcionalidades do suporte atendem às duas línguas. Considerando informações sobre a elaboração do questionário do Inventário Nacional de Libras¹¹, bem como as questões relativas a funcionalidade da plataforma onde seria hospedado o questionário e ainda a questão relativa ao processamento na leitura de vídeos em Libras (KRUSSER, 2017), optamos por um questionário bilíngue, cujos itens são veiculados por meio de vídeos em Libras seguidos da versão do item em português (ver Figura 1).

Após a definição de algumas características do questionário, partimos para os próximos passos propostos por Dörnyei (2003) – *elaborar um conjunto de itens e selecionar e sequenciar os itens*. Essa fase foi informada, como já dissemos, pela revisão bibliográfica realizada, como também pelos dados obtidos por meio de um trabalho-piloto com entrevistas semi-estruturadas com surdos (AUTORA, 2017). Inicialmente, buscamos criar vários itens conforme os módulos propostos no BLP (BIRDSONG et al., 2012) e depois procedemos à revisão e à escolha dos itens mais efetivos para operacionalizar os construtos sob investigação. Em relação à etapa de *escrever instruções e exemplos apropriados* (DÖRNYEI, 2003), elaboramos vídeos voltados para a introdução de cada módulo do questionário, explicando o tema, bem como o tipo de questão predominante. etc.

Inicialmente fizemos uma versão do questionário em português, dada a possibilidade de interação e discussão com os membros do [nome do grupo de pesquisa ao qual está vinculado o projeto], para depois construir uma versão do questionário em Libras. A versão

com acesso ao uso das tecnologias e da internet. Com isso, essas amostras não são representativas da população como um todo. Tais questões podem afetar, então, o poder de generalização das pesquisas. Porém, há estratégias para “driblar” a questão da auto-seleção, conforme explicam esses autores.

¹¹ Consideramos as informações oferecidas pela professora Ronice Quadros, na ocasião da banca de qualificação da tese de doutorado (AUTORA, 2018), sobre o processo de elaboração deste questionário.

do questionário em Libras foi construída em duas etapas¹²: (i) inicialmente foi feita uma tradução, com o apoio da autora deste trabalho, por uma tradutora e intérprete de Libras-português; (ii) em seguida, esta primeira versão em Libras serviu de referência para a construção da segunda versão, que foi elaborada, em conjunto com a autora deste trabalho, por um professor surdo. Essa metodologia de trabalho foi escolhida buscando se aproximar ao máximo do uso mais natural da LS. Além disso, a sinalização por uma pessoa surda poderia potencializar a adesão dos respondentes provocando certo nível de identificação.

Essa versão do questionário em Libras continha 36 itens e 4 vídeos introdutórios como orientações de navegação. Num primeiro teste, constatou-se que o tempo médio de navegação e resposta estava em torno de 43 minutos, excedendo bastante a sugestão de Dörnyei (2003, p.132) de que a realização dos questionários não ultrapasse 30 minutos para não desanimar os respondentes. Sendo assim, tivemos que analisar os itens e eliminar os menos informativos, reduzindo o QLSB para 31 itens.

A partir desta última versão, foi realizada a análise semântica dos itens em Libras, que é um tipo de análise teórica que visa verificar se os itens são inteligíveis para sujeitos da própria população a quem se destina o instrumento psicométrico, especialmente o estrato mais baixo da população (PASQUALI, 2003). No caso desta pesquisa, o estrato mais baixo são pessoas com ensino fundamental completo, logo, a análise semântica foi realizada com 3 pessoas surdas usuárias de Libras desse nível de escolaridade. Optamos por um procedimento sugerido por Pasquali (2003), no qual os itens são apresentados um a um aos participantes, e esses são solicitados a reproduzi-los com as próprias palavras. Fizemos sessões individuais em Libras e, quando 2 ou 3 participantes não compreendiam adequadamente os itens, optamos por revisá-los.

Questionário Linguístico para Surdos Bilíngues (QLSB)

O QLSB é um instrumento por meio do qual se pretende avaliar o perfil linguístico de surdos brasileiros, especialmente os perfis de dominância linguística. Abaixo apresentamos uma imagem do questionário na plataforma *Google Forms*, bem como a versão do QLSB em português. A versão final do QLSB, com itens em Libras e português está disponível no seguinte link [o link foi retirado para impedir a identificação da autora do artigo].

¹² Gostaria de agradecer nominalmente à tradutora/ intérprete [nome da intérprete] e ao professor [nome do prof.] pelo trabalho conjunto.

PERGUNTA 1



1) Seu pai e sua mãe são surdos ou ouvintes? *

- a) Os dois são surdos.
- b) Os dois são ouvintes.
- c) Um é surdo, e o outro é ouvinte.

Figura 1 - Imagem do QLSB - item 1

Fonte: Elaborado pela autora.

QUESTIONÁRIO LINGUÍSTICO PARA SURDOS BILÍNGUES (QLSB)
Dados pessoais
<p>Escrever abaixo seus dados pessoais (nome, idade, etc.)</p> <p>- Nome completo: _____</p> <p>- Idade: _____ - Você é homem ou mulher? () homem () mulher</p> <p>- Nome do estado onde você mora: _____ - Nome da cidade onde você mora: _____</p> <p>- E-mail: _____</p> <p>- Marcar sua escolaridade:</p> <p>(AA) Ensino Fundamental – de 1ª a 4ª série (AA) Ensino Fundamental – de 5ª a 8ª série</p> <p>(AA) Ensino Médio (2º grau) (AA) Ensino Superior (Faculdade)</p> <p>(AA) Pós-graduação – especialização (AA) Mestrado Aaaa(AA) Doutorado</p> <p>- Profissão: a(AA) Professor de Libras aa(AA) Instrutor de Libras Aaaa(AA) Outros</p> <p>- Onde você trabalha? _____</p>
MÓDULO 1 – DISTÓRIA LINGUÍSTICA
<p>ORIENTAÇÃO: As perguntas deste módulo estão relacionadas a sua história de vida.</p>
<p>1. Seu pai e sua mãe são surdos ou ouvintes? Marque uma opção.</p> <p>a) Os dois são surdos.</p> <p>b) Os dois são ouvintes.</p> <p>c) Um é surdo, e o outro é ouvinte.</p> <p>2. Você começou a ter contato com surdos e com a Libras em qual idade?</p> <p>3. Onde e como você aprendeu Libras? Marcar o que você considera como principal contexto de aquisição.</p>

- a) Em casa, no contato com familiares surdos.
- b) Na escola, com colegas e professores surdos.
- c) Na escola, com colegas surdos.
- d) Fora da escola, em projetos de educação bilíngue para crianças surdas.
- e) No contato com surdos em associações, federações, etc.
- f) Em cursos de Libras.
- g) Outros.

4. Há quantos anos você tem contato constante com a comunidade surda usuária da Libras? Escrever o número de anos. Exemplo: 5 anos/ 7 anos.

5. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental- de 1ª a 4ª série, você estudou em que tipo de escola? Escolher uma opção que melhor descreve sua situação.

- a) Numa escola especial para surdos.
- b) Numa escola especial para crianças com deficiência.
- c) Numa escola comum com intérprete de Libras, com muitos alunos surdos.
- d) Numa escola comum com intérprete de Libras, onde você era o único surdo.
- e) Numa escola comum sem intérprete de Libras, onde você era o único surdo.
- f) Outros.

6. Em que idade você ficou surdo? Se você nasceu surdo, escrever 0.

7. Conforme testes de audiometria, indique seu grau de perda auditiva (grau de surdez) no ouvido esquerdo.

- a) Leve
- b) Moderada
- c) Severa
- d) Profunda

8. Conforme testes de audiometria, indique seu grau de perda auditiva (grau de surdez), no ouvido direito.

- a) Leve
- b) Moderada
- c) Severa
- d) Profunda

9. Você usa aparelho auditivo todos os dias?

- a) Sim
- b) Não

10. Você tem implante coclear?

- a) Sim
- b) Não

11. Por quanto tempo você frequentou o atendimento fonoaudiológico? Escrever o número de anos ou meses.

MÓDULO 2 – DSO DA LIBRAS E DO PORTUGUÊS

ORIENTAÇÃO: Nas próximas questões, você vai indicar como você costuma se comunicar.

12. Como você costuma se comunicar com sua família – pais e irmãos? Marcar a opção principal.

- a) Você somente sinaliza.
- b) Você somente fala.
- c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- d) Outro.

13. Como as pessoas da sua família – pais e irmãos – costumam se comunicar com você? Marcar a opção principal.

- a) Eles somente sinalizam.
- b) Eles somente falam português.
- c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- d) Outro.

14. Você é casado(a) ou tem companheiro(a)?

- a) Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).
- b) Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa surda, usuária da Libras.
- c) Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa ouvinte, usuária da Libras.
- d) Seu(sua) esposo(a) ou companheiro(a) é uma pessoa que não sabe Libras.

- 15.** Como você costuma se comunicar com sua família – companheiro(a) e filhos?
- a) Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).
 - b) Você somente sinaliza.
 - c) Você somente fala.
 - d) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
- 16.** Como as pessoas da sua família – companheiro(a) e/ ou filhos – costumam se comunicar com você?
- e) Você não é casado(a) nem tem companheiro(a).
 - a) Eles somente sinalizam.
 - b) Eles somente falam português.
 - c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
- 17.** No seu trabalho, como você costuma se comunicar com as pessoas?
- a) Agora você não tem trabalho.
 - b) Você somente sinaliza.
 - c) Você somente fala.
 - d) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
 - e) Você escreve.
 - f) Outro.
- 18.** Como as pessoas do seu trabalho costumam se comunicar com você? Marque a opção principal.
- a) Agora você não tem trabalho.
 - b) Eles somente sinalizam.
 - c) Eles somente falam português.
 - d) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
 - e) Eles escrevem em português.
- 19.** Como você costuma se comunicar com seus amigos surdos? Marcar a opção principal.
- a) Você somente sinaliza.
 - b) Você somente fala português.
 - c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
 - d) Outro.
- 20.** Como seus amigos surdos costumam se comunicar com você? Marcar a opção principal.
- a) Eles somente sinalizam.
 - b) Eles somente falam português.
 - c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
 - d) Outro.
- 21.** Como você costuma se comunicar com seus amigos ouvintes? Marcar a opção principal.
- a) Você somente sinaliza.
 - b) Você somente fala.
 - c) Você sinaliza e fala ao mesmo tempo.
 - d) Outro.
- 22.** Como seus amigos ouvintes costumam se comunicar com você? Marcar a opção principal.
- a) Eles somente sinalizam.
 - b) Eles somente falam português.
 - c) Eles sinalizam e falam ao mesmo tempo.
 - d) Outro.
- 23.** Abaixo há uma lista com várias atividades de leitura e escrita em português. Marcar as atividades que você tem o costume de fazer sempre na semana. Atenção: Você pode marcar várias atividades (1, 2, 3 ou mais), desde que realize a atividade semanalmente.
- a) Ler e escrever e-mails para amigos.
 - b) Ler sites e blogs sobre os surdos e a Libras.
 - c) Ler histórias em quadrinhos.
 - d) Ler jornais ou revistas impressos.
 - e) Ler e escrever e-mails de trabalho mais formais.
 - f) Ler livros baseados em histórias reais.
 - g) Ler livros literários.

<p>ORIENTAÇÃO: Nas perguntas desta seção, você vai se auto-avaliar, considerando suas habilidades de uso da Libras e do português.</p>							
<p>24. Nesta questão, você mesmo deve avaliar suas habilidades de uso da Libras (comunicação em Libras), dando a você uma nota de 0 (muito ruim/ péssimo) a 10 (ótimo/ perfeito).</p> <p>Libras</p> <table> <tr> <td>Sinalizar</td> <td>Compreender a sinalização</td> </tr> <tr> <td>Ler escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)</td> <td>Escrever, usando escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)</td> </tr> </table>		Sinalizar	Compreender a sinalização	Ler escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)	Escrever, usando escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)		
Sinalizar	Compreender a sinalização						
Ler escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)	Escrever, usando escrita de sinais (<i>SignWriting</i>)						
<p>25. Nesta questão, você mesmo deve avaliar suas habilidades de uso do português (comunicação em português), dando a você uma nota de 0 (muito ruim/ péssimo) a 10 (ótimo/ perfeito).</p> <p>Português</p> <table> <tr> <td>Falar</td> <td>Fazer leitura labial</td> </tr> <tr> <td>Ler em português</td> <td>Escrever em português</td> </tr> </table>		Falar	Fazer leitura labial	Ler em português	Escrever em português		
Falar	Fazer leitura labial						
Ler em português	Escrever em português						
<p>MÓDULO 4 – DDTITUDES LINGUÍSTICAS</p>							
<p>ORIENTAÇÃO: As perguntas deste módulo estão relacionadas à forma como você percebe a importância da Libras e do português em sua vida. Para responder as perguntas, você precisa marcar um número numa sequência que representa uma escala que vai de 0 a 4, sendo que:</p> <table> <tr> <td>0 = não tem importância</td> <td>3 = tem muita importância</td> </tr> <tr> <td>1 = tem pouca importância</td> <td>4 = tem importância extrema</td> </tr> <tr> <td>2 = tem importância</td> <td></td> </tr> </table>		0 = não tem importância	3 = tem muita importância	1 = tem pouca importância	4 = tem importância extrema	2 = tem importância	
0 = não tem importância	3 = tem muita importância						
1 = tem pouca importância	4 = tem importância extrema						
2 = tem importância							
<p>26. Em sua vida, você considera que o português é importante? xxxxxxxxxxxxxxxx 0xxxxx 1xxxxx 2xxxxx 3xxxxx 4</p> <p>27. Para você, o português é importante para se relacionar com amigos ouvintes? xxxxxxxxxxxxxxxx 0xxxxx 1xxxxx 2xxxxx 3xxxxx 4</p> <p>28. Para você, é importante falar e fazer leitura labial para se comunicar na sociedade? xxxxxxxxxxxxxxxx 0xxxxx 1xxxxx 2xxxxx 3xxxxx 4</p> <p>29. Em sua vida, você considera que a Libras é importante? xxxxxxxxxxxxxxxx 0xxxxx 1xxxxx 2xxxxx 3xxxxx 4</p> <p>30. Para você, a Libras é importante para se relacionar com amigos surdos? xxxxxxxxxxxxxxxx 0xxxxx 1xxxxx 2xxxxx 3xxxxx 4</p> <p>31. Para você, a Libras é importante para mostrar para a sociedade sua identidade? xxxxxxxxxxxxxxxx 0xxxxx 1xxxxx 2xxxxx 3xxxxx 4</p>							

Quadro 1 – Versão do QLSB em português
Fonte: Elaborado pela autora

Considerações finais

Neste artigo, apresentou-se o processo de elaboração do QLSB, considerando as duas principais etapas de planejamento – revisão bibliográfica e desenvolvimento do questionário. O questionário visa à descrição de surdos bilíngues, especialmente seus perfis de dominância global. Por considerar o bilinguismo e a dominância como construtos multifacetados, o instrumento desenvolvido nesta pesquisa permite a exploração inicial de várias dimensões da experiência bilíngue dos surdos usuários de Libras e português, podendo ser usado em pesquisas na área de Bilinguismo ou em outros contextos aplicados. O desenvolvimento de uma ferramenta global como o QLSB é uma contribuição inicial na construção de instrumentos que nos permitam conhecer a comunidade surda e dar suporte ao

desenvolvimento de políticas linguísticas para essa comunidade. Ressalta-se, porém, a importância do desenvolvimento de outros instrumentos, tais como testes linguísticos, para que a proficiência e outras dimensões da experiência bilingue dos surdos possam ser avaliadas de forma refinada, servindo para o cotejamento com as avaliações de instrumentos globais como o QLSB.

Referências

ANDREWS, J. F.; RUSHER, M. Codeswitching Techniques: evidence-based instructional practices for the ASL/English Bilingual classroom. *American Annals of the Deaf*, vol.155, n.4, p.407-424, 2010.

LUCAS, C. (ed.) *The Sociolinguistics of Deaf Communities*. New York: Cambridge University Press, 2001. p.33-60.

BABBIE, E. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Ed. L, 1999.

BIRDSONG, D. Dominance, proficiency, and second language grammatical processing. *Applied Psycholinguistics*, n.27, p.46-49, 2006.

BIRDSONG, D.; GERTKEN, L.M.; AMENGUAL, M. *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. COERLL, University of Texas at Austin. Web. 20 Jan. 2012. <<https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>>.

BOUDREAULT, P.; MAYBERRY, R. I. Grammatical processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes*, v. 21, n. 5, p. 608–635, 2006.

BURNS,S; MATTHEWS, P.;NOLAN-CONROY, E. Language attitudes. In: LUCAS, C. (ed.) *The Sociolinguistics of Deaf Communities*. New York: Cambridge University Press, 2001, p. 181-215.

CAPOVILLA, F. C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F. C.; MONTIEL, J. M. (Org.), *Transtornos de aprendizagem: da avaliação à reabilitação*. São Paulo, SP: Artes Médicas, 2008, p. 151-163.

CRUZ, C. R. Consciência fonológica na Língua de Sinais Brasileira (Libras) em crianças e adolescentes surdos com início da aquisição da primeira língua (Libras) precoce ou tardio. 2016. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DELGADO-PINHEIRO, E. M. C.; ANTONIO, F. de L.; BERTI, L. C. Perfil audiológico e habilidades auditivas em crianças e adolescentes com perda auditiva. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 39 (1): p. 10-20, mai.-ago. 2010.

- DÖRNYEI, Z. *Questionnaires in second language research*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.
- DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K.; NÉMETH, N. Background Information and Theory. In: DÖRNYEI, Z.; CSIZÉR, K.; NÉMETH, N. *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2006, cap. 1, p.1-21.
- EDWARDS, J. Bilingualism and Multilingualism: Some Central Concepts. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*. 2nd Edition. Malden, MA: Willey-Blackwell, 2013, p. 5-25.
- EMMOREY, K.; BORINSTEIN, H. B.; THOMPSON, R.; GOLLAN, T. H. Bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 11, n. 01, p. 43 – 61, mar. 2008.
- EMMOREY, K.; GIEZEN, M. R. ; GOLLAN, T. H. Psycholinguistic, cognitive, and neural implications of bimodal bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 19, n. 2, p.233-242, mar. 2016.
- EMMOREY, K.; PETRICH, J. A. F.; GOLLAN, T. H. Bimodal Bilingualism and the Frequency-Lag Hypothesis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol.18, n. 01, p.1-11, jan. 2013.
- FERNÁNDEZ, E. M. *Bilingual sentence processing: Relative clause attachment in English and Spanish*. Amsterdam, NL: John Benjamins, 2003.
- GERTKEN, L. M.; AMENGUAL, M.; BIRDSOING, D. Assessing language dominance with the bilingual language profile. In: LECLERCQ, P.; EDMONDS, A.; HILTON, H. (org.) *Measuring L2 Proficiency: Perspectives from Second Language Acquisition*. Bristol, UK/Towanda, NY: Multilingual Matters, 2014, p.208-225.
- GROSJEAN, F. Studying bilinguals: metodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.1, n. 2, p. 131-149, 1998.
- GROSJEAN, F. *Studying Bilinguals*. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2008.
- HAMERS, J.F.; BLANC, M.H.A. *Bilinguality & Bilingualism*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- KLATTER-FOLMER, J.; VAN HOUT, R.; KOLEN, E.; VERHOEVEN, L. Language Development in Deaf Children's Interactions with Deaf and Hearing Adults: A Dutch Longitudinal Study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 11, n. 2, p. 238-251, 2006.
- KRUSSER, R. da S. Design Editorial Na Tradução de Português para Libras. 2017. 410 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KUSHALNAGAR P.; HANNAY H. J.; HERNANDEZ A. E. Bilingualism and attention: a study of balanced and unbalanced bilingual deaf users of American Sign Language and English. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 15, n. 3, p. 263–273, 2010.

LIM, V. P. C.; LIOW, S. J. R.; LINCOLN, M.; CHAN, Y. H.; ONSLO, M. Determining language dominance in English–Mandarin bilinguals: Development of a self-report classification tool for clinical use. *Applied Psycholinguistics*, 29, 389–412, 2008.

MARIAN, V.; BLUMENFELD, H.; KAUSSHANSKAYA, M. The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 50, n.4, p.940-967, 2007.

MARQUES, R. R. ; OLIVEIRA, J. S. A Normatização de artigos acadêmicos em Libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. In: *III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução & Interpretação de Libras e Língua Portuguesa*, 2012, Florianópolis. Anais do III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução & Interpretação de Libras, 2012.

MAYBERRY, R. Second language learning of sign languages. In: WOOL, B. (ed.). *Sign Language. Encyclopedia of Language and Linguistics*, 2nd Edition. Oxford: Elsevier, 2006. p. 7433-746

MAYBERRY, R. I. When timing is everything: Age of first-language acquisition effects on second-language learning. *Applied Psycholinguistics*, v. 28, p. 537–549, 2007.

MARSCHARK, M; SARCHET, T; TRANI, A. Effects of Hearing Status and Sign Language Use on Working Memory. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 21, p. 148–155, 2016.

METZ, D. E.; CACCAMISE, F.; GUSTAFSON, M. S. Criterion Validity of the Language Background Questionnaire: a self-assessment instrument. *Journal of Communication Disorders*, vol. 30, p. 23-32, 1997.

PASSOS, R. Construindo Categorias Sonoras: o vozeamento de consoantes obstruídas em surdos profundos usuários de língua de sinais (LIBRAS). 2009. 155 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PASQUALI, L. *Psicometria: Teoria dos Testes na Psicologia e na Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PLAZA-PUST, C. Deaf education and bilingualism. In: PFAU, R.; STEINBACH, M.; WOLL, B. (Eds.). *Sign Language: An International Handbook*. Berlin, Germany: De Gruyter Mouton, 2012. p.949-979

PLAZA-PUST, C. Language Development and Language Interaction in Sign Bilingual Language Acquisition. In: MARSCHARK, M.; TANG, G; KNOORS, H. (Eds.). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford University Press, 2014. p.23-53.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. de; PIZZIO, A. L.; CRUZ, C. R.; SOUSA, A. N. de. Mosaico da Linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. *Rev. bras. linguist. apl.* [online]. Vol.16, n.1, pp.1-24, 2016.

ROGERS, K. D.; YOUNG, A.; LOVELL, K.; EVANS, C. The Challenges of Translating the Clinical Outcomes in Routine Evaluation–Outcome Measure (CORE-OM) Into British Sign Language. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 18, n.3, p.287-298, July 2013.

SILVA, S. G. de L. da. *Compreensão Leitora em Segunda Língua de Surdos Sinalizantes da Língua de Sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue*. 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TANG, G. Bimodal bilingualism: Factors yet to be explored. *Bilingualism: Language and Cognition*. vol. 19, n. 02, p. 259 – 260, March 2016.

TREFFERS-DALLER, J. Language dominance: the construct, its measurement and its operationalization. In: TREFFERS-DALLER, J.; SILVA CORVALAN, C. (Eds.). *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p.235-265. Versão aceita para publicação disponível em: <http://centaur.reading.ac.uk/39020/>

TREFFERS-DALLER, J.; KORYBSKI, T. Using lexical diversity measures to operationalise language dominance in bilinguals. In: CORVALAN, C.; TREFFERS-DALLER, J. (eds). *Language dominance in bilinguals: issues of measurement and operationalization*. Cambridge University Press, Cambridge, 2015. p. 106-133. Versão aceita para publicação disponível em: <http://centaur.reading.ac.uk/39019/>

WEI, L. Conceptual and Methodological Issues in Bilingualism and Multilingualism Research. In: BHATIA, T.; RITCHIE, W. (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*. 2nd Edition. Malden, MA: Willey-Blackwell, 2013, p. 26-51.

WILSON, R.; DEWAELE, J. M. The use of web questionnaires in second language acquisition and bilingualism research. *Second Language Research*, v. 26, n. 1, p. 103-123, 2010.

EVIDENCIALIDAD Y CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA: UNA MIRADA HACIA LOS EDITORIALES DE LA PRENSA ESPAÑOLA¹

Nadja Paulino Pessoa Prata²

Resumen: La evidencialidad constituye un dominio conceptual-funcional en el que se alude a la fuente de la información o al modo de obtenerla y que sirve a la construcción discursiva con la creación de distintos efectos de sentido como la fiabilidad en lo dicho. Desde esta perspectiva, la analizamos por un enfoque de base funcionalista, como el de la Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), a partir del uso real de la lengua española. Así, tras la investigación de la evidencialidad en los editoriales de la prensa, llegamos a algunas relaciones entre el uso de dicha categoría y la construcción del ‘editorial’: (i) el 100% de las marcas evidenciales encontradas aparecen en contextos de ilocución declarativa; (ii) el cruce entre fuente y modo de obtención nos indica la relación entre el ‘tercero definido’ y el “relato de L2”, lo que marca lo heterogéneo en el discurso; (iii) los aspectos morfosintácticos son el uso de “verbo” (*dicendi*) en posición medial y la oración como el alcance de la marca evidencial.

Palabras-clave: Gramática Discursivo-Funcional. Evidencialidad. Editorial de la prensa. Lengua española.

Resumo: A evidencialidade constitui um domínio conceitual-funcional no qual se faz referência à fonte da informação ou ao modo de obtenção y que serve à construção discursiva com a criação de diferentes efeitos de sentido como a confiabilidade no dito. Desta perspectiva, analisamo-la por um enfoque de base funcionalista, como o da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008), a partir do uso real da língua espanhola. Assim, após a análise da evidencialidade nos editoriais da imprensa, chegamos a algumas relações entre o uso de tal categoria e a construção do ‘editorial’: (i) 100 das marcas evidenciais encontradas aparecem em contextos de ilocução declarativa; (ii) o cruzamento entre fonte e modo de obtenção nos indica uma relação entre a fonte “terceiro definido” y o modo “relato de L2”, o que marca a heterogeneidade discursiva; (iii) os aspectos morfosintácticos da evidencialidade neste contexto discursivo são o uso do “verbo” (*dicendi*) na posição medial e a oração como o alcance da marca evidencial.

Palavras-chave: Gramática Discursivo-Funcional. Evidencialidade. Editorial de jornal. Língua espanhola.

Introducción

La evidencialidad constituye una categoría semántico-discursiva que sirve a la expresión de la ‘fuente de la información’ o del ‘modo de obtención’ de dicha información, lo

¹ Sobre esta temática, véase también Prata (2012) y Prata (2017).

² Profesora en el Departamento de Letras Extranjeras (DEL) y en el Programa de Post-grado en Lingüística (PPGL). Universidad Federal de Ceará (UFC). Fortaleza. Ceará. Brasil. Correo electrónico: nadja.prata@gmail.com

que nos condujo a una investigación de esta categoría lingüística en textos periodísticos, específicamente en editoriales de la prensa española.³ puesto que las “[...] fuentes informativas, con su adecuada identificación y tratamiento, constituyen algo nuclear en el lenguaje periodístico, discurso eminentemente polifónico [...]” (CASADO VELARDE, 2008, p. 74). Por ello, tenemos como reto describir y analizar las expresiones lingüísticas de la evidencialidad en lengua española desde una perspectiva funcionalista, más específicamente la de la Gramática Discursivo-Funcional (GDF), de Hengeveld e Mackenzie (2008), que tiene como unidad básica de análisis el Acto Discursivo⁴ para una adecuación pragmática, puesto que conforma el Nivel Interpersonal de la GDF⁵.

La elección del tema vino motivada por la relativa escasez de estudios de evidencialidad en lengua española, al decir de González Vázquez (2006), aunque en los últimos años han aparecido algunas obras importantes, como “[...] un cambio de rumbo en el tratamiento de la evidencialidad [...]” (p. 14), una vez que intentan definir la categoría con validez interlingüística. Pese a eso, se destaca el hecho de que en lenguas europeas, como el español, se acuda más a medios lexicales que gramaticales y estos no constituyen un paradigma sistemático (FERNÁNDEZ, 2008).

Aunque hay trabajos dedicados a lenguas como quechua, los sistemas evidenciales en ellas son variados. Por ello Aikhenvald (2004, p. 1) explica que “[...] no hay dos lenguas exactamente iguales, ni enteramente distintas. Es como se hubiera un inventario de las posibles categorías gramaticales y lexicales y cada lengua tiene un conjunto de las opciones de este inventario”.⁶ De ser así, un análisis empírico de la lengua española nos puede aportar contribuciones para el área de descripción lingüística y su relación con la construcción discursiva⁷, una vez que el contexto de uso puede condicionar las estrategias evidenciales utilizadas.

³ Este artículo se relaciona al proyecto “*A Evidencialidade em textos jornalísticos: uma análise funcionalista em língua espanhola*”. Cabe mencionar que, para realizar parte del trabajo, hubo una estancia de investigación, en febrero de 2018, en la Universidad de Sevilla (US), con la profesora Catalina FUENTES RODRÍGUEZ.

⁴ Cf. Hengeveld e Mackenzie (2008) e Hengeveld e Mackenzie (2011) con traducción española de Daniel GARCÍA VELASCO.

⁵ La arquitectura de la GDF, de tipo *top-down*, se basa en cuatro componentes, a saber: el Componente Conceptual, el Componente Contextual, el Componente Gramatical y el Componente de Salida. En el Componente Gramatical, hay una operación de Formulación, que genera los Niveles Interpersonal y Representativo, y una operación de Codificación, que genera los Niveles Morfosintáctico y Fonológico. Los niveles se forman por estrados, como explican los autores.

⁶ Traducción nuestra: “No two languages are entirely the same, nor are they entirely different. It is as if there were a universal inventory of possible grammatical and lexical categories and each language makes a different set of choices from this inventory”. (AIKHENVALD, 2004, p. 1)

⁷ Además de la GDF, hay otros modelos de análisis que llevan en cuenta aspectos pragmáticos para la construcción discursiva, como el de Fuentes Rodríguez (2013), que considera la multifuncionalidad de los ítems como característica definidora. La propuesta también modular tiene como reto “[...] proporcionar un modelo

En relación con la organización retórico-discursiva de este artículo, lo dividimos en dos grandes bloques: (i) un primer punto teórico metodológico, en el que presentamos el dominio funcional de la evidencialidad, y acercamientos metodológicos más adecuados a su estudio en el editorial; y (ii) una segunda parte en la que describimos y analizamos los resultados encontrados a partir del *corpus* recolectado.

El dominio funcional de la evidencialidad

La evidencialidad se considera un dominio conceptual-funcional en el que se alude a la fuente de la información o al modo de obtenerla y que sirve a la construcción discursiva con la creación de distintos efectos de sentido como la fiabilidad en lo dicho. Desde esta perspectiva, la vemos como un fenómeno cognitivo-pragmático inherente a las lenguas, una vez que, según Lazard (2001), todos los idiomas tienen medios para calificar emisiones mediante la introducción de referencias al origen de la información.

En lo que atañe a las propuestas tipológicas⁸ para dicha categoría, nos centramos en la perspectiva de la GDF, que intenta establecer tipos de evidencialidad teniendo en cuenta los niveles y las capas o estrados en que ocurren las marcas evidenciales. Hengeveld y Mackenzie (2008, p. 33) distinguen en principio dos tipos de ‘evidencialidad’: una reportativa/citativa (una categoría del Nivel Interpersonal) y una evidencialidad propiamente dicha (una categoría del Nivel Representativo). En la ‘evidencialidad’ reportativa/citativa, los marcadores indican que el hablante/escritor está retransmitiendo la información a partir de otro. En el segundo tipo de evidencialidad, hay una distinción sobre el modo de obtención de la información, sea por inferencia o por evidencias sensoriales.⁹, y la ‘genericidad’,¹⁰ que sería parte de una pieza de conocimiento disponible en cierta comunidad. Hengeveld y Mackenzie (2008) distinguen

integral del producto comunicativo en uso” (p.16) a partir de diferentes niveles de análisis (micro, macro y superestructura).

⁸A lo largo de su obra, González Vázquez (2006) nos presenta la categoría desde la perspectiva de varios autores como Boas (1947), Chafe y Nichols (1986), Palmer (1986), Willet (1988) etc. Estrada (2013) también nos presenta una visión tipológica general de la categoría por distintos autores. Para este trabajo, consideramos las propuestas basadas en la GDF (2008), por ello nos hemos fijado más estrictamente en Carioca (2009) y Silva (2013) para la construcción de las categorías de análisis. En trabajo más reciente, Hengeveld y Dall’Aglio-Hattner (2015), basándose en la noción de niveles y alcance (*scope*), a partir del análisis en 64 lenguas nativas de Brasil, propusieron que la evidencialidad puede agruparse en cuatro subcategorías: la reportativa (citativa), la percepción de evento, la deducción y la inferencia.

⁹Véase también Hengeveld y Mackenzie (2008, p. 155). Para los autores, los marcadores de evidencias sensoriales pueden dividirse de acuerdo con el modo como la información se adquirió: evidencias sensorial visual o no-visual.

¹⁰Cf. Hengeveld y Mackenzie (2008, p. 156).

aún otro tipo de evidencialidad, relativa al Estado-de-cosas (ECs), a la que nombran ‘percepción de evento’.

Parece, por lo tanto, haber un consenso sobre el modo de obtención de una información, sea *directo* o *indirecto*, lo que nos remite a la propuesta de Carioca (2009) y aún más a de Silva (2013), que considera que la evidencia puede obtenerse de modo: (i) *sensorial*, sea visual o no-visual; (ii) *inferencial* (por vía directa basada en lo sensorial o en un resultado observable; o por raciocinio lógico); (iii) *citativo/reportativo* (de segunda mano, de tercera mano o de la tradición). Además, Silva (2013, p. 115) considera que la fuente puede ser: (i) el hablante (o escritor en nuestro caso); (ii) un tercero, bien sea definido o indefinido; (iii) genérico, que hace referencia a las informaciones resultantes de la convivencia social o de la tradición y se consideran como verdades compartidas que no necesitan comprobación. Dichas categorías son relativas al Nivel Representativo de la GDF, puesto que trata los aspectos semánticos de la unidad lingüística. La distinción entre las fuentes y el modo de obtención de la información parece estar motivado por la idea de proporcionar “[...] evidencia de la validez de una contribución conversacional como un todo o para algunas de sus partes constitutivas.” (FETZER; OISHI, 2014, p. 322), como ya lo reconocía Aikhenvald (2004, p. 337) al decir que “[...] los marcadores evidenciales son un medio poderoso para manipular el discurso [...] ayudan a lograr una variedad de efectos sutiles.”¹¹

La selección de un tipo de fuente o modo de obtención puede hacer aparecer un cruce con la modalidad epistémica, que hace referencia al grado de certidumbre (*imposible>improbable>probable>posible>cierto*) con relación a la proposición, y la evidencialidad, como ocurre para fuentes indirectas, conforme nos explican Fetzer e Oishi (2014), para quienes es importante distinguir metodológicamente estas dos categorías. González Vázquez (2006) también llama la atención sobre la delimitación de la evidencialidad frente a modalidad (más específicamente la epistémica), puesto que “[...] en algunas lenguas indoeuropeas, las nociones de modalidad y de evidencialidad están semánticamente ligadas porque en ellas, una categoría evidencial implica normalmente un cierto valor modal epistémico [...]” (ESTRADA, 2013, p. 30), lo que puede producir *grados de comprometimiento con la información* y los efectos de credibilidad con relación a lo dicho, lo que nos parece posible en la construcción de nuestro *corpus*.

¹¹Traducción nuestra. “Evidentials are a powerful means for manipulating discourse [...] They help to achieve a variety of subtle effects. Knowing which evidential to use, and when, provides an important way of imposing one’s authority”(AIKHENVALD, 2004, p. 337)

En las palabras de Aikhenvald (2014), quien la estudió en más de 500 lenguas, la ‘evidencialidad’ es la marca gramaticalizada de la fuente de una información, que puede expresarse por varios medios, tales como ítems lexicales o gramaticales, como verbos de percepción o de cognición, verbos modales, adjetivos, adverbios, sustantivos, partículas, parentéticos e incluso expresiones faciales puede usarse para inferencia, suposición frente a la información. Estas unidades lingüísticas, consideradas al Nivel Morfosintáctico de GDF, pueden configurar distintos estrados, que llevamos en consideración para el análisis de la categoría evidencialidad en español. Por lo tanto, la *expresión lingüística* es “[...] cualquier conjunto de al menos una unidad morfosintáctica [...]. Las unidades que se combinan en una Expresión Lingüística pueden ser Cláusulas, Sintagmas o Palabras.” (HENGEVELD y MACKENZIE, 2011, p. 21). Además de esos medios, todas las lenguas usan citas¹², sean directas o indirectas para mostrar la actitud del hablante hacia la información que trasmite, señalando las partes que considera como más valiosa.

Otro elemento importante para la configuración de la evidencialidad es, según Aikhenvald (2014, p. 2), por lo general, el alcance (*scope*) del evidencial, que puede ser la oración o frase, pero solo muy ocasionalmente puede un sintagma nominal tener su propia especificación evidencial. La relación de ‘alcance’ implica de alguna manera un orden (inicial, medial, final)¹³ de los constituyentes morfosintácticos de expresión de dicha categoría:

El orden lineal de los elementos se considera desde dos perspectivas diferentes. [...] los Niveles Interpersonal y Representativo se organizan en parte jerárquicamente y en parte configuracionalmente. La ordenación lineal arranca con los elementos jerárquicamente superiores y continúa hacia los inferiores, en línea con la organización descendente del modelo en su totalidad. Este paso inicial implementa el hecho de que las relaciones de alcance jerárquico se reflejan en el orden lineal. Las unidades interpersonales y representativas en relación configuracional no pueden ordenarse de este modo. El sistema de alineamiento de la lengua entra en juego para determinar cómo deben situarse en relación las unas con las otras. El alineamiento puede basarse en detonantes interpersonales, representativos o morfosintácticos, o una combinación de ellos. El ordenamiento lineal se hace dinámicamente, empleando un número de posiciones absolutas (Inicial al máximo, Segunda, Media y Final). (Hengeveld e Mackenzie, 2011 – Traducción de GARCÍA VELASCO)

¹²Sobre los procedimientos de cita en español, léase: Reyes (2002) e Reyes (1996).

¹³ Según Hengeveld y Mackenzie (2008), en el interior de una Expresión Lingüística se distingue una Posición Inicial (PI o Posición Pre-cláusula), una Medial (PM, que sería en principio ocupada por la cláusula) y una Posición Final (PF o Posición Pos-cláusula). En relación con la cláusula, se distingue tres posiciones: Posición Inicial, Medial y Final. El establecimiento de estas posiciones son importantes para verificar cómo se codifican los tipos de fuentes o marcas evidenciales en lengua española.

De este modo, la marca evidencial frente a la fuente de la información y la información propiamente dicha se ordena teniendo en cuenta los otros niveles de análisis, lo que estaría motivado funcionalmente.

Procedimientos metodológicos

Constitución del *corpus*: el editorial en la prensa española

Al investigar la relación entre una categoría lingüística y la construcción discursiva, somos impulsados a una perspectiva funcionalista de análisis, una vez que distintas son las motivaciones que conllevan a la expresión (morfo)sintáctica en una lengua. De este modo, hipotetizamos que la expresión de la evidencialidad en lengua española, más específicamente, mantiene relación con el tipo de género en el cual aparece para configurar la construcción discursiva en la prensa, lo que se va confirmando a lo largo del desarrollo del proyecto de investigación¹⁴. Dicho esto, el análisis de los datos se hace a partir de enunciados efectivamente realizados por los hablantes, mejor dicho, por los escritores puesto que trabajamos con textos escritos para difusión en la prensa con acceso *on-line*. Así es que constituimos varios *mini-corpora*, que conforman el *macro-corpus* del proyecto al cual se vincula este trabajo. Para cada género (noticia, columna, artículo de j-blogs y editorial), hay aproximadamente 10.000 palabras¹⁵ con textos de los dos periódicos (temática diversificada actualidad) más leídos en España, según la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC, feb./nov. 2015).

La Figura 1 nos muestra la constitución del material usado para el análisis:

¹⁴Cf. Sobre la evidencialidad en textos periodísticos en lengua española, véase Prata *et al.* (2017). Sobre la evidencialidad en noticias, véase Caldas, Prata y Silva (2018) y Caldas (2016). Sobre la evidencialidad en artículos de j-blogs, véase Silva (2017).

¹⁵Sardinha (2000, p. 342) explica que, cuanto más grande sea la cantidad de palabras más grande será la probabilidad de que se manifiesten palabras de poca frecuencia. Sardinha (2004) afirma que el tamaño mínimo necesario para un *corpus* de estudio depende de lo que se pretende investigar y de la especificación del *corpus*, por lo tanto, estipulamos la cantidad de 10.000 palabras para componer el *corpus* de editorial.

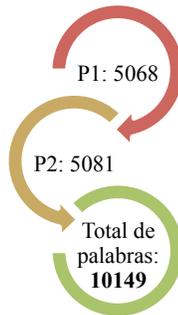


Figura 1 – Constitución del *corpus* editorial de la prensa española¹⁶
 Fuente: Elaborada por la autora

La razón por la que hemos elegido textos vinculados en la prensa es que la evidencialidad constituye una categoría lingüística que sirve a la expresión de la fuente de la información y por ello se manifestaría con más frecuencia en el discurso periodístico cuya finalidad es doble: (i) informar sobre los hechos, especificando en distintos grados sus fuentes; y (ii) formar opiniones con base en argumentos, entre los cuales destacamos el argumento de autoridad o fuente de la información. Dichas finalidades son mencionadas por Escribano (2008, p. 7) al explicarnos que “[...] hay tres tipos de textos periodísticos en función de la mayor o menor subjetividad que manifieste el periodista en ellos [...]: la información, la interpretación y la opinión.”. Para la autora, los textos de opinión¹⁷ son uno de los pilares fundamentales de cualquier medio de comunicación, entre los cuales pone el editorial, que “[...] tiene una enorme relevancia, y su función es orientar a los lectores en cuestiones de gran trascendencia social.” (p. 54). Así siendo, intencionamos analizar el uso de los marcadores evidenciales en lengua española para la construcción de la argumentación, elegimos focalizar el género editorial, el cual sirve a la expresión de la opinión del diario con relación a una noticia, por ejemplo, como nos explica Moreno Espinoza (2007):

“[...] El editorial es el género que expresa el criterio del medio sobre los hechos más destacables. Ofrece el punto de vista institucional y, como consecuencia de ello, la redacción se ve afectada por un cierto protocolo, empleando un lenguaje menos personal. Suele tratar temas de eminente actualidad aunque no se limita a ellos. La finalidad de este género es la de intentar influir en la opinión pública. [...] Podemos decir que la noticia da el parte diario de lo sucedido, el editorial interpreta el sentido de ese parte o previene lo que en las profundidades de la colectividad humana se está fraguando y va a estallar de un momento a otro.” (p. 135)

¹⁶Para acceder al *corpus* de editorial usado en esta investigación, pulse en: https://www.dropbox.com/sh/oz78144627kxg01/AABnveIT5Y9H_hRz1vXCZaFQa?dl=0

¹⁷ La autora analiza el editorial, la columna y la crítica literaria.

Desde este punto de vista, el que habla o el responsable por el editorial es el periódico en bloque, lo que supondría marcar lingüísticamente las fuentes de la información y/u opinión que trasmite, conforme su estructura textual¹⁸. Dicha característica también nos la explica Cuadrado (2001): “Al redactar esta clase de textos debe quedar eliminada la utilización del *yo* del escritor, ya que quien razona y opina en el editorial no es un periodista determinado, sino el periódico en bloque como institución social de innegable personalidad política [...]”. Sin embargo, además de emitir un juicio de valor, el editorial tiene otras funciones, las cuales sintetizamos con base en Cuadrado (2001): (i) explicar los hechos; (ii) dar antecedentes; (iii) predecir el futuro; (iv) formular juicio.

Tras la constitución del *corpus* de editorial, el cual conforma el Componente Contextual con base en la propuesta de la GDF, establecemos las categorías de análisis como veremos en la sección siguiente.

Categorías de análisis

Para el análisis de los datos de evidencialidad en editoriales de la prensa española, estipulamos, con base en los trabajos que se apoyan especialmente en la perspectiva de la GDF¹⁹, las categorías relativas a los niveles interpersonal, representativo y morfosintáctico. Veámoslo:

a) Aspecto relativo al Nivel Interpersonal:

1. *Tipo de ilocución:*

Declarativa, interrogativa, imperativa/exhortativa, exclamativa y desiderativa.

b) Aspectos relativos al Nivel Representativo:

1. *Tipo de fuente de la información:*

Hablante, tercero definido, tercero indefinido y genérico.

2. *Modo de obtención de la información:*

Evidencia sensorial (visual), evidencia sensorial (no-visual), inferencia por vía directa (sensorial o resultado observable), inferencia por raciocinio lógico, relato/cita de L2, relato/cita de L3 y relato/cita de la tradición.

¹⁸ Según Moreno Espinoza (2007, p. 136), la estructura del editorial se compone de tres partes: (i) la informativa, (ii) la interpretativa y la (iii) deliberativa o conclusiva. Reyna (1999, p. 62) explica que, además de esta estructura clásica, hay más dos variantes: (i) una con exposición del tema y comentarios, sin que incluya conclusión; (ii) otra con exposición del tema y combinación de los comentarios con la conclusión.

¹⁹ Véase Carioca (2009), Silva (2013).

c) Aspectos relativos al Nivel Morfosintáctico

1. *Forma de expresión de la evidencialidad*:²⁰

Verbo, sustantivo, adjetivo, adverbio y preposición.

2. *Orden de la marca evidencial con relación a la información*:

Inicial, medial y final.

3. *Alcance morfosintáctico de la especificación evidencial*:

Expresión lingüística, oración, sintagma y palabra.

Tras la definición de las categorías, procedemos a la lectura del *corpus* y la identificación de las ocurrencias (*tokens*) de marcadores evidenciales, por ello los ejemplos para este análisis cualitativo fueron tomados de los editoriales de la prensa española como como se lo explicamos.

La evidencialidad en lengua española: una mirada hacia los editoriales de la prensa²¹

Con el reto de describir y analizar la evidencialidad en lengua española y su relación con la construcción discursiva, lo que significa un abordaje de la lengua en uso, o sea, que considere aspectos gramaticales asociados a aspectos pragmático-discursivos, establecemos tres grupos de categorías de análisis para cada uno de los 50 casos encontrados en los editoriales que forman nuestro *corpus*. Si comparamos la cantidad de marcas evidenciales de este género con el género ‘noticia’ (115 casos)²², ‘artículo en j-blogs’ (87 casos)²³ y ‘columnas’ (65 casos)²⁴, podemos inferir que el género es un elemento contextual que condiciona el uso de los evidenciales, como propuesto por Connolly (2014)²⁵, que relaciona la noción de género al contexto discursivo más amplio del Componente Contextual de la GDF.

²⁰Aunque algunos autores, como Böhm (2016, p. 336), consideren el pretérito imperfecto puede asumir una función evidencial en español, no consideramos el morfema que lo indica en este trabajo, una vez que lo hace implícitamente como referencia a una cita de otra fuente y considera su uso (secundario) más como una estrategia en función narrativa.

²¹Para acceder a los datos cuantitativos de esta investigación y al *corpus*, pulse en: https://www.dropbox.com/sh/oz78144627kxg01/AABnveIT5Y9H_hRz1vXCZaFQa?dl=0

²²Sobre la evidencialidad en noticias, véase Caldas, Prata y Silva (2018) y Caldas (2016).

²³Sobre la evidencialidad en artículos de j-blogs, véase Silva (2017).

²⁴Sobre la evidencialidad en columnas, véase Vidal, Prata y Silva (2018).

²⁵Según Connolly (2014, p. 230), la noción de contexto implica tres características básicas: a) fornece apenas propiedades relevantes; b) es constructo subjetivo del mundo; c) está estructurado de forma jerárquica. El autor, lo divide en dos: (i) contexto discursivo (lingüístico y no-lingüístico) y (ii) contexto situacional (físico y socio-cultural). De este modo, Connolly (2014, p. 233) propone un modelo modificado del Componente Contextual de la GDF.

En lo que atañe a la categoría relativa al Nivel Interpersonal, que mantiene relación con la intención comunicativa del hablante, constatamos que, en todos los casos en que aparece el marcador evidencial, hubo la utilización del tipo de ilocución *declarativa*, la que sirve a que el hablante/escriptor informe al oyente/lector el Contenido Proposicional evocado por el Contenido Comunicado. Este tipo de ilocución se relaciona con una de las funciones del editorial: la de explicar un hecho, como menciona Cuadrado (2001).

En la sección 3.1, analizaremos los aspectos relativos al Nivel Representativo, como la fuente y el modo de obtención de información en los editoriales de la prensa española. En la sección 3.2, analizaremos los aspectos relativos al Nivel Morfosintáctico, como la forma de expresión, el orden de la marca evidencial frente a la fuente y a la información, y el alcance de la marca evidencial.

La fuente y el modo de obtención de la información en los editoriales de la prensa española

Para el análisis de los aspectos semánticos relativos al Nivel Representativo de la GDF, propusimos dos categorías: (i) fuente de la información y (ii) modo de obtención de la información, una vez que, según Aikhenvald (2004, p. 354), “[...] los evidenciales constituyen un medio poderoso y versátil de manipulación discursiva: al elegir un evidencial uno indica la fuente de la información y, si el evidencial tiene una extensión epistémica, uno piensa sobre la información.”²⁶.

De Haan (1998 apud GONZÁLEZ VÁZQUEZ, 2006, p. 94-95) también explica que “[...] el hablante utiliza siempre la fuente de información con la que mantiene una relación más estrecha y directa, priorizando el modo de adquisición de información que se encuentra más cercano y al que también podría tener acceso el oyente”, lo que ocurre en los editoriales analizados. Veamos la Tabla 1:

²⁶Traducción nuestra. Aikhenvald (2004, p. 354) dijo: “[...] that evidentials constitute a powerful and versatile means of manipulating one’s discourse: by choosing an evidential one indicates the information source and, if the evidential has an epistemic extension, also what one thinks of the information [...]”.

		Modo de obtención				Relato de L2	Total
		Evidencia Sensorial (visual)	Evidencia Sensorial (no visual)	Inferencia (vía directa)	Inferencia (raciocinio lógico)		
Fuente	Hablante	0	0	0	1	2	3
	Tercero definido	0	5	0	6	26	37
	Tercero indefinido	0	0	1	3	1	5
	Genérico	2	1	0	1	1	5
Total		2	6	1	11	30	50

Tabla 1: Fuente *versus* Modo de obtención en editoriales de la prensa española²⁷
Fuente: SPSS a partir del análisis de la autora

Con base en la Tabla 1, vemos que la fuente más utilizada en los editoriales fue la de ‘tercero’ (definido e indefinido). Los dos tipos suman 42 casos, lo que representa el 84% del total y demuestra que la unicidad discursiva es aparente, una vez que se enmarcan en el discurso otras voces.

La fuente ‘tercero definido’ (37 casos – el 74%) y el modo ‘relato de L2’ (30 casos – el 60%) son los más frecuentes en los editoriales analizados. De este modo, el editor/director, que habla en nombre de la institución periodística, prefiere indicar claramente la fuente de la información y el modo como la obtuvo puesto que el argumento de autoridad sirve para la construcción de la argumentación y, por consecuencia, para formar opiniones como nos explica Escribano (2008). Se puede razonar esta opción a base de que el editor, por lo general, no tiene acceso directamente a la información (puesto que esto sería propio del reportero, por ejemplo). Veamos (1) y (2):²⁸

(1) *El presidente, Mariano Rajoy*, se refirió al deber moral de los europeos y **afirmó que** “no se puede renunciar de ninguna manera a dar asilo a aquellas personas que tengan derecho al mismo, conforme al derecho internacional”. (P2 – 4/9/15)

(2) Geroa Bai, Bildu y Podemos suman 24 escaños, mientras que los tres partidos constitucionalistas -UPN, PSN y PP- han obtenido otros 24. Todo queda en manos de los dos diputados de *la sucursal navarra de IU*, que es fuertemente nacionalista y **ha anunciado que** va a apoyar como presidenta de la comunidad a Uxue Barcos, cabeza de lista de Geroa Bai. (P1– 02/06/15)

²⁷Para atestiguar el grado de relación entre categorías, usamos la prueba *Chi-cuadrado*. Si el valor obtenido es pequeño, eso significa que los resultados son significativos estadísticamente. Por lo general, el valor de referencia es el 0,05. Para el cruce de la Tabla 1, la prueba *Chi-cuadrado* fue de 0,000, lo que implica una relación entre las dos categorías.

²⁸En los ejemplos, el uso de la cursiva hace referencia a la fuente y el de la negrilla, al evidencial. Indicamos aún la fecha de publicación del material en la prensa.

En (1) y (2), las fuentes de ‘tercera persona’ aparecen claramente ‘definidas’ por medio de su identificación con el empleo de sintagmas nominales: *el presidente, Mariano Rajoy, y la sucursal de IU*. El uso de este tipo de fuentes (re)conocidas socialmente sirve a la persuasión en el discurso. De esta forma, su argumentación se basa en lo que dijo otro, y pueden incluir “[...] documentación y declaraciones de políticos y personas que aportan datos importantes respecto al tema tratado [...]”, como nos explica Moreno Espinosa (2003).

Las fuentes de tipo ‘tercero indefinido’ (el 10% del total) y ‘genérico’ (el 10% del total) son igualmente usadas por los editores, como en (3) y (4) respectivamente:

(3) Ahí está la seria advertencia de los bancos de que podrían abandonar el territorio. La explicación es que existe *una parte de los votantes de Junts pel Sí que*, aunque no cree en que la independencia sea posible, **piensa que** la victoria de esta lista forzará al Estado a realizar nuevas concesiones a Cataluña. (P1 – 21/09/15)

(4) El resultado es el que **llevamos viendo** durante todo el verano: muertes de muchos de ellos, aglomeraciones en varios puntos fronterizos y reacciones desesperadas de una Policía que recibe a veces instrucciones contradictorias y aplica métodos inhumanos de represión. (P1 – 30/08/15)

En (3), el verbo de estado mental ‘pensar’ tiene como sujeto (argumento 1) el sintagma nominal con determinante indefinido: ‘*una parte de los votantes de Junts pel Sí*’, el cual es la fuente del contenido comunicado que aparece después de la conjunción. En (4), la perífrasis verbal (‘llevar+gerundio’) marca no solo el modo de obtención de la información como también la repetición de esto. El uso de la primera persona del plural no representa solo al periódico, sino que, semánticamente, incluye al lector, lo que nos llevó a verla como fuente ‘genérica’, puesto que la información es accesible a la gente.

En (5), en una construcción parentética nucleada por un verbo (‘repetir’), percibimos el uso de la fuente de tipo ‘hablante’, que corresponde al editor/institución.

(5) Los electores socialistas y los demás ciudadanos observan atónitos una pelea inédita en la política española que, **repetimos**, hace mucho daño al PSOE. (P1– 12/02/15)

Como vemos, al tratar de la temática desde un punto de vista institucional, utiliza la primera persona del plural de modo elíptico (‘repetimos’) y focaliza solo una parte de la información que viene enseguida: “hace mucho daño al PSOE”.

Considerando los datos, parece ser posible decir que hay una jerarquía de preferencia de los evidenciales en los editoriales de la prensa española, teniendo en cuenta el modo de obtención de la información y los objetivos comunicativos de este género:

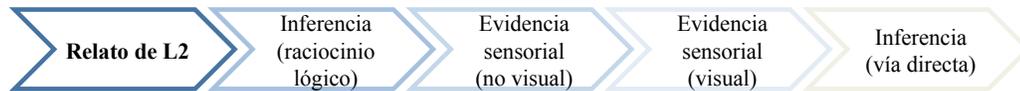


Figura 1: Jerarquía de uso de los evidenciales en los editoriales de la prensa española.

Fuente: Elaborada por la autora

Tras el análisis de los aspectos semánticos de la evidencialidad en lengua española en editoriales de la prensa, pasaremos a tratar de los aspectos morfosintácticos.

Los aspectos morfosintácticos de los evidenciales en los editoriales de la prensa española

Desde una perspectiva *top-down*, como la de la GDF, la intención comunicativa del hablante se interrelaciona a las elecciones morfosintácticas de una expresión lingüística. Por ello, considerando que la evidencialidad puede caracterizarse por aspectos relativos a la codificación lingüística, propusimos tres categorías para el análisis de los aspectos relativos al Nivel Morfosintáctico de la GDF: (i) forma de expresión de la evidencialidad, (ii) orden de la marca evidencial con relación a la información y (iii) alcance morfosintáctico de la especificación evidencial.

Tales aspectos sirven a la descripción y al análisis de la evidencialidad en español en un contexto de uso real cuya naturaleza es de carácter opinativo, como lo veremos a continuación:

(i) Forma de expresión de la evidencialidad

Puesto que, en lenguas indoeuropeas, como es el caso del español, la evidencialidad no constituye una categoría sistemática que esté totalmente gramaticalizada en el sistema, sino que es de naturaleza más lexical, establecemos la identificación de las marcas evidenciales con base en las clases de palabras. De este modo, como vemos en la Tabla 2, constatamos en un 78% de los casos el uso del ‘verbo’ como marcador típico, una vez que, como núcleo de la oración, encaja a la vez la fuente y la información como dos argumentos de su estructura semántico-sintáctica.

		No.	%
Formas de expresión	Verbo	39	78,0
	Preposición	6	12,0
	Sustantivo	3	6,0
	Adverbio	2	4,0
	Total	50	100,0

Tabla 2: Las formas de expresión de la evidencialidad en editoriales de la prensa española
Fuente: SPSS a partir del análisis de la autora

La marcación de la evidencialidad por medio de un ‘verbo’ aparece asociada a la fuente ‘tercero definido’, lo que significa que el editor la elige para dar voz al otro en su discurso. Estos verbos, por lo general, de elocución, constituyen la marca de polifonía de voces que suele aparecer en el editorial. Así las marcas evidenciales pueden ser una de las formas de la ‘heterogeneidad mostrada’ que alteran la unicidad aparente de la cadena discursiva, inscribiendo el otro, como nos explica Authier-Revuz (1990), como lo vimos desde (1) al (5). En esos casos, el verbo de elocución (*dicendi*) no está semánticamente marcado desde un punto de vista axiológico, siendo por lo tanto más ‘neutrales’ en relación al habla reportada (la cita). Pero hay casos en los que los verbos aportan un valor semántico más, como ‘apoyar’, ‘volver a denunciar’, ‘tachar’, ‘reconocer’, ‘asegurar’, ‘advertir’, que aparecieron en los editoriales.

Además de los verbos, el uso de la preposición, o mejor, de construcciones encabezadas por ella, configuran el 12% de los casos. Cuando cruzamos las formas de expresión con el tipo de fuente, vemos que aparecen para marcar un ‘tercero definido’, como ocurre en (6):

(6) El aumento de la brecha no solo es injusto, sino que acaba perjudicando a todos. **Según** *la OCDE*, por cada punto que se reduce la desigualdad (coeficiente de Gini) se añaden 0,8 al crecimiento en los cinco años siguientes. (P2 – 27/05/15)

La preposición ‘según’ seguida de la fuente de tipo ‘tercero definido’ (*la OCDE*) marca que la información se obtuvo de segunda mano, o sea, constituye un relato de L2, lo que puede indicar un proceso de gramaticalización del sistema evidencial en español así como en portugués. El editor quiere fornecer argumentos para sus tesis (“El aumento de la brecha no solo es injusto, sino que acaba perjudicando a todos.”) con base en datos estadísticos de la OCDE, que es una organización que agrupa 35 países y cuya misión es la de “[...] promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo.”²⁹.

²⁹Véase: <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>. Acceso en: 01 jun. 2018.

El sustantivo y el adverbio, considerados conjuntamente, aparecen en solo un 10% de los casos.

(ii) Orden de la marca evidencial con relación a la información

Tras el análisis del orden de la marca evidencial con relación a la fuente y la información, constatamos que la preferencia es por una posición medial (34 casos – 68%), seguida por la posición inicial (11 casos – 22%) y solo un 10 % de la posición final. La preferencia por la posición medial ya se esperaba puesto que es el orden prototípico para la manifestación de esta categoría.

El orden medial, como podemos ver en casos como (1), (2), (3) y (7), se relaciona a la construcción interna de la oración, mientras que, en casos como (5) y (8), constituyen elementos extra-oracionales, o parentéticos, que pueden señalar el punto de vista del editor.

(7) Sorprende que Moreno haya utilizado expresiones tan contundentes y amenazadoras cuando *el ministro de Sanidad* **anunció** en junio **que** ofrecería asistencia primaria a los inmigrantes irregulares. (P2 – 22/08/15)

(8) Las elecciones municipales y autonómicas del 24-M, **salvo fallo mayúsculo de los institutos de opinión**, no darán carpetazo al bipartidismo, pero sí supondrán la irrupción de nuevos partidos. Ciudadanos comparte con Podemos la juventud y el carisma de su líder (P1 -20/05/15)

En (7), la marca evidencial, de carácter verbal ('anunciar'), ocupa la posición medial de la cláusula, una vez que primeramente se indica la fuente "el ministro de Sanidad" y luego el contenido comunicado (la información) encabezado por la conjunción 'que'. En (5), la marca evidencial ('repetimos') parece ocupando la posición medial en el interior de la expresión lingüística, y rompe la oración adjetiva restrictiva para focalizar, de modo reiterativo, parte de la oración subordinada. Esta posición intercalada o medial, sería a principio ocupada por una cláusula, como explican Hengeveld y Mackenzie (2008), pero puede que no lo sea, como en (8), en el que el editor añade una crítica *ut in posterum* a los institutos de opinión en el caso de que los datos no corroboren la reflexión que hace a lo largo del texto. De todas formas, la interrupción de la linealidad discursiva "[...]" se debe a la necesidad de mandar al oyente una nueva información en un momento concreto del discurso "[...]" (FUENTES RODRIGUEZ, 2017).

La segunda posición que más apareció en los editoriales analizados fue el orden inicial, como en (9), en el que el constituyente extra-oracional encapsula la proposición y

evidencia que la información (que aparece subrayada) formulada por el hablante/editor la hace con base en una inferencia de raciocinio lógico.

(9) A la luz de los números, no hay duda de que la propaganda independentista ha funcionado y que Artur Mas está logrando su objetivo con una campaña muy agresiva, pero eficaz que insiste en que Cataluña vivirá mucho mejor si se libra de la carga que supone el Estado español. (P1 – 21/09/15)

El orden final ocurre en casos como (10), en que la fuente es ‘tercero indefinido’:

(10) Las personas en riesgo de exclusión social han pasado del 26% al 29,2% entre 2010 y 2013 en España, **según estadísticas oficiales.** (P2 – 27/05/15)

Desde el punto de vista cognitivo, si comparamos los efectos producidos por el orden inicial y final, parece que la colocación del modo y/o fuente al inicio crea una atmósfera que sirve de base epistemológica a partir de la cual podemos concebir la información en un *continuum* (*imposible* > improbable > probable > posible > cierto); mientras que, cuando la marca evidencial está al final, esto requiere más esfuerzo cognoscitivo por parte del oyente/lector, lo que va en contra a la Teoría de la Relevancia³⁰. Desde este punto de vista, es más relevante saber primeramente quién lo dijo que saber qué se dijo, una vez que la argumentación se hace en el argumento de autoridad.

(iii) Alcance morfosintáctico de la especificación evidencial

Para la investigación de las propiedades morfosintácticas de la evidencialidad en editoriales, analizamos también el alcance o ‘*scope*’ de la especificación evidencial. Para ello, observamos el contexto encapsulado por la marca evidencial, entre: expresión lingüística, oración, sintagma o palabra.

En la mayoría de los casos (un 76%), el alcance fue una estructura que posee un contenido con valor de verdad, lo que suele ocurrir con oraciones o expresiones más complejas. Según Aikhenvald (2014), el alcance (*scope*) del evidencial es la oración o frase, como lo comprobamos, puesto que, en 44% de los casos, la oración fue el tipo preferido para configurar el contexto morfosintáctico de la categoría en el género editorial, como en (2), (3), (5), (7) y (10). En 32% de los casos, el alcance tomó una unidad más compleja a la cual denominamos ‘expresión lingüística’, como en (1), (6), (8) y (9). Pero, como ya nos explicaba

³⁰ Cf. Reyes (2009, p. 53-63).

la autora, un sintagma también puede tener su propia especificación evidencial, lo que ocurrió en 24 % de los casos, como en (4) o en (11):

(11) Andanadas verbales sin acompañamiento de la más mínima prueba que sólo despertarían hilaridad si no fuera porque decenas de opositores están hoy en la cárcel, o encausados, o en un exilio obligado, justamente por la acusación de intento de «magnicidio» que se ha convertido en el cargo favorito del chavismo para acometer lo que *la periodista venezolana Thays Peñalver tachaba* de "genocidio político" en este diario la semana pasada. (P1 – 09/03/15)

En (11), a la fuente ‘tercero definido’ (*la periodista venezolana Thays Peñalver*) le es atribuido un verbo con valor axiológico de matiz despectivo para pasar visión ‘objetiva’ de la periodista sobre los hechos anteriormente mencionados. Con el sintagma nominal, "genocidio político", que es el alcance (*scope*) de la marca evidencial, el editor le imputa directamente, con el uso de las comillas, a *Thays Peñalver* la responsabilidad por lo dicho que encapsula anafóricamente.

Consideraciones finales

Al considerar la relación entre gramática y discurso, vemos la evidencialidad como una categoría lingüística que sirve a la marcación de la fuente de la información en el intercambio comunicativo, presente por ejemplo en el editorial, género de naturaleza argumentativa. De este modo, la vemos como una de las estrategias de construcción de este género de la prensa y una de las maneras de mostrar la ‘heterogeneidad’ discursiva. Por ello, optamos por un abordaje que analice las estructuras lingüísticas en situaciones comunicativas reales, lo que significa una opción la una vertiente más funcionalista, puesto que la lengua se ve como instrumento de interacción social.

Por el análisis cualitativo-cuantitativo-cualitativo, percibimos que hay una especie de *continuum* en la elección del tipo de fuente, con el reto de configurar una posible estrategia de (des)comprometimiento con relación a la información, lo que nos condujo a decir que las elecciones que los hablantes (escritor=editor) hacen dependen en parte de un contexto discursivo (genérico) como lo menciona Connolly (2014). Asimismo sirve como medio para marcar lingüísticamente si se comparte o no la ‘verdad’ de los mensajes, de modo a exentar la institución (el periódico de la prensa española) de las responsabilidades imputadas a cada fuente.

A lo largo de la investigación de la evidencialidad en los editoriales de la prensa española, llegamos a algunas relaciones entre el uso de esta categoría lingüística y la construcción del género ‘editorial’: (i) el 100% de las marcas evidenciales encontradas aparecen en contextos de ilocución declarativa; (ii) el cruce entre fuente y modo de obtención nos indica la relación entre el ‘tercero definido’ y el “relato de L2”, lo que marca lo heterogéneo en el discurso; (iii) los aspectos morfosintácticos de la evidencialidad en este contexto discursivo son el verbo en posición medial³¹ (*fuente+marcaevidencial+información*), y la “oración”, de preferencia, como el alcance (*scope*) de la marca evidencial, como ya lo mencionó Aikhenvald (2014).

Al fin y al cabo, esta investigación se relaciona a la descripción y al análisis de la lengua española, lo que puede subsidiar posibles comparaciones entre las variedades del español y estudios contrastivos con el portugués, por ejemplo, en lo que atañe la categoría en cuestión y la construcción discursiva. Dichos análisis pueden aún nortear la construcción de materiales didácticos que intenten relacionar el uso del sistema lingüístico y textos de la prensa española.

Referencias

AIKHENVALD, A. Y. **Evidentiality**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

_____. The grammar of knowledge: a cross-linguistic view of evidentials and the expression of information source. In: AIKHENVALD, A. Y.; DIXON, R. M. W. (Ed.). **The Grammar of Knowledge: A Cross-Linguistic Typology**. New York: Oxford University Press, 2014. Cap. 1. p. 1-51.

AIMC. **Resumen general de resultados EGM**. Madrid, fev.- nov. 2015. Disponible en: <<http://www.aimc.es/-Datos-EGM-Resumen-General-.html>>. Acceso en: 15 jun. 2017.

AUTHIER-REVUZ, J. “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”. Tradução de Celene M. Cruz e João Vanderley Geraldi. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19: 25-42, 1990.

BÖHM, Verónica. **La imperfectividad en la prensa española y su relación con las categorías semánticas de modalidad y evidencialidad**. New York: Peter Lang, 2016.

CALDAS, J. E. M. **La evidencialidad en lengua española: un análisis funcionalista en noticias**. Trabajo de Conclusión de Grado - Universidad Federal de Ceará, Fortaleza, 2016. Disponible en: <<http://www.repositoriobib.ufc.br/000039/0000392a.pdf>>. Acceso en: 10 jun. 2017.

CALDAS, J. E.M.; PRATA, N. P. P.; SILVA, I. L. L.. La evidencialidad en noticias escritas en lengua española. **Domínios de Lingu@gem**, [s.l.], v. 12, n. 3, p.1484-1520, 21 set. 2018.

³¹La prueba *Chi-cuadrado* para este cruce fue el 0,003.

EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlandia. <http://dx.doi.org/10.14393/dl35-v12n3a2018-5>.

CARIOCA, C. R. **Evidencialidade em textos acadêmicos de grau em português brasileiro contemporâneo**. 2009. 201f. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Programa de Postgrado en Lingüística, Universidad Federal de Ceará, Fortaleza, 2009.

CASADO VELARDE, M. Algunas estrategias discursivas en el lenguaje periodístico de hoy. **Boletín Hispánico Helvético**, [s.i.], v. 12, p.71-97, Otoño, 2008.

CONNOLLY, J.H. The Contextual Component within a dynamic implementation of the FDG model: structure and interaction. **Pragmatics**. Reino Unido, 24, v. 02, p. 229-248, jun. 2014. Disponible en: <https://goo.gl/pNJWFZ>. Acceso en: 07 ago. 2017.

CUADRADO, Luis Alberto Hernando. Lengua y estilo del editorial. **Estudios sobre el Mensaje Periodístico**, Madrid, v. 1, n. 7, p.279-293, mayo 2001. Disponible en: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/period/Period_I/EMP/Numer_07/7-5-Inve/7-5-07.htm>. Acceso en: 26 ago. 2016.

ESCRIBANO, A. **Comentario de textos interpretativos y de opinión**. Madrid: Arco Libros, 2008.

ESTRADA, Andrea María. **Panorama de los estudios de la evidencialidad en el español: Teoría y práctica**. Buenos Aires: Teseo, 2013.

FERNÁNDEZ, S. S. Generalizaciones y evidencialidad en español. En: **Revue Romane**, 43, 1, p. 63-80, 2008.

FETZER, A.; OISHI, E. Evidentiality in discourse. **Intercultural Pragmatics**, [s.l.], v. 11, n. 3, p.321-332, 1 jan.2014. Walter de Gruyter GmbH. <http://dx.doi.org/10.1515/ip-2014-0015>.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. **Cuadernos Aispi: Estudios de Lenguas y Literaturas Hispánicas**, [s.i.], v. 2, p.15-36, 2013.

_____. Funciones discursivas de las estructuras parentéticas coordinadas. **Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción**, [s.l.], v. 35, p.49-77, 5 mar. 2017. Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.35.05>. Disponible en: <http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/N35/35_5-Fuentes.pdf>. Acceso en: 4 jun. 2018.

GONZÁLEZ VÁZQUEZ, M. **Las fuentes de la información: tipología, semántica y pragmática de la evidencialidad**. Vigo: Universidade de Vigo, Servizo de Publicacións, 2006.

HENGEVELD, L; MACKENZIE, J. L. **Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

_____. La Gramática Discursivo-Funcional. **Moenia**, Santiago de Compostela, v. 17, p.5-45, 2011. Disponible en: <<http://www.usc.es/revistas/index.php/moenia/article/view/205>>. Acceso en: 22 mayo 2018.

HENGEVELD, K.; DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. **Linguistics**, [s.l.], v. 53, n. 3, p.479-524, 1 jan.2015. Walter de Gruyter GmbH. <http://dx.doi.org/10.1515/ling-2015-0010>.

LAZARD, G. On the grammaticalization of evidentiality. **Journal of Pragmatics**, n. 33, p. 359-367, 2001.

MORENO ESPINOSA, P. Géneros para la persuasión en prensa: Los editoriales del Diario El País. **Ámbitos**: Revista internacional de comunicación, Sevilla, v. 9-10, p.225-238, 2003. Disponible en: < <https://goo.gl/KtYCqY> >. Acceso en: 29 mayo 2018.

_____. Opinión y géneros en el periodismo electrónico: redacción y escritura. **Ámbitos** [en línea], 2007. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16801608>>. Acceso en: 2 abril 2018.

PRATA, N. P. P. Evidencialidad en textos periodísticos: un análisis funcionalista en español. In: VII Congresso Brasileiro de Hispanistas, 2013, Salvador. **Atas** do VII Congresso Brasileiro de Hispanistas. São Paulo: ABH, 2012.

_____. A evidencialidade em língua espanhola: uma análise funcionalista em editoriais. In: XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2017, Recife. ANAIS ELETRÔNICOS da XXVI Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Recife: Pipa comunicação, 2017. p. 3-12.

PRATA, N. P. P.; SILVA, I. L. L.; VIDAL, R. P.; CALDAS, J. E. M.; SILVA, D. S. F.. A evidencialidade em textos jornalísticos escritos em língua espanhola. In: **Espanhol em pauta**: perspectivas teórico-analíticas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. v. 1, p. 27-41.

REYNA, S. G. **Géneros periodísticos 1**: Periodismo de opinión y discurso. 2. ed. México: Trillas, 1999.

REYES, G. **Los procedimientos de cita**: citas encubiertas y ecos. Madrid: Arco Libros, 1996. (Cuadernos de Lengua Española).

_____. **Procedimientos de cita**: estilo directo y estilo indirecto. Madrid: Arco Libros, 2002. (Cuadernos de Lengua Española).

_____. **El abecé de la pragmática**. Madrid: Arco Libros, 2009, p. 53-63. (Cuadernos de Lengua Española).

SARDINHA, T. B. **O que é um corpus representativo?** São Paulo: DIRECT Papers 44, 2000.

_____. **Linguística de corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

SILVA, D. S. F. **La evidencialidad en lengua española**: Un análisis funcionalista en artículos de j-blogs. Trabajo de Conclusión de Grado - Universidad Federal de Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, I. L. L. **A Expressão da Evidencialidade no português escrito do Século XX no contexto de gêneros textuais**. Tesis (Doctorado en Lingüística) – Programa de Postgrado en Lingüística, Universidad Federal de Ceará, Fortaleza, 2013. 224p. Disponible en: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8248/1/2013_tese_illsilva.pdf>. Acceso en: 09 jul. 2017.

VIDAL, Renata Pereira; PRATA, Nadja Paulino Pessoa; SILVA, Izabel Larissa Lucena. A evidencialidade em colunas jornalísticas escritas em espanhol. **Miguilim - Revista Eletrônica do Netlli**: - Revista eletrônica do NETLLI, Crato, v. 7, n. 2, p.354-376, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1668>>. Acesso em: 07 dez. 2018.

OS TONS VALORATIVOS NO GÊNERO COMENTÁRIO *ONLINE* SOBRE A (DES)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE DEUS

Pedro Farias Francelino¹

Alixandra Guedes Rodrigues de Medeiros e Oliveira²

Resumo: Este trabalho objetiva refletir sobre a (des)construção da identidade do personagem Deus, partindo da valoração que fomenta a produção do gênero comentário *online* que tem por motivação uma tira em quadrinhos da página “Um sábado qualquer”, produzida pelo designer e ilustrador Carlos Ruas. Investimos, assim, os mecanismos linguísticos utilizados pelos internautas na construção de seus enunciados, com vistas ao tom valorativo e à entonação expressiva que fazem referência à identidade do personagem principal da tira. Embasamo-nos nas contribuições da Análise Dialógica do Discurso, representada pelo Círculo de Bakhtin (2010, 2011, 2013), bem como nas contribuições sobre identidade e tom valorativo (SOBRAL, 2009; FIORIN, 2016; BRAIT, 2010; DURAN, 2014). Quanto à metodologia, por ser o gênero comentário *on-line* semelhante à conversação real (KOZINETTS, 2014), selecionamos comentários que apresentaram em suas réplicas posturas divergentes, dados esses analisados a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa. O tom valorativo predominante na análise, materializado por meio da entonação expressiva, aponta para a (des)construção da identidade historicamente estabelecida para o personagem, além de revelar o reforço de uma identidade mais humanizada para o protagonista da tira.

Palavras-chave: Comentário *on-line*. Valoração. Identidade.

Abstract: This work aims to reflect over the (dis)construction of the God character identity, starting from the valuation that foment the on-line commentary genre production that has as motivation a "One Saturday any" comic strip, produced by the designer and illustrator Carlos Ruas. We thus invest in the linguistic mechanisms used by Internet users in constructing their statements, with a view to the value tone and expressive intonation referring to the main character of the strip identity. We based in the Dialogical Analysis of the Discourse contributions, represented by Bakhtin's Circle (2010, 2011, 2013), as well as in the contributions on identity and valuation tone (SOBRAL, 2009; FIORIN, 2016; BRAIT, 2010; . For the methodology, because the on-line commentary genre is similar to the actual conversation (KOZINETTS, 2014), we selected comments that presented in their replicates divergent positions, this data analyzed from the qualitative and interpretative approach. The valorative tone predominant in the analysis, materialized by the expressive intonation, points to the character histrionically established (dis)construction identity, further revealing the strip protagonist more humanized identity reinforcement.

Keywords: Online comment. Valuation. Identity.

Introdução

¹ Doutorado em Linguística (UFPE). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). pedrofrancelino@yahoo.com.br

² Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Bolsita da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), proc. 88882.182506/2018-01. alixandragm@gmail.com

O campo das religiões, no decorrer da história da humanidade, tem servido de objeto de estudos em diversas áreas, como a filosofia, a teologia, a sociologia, a antropologia, e naturalmente, a linguística. Todas essas correntes têm apresentado contribuições relevantes para a construção de um novo paradigma sobre as produções na esfera do discurso religioso. Por compreender de um domínio fecundo, no qual são constantes a produção e circulação de discursos acerca das figuras representativas das diversas vertentes religiosas existentes, acaba por tornar-se uma arena de conflitos ideológicos entre os cristãos, de variados segmentos, e os não-cristãos ou ainda não-religiosos.

Envolvidas nesse processo interativo, as relações dialógicas determinam e evidenciam os diversos tons emotivo-volitivos presentes nas enunciações, dado que o sujeito, em suas práticas sociais de linguagem, manifesta aceitações e contradições em sua relação com os outros e com o mundo. Perante esse jogo de dizeres, nosso objetivo é refletir sobre a (des)construção da identidade do personagem Deus, oriunda da valoração que subjaz à produção do gênero comentário *online*.

Sob o viés discursivo, nosso trabalho empreende uma análise dialógico-discursiva dos mecanismos linguístico-enunciativos utilizados pelos internautas na construção de seus enunciados. Nosso olhar volta-se para os tons emotivo-volitivos e para a entonação expressiva que fazem referência à identidade do personagem principal de uma das tiras em quadrinhos produzida pelo designer e ilustrador Carlos Ruas, publicada na página de Facebook “*Um Sábado Qualquer*”, no dia 19 de setembro de 2017, que tem como mote a reação do personagem Deus ao descobrir que é uma criação humana.

Por ser o gênero comentário *online* semelhante à conversação real (KOZINETS, 2014) e, por isso, gerar muitas réplicas, o percurso metodológico exige um recorte. Assim, optamos por selecionar dentre os comentários realizados sobre a tira em quadrinhos aquele que apresentasse diversas réplicas, no anseio de encontrarmos opiniões divergentes. Desse modo, selecionamos o quarto comentário, realizado pelo sujeito DP e parte das réplicas produzidas, tendo em vista a impossibilidade de analisar a totalidade devido à extensão do artigo.

A hipótese levantada é a de que os enunciados produzidos evidenciam o tom valorativo dos sujeitos, materializado por meio da entonação expressiva, como instrumento de constituição da identidade proposta pelo autor da tira para o personagem Deus, bem como o reforço valorativo da identidade estabelecida sócio-historicamente para o protagonista da tira. Além desta introdução e dos comentários finais, nosso trabalho apresenta outros quatro tópicos, quais sejam: algumas considerações das noções de valoração, de entonação

expressiva e de identidade, conceitos discutidos nas obras de Bakhtin e o Círculo; em seguida, apresentamos a análise do comentário e de suas réplicas.

Valoração e entonação expressiva: lentes para a leitura dos enunciados

Para Bakhtin, (2011), o enunciado apresenta como partes constituintes um *projeto enunciativo* (a intenção do dizer), um *autor* (o sujeito) e uma *prática* (a realização por parte do sujeito de sua própria intenção). Frente a sua condição ativamente responsiva, toda compreensão anseia por resposta e é essa condição que instaura cada enunciado como um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, evidenciando os pontos de vista, os valores e tons concernentes a cada sujeito enunciadador.

Nessa mesma obra, Bakhtin (2011) faz uma explanação sobre o vivenciamento ativo do eu que sintetiza a concepção de valoração. Ao ter uma vivência de sua lembrança axiologicamente ativa, por parte de seus sentidos antedados e do objeto, o sujeito renova em si o antedado de cada vivência, reunindo a si mesmo por completo não no passado, mas no futuro vindouro (BAKHTIN, 2011, p. 114-115). Entendemos, portanto, que para o autor, o conceito de valoração é explicado a partir da noção mesma de dialogismo, já que o vivenciamento ativo do eu é sempre uma atividade axiológica, de maneira que valorar significa impregnar a intenção verbal com os próprios sentidos.

Assim, o vivenciamento torna-se *lembrança* axiológica quando faz referência ao caráter dialógico da linguagem. Essas lembranças podem ser assimiladas por meio da entonação, do estilo e do gênero escolhido para compor o ato enunciativo. Nos termos do autor, “a relação valorativa do falante com o objeto (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

Destacamos, desse pressuposto, duas assertivas: 1. a lembrança é uma forma de axiologia, sendo necessário reconhecer que as valorações são vinculadas no tempo e no espaço, ou seja, na cronotopia; e 2. a axiologia é ideológica, de modo que as valorações apresentam filiação ideológica historicamente situada e editada pelos fatos sociais, de forma que o processo de valoração traz em si os rastros das instituições que determinam as possibilidades de produção dos enunciados (FARACO, 2009, p. 48).

Por conseguinte, o enunciado é uma unidade de interação, com objetivo específico, materializado segundo uma necessidade situacional e que atinge significação apenas na vida real. É, pois, a partir da junção entre o projeto enunciativo e o gênero escolhido que se dá a

enunciação, evidenciando a entonação expressiva que revela a individualidade do falante. Ressaltamos que a entonação expressiva concebida pela perspectiva dialógica do discurso diferencia-se daquela postulada pelo senso comum ou por abordagens estilísticas formais, que a entendem como sendo os aspectos vocais-fônicos (altura, inflexão, modulação etc.) da linguagem. De acordo com este arcabouço teórico, por meio da entonação expressiva é possível atribuir sentido aos enunciados, já que ela não figura vazia de sentido ou (apenas) elemento de adorno, mas um recurso fundamental para o processo de compreensão/interação pelo interlocutor.

A entonação expressiva corresponde, deste modo, à “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 289), ou seja, a entonação expressiva para o autor afasta-se das concepções que entendem o sentido de maneira apriorística, anterior à relação entre os sujeitos. “A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe” (BAKHTIN, 2011, p. 290). Dito em outras palavras, não há enunciados neutros, pois a neutralidade da língua só existe enquanto virtualidade.

Isto posto, compreendemos que a partir do instante em que tomamos a palavra estamos utilizamo-la sócio-historicamente, atribuindo significados ao tema, e ao nosso interlocutor, por intermédio expressão de nossas visões de mundo, uma vez que as palavras “em si mesmas nada valorizam, mas abastecem qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes” (BAKHTIN, 2011, p. 290). Assim, a partir das nossas escolhas e da entonação empregada no ato enunciativo, estamos refratando as ideologias veiculadas no curso interativo da vida, no qual todo enunciado é repleto de tons valorativos.

Concepção de Identidade: (des)construção de sentido

A linguagem possui natureza social e não apenas individual, como postulado pelos estudos linguísticos em determinadas épocas de seu desenvolvimento. Em vista desse aspecto, Bakhtin (2011) situa a sua realidade material, a língua, bem como os sujeitos que a utilizam, num dado contexto sócio-histórico, de forma que este autor toma a linguagem enquanto prática social, concebendo-a como incompleta, no sentido de que os ditos e os não-ditos se fazem presentes na linguagem, abrindo possibilidades de significação. Dentre esse *continuum* infinito de possibilidades do dizer, nasce o espaço para a subjetividade na linguagem e com ela a possibilidade da construção identitária.

Pensar a identidade é sempre pensar um espaço de batalhas. Nos termos de Bauman (2005, p. 83), “sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade”, de maneira que a concepção do eu é, em muitos casos, uma imposição ao(s) outro(s) frente às diversas interações ocorridas nas distintas esferas discursivas existentes na sociedade. Assim, “a identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser devorado...” (BAUMAN, 2005, p. 84).

Neste campo de combate constitutivo, Hall (2006) considera que a identidade não se encontra centrada no ser, mas fora dele, indissociável da situação discursiva que o constitui. Refletir sobre a identidade como algo exterior ao sujeito aproxima o pensamento de Hall do conceito de alteridade proposto pelos estudos dialógicos, segundo os quais é por meio da relação alteritária que as identidades se constituem, visto que estas não resultam da consciência individual, e sim da relação inerente com o “outro”, de forma que com esse “outro” o “eu” não é obrigado a concordar. Sendo diferente do “eu”, o “outro” o provoca, desloca-o de sua zona de conforto, o faz buscar outras possibilidades, resultando na definição do “eu”.

Moura e Miotello (2014, p. 191-192) elucidam que “a constituição do Eu sempre é uma concessão do outro. [...] Vou me constituindo nos limites entre o eu e o outro, vou existindo pelas ofertas do outro”. De modo que nessa interação dialógica, a identidade evidencia-se como uma atividade coletiva que tem como ponto de partida o “outro”. Contudo, inserido nesse movimento, o “eu” sempre volta a si mesmo, pois todo sujeito é regido por dois sistemas: o ideológico, social, e o da unicidade, o psiquismo; é, portanto, quando o “eu” fecha-se em si mesmo, impondo limites, definindo e concluindo sua constituição que se completa enquanto “eu”.

Ressaltamos, ainda, que a constituição da subjetividade subjacente aos pressupostos bakhtinianos é perceptível por meio dos enunciados produzidos pelos sujeitos, que são, ao mesmo tempo, perpassados pelos enunciados dos outros e possuem nuances valorativas, tanto do “eu” como do(s) “outro(s)”. Quando elaboramos o nosso dizer, tomamos os tons emotivo-volitivos dos outros e os ressignificamos em função de nossos índices de valor. Em outras palavras, construímos nossa identidade à medida que interagimos, discutimos e dialogamos com os dizeres e os outros com os quais deparamos, bem como quando refletimos e refratamos esses dizeres.

Nessa perspectiva, a identidade dos sujeitos é construída tendo como ponto de partida as relações de alteridade que se estabelecem nas diversas relações dialógicas instauradas nas

variadas esferas discursivas, sendo, portanto, inviável pensar o sujeito destituído de seus vínculos com o “outro”. A identidade concebe-se, dessa forma, como algo movediço, instável, circunstancial, pois a interação social na vida vivida exige o agenciamento de diversas subjetividades, exige que o sujeito ocupe lugares sociais para enunciar sua singularidade.

O gênero comentário *online*: um novo espaço para enunciações

Concebemos, junto a Bakhtin (2011, p. 265), que “a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Por meio da vivência da vida na língua e no confronto com as diversas posições axiológicas dá-se a diversidade e a riqueza dos gêneros discursivos, já que são abundantes as possibilidades de geração de formas na atividade humana, pois cada campo discursivo origina e diferencia uma gama de gêneros de acordo com a necessidade e a complexidade das atividades dos sujeitos.

Frente à multiformalidade do uso da língua, somada ao advento da *internet*, o gênero comentário *online* nasce na sociedade como uma espécie de releitura do gênero comentário, surgido na esfera jornalística na década de 1960 (MELO, 2003). Por ser um gênero pertencente ao ambiente virtual, sua linguagem é espontânea e individual, pode apresentar gírias, perguntas, interpelações, expressões valorativas/depreciativas, *emoticons* etc. Manifesta como uma de suas características principais a liberdade de expressão, a qual revela a espontaneidade da escrita e a subjetividade do internauta, demarcando a alteridade enunciativa, já que coloca o internauta diante de várias vozes que dialogam sobre um mesmo assunto.

Desvelam-se em sua estrutura composicional alguns aspectos como o levantamento de reflexões sobre fatos da atualidade, em especial aqueles divulgados na mídia televisiva; ser um texto curto; nem sempre ocorrer a identificação do comentarista; simular um diálogo face a face, por apresentar-se como uma conversa espontânea; e possuir vida efêmera, pois o comentarista opina sobre fato que está em curso na história social (ARAÚJO, 2017). Dessa maneira, o gênero comentário *online* veicula em si um reflexo da individualidade do falante por apresentar como traço fortemente marcado o estilo de cada um dos internautas e por encerrar em sua composição as mudanças históricas dos estilos de linguagem ocorridas nas últimas décadas e que são inseparáveis dos gêneros do discurso.

Nesse proceder dialógico, os comentários *online* encontrados na página de *Facebook* “Um Sábado Qualquer” mostram-se como gênero discursivo que reflete os acontecimentos de variados campos discursivos da sociedade – em especial, o discurso religioso – e que

conduzem o sujeito-leitor-internauta a atitudes valorativo-responsivas sobre o conteúdo materializado no gênero tira em quadrinhos, seu motivador. Salientamos que mesmo o sujeito-comentarista sendo anônimo, o teor argumentativo permeia a materialização discursiva, já que o sujeito assume seu ponto de vista face ao outro, enunciando seus tons valorativos, responsabilizando-se inteiramente por seu posicionamento, uma vez que este fica arquivado na rede social e é replicado por outros sujeitos-internautas.

Por existir no ambiente virtual, o gênero comentário *online* é de fácil acesso e sua materialidade está fixada na rede social, não podendo ser alterada. De acordo com Kozinets (2014), o gênero comentário *online* compõe um vasto acervo para pesquisas acadêmicas, visto que não requer autorização, por ser de domínio público, além de poder ser acessado em qualquer lugar e em qualquer tempo.

A identidade do personagem Deus valorada no gênero comentário *online*

O Brasil é um país com forte tradição religiosa, como a maioria dos países da América Latina, no qual traços da religiosidade são absorvidos enquanto elementos culturais, de maneira que se torna relevante investigar de que modo se estabelecem as relações dialógicas ao redor de sua figura mais marcadamente representativa, Deus, bem como investigar de que forma estas relações ocorrem na esfera virtual, espaço no qual “tudo é permitido”, figurando como veículo para publicação das vozes ateístas.

Esclarecemos que abordamos Deus enquanto um personagem literário, da obra literária Bíblia, tomando como parâmetro o estudo realizado por Miles (1997). Não é nossa pretensão discorrer sobre Deus enquanto objeto de crença religiosa, enquanto realidade extraliterária. Interessa-nos, contudo, sua condição de figura representativa de uma crença religiosa, que obteve e mantém um elevado índice de aceitação/identificação por parte dos leitores da Bíblia, seguidores das religiões cristãs, pois esta condição figura como primordial tanto para a construção das tiras como para a geração dos comentários *online* na página de Facebook por nós selecionada.

Para tanto, dedicamos nossa atenção sobre as produções dialógicas que ocorrem na página de *Facebook* “Um Sábado Qualquer”, de autoria do designer carioca Carlos Ruas, que busca de maneira irreverente e bem humorada tratar de um dos assuntos mais polêmicos do mundo: a religião. A personagem das tiras em análise é Deus, sua primeira personagem autoral, criada em 2009, e que se caracteriza como uma espécie de paródia de Deus, símbolo maior da fé cristã. Segundo o autor, a personagem é inspirada no humano, apresentando

características como o ciúme, a inveja, a preguiça e o consumismo.

O universo que fomenta as tiras motivadoras dos comentários *online* são as criações de Deus: Adão, representante do homem atual e que vive em tormenta, há 900 anos, tanto pelos conflitos existentes em seu casamento com Eva quanto por ter que resistir às tentações de Lilith; Caim, filho de Adão e Eva, que apresenta características psicopatas desde a infância; Lucicraldo, ou Luci, responsável pelo mundo inferior, vive insatisfeito por isso e se sente injustiçado por ser usado como justificativa para as maldades dos homens na Terra, além disso, por ser ingênuo, é constantemente vítima das brincadeiras de Deus e de Adão; Jesus Cristo, filho de Deus, tem comportamento pacífico e prefere jogar *videogame* a enfrentar as batalhas do mundo, postura que causa significativa tristeza em seu pai; e os humanos que estão sempre pedindo algo ou fazendo queixas a Deus.

A tira que motivou os comentários *on-line*, foco desta análise, foi postada na página de *Facebook* no dia 19 de setembro de 2017. A materialidade visual da tira é composta por um título que é homônimo à página da rede social – *Um Sábado Qualquer* –, escrito na cor laranja, em fonte arredondada. A seguir, temos um traço horizontal que une o nome da tira/página ao seu produtor “Carlos Ruas”, que está escrito numa fonte que remete à assinatura do próprio autor. Abaixo, encontramos quatro quadros, dispostos dois a dois, de maneira a formar a figura de um quadrante.

Nos quadros 01, 02 e 04 encontramos o personagem principal das tiras – Deus – retratado como um idoso de aproximadamente oitenta anos de idade, calvo, com cabelos e barba brancos, vestindo com uma túnica em tom amarelado, semelhante à cor ocre. Os quadros 01 e 02, que compõem a parte superior do quadrante, apresentam as mesmas características: fundo branco, sem delimitação de chão ou céu. No quadro 01, vemos o personagem numa atitude semelhante ao ato de caminhar, quando algo em sua vestimenta chama a sua atenção e ele olha para baixo. Na sequência, no quadro 02, o personagem parece parar de caminhar e toma nas mãos a barra de sua túnica para observar mais detidamente o que havia lhe tomado a atenção.

O segundo quadrante da tira, formado pelos quadros 03 e 04 distinguem-se dos dois quadros do primeiro quadrante. O quadro 03 é composto quase que em sua totalidade pela borda da túnica de Deus, na qual lemos “*Made By Carlos Ruas*”³. É possível ver os dois polegares do personagem, nos cantos direito e esquerdo do quadro, segurando e esticando a

³ Fonte: <https://www.facebook.com/umsabadoqualqueroficial/photos/a.246364075380811/1856731314344071/?type=3&theater>. Publicado: 19/09/2017. Acesso: 27/02/2018.

própria roupa. Finalizando a tira, o quadro 04 rompe com a sequência de cores, pois apresenta o fundo na cor preto e centralizado o rosto do personagem, com uma expressão de surpresa, tendo os olhos arregalados, a testa franzida e os lábios contritos.

O gênero tira em quadrinhos possui materialidade verbo-visual, na qual os elementos colaboram para a construção dos sentidos (PUZZO, 2014, p. 174); a constituição imagética e a escolha das cores são veículos na expressão dos tons valorativos acerca do conteúdo temático: nos três primeiros quadros, Deus aparece em um fundo branco, voltado para a direita, dando a impressão de caminhar pelo céu e algo chama sua atenção. A cor branca, por convenção, representa iconicamente a paz, a pureza e a limpeza (MENEZES e PEREIRA, 2017, p. 327), conduzindo o leitor a realizar uma leitura de harmonia e estabilidade para o cotidiano do personagem.

No último quadro tem-se uma quebra da expectativa com a mudança da cor do cenário e do enquadramento do sujeito. O fundo é alterado para a cor preto, que está iconicamente associada ao luto, à morte, bem como à suntuosidade e à elegância; o *close*, por sua vez, centra-se na face de Deus. Essas mudanças aproximam o leitor do personagem ao revelar sua expressão de desalento por descobrir sua origem. A cor preta adiciona à tira um valor axiológico de perda, fazendo emergir a dúvida de Deus com relação a sua identidade.

Este enunciado encontra ressonância nos discursos comercial e financeiro que fomentam o consumo/uso de marcas e grifes, de forma que “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular [...]” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 95).

A identidade da personagem Deus é posta à prova quando ele se percebe na condição de criado e de Criador, de maneira que ele passa à consciência de que sua constituição “é sempre uma concessão do outro”, em um jogo no qual a identidade constitui-se nos “limites entre eu e o outro”, a existência dá-se “nas ofertas do outro” (MOURA; MIOTELLO, 2014, p.191-192). Nesse jogo interacionista, a identidade figura como uma atividade coletiva, formada na junção dos diversos dizeres e práticas sociais, embora sempre retorne a si mesmo, à singularidade do indivíduo, pois todo sujeito é regido tanto pela ideologia social quanto pelo psiquismo.

Para além da interação dialógica citada, percebemos a intencionalidade e valoração do autor ao colocar o traje do personagem da tira como não sendo criado por ele próprio e sim por um ser humano, o que nos conduz ao último quadro, em que aparece a face de Deus com uma expressão estupefata. Aqui, encontramos um Deus humanizado que se abala em saber

que existem criaturas que são de fato criadoras e sua identidade de superioridade e onipotência é questionada. Mediante o enunciado *Made By Carlos Ruas*, observamos, também, a presença da língua estrangeira inglesa para enunciar o processo de produção e circulação de produtos importados; tal escolha mostra que “A realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 98), neste caso, a globalização, que fez surgir novos paradigmas de consumo e de padrão de qualidade.

A tira propiciou 290 comentários e mais de 12 mil curtidas. Por organização metodológica, optamos por fazer um recorte dentre os comentários que apresentassem mais de cinco réplicas, nas quais houvesse uma maior tensão de opiniões entre os internautas. Desse modo, selecionamos o quarto comentário postado na página “Um Sábado Qualquer”, realizado pelo sujeito **DP**⁴ e as réplicas tecidas ao comentário. Por terem sido produzidas 25 réplicas, escolhemos uma sequência na qual há um embate entre os sujeitos-internautas. Dividimos os turnos dialógicos em cinco figuras com o objetivo de facilitar a leitura e a análise dos enunciados. Inicialmente, vejamos o comentário realizado por **DP** e, em seguida, passemos às leituras das réplicas:



Figura 1

Fonte: <https://www.facebook.com/umsabadoqualqueroficial>. Publicado: 19/09/2017. Acesso: 27/02/2018

O comentário *online* produzido pelo sujeito **DP** encontra apoio coral nas práticas discursivas que remetem aos questionamentos abordados ao longo da história da humanidade sobre a existência humana e suas razões, reflexões normalmente feitas na esfera discursiva da Filosofia. A materialidade discursiva do sujeito-leitor⁵ – “*Já responde uma pergunta*” – veicula seu tom valorativo de questionamento sobre a onipotência de Deus, apregoada e reforçada pelo discurso judaico-cristão.

O enunciado produzido por **DP** também traz à baila a reflexão sobre a criação e origem de Deus – “*Se Deus nos criou, quem criou Deus? Ou de onde ele veio? kkk*” – por

⁴ DP é do sexo masculino, professor de Química, formado pela UNIFEV – Centro Universitário de Votuporanga. Mora em Votuporanga, SP.

⁵ Estamos utilizando neste estudo os termos *sujeito-leitor*, *sujeito-internauta*; *participante*; *internauta* e *usuário* como sendo sinônimos (KOZINETS, 2014).

meio da inversão de papéis veiculada na tira, sugerida na fala de **DP**, temos a impressão de que o personagem Deus passa a vivenciar as dúvidas que povoam a existência humana. É nesta relação do enunciado concreto, não neutro, expressivo da posição do falante, que nos apercebemos da avaliação sócio-histórica que perpassa o enunciado e deixa revelar que “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 140).

Os comentários online produzidos a partir da enunciação de DP configuram-se como enunciados concretos responsivos, pois “Todo enunciado [...] tem [...] antes de seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos” (BAKHTIN, 2011, p. 275), como é possível perceber nas réplicas a seguir⁶.

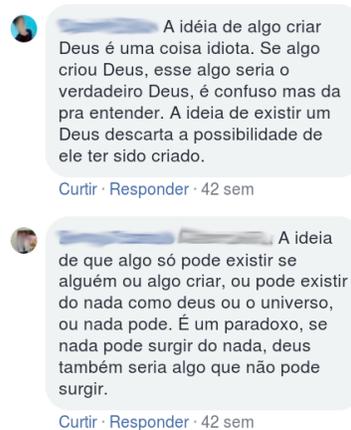


Figura 2

Fonte: <https://www.facebook.com/umsabadoqualqueroficial>. Publicado: 19/09/2017. Acesso: 27/02/2018

⁶ A leitura das réplicas dá-se na vertical, da esquerda para direita.

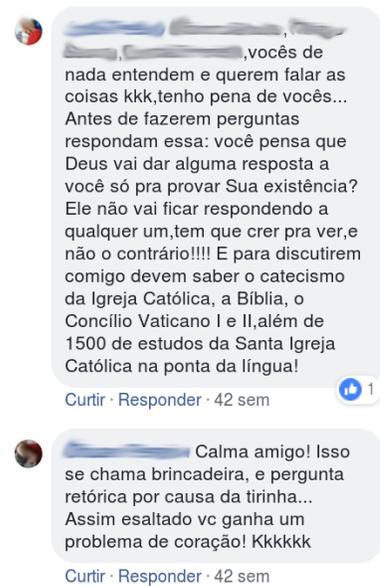


Figura 3

Fonte: <https://www.facebook.com/umsabadoqualqueroficial>. Publicado: 19/09/2017. Acesso: 27/02/2018

As réplicas dos internautas interagem diretamente com o comentário do sujeito **DP** e produzem desdobramentos. É possível observar na primeira réplica que o internauta busca refutar o comentário por meio de uma crítica agressiva ao sujeito enunciador, ao referir-se ao seu comentário como algo idiota – “*A ideia de algo criar Deus é uma coisa idiota*” – deixando transparecer seu tom axiológico sobre aqueles que se afastam do que está postulado pelas religiões cristãs. Seu posicionamento evidencia, ainda, seu lugar de sujeito que crê, no qual pensar Deus como algo criado é retirar deste objeto de crença e fé sua característica de princípio e fim, anunciada no livro do Apocalipse 21: 6: “Eu sou o Alfa e o Ômega, o princípio e o fim. A quem quer que tiver sede, de graça lhe darei da fonte da água da vida”.

Nos seus termos, e entendimento sobre essa condição de Deus “*é confuso, mas dá para entender*”, o que reforça através da escolha lexical, ao utilizar o elemento de coesão “mas”, que mesmo um pensamento “*idiota*” pode compreender o lugar de Deus, sua condição de único motivo da vida, conforme afirma quando enuncia que “*a ideia de existir um Deus descarta a possibilidade dele ter sido criado*”. Assim, o sujeito conclui sua réplica fortalecendo sua posição por meio de um período afirmativo, no qual a entonação expressiva colabora para a construção de seu tom valorativo sobre a impossibilidade de Deus ser criado, pois ele é, segundo o internauta, o único Criador.

Na segunda réplica deparamos com um tom valorativo que confronta os pontos de vista defendidos anteriormente e corrobora o comentário formulado por **DP**. Para o sujeito-internauta, a ideia de que Deus não tem um criador configura um paradoxo, já que “*se nada*

pode surgir do nada, deus também seria algo que não pode surgir”, o que revela em seu enunciado o apoio coral do discurso científico evolucionista, no qual todas as coisas existentes são evoluções de organismos primitivos através dos milênios.

Destacamos, também, a valoração por parte do sujeito na forma como materializa o nome de Deus, visto que a grafia de um substantivo próprio em letra minúscula sugere retirar-lhe o caráter de unicidade do ser nomeado. Esta característica deixa transparecer a entonação expressiva de que Deus não é um deus, ao passo que recupera o entendimento de que “o enunciado tem uma relação *imediate* com a realidade e com a pessoa viva falante (sujeito)” (BAKHTIN, 2016, p. 98. Grifo do autor), de modo que o participante, produtor da segunda réplica, comunga do discurso cético que se faz presente na sociedade atual.

A terceira réplica apresenta uma entonação expressiva de ironia e desprezo, tanto pelo comentário de **DP** quanto pela segunda réplica, evidenciada por meio da expressão “*tenho pena de vocês...*” e pelo uso do sinal de exclamação em “[...] *tem que crer para ver, e não ao contrário!!!*”. O sujeito-leitor comprova o seu tom emotivo-volitivo de recusa às posturas evidenciadas anteriormente ao questionar os outros interlocutores: “*você pensa que Deus vai dar alguma resposta a você só pra provar a Sua existência*”, como forma de atestar que Deus não se iguala aos seres humanos e que constitui um erro/pecado fazer esse tipo de questionamento.

O sujeito-internauta reporta-se a uma lista de documentos/obras da Igreja católica Apostólica Romana que expressam a profissão da fé cristã como forma de fundamentar seu dizer: “*E para discutirem comigo devem saber o Catecismo da Igreja Católica, a Bíblia, o Concílio Vaticano I e II, além de 1500 anos da Santa Igreja Católica na ponta da língua!*”. Sua entonação expressiva, apontada pelo uso do sinal de exclamação, valida seu posicionamento de que os pensamentos consolidados pela sociedade corroboram para a não discussão acerca da figura do Deus bíblico. Dessa forma, é possível compreender que a construção do tom valorativo não é uma mera reação emotiva, mas “um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc.” (BAKHTIN, 2010, p. 91).

Ao final da figura 3, deparamo-nos com a resposta de **DP** à réplica anterior. É possível perceber certa ironia por parte do internauta ao pedir que seu interlocutor tenha calma – “*Calma amigo!*” –, bem como a presença de um tom de sarcasmo ao explicar que se trata de uma brincadeira – “*...isso de chama brincadeira, e uma pergunta retórica por causa da tirinha...*”. Ao chamar a atenção de seu interlocutor para o fato de se tratar de uma “*pergunta*

retórica”, o sujeito-leitor rememora práticas discursivas que remetem à Filosofia, na qual alguns questionamentos são realizados visando a reflexão de uma dada situação ou conceito e não a busca de uma resposta. Aqui ratificamos o pensamento bakhtiniano de que “toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma [mais ou menos ativa] a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2016, p.25. Comentário nosso).

A presença do tom de escárnio na entonação expressiva de **DP** firma-se ao final de seu enunciado, como podemos ler: “*Assim esaltado vc ganha um problema de coração! Kkkkkk*”, visto que o sujeito assume para o seu colocutor o seu posicionamento frente a postura inflamada do mesmo. A presença do sinal de exclamação e da representação da risada – “*kkkkkk*” – veiculam o tom emotivo-volitivo presente não no comentário isolado e sim na sua correlação entre o eu-sujeito com o evento singular do existir, que engloba os demais interlocutores (BAKHTIN, 2010, p. 90).

Passemos à leitura dialógica das demais réplicas:

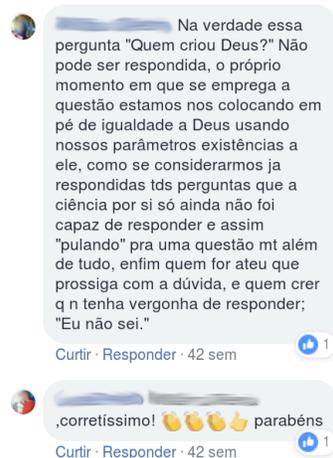
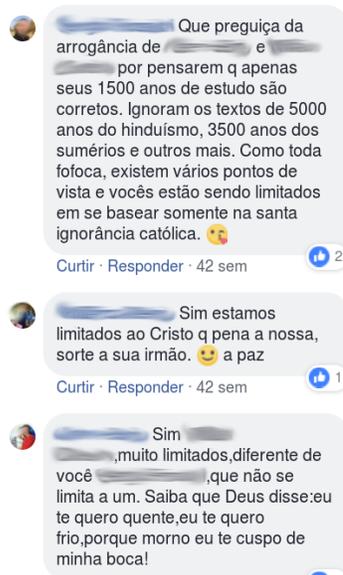


Figura 4

Fonte: <https://www.facebook.com/umsabadoqualqueroficial>. Publicado: 19/09/2017. Acesso: 27/02/2018



Fonte: <https://www.facebook.com/umsabadoqualqueroficial>. Publicado: 19/09/2017. Acesso: 27/02/2018

Na continuidade da interação dialógica, temos a quinta réplica e com ela o tom valorativo em defesa do discurso religioso cristão. O sujeito-internauta coloca que não é possível realizar o questionamento “*Quem criou Deus?*” porque no instante da indagação estaríamos “*nos colocando em pé de igualdade com Deus*”, o que não parece ser viável e correto, já que teríamos que utilizar “*nossos parâmetros existenciais a ele*”, postura que se distancia da prática cristã de obediência e crença inquestionável acerca da divindade e onipotência de Deus.

O sujeito ratifica o seu dizer afirmando que realizar este tipo de questionamento é considerar já respondidas todas as perguntas, inclusive aquelas que “*a ciência por si só não foi capaz de responder*”, o que realça sua valoração acerca do saber científico, como sendo possivelmente incapaz de responder a questões como essas, como sendo incapaz e insatisfatório. Finalizando seu enunciado, o sujeito-leitor coloca-se numa posição de valorar a sinceridade por parte daqueles que seguem os ensinamentos cristãos e sugere que “*quem crer q n tenha vergonha de responder; ‘Eu não sei.’*”. Assim, nos termos de Bakhtin (2010, p. 87), compreendemos que “O tom emotivo-volitivo envolve o conteúdo inteiro e o relaciona com o existir-evento singular”, isto é, o enunciado apresenta uma correlação imanente com o sujeito que a formula e com a realidade vivenciada por ele, evidenciada pela entonação expressiva.

A sexta réplica configura-se como o típico comentário da rede social *Facebook*⁷, sendo composta por poucas palavras e vários *emoticons*. O participante é o mesmo da terceira réplica e retorna ao turno dialógico com uma entonação expressiva de aprovação ao que foi anteriormente mencionado. Os *emoticons* que simbolizam o gesto de bater palmas colaboram para a construção da expressividade relativa à crença em Deus e nos princípios cristãos. A materialidade linguística – *corretíssimo!! parabéns* – evoca e ratifica o tom emotivo-volitivo no qual a exaltação e defesa do discurso religioso são sua forma de agir na vida, colocando-o como um sujeito ativo-responsivo frente ao enunciado verbal já proferido.

A sétima réplica veicula um tom valorativo que se distancia das duas posições anteriores. O sujeito-leitor utiliza-se da ironia como instrumento de valoração para desestabilizar a postura da defesa cristã realizada anteriormente. O participante chama a atenção para o fato de que os postulados cristãos são relativamente novos e a maioria dos cristãos “*Ignoram os textos de 5000 anos do hinduísmo, de 3500 anos dos sumérios e outros mais*”, que relatam o processo de criação do mundo e a existência de divindade(s). Sua colocação aponta para as possíveis brechas existentes na literatura cristã, sobre o discorrer do processo de criação do mundo, bem como acerca de sua figura mais relevante, o Deus cristão.

Ao colocar-se frente ao enunciado socialmente construído, o sujeito o faz como sendo uma “ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido) intencional (isto é, não involuntária) praticada por alguém situado, não transcendente” (SOBRAL, 2010. p, 20-21). Isto posto, o sujeito-internauta, de seu lugar único e singular, reafirma sua valoração ao definir a religião como uma “*fofoca*”, que tem “*vários pontos de vista*” e finaliza afirmando que os internautas “*estão sendo limitados em se basear somente na santa ignorância católica*”. É possível perceber por meio da escolha do substantivo *ignorância*, acompanhado pelos adjetivos *santa* e *católica*, a entonação expressiva de rejeição aos dogmas da Igreja Católica, embora não haja negação a Deus por parte do sujeito.

Na oitava réplica temos a retomada do turno dialógico pelo sujeito-leitor que produziu a quinta réplica. Seu enunciado aponta para uma entonação expressiva de agressividade e deboche, materializada por meio da expressão “*que pena a nossa, sorte a sua irmão*”, referindo-se ao fato de estarem limitados a Cristo. Transparece nessa materialidade linguística um tom volitivo de recusa e crítica àquelas posturas que são contrárias as adotadas pelo sujeito-leitor, presente na “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o

⁷ O gênero comentário *online* apresenta espontaneidade do leitor, sendo produzido de maneira concisa e objetiva, a partir do uso de gírias, piadas, *emoticons*, exclamações, adjetivos e interpelações (ARAÚJO, 2017, p.113-116).

conteúdo do objeto e do sentido de seu enunciado” (BAKHTIN, 2016, p. 47).

Destacamos nesta réplica a construção do enunciado final – “*a paz*” – saudação prototípica dos cristãos evangélicos ao se encontrarem e ao se despedirem. O uso da expressão marca o lugar sócio-histórico deste sujeito que não é o mesmo de outros sujeitos presentes na interação dialógico-discursiva. Ao finalizar seu enunciado com a expressão “*a paz*”, o sujeito corrobora com a entonação expressiva anteriormente veiculada, por parecer construir em sua fala um tom de ironia para com àqueles que questionam a identidade de Deus ou os princípios cristãos.

Por fim, a nona réplica é produzida pelo mesmo internauta da terceira e sexta réplicas. Seu enunciado é uma resposta aos dois enunciados anteriores. Primeiramente, ocorre a concordância e ratificação do pensamento realizado – “*muito limitados*” – e isto é posto num tom valorativo de positividade, já que os sujeitos em questão figurariam na sociedade limitados pelos ensinamentos cristãos. No segundo momento, a entonação expressiva de repúdio subjaz ao restante do enunciado, quando se lê “*diferente de você* [nome do internauta], *que não se limita a um*”, veiculando a uma espécie de condenação ao fato de o sujeito da sétima réplica ser conhecedor de outras literaturas religiosas.

Colabora, ainda, para o tom valorativo de recusa, ao final do enunciado, a utilização de uma citação bíblica como instrumento de fortalecimento do argumento adotado: “*Saiba que Deus disse: eu te quero quente, eu te quero frio, porque morno eu te cuspo da minha boca!*”. O trecho referido faz parte do livro do Apocalipse 3: 16, no qual a revelação de Jesus Cristo foi dada a João pelos anjos de Deus, e apresenta profecias e revelações sobre o julgamento final e acerca da conduta dos humanos para alcançarem a Nova Jerusalém. O uso desse trecho bíblico, seguido pelo sinal de pontuação exclamação, denota a entonação expressiva de rechaça do participante, ratificando seu tom emotivo-volitivo de afastamento daqueles que questionam, ou são contrários, aos dizeres bíblicos.

Entendemos, portanto, que o comentário *online*, e as réplicas que o sucedem, estabelecem uma ponte entre o que está materializado, por meio do gênero tira em quadrinhos (com sua linguagem verbo-visual) e o evento historicizado ali representado, emitindo valor sobre ele, avaliando-o, já que o “ato responsável envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato, vinculada com o pensamento participativo” (SOBRAL, 2010. p, 20-21).

Considerações finais

A leitura por nós empreendida demonstra que o gênero comentário *online* é concebido pelos internautas como espaço que permite a livre tomada de posição, apresentando como uma de suas características principais a liberdade de expressão, revelada na espontaneidade da escrita e na subjetividade do internauta, demarcando a alteridade enunciativa, já que o coloca diante de várias vozes que dialogam sobre um mesmo assunto. Dessa maneira, sua dinâmica reforça o postulado bakhtiniano de que o enunciado é fruto das relações dialógicas com outros enunciados e cada um mantém estreita relação com as suas condições sócio-históricas de produção.

Neste cenário, a análise do comentário produzido pelo sujeito **DP** nos permitiu refletir sobre a mobilização dos sentidos produzidos pelos sujeitos e sobre o uso da linguagem em contexto de interação dialógico-discursiva, permitindo-nos alcançar a compreensão acerca da natureza dialógica e interativa da linguagem. A análise do comentário nos conduziu à apreensão da entonação expressiva que subjaz ao enunciado que se propunha questionar a integridade da identidade de Deus, uma vez que “a relação valorativa do falante com o objeto (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.” (BAKHTIN, 2011, p. 289).

No que tange às réplicas, averiguamos que a valoração faz parte de todos os enunciados, havendo a predominância de certas valorações, por parte de alguns sujeitos, nos dados por nós selecionados para a análise, de modo que percebemos a presença de entonações expressivas que ora se aproximam da ironia e do deboche e ora da aprovação e do reforço no que tange à (des)construção da identidade do Deus (objeto de fé e crença cristã) na relação comparativa estabelecida na tira em quadrinhos. Observamos, ainda, que retomar discursos de outras esferas discursivas e/ou discursos de autoridade são estratégias que denotam tons emotivo-volitivos que retomam discursos anteriores, proferidos em outras cronotopias, o que caracteriza o devir que constitui a linguagem.

Dessa forma, entendemos que as valorações presentes nos comentários acerca da construção identitária de Deus resultam de posturas individuais, singulares, responsáveis e responsivas, haja vista estarem apoiadas nos discursos das fronteiras ideológicas existentes entre as várias esferas da sociedade, permitindo a reflexão sobre a produção dos sentidos e sobre o uso da linguagem no curso da interação dialógica. As atitudes responsivas dos sujeitos internautas retomam discursos anteriores, proferidos por outrem, caracterizando o retorno festivo da palavra. (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Referências

ARAÚJO, P. S. R. de. *Análise dialógica de réplicas no gênero comentário online: a compreensão responsiva ativa sobre o segundo casamento cristão-católico*. João Pessoa, 2017. 161f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, 2017.

BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. *Os gêneros do discurso*. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BÍBLIA. *Apocalipse*. Capítulo 3, versículo de 1 a 22. In: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1>. Acesso: 16/07/2018.

_____. *Apocalipse*. Capítulo 21, versículo 6. In: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1>. Acesso: 26/07/2018.

FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J.L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MELO, J. M. de. *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. 3. ed. São Paulo: Mantiqueira. 2003.

MENEZES, H. F.; PEREIRA, C. P. de A. Funções da cor na infografia: uma proposta de categorização aplicada à análise de infográficos jornalísticos. *Revista Brasileira de Design da Informação/Brazilian Journal of Information Design*. v. 14. n. 3. ISSN 1808-5377. São Paulo, 2017. p. 321-339.

MILES, J. *Deus: uma biografia*. Tradução José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

MOURA, M. I. de.; MIOTELLO, V. Deslocando a identidade. Um novo jeito de pensar a respeito de mim mesmo. In: MOURA, M. I. de.; MIOTELLO, V. (Orgs.). *A alteridade como lugar de incompletude*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

PUZZO, M. B. As imagens de Lula na revista Veja sob perspectiva dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. e MAGALHÃES, A. S. (Orgs.). *Dialogismo: teoria e(m) prática*. São Paulo:

Terracota Editora, 2014. (Série ADD). p.171-194.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. 3. impressão. São Paulo: Contexto, 2010.

VOLOCHÍNOV. V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

TEXTO VERBAL E IMAGÉTICO: UMA PROPOSTA SEMIÓTICA DE ENSINO

Tania Regina Montanha Toledo Scoparo¹

Resumo: O presente trabalho, recorte de nossa tese doutoral, tem por objetivo apresentar uma proposta para abordar textos verbais e sincréticos na sala de aula do ensino médio, a partir dos princípios teóricos da semiótica discursiva. Analisamos fragmentos do romance *Lavoura Arcaica* (1975), de Raduan Nassar e suas relações com uma cena análoga do filme homônimo (2001) de Luiz Fernando Carvalho. O texto é laborado por meio da articulação entre conteúdo e expressão, buscando-se, sempre que possível, construir relações semissimbólicas. Nossa abordagem inclui o exame do plano de conteúdo, formado pelo percurso gerativo de sentido, e neste recorte, especificamente, a estrutura fundamental, e do plano de expressão, que no caso do filme, inclui dimensões relacionadas à luz, à cor e à forma.

Palavras-Chave: Romance. Filme. Imagem. Nível fundamental. Semissimbolismo

Abstract: The present work, a cut of our doctoral thesis, aims to present a proposal to approach verbal and syncretic texts in the high school classroom, based on the theoretical principles of discursive semiotics. We analyze fragments of the romance *Lavoura Arcaica* (1975) by Raduan Nassar and its relations with an analogous scene from the homonymous film (2001) by Luiz Fernando Carvalho. The text is worked through the articulation between content and expression, seeking, whenever possible, to build semisymbolic relationships. Our approach includes the examination of the content plane, formed by the generative path of meaning, and in this clipping, specifically, the fundamental structure, and the plane of expression, which in the case of the film includes dimensions related to light, color and form .

Keywords: Romance. Movie. Image. Fundamental level. Semisymbolism

Introdução

O jovem hoje está inserido numa sociedade em que a informação se apresenta em diferentes tipos de textos como jornais, revistas, livros, filmes, computador, celular, entre tantos outros. Ele entra em contato com essas informações de diversas formas de interação de modo rápido e eficaz. Em meio a esse mundo informatizado e rápido, encontra-se a imagem, em suas múltiplas configurações: games, internet, publicidade, televisão, fotografia digital, filmes, entre outros. Há uma tendência à informação visual no comportamento humano, consoante Dondis (1997, p. 6): “Buscamos um reforço visual de nosso conhecimento por

¹ Secretaria Estadual de Educação – SEED. Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. taniascoparo@uol.com.br

muitas razões; a mais importante delas é o caráter direto da informação, a proximidade da experiência real”.

Desde que surgiu, a imagem convive com a evolução humana como um signo que possibilita a construção de saberes, principalmente no que concerne ao ambiente escolar. Hoje, ela se mostra cada vez mais estruturada e graças às novas tecnologias dispõe uma capacidade maior de disseminação.

Nesse sentido, além de textos verbais, é importante o trabalho com a imagem no ambiente escolar. A escola precisa propiciar ao jovem o desenvolvimento de um olhar sensível e ao mesmo tempo crítico em relação ao discurso da informação visual. Aprender a ler imagens, saber extrair sentido delas é importante para o desenvolvimento intelectual dos jovens, consoante Limoli (2006, p. 63) “uma escola que pretenda inserir seus alunos em seu tempo e seu espaço, oportunizando-lhes experiências que possam ser aproveitadas em suas vidas presentes e futuras, não pode continuar formando apenas leitores capacitados para a leitura de textos verbais”.

As imagens estão sempre presentes nas aulas de Língua Portuguesa, são charges, cartuns, campanhas publicitárias, histórias em quadrinhos, cartazes, pinturas em tela, filmes, entre vários outros, que auxiliam na relação teoria-prática e no estudo de gêneros textuais. É importante também ressaltar que as imagens desempenham um papel fundamental quanto à imaginação e inspiração para o processo criativo ao produzir textos. Ao analisar uma imagem, o jovem deixa de ocupar o lugar somente de leitor e passa ao papel de coenunciador² responsável por buscar, interpretar e interagir com os vários discursos presentes no texto visual.

Assim, enquanto professores, é importante termos um instrumental eficaz de análise dessas imagens, ficar atentos ao código imagético que carrega profundas diferenças com a fonte verbal.

O que define a imagem, conforme Limoli, (2006, p. 65) “é sua relação com uma ausência, sua capacidade de unir um imaginário (aquilo que está diante de nossos olhos ou ouvidos ou sob o toque de nossas mãos) a outro (aquilo que é buscado de um universo não-presentificável)”. Para compreender uma imagem é preciso pensar, então, na relação presença/ausência, construída na confluência do “mental” com o “visível”. Ela não é simplesmente “a representação icônica da realidade, não é signo de algo exterior, mas sim,

² Em semiótica, o leitor se constitui como um destinatário da comunicação e um sujeito que produz o discurso, um coenunciador capaz de desvelar os sentidos do texto de forma consciente e crítica.

como muito nos ensinou a semiologia, signo de signo” (idem, p. 67), portanto, em sua análise, devemos pensar em uma leitura tanto icônica quanto plástica.

Joly (2001, p. 52) corrobora essa hipótese dizendo que o princípio da permutação³, como meio de distinguir os diversos componentes da imagem, “permite descobrir uma unidade, um elemento relativamente autônomo, substituindo-o por outro”. A associação mental, presença/ ausência, ajuda a distinguir “os diversos elementos uns dos outros, tem o mérito de permitir a interpretação das cores, das formas, dos motivos, *pelo que são*, o que se faz com relativa espontaneidade, mas também e sobretudo *pelo que não são*” (idem, p. 52). Para essa autora (2001, p. 68), a imagem deve ser pensada como uma mensagem visual “compreendida entre expressão e comunicação, levar em conta a função dessa mensagem, seu horizonte de expectativa e seus diversos tipos de contexto”, assim a análise de imagem deve ser pensada como uma “conduta analítica” em que entrem em consonância os signos icônicos, a mensagem linguística e os *eixos* plásticos para produzir o efeito de sentido.

A imagem pode vir associada ao verbal, ao som, o que a semiótica denomina de textos sincréticos, ou seja, entendidos como formas textuais que integram visual e verbal na mesma enunciação. Sobre isso, Discini (2005, p. 57) afirma: “no plano de conteúdo estão as vozes em diálogo, está o discurso. No plano da expressão está a manifestação do sentido imanente, feita por meio da linguagem sincrética, que integra o visual e o verbal sob uma única enunciação”.

Nesse sentido, Teixeira (2009, p. 48), a partir de algumas afirmações realizadas por Floch, lembra que é preciso que se parta da análise do plano de conteúdo para depois observar as correspondências no plano de expressão, mas de forma geral ela deixa claro que o que importa é o efeito do todo de sentido “a investigação pode examinar a qualidade própria de cada unidade ou grandeza, mas deve analisar, fundamentalmente, a estratégia enunciativa que sincretiza as linguagens numa unidade formal de sentido” (TEIXEIRA, 2009, p. 58).

Cabe atentar para o fato de que esses gêneros exigem leitores aptos a captar, nas diversas formas de construção expressiva, os sentidos intencionalmente construídos: de textos multimodais, pois integram as modalidades de linguagem verbal (oral e escrita) e não verbal; de textos multissemióticos, já que exploram um conjunto de signos/linguagens “exigidos

³ Procedimento clássico comprovado em linguística (os dois princípios básicos são o de *oposição* e o de *segmentação*). Por exemplo, na imagem, vejo o vermelho e não o verde, nem o azul, nem o amarelo; vejo o círculo, e não um triângulo, nem um quadrado. Essas associações mentais permitem descobrir os elementos que compõem a imagem (signos plásticos: a cor, as formas), (signos icônicos: motivos reconhecíveis), (signos linguísticos: texto) (JOLY, 2001, p. 51-52).

pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (ROJO, 2009, p. 107).

Dessa forma, ter em vista que hoje o ensino de leitura envolve auxiliar o aluno a perceber que há textos que manuseiam as informações não só no verbal, mas, também a partir de recursos visuais como imagens, cores, tipos e tamanhos de letras (em caso de revista, jornal), iluminação, ângulo, planos, enquadramento (em caso de textos verbo-viso-sonoros), entre outros, que ajudam na construção dos sentidos. A escola é vista como um agente de letramento e é importante criar condições para isso.

Pensando nisso, propomos um trabalho com textos midiáticos, mais especificamente, com um fragmento do texto literário *Lavoura Arcaica* (1975), de Raduan Nassar, transmutado para o cinema (2001), uma cena homônima de Luiz Fernando Carvalho. A análise desses textos pode nos apontar estratégias que viabilizam um melhor trabalho de formação de leitor.

Todas as obras referentes à leitura possuem em comum um objetivo, o de melhorar o ensino de língua materna, no entanto as perspectivas teóricas nas propostas de análise e ensino nem sempre são as mesmas. As diferenças evidenciam que não há um único olhar acerca da problemática do ensino. O mesmo acontece com o trabalho com a Semiótica, uma teoria que, como as outras, pode contribuir para a abordagem do texto e auxiliar, aliada às outras, com o trabalho mais eficaz em relação à leitura dos diferentes textos presentes no cotidiano dos jovens.

Ao concebermos o texto como uma unidade de sentido organizada por meio da articulação entre um plano de conteúdo (do discurso) e um plano de expressão (a linguagem verbal e/ou não verbal, sonora, que conduz ao conteúdo), pensamos que a semiótica discursiva revela-se pertinente para analisar textos sincréticos (no caso, verbo-viso-sonoros), uma vez que integra os dois planos e as linguagens que se articulam no plano de expressão para tornar o discurso um todo significativo. Assim, o texto é laborado por meio da articulação entre conteúdo e expressão, buscando-se, sempre que possível, construir relações semissimbólicas. O semissimbolismo oportuniza uma singular leitura do mundo, pois associa relações de forma, cor (plano de expressão) com relações de sentido (plano de conteúdo), auxiliando, dessa forma, na transformação do aluno em um leitor mais proficiente de imagens.

A Semiótica discursiva

A teoria Semiótica francesa ou semiótica do discurso começou a fortalecer suas bases a partir da obra *Semântica estrutural*, de 1966, de Algirdas Julien Greimas (1917-1992).

Greimas, lituano radicado na França, desenvolveu um projeto semiótico que influenciou os estudos dessa e de várias outras áreas do saber, entre elas, o direito, as artes, a pintura, as ciências sociais. O modelo tornou-se núcleo de estudos semióticos da Escola de Paris.

Na obra, o autor elabora uma semântica estrutural a partir da concepção signica – significante e significado, de Ferdinand Saussure (1913), “e teve o mérito de reintroduzir as preocupações com o sentido no seio dos estudos lingüísticos” (BARROS, 1990, p. 6). A semântica estrutural considera que o sentido da frase está ligado ao texto, ultrapassando os limites da frase (eixo sintagmático). Nesse modelo semiótico, há a preocupação com a construção do sentido linguístico (semântica linguística), mas também com os aspectos discursivos, uma semântica do texto. Dessa forma, instituem-se novos métodos de apreensão dos universos semiológicos: desfaz-se a barreira da frase, perpassa-se o texto até alcançar o discurso. A linguagem é compreendida como uma rede de relações significativas e não mais em suas realizações fragmentadas. O sentido da frase depende do sentido do texto. Não há mais a concepção de língua enquanto sistema de signos encadeados.

Para Greimas, a significação é resultante da relação entre o conteúdo e a expressão. A semiótica estuda, portanto, a significação do texto em sua relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo. Esses planos são a base dos estudos de Luis Hjelmslev, que considera o sentido “como substância de uma forma qualquer” (2006, p. 39), resultante da união desses dois planos. Hjelmslev mostrou a possibilidade de examinar o plano do conteúdo em separado do plano da expressão. Entendendo que plano de conteúdo é o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, refere-se ao significado do texto; e o plano de expressão reporta-se à manifestação desse conteúdo em um sistema de significação verbal, não verbal ou sincrético. Nesta convergem os textos entendidos como formas textuais que integram visual e verbal na mesma enunciação, como ocorre nos textos fílmicos, nos clips, nos textos publicitários, por exemplo.

As semióticas sincréticas, consoante Greimas e Courtés (s/d, p. 426), são aquelas que: “como a ópera ou o cinema – acionam várias linguagens de manifestação; da mesma forma, a comunicação verbal não é somente de tipo lingüístico: inclui igualmente paralingüísticos (como a gestualidade ou a proxêmica), sociolingüísticos, etc.”. Sobre essa questão, Discini (2005, p. 57) assevera: “no plano de conteúdo estão as vozes em diálogo, está o discurso. No plano da expressão está a manifestação do sentido imanente, feita por meio da linguagem sincrética, que integra o visual e o verbal sob uma única enunciação” e que juntos formem uma base comum sobre a qual se assenta a significação. Assim, as manifestações encontradas nos textos verbovisuais, audiovisuais, fotográficos, pictóricos, publicitários, entre outros, se

organizam a partir de diferentes semióticas colocadas em relação. Nesses textos, o sentido é construído na combinação das várias linguagens amparadas simultaneamente no mesmo suporte textual, ou seja, diferentes linguagens manifestam-se ao mesmo tempo no plano da expressão, sendo o plano de conteúdo a base da significação desse discurso.

Barthes (1984/1990, *apud* PIETROFORTE, 2010, p. 49-50), na relação entre a parte verbal com a imagem, assegura que pode ser usada como ancoragem (explica o que é apresentado na imagem) ou etapa (palavra e imagem mantêm uma relação complementar). Ademais, outra maneira de manifestação figurativa acontece na relação destas duas manifestações da linguagem – verbal e imagem: no modo poético entre as categorias fonológicas e plásticas do *plano de expressão*, constrói-se certa poeticidade para a formação do semissimbolismo.

O semissimbolismo trouxe para a semiótica a possibilidade de um estudo mais ordenado das contribuições da expressão para o sentido do texto. Sua aceção advém da noção de signo proposto por Hjelmslev e desenvolvido por Jean Marie Floch. Nesse sentido, retomando Pietroforte (2010, p. 21), o semissimbolismo acontece quando o plano de expressão deixa de ser apenas uma forma de veicular o conteúdo e passa a “fazer sentido” a partir da articulação entre a forma de expressão e a forma de conteúdo. Assim, conforme Floch (2009, p. 161) o semissimbolismo é o sentido construído na ligação entre plano de conteúdo e da expressão: os sistemas semissimbólicos se definem pela conformidade não entre os elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e do conteúdo.

Há dois princípios básicos usados por Algirdas Julien Greimas e Jean-Marie Floch para analisar essa manifestação do semissimbolismo, os quais no *plano de expressão* podem ser revelados: os *formantes figurativos* – elementos que servem para criar os efeitos de realidade dentro do discurso; são as figuras do mundo que se identificam no discurso e dão sentido de acordo com o conhecimento que já se tem – e os *formantes plásticos* – categorias que possibilitaram a atribuição de novos sentidos aos textos, dão sentido ao *plano de expressão* e de acordo com trabalhos de Greimas, Floch e Thürlemann, como aborda Hernandez (2005), foram divididas nas categorias: topológica (ligada à posição, por exemplo, alto vs baixo, central vs periférico), eidética (ligada às formas, por exemplo, circular vs retilíneo, uniforme vs multiforme) e cromática (ligada às cores, por exemplo, claro vs escuro, monocromático vs policromático), sem a preocupação em estabelecer uma hierarquia entre elas, pelo fato de essas dimensões se articularem e se complementarem na unidade que é o texto.

No que diz respeito ao enunciado - o plano de conteúdo - a semiótica propõe uma divisão de análise em diferentes graus de abstração, denominado *percurso gerativo de sentido*. Consoante Fiorin (1999, p. 17), esse percurso “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”.

O percurso conduz o leitor à compreensão global do texto e é dividido em três níveis de análise: o profundo (ou fundamental), o narrativo e o discursivo. Cada nível possui um componente sintático e um componente semântico.

Para este trabalho, faremos a leitura nos dois textos utilizando para análise somente o nível fundamental, juntamente as relações semissimbólicas no texto verbo-viso-sonoro, devido ao espaço para publicação.

Estrutura profunda do discurso

Proposta por Greimas, a estrutura profunda é a mais simples e abstrata, chamada nível fundamental. Como confirma Fiorin (1999, p. 20): “a semântica e a sintaxe do nível fundamental [...] procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”. A significação emerge das oposições semânticas que articulam o sentido do texto. A categoria semântica de base de um texto pode ser qualificada como semântica /euforia/ versus /disforia/. Euforia possui um valor positivo e disforia é visto como um valor negativo, como confirma Barros (2002, p. 10) “as categorias fundamentais [...] são determinadas como positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas”, conduzidas por valores (axiologias) assumidos pelos sujeitos imanes no texto, que podem sofrer alterações no processo de significação na análise dessas estruturas.

Na estrutura fundamental, pode-se propor um modelo de representação denominado quadrado semiótico. Como modelo lógico da relação entre os semas articulados, o quadrado garante a apreensão do sentido e prevê as relações de contradição, contrariedade e complementaridade. Quando um elemento é afirmado, o outro, por pressuposição lógica, deve ser negado a partir dos pares de contrários encontrados na semântica fundamental. A categoria dos contrários permite inferir o modelo do quadrado semiótico, representando suas relações.

Aplicação do nível fundamental nos textos verbal e verbo-viso-sonoro

O nível fundamental no discurso do romance

O enredo do romance trata do conflito de André com seu pai e com a paixão incestuosa pela irmã. Ele pertence a uma família rural engessada no tempo e no espaço descendente de libaneses. A família é constituída pelo pai, o patriarca; o irmão mais velho, Pedro; as três irmãs Rosa, Zuleika, e Hunda; a mãe, mulher submissa; André, filho pródigo e sujeito da ação discursiva; Ana, irmã e a paixão de André; e Lula, o filho caçula.

O romance é dividido em duas partes intituladas “A partida” e “O retorno”. Em “A partida”, a narrativa mostra o encontro dos dois irmãos, André e Pedro, em um quarto anônimo de pensão, na cidade, onde André se escondeu e se refugiou após abandonar a fazenda em que vivia com a família. Nessa primeira parte da narrativa, André rememora e desnuda suas experiências, distanciando no tempo, e procura explicar ao irmão mais velho, Pedro, sua fuga do campo. Seu relato sobre si mesmo opõe-se, numa comunicação ambígua, à força poderosa do pai, que leva a vida dedicada aos trabalhos com a terra e à contrição religiosa. Os capítulos se alternam entre o momento da narração e o passado na fazenda com a família. Nesse momento presente da narração, há uma visão profunda de sua solidão, envolvida pela lascívia do corpo, da carne, em um quarto escuro de pensão. Na segunda parte, “O retorno”, André, convencido pelo irmão Pedro a voltar para casa, propõe-se dialogar com o pai, expondo suas opiniões sobre a forma como ele conduz, tradicionalmente, a família. Acontece, também, em uma festa para comemorar o retorno de André, o desenlace trágico, culminando no assassinato da irmã Ana pelo pai.

É uma constante a intensidade do estado passional vivido pelo sujeito enunciador do texto, André. O sentimento de opressão e de falta perpassa toda a narrativa, deixando-se manifestar em diferentes formas de disjunção. Há atuação implacável de um antissujeito que invade sua vida, devasta sua convivência com a família e retira sua liberdade: o pai. Um patriarca arcaico, cuja presença, força e os sermões em volta à mesa de jantar oprimem tudo a sua volta, mas afeta, principalmente, e em demasia o sujeito enunciador. A figura desse pai é uma constante em boa parte da narrativa. O pai mostra uma postura profetizadora, cujo discurso opressivo é problematizado por André que propõe uma ruptura com a autoridade para construir sua própria experiência de vida.

Na primeira parte da narrativa, o sujeito manifesta as emoções de um exilado que só recobrará a paz se ficar longe do pai. Para exemplificar, expomos uma passagem do início do romance, em que André, no quarto de pensão, revela-nos seu estado obscuro, conflitante:

eu ali, diante de meu irmão, respirando um cheiro exaltado de vinho, sabia que meus olhos eram dois caroços repulsivos, mas nem liguei que fossem assim, eu estava confuso, e até perdido, e me vi de repente fazendo coisas, correndo o quarto, como se o meu embaraço viesse da desordem que existia a meu lado, [...] eu estava era escuro por dentro, não conseguia sair da carne dos meus sentimentos (NASSAR, 1989, p. 15-16).

A leitura deve orientar-se na verificação das categorias opositivas básicas estruturadoras do texto. Configuramos a estrutura elementar da significação, as oposições semânticas a partir das quais se constrói o sentido do texto, o nível fundamental. Em *Lavoura Arcaica* a categoria semântica fundamental sobre a qual o discurso está estruturado é:

Liberdade vs Opressão

O segundo termo é disfórico, sua aparência (possui valor negativo), e o primeiro, eufórico, sua essência (com valor positivo).

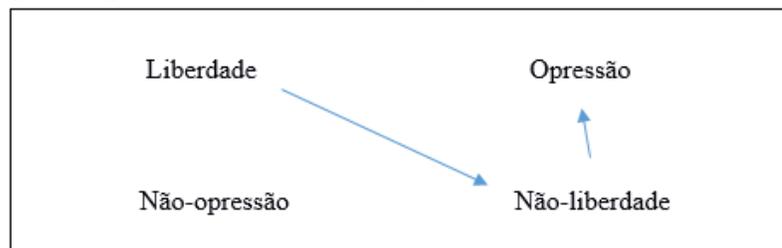
Na história, o enunciador André foge do desmando, da repressão, da firmeza e rude majestade do pai, em busca de uma libertação alicerçada em um amor incestuoso. No quarto anônimo de pensão, onde se refugiou, André se fecha sobre si mesmo opondo-se a essa força poderosa do pai. Nesse quarto, em suas reminiscências, nota-se o poder do pai como uma autoridade onipresente que controla toda a família pela força e poder do verbo. As palavras do pai, sob uma aparente harmonia da disciplina, da ordem e do trabalho, levam a atos contraditórios e a antagonismos irreconciliáveis. Assim, a oposição semântica de base, em primeira instância, manifesta-se de diversas formas no texto: “nos intervalos da angústia” (p. 09)⁴, “eu senti nos seus braços o peso dos braços encharcados da família inteira” (p. 11), “senti a força poderosa da família desabando sobre mim como um aguaceiro pesado” (p. 11), “E me lembrei que a gente sempre ouvia nos sermões do pai que os olhos são a candeia do corpo [...] sabia que meus olhos eram dois caroços repulsivos” (p. 15), “eu estava era escuro por dentro” (p. 16), “quando começou a falar (era o meu pai) da cal e das pedras da nossa catedral” (p. 18); “Na modorra das tardes vadias na fazenda, [...] que eu escapava aos olhos apreensivos da família” (p. 13), “com os pés brancos e limpos ia afastando as folhas secas e alcançando abaixo delas a camada de espesso húmus, e a minha vontade incontida era de

⁴ Usaremos várias vezes trechos do texto para exemplificar, por isso, desse ponto em diante, quando houver, após uma citação do romance, somente a página, trata-se da 3ª edição do romance, publicado em 1989 (originalmente em 1975), pela Editora Companhia das Letras, São Paulo.

cavar o chão com as próprias unhas e nessa cova me deitar” (p. 32). “mas meus olhos cheios de amargura não desgrudavam de minha irmã que tinha as plantas dos pés em fogo imprimindo marcas que queimavam dentro de mim” (p. 33), “eram pesados aqueles sermões de família [...] a pedra que nos esfolava a cada instante.” (p. 43), “o mundo das paixões é o mundo do desequilíbrio, é contra ele que devemos esticar o arame das nossas cercas” (p. 56).

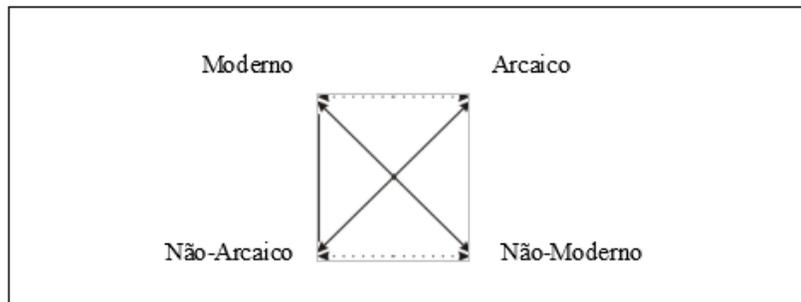
A representação do modelo lógico da relação / liberdade x opressão / será visualizada no quadrado semiótico a seguir. Esta estrutura elementar se apresenta como a englobante apreendida pela trama:

Quadro 1: Quadrado semiótico: liberdade x opressão



A esses termos contrários / liberdade x opressão / contrapõem-se os seus contraditórios / não-liberdade / x não-opressão /. Podemos, ainda, introduzir o quadrado semiótico de segunda instância: / moderno x arcaico /. Há ainda outras tantas posições axiológicas do sentimento passional que podem ser contempladas, no entanto, atentar-nos-emos a somente esses, por entendermos serem os principais.

Quadro 2: Quadrado semiótico de segunda instância: Moderno vs Arcaico



Nesses quadrados, a relação entre os semas articulados prevê as relações de contradição, contrariedade e complementaridade. Quando um elemento é afirmado, o outro, por pressuposição lógica, deve ser negado a partir dos pares de contrários encontrados na semântica fundamental. Assim, esse modelo de nível fundamental nos mostra o funcionamento de duas operações antitéticas: afirma a liberdade, nega a liberdade; afirma a opressão: em relação ao pai. A afirmação da opressão exercida por um pai que acredita que a

individualidade deve ser submetida aos interesses da família, que a pessoa deve se abster de seus desejos individuais a favor da coletividade, “refrear os maus impulsos” como “moderar prudentemente os bons”, “sem perder o equilíbrio”. São muitas regras impostas e a não obediência dos deveres, e é lançada sobre o indivíduo a responsabilidade pela desagregação da família. O pai representa a ordem, o que lhe permite separar, despegar, reprimir “ai daquele que brinca com fogo: terá as mãos cheias de cinza; ai daquele que se deixa arrastar pelo calor de tanta chama: terá a insônia como estigma [...] ai daquele que cair e nessa queda se largar: há de arder em carne viva” (p. 57).

Afirma a opressão, nega a opressão, afirma a liberdade em relação ao filho, André. A afirmação da liberdade o fará reagir sem paciência à ordem, transgredirá valores intrincados à família: “dei os primeiros passos fora do meu recolhimento: saí da minha vadiagem” (p. 21), “pela primeira vez senti o fluxo da vida [...] me senti num momento profeta da minha própria história [...] eu tinha simplesmente forjado o punho, erguido a mão e decretado a hora: a impaciência também tem os seus direitos” (p. 89). As transgressões da personagem são resultados de um processo de busca pela liberdade do indivíduo contra uma verdade mascarada pelo verbo detentor de poder.

A opressão que André sofre é representante de doutrinas herdadas, de saberes ancestrais que devem ser perpetuadas pelos filhos. O arcaico se insere nessas leis e ordens impostas pelo pai, cujo discurso remete à sua tradição de caráter cristão-islâmico, e sua missão é garantir os valores de família, de trabalho, de religião e do próprio destino de todos que o circundam. A família é prisioneira de suas paixões e obsessões, suas virtudes e crenças.

O pai é um defensor absoluto da ordem, da verdade, de valores imutáveis e suas palavras seguem uma ordenação baseada numa lógica temporal, cronológica, conferindo a seus sermões uma retórica bem estruturada calcada na razão e em um tempo ritmado: “O tempo é o maior tesouro de que um homem pode dispor [...] o tempo está em tudo; existe tempo, por exemplo, nesta mesa antiga: existiu primeiro uma terra propícia, existiu depois uma árvore secular [...] e existiu finalmente uma prancha nodosa [...] são dia após dia” (p. 53-54). Há respeito ao tempo e tudo na vida tem hora certa. No seu discurso há uma sequência cronológica “existiu primeiro”, “existiu depois”, “existiu finalmente”, como nas narrativas tradicionais, na qual os fatos obedecem a uma causalidade temporal. O relógio da parede observa todas as refeições da família ponderando cada palavra dita à mesa “o relógio de parede às suas costas, cada palavra sua ponderada pelo pêndulo” (p. 53) e reatualizando os costumes tradicionais.

Arcaico também são os ensinamentos do pai por meio dos textos sagrados antigos para ordenar, comandar e manter a família reunida. Assim, temos um pai que se senta à cabeceira da mesa, pedindo obediência alicerçada em palavras respaldadas por experiências consagradas anteriormente. É um pai que comanda a casa segundo a tradição e busca transmitir, nas histórias contadas, um modelo exemplar a ser seguido. Ao contar a história do faminto, no capítulo 13, ele quer transmitir um modelo de paciência como virtude a ser cultivada. O faminto mesmo com fome, suportou as provas impostas pelo anfitrião. O tempo de esperas e de paciências é uma doutrina do pai.

O arcaico se insere também no labor, pois o pai é um homem do trabalho, da lavoura. Para este o corpo deve servir ao trabalho na lavoura “ninguém em nossa casa há de cruzar os braços quando existe a terra para lavar”. Para o pai, tudo começa e termina pela terra “o trigo, o pão, a mesa, a família”, como um ciclo: tem-se o pão para alimentar a família porque esta cultivou o trigo, como ratifica o pai a André em um momento da narrativa: “É para satisfazer nosso apetite que a natureza é generosa, pondo seus frutos ao nosso alcance, desde que trabalhemos por merecê-los. Não fosse o apetite, não teríamos forças para buscar o alimento que torna possível a sobrevivência” (p. 159).

A relação com a terra, com a natureza, acontece de forma diferente para André. Há sempre uma luta constante entre o arcaico e o moderno que o impulsiona a almejar um mundo novo e diferente daquele apregoado pelo pai em seus sermões. Assim, o corpo, para o filho, não deve ser ferramenta de labor para a terra, ele não se coloca em relação de exterioridade quando se relaciona com a natureza. Ao contrário, a passagem que descreve seu corpo coberto de folhas dá indício de um retorno à natureza, ao seu interior, como um útero que protege e acalenta, lugar sem leis e moral.

Na busca desesperada pela libertação das palavras do pai, André encontra em Ana, sua irmã, a paixão proibida e incestuosa. Nas celebrações da família, formava-se uma grande roda de dança, e Ana, com sua sensualidade nos movimentos do corpo, como André revela em sua narração “essa minha irmã, [...] trazia a peste no corpo, [...] seus passos precisos de cigana se deslocando, [...] braços erguidos acima da cabeça” (p. 30-31) era o centro das atenções. André observava, em seu “recanto fechado”, esses movimentos “e eu sentado onde estava sobre uma raiz exposta num canto do bosque, [...] ficava imaginando de longe a pele fresca do seu rosto, [...] a boca um doce gomo” (p. 32). Entre música, dança e suor, surge o despertar da paixão, dos instintos primitivos e o incesto se concretiza. Essa paixão manifestada pela irmã põe em cheque a validade da palavra opressiva do pai. Imperavam, no discurso do pai, a ordem e a lei “se não cumprir a lei, sofrerá uma pena”, como vimos acima, na análise do quadrado

semiótico elementar. Dessa forma, a paixão concretizada é a maior transgressão dessa ordem, da união da família, opera ruptura e questionamento das leis do homem para viver em sociedade. O incesto é uma quebra das regras de conduta moral, rompimento dos paradigmas sociais e familiares. A consequência dessa ruptura é o retorno à natureza, a um lugar que não conhece a justiça, ao mundo organizado e suas leis. André, nesse momento de contemplação à irmã, à sua dança sensual na roda de dança da família, retorna à natureza, em busca de liberdade, longe dos conceitos éticos, foge da ordem opressiva, dos valores postos como certos pelas palavras do pai:

eu desamarrava os sapatos, tirava as meias e com os pés brancos e limpos ia afastando as folhas sevas e alcançando abaixo delas a camada de espesso húmus, e a minha vontade incontida era de cavar o chão com as próprias unhas e nessa cova me deitar à superfície e me cobrir inteiro de terra úmida (p. 32).

Oliveira (1993, p. 94) ratifica o retorno, o princípio originário e natural em que André se recolhia: “André integra-se na natureza que o circunda [...] André e Ana são descritos como seres da terra [...] a natureza é um elemento recorrente e em seu seio há interação, confluência festiva dos afagos proibidos, benção e comunhão”. São vários os momentos, na narrativa, em que André faz esse retorno para se libertar.

Na leitura dessa configuração semiótica de nível fundamental, o percurso que engendra o sentido agrega valores e oposições semânticas, que permite ao leitor perceber as regras, a tradição cultural, os valores impostos pela opressão; e traços da paixão, do moderno, da natureza, quando André se relaciona com a irmã e com ele próprio.

Os efeitos de sentido em cena do filme

Na imagem, a organização narrativa subjacente à forma dialogada coloca-nos diante de uma semiótica em que vários significantes concorrem à produção de um só significado, quando verificada no âmbito do semissimbolismo, numa atuação hegemônica do caráter verbal. No texto filmico, há a articulação das linguagens verbal, visual e sonora (o sincretismo), atribuindo a ele um sentido e formando uma base comum sobre a qual se assenta a significação.

Importante ratificar que no processo da transmutação de um texto escrito literário para um texto audiovisual filmico existe uma relação intertextual, menos ou mais comprometida conforme a vontade dos realizadores. Assim, uma transmutação pode sofrer transformações

que vão além da mudança do código linguístico, reservando, aos realizadores, o direito à liberdade na recriação.

Para a análise, apresentamos uma cena do filme, entre muitas outras, para explicitar o nível fundamental. A sequência ocorre aos 56min36seg do filme e possui quase 2 minutos.



Figura 01: André à mesa com a família



Figura 02 – Filhos da direita



Figura 03 – Filhos da esquerda

Fonte: DVD Filme Lavoura Arcaica – 2001

As imagens falam por si, apresentadas em plano conjunto⁵, para mostrar o espaço em que o drama acontece. A sequência mostra, ao espectador, André com sua família à mesa ouvindo o sermão do pai: o pai, a mãe, André e os seis irmãos estão sentados em volta da

⁵ É na articulação dos planos que se deve produzir um sentido lógico e coerente para o texto visual, conforme Xavier (2005, p. 28):

- Plano Geral: Insere o sujeito em um ambiente, eventualmente dando uma ideia das relações entre eles. Mostram cenas amplas, todo o espaço da ação. Abrange um campo maior de visão.
- Plano Médio ou de Conjunto: Mostra o conjunto de elementos envolvidos na ação (figuras humanas e cenário), principalmente em interiores (uma sala por exemplo).
- Plano Americano: Corresponde ao ponto de vista em que as figuras humanas são mostradas da cabeça até a cintura aproximadamente, em função da maior proximidade da câmera em relação a ela.
- Primeiro Plano (*close-up*): A câmera, próxima da figura humana, focaliza um detalhe, um rosto ou uma, por exemplo. (Há uma variante chamada primeiríssimo plano, que se refere a um maior detalhamento – um olho, ou uma boca ocupando toda a tela).

mesa, na sala de jantar, fig. 01. Todos os filhos curvados sobre a mesa, cabeças baixas e mãos em posição de oração ou postas ao lado do prato. O pai na cabeceira, ereto, a mãe ao seu lado esquerdo, mais três filhos, André, Ana e Lula, fig. 03; e do lado direito, os outros quatro, Pedro, Rosa, Zuleika e Hunda, fig. 02. Há pratos e talheres alinhados e postos em frente de cada personagem. Há um jogo entre claro e escuro em toda a cena. Há luz somente no centro da sala, uma iluminação parcial e fraca na mesa e nos personagens; ao redor da mesa e o resto do ambiente está escuro e há sombras, desfocando o fundo da sala.

Na cena anterior a essa descrita acima, no filme, o narrador protagonista, André, no quarto de pensão, junto a seu irmão, inicia a sequência enunciando “Pedro, meu irmão, não tinham consistência os sermões do pai” (LAVOURA ARCAICA, 2001). Muda o quadro e o ambiente retratado é a sala de jantar, da sequência acima, no sítio da família. Essa passagem, no filme, é narrada por André exatamente igual à narração do romance (p. 53): “o pai à cabeceira, o relógio de parede às suas costas, cada palavra sua ponderada pelo pêndulo”. Assim, também, como no romance, inicia, no filme, o sermão do pai:

O mundo das paixões é o mundo do desequilíbrio. Cuidem-se os apaixonados, afastando dos olhos a poeira ruiva que lhes turva a vista. Erguer uma cerca, guardar simplesmente o corpo, são esses os artifícios que devemos usar para impedir que as trevas de um lado invadam e contaminem a luz do outro. É através do recolhimento que escapamos ao perigo das paixões. Mas ninguém, no seu entendimento deve achar que devemos sempre cruzar os braços, ninguém em nossa casa há de cruzar os braços, quando existe a terra para lavrar, ninguém em nossa casa há de cruzar os braços, quando existe a parede para erguer, ninguém ainda, em nossa casa, há de cruzar os braços, quando existe o irmão para socorrer (LAVOURA ARCAICA, 2001).

Assim se pronuncia Octávio Ianni (1991, p. 91) em relação à rigidez dessa imposição do pai à mesa das refeições:

O pai é o instrumento da família [...] é quem interpreta, traduz, transmite a sabedoria que paira sobre todos. O sermão do pai – à mesa, na hora da refeição que comunga pais e filhos – resume a sabedoria ancestral da família, antes, durante e depois de cada um.

O pai preconiza o equilíbrio e o controle das paixões como se fosse uma entidade superior, lavrando o corpo da família de maneira a protegê-la dos perigos das paixões e do desejo.

Do ponto de vista das unidades figurativas do discurso, podemos observar que nessa cena retratada fica bem demarcada a família patriarcal: a figura do pai na cabeceira da mesa e a família em volta. É nesse espaço que o pai ditava seus sermões, em discursos grandiosos e

inflamados, como exemplificado acima. Era isso que tanto oprimia André, segundo sua narração, no quarto de pensão, desabafando ao irmão Pedro, antes de iniciar a sequência do sermão do pai: “o pai no seu gesto austero, quis fazer da casa um templo” (LAVOURA ARCAICA, 2001). A configuração plástica dos objetos e a disposição dos personagens são uma metáfora da estrutura familiar: a submissão da mulher e dos filhos perante o patriarca da família. Há a imposição da ordem, da castração, da obediência, sem diálogo, sem afeto. Nas palavras de André, no quarto, ainda expondo sua aflição a Pedro: “tudo em nossa casa é morbidamente impregnado da palavra do pai; [...] era essa a pedra em que tropeçávamos quando crianças, essa a pedra que nos esfolava a cada instante, vinham daí as nossas surras e as nossas marcas no corpo [...]” (Ibid, 2001). Temos aí, portanto, na imagem visual, uma sequência narrativa de opressão. O sujeito de estado André está curvado, como todos da família, às palavras do pai. Opressão é o tema configurado no texto visual.

Ao capturar um instante da sequência em um fotograma, um instante que sintetiza o conteúdo da sequência, uma síntese significativa da cena retratada, podemos pensar em uma análise semissimbólica da imagem proposta por Floch. Assim, no plano da expressão, há um equilíbrio topológico entre os objetos e as personagens da cena. A linha reta da mesa, a ordem disposta da família, os talheres alinhados, o visual ratifica o verbal da narração:

o pai e a mãe, os pais e os filhos, o irmão e a irmã: na união da família está o acabamento dos nossos princípios; e, circunstancialmente, entre posturas mais urgentes, cada um deve sentar-se num banco, plantar bem um dos pés no chão, curvar a espinha; [...] a paciência é a virtude das virtudes, não é sábio quem se desespera, é insensato quem não se submete (LAVOURA ARCAICA, 2001).

As linhas retas da mesa formam um retângulo que se fecha com a família no entorno. Essa composição se destaca no instante flagrado, conferindo um ritmo austero. O destaque dado ao equilíbrio da disposição dos objetos da cena vem reforçado também pelos elementos cromáticos (harmonia entre claro: no centro da mesa, representando a luz no seio da família, como o pai queria; e escuro: ao redor de toda a família, representando o poder das palavras nos sentimentos de André) e eidéticos (perfeito enquadramento entre o limite reto da mesa e o limite curvo dos ombros das personagens, representando as palavras do pai e o sentimento da família, respectivamente). Esses elementos plásticos que estão na cena permitem descobrir uma série de significações: sufocamento, opressão, intimidação.

No filme, a câmera subjetiva assume o ponto de vista de André, que narra os acontecimentos de sua posição, de seus olhos. Assim, tem-se, também, como no romance, o fluxo de consciência. A cena acima foi narrada por André. Nessa narração perpassa também o

sentimento de opressão manifestando a disjunção. O antissujeito, pai, oprime André, que foge, negando a opressão em nome da *liberdade*.

Na montagem da cena acima, o espectador deve se atentar para a utilização de alguns recursos filmicos usados pelo enunciatador para mostrar essa opressão exercida pelo pai, entre eles, a iluminação. A técnica da iluminação pode ser aproveitada como um meio natural de dirigir a atenção do espectador para um determinado elemento específico do quadro, enquanto outros são obscurecidos (TURNER, 1997, p. 62). Foi importante, para isso, uma boa exposição do cenário para obter uma fiel reprodução da luz, da imagem filmica em seu conjunto. O artista precisa olhar e, sobretudo, ver as possibilidades infinitas da luz e, conseqüentemente, da sombra, para registrar com fidelidade a cena que quer registrar e ao mesmo tempo dinamizar a realidade aparente. Na seqüência em que se desvelam essas cenas, podemos ver com mais profundidade a difícil tarefa de pôr um argumento na imagem: “uma luz não trabalhada, não recriada, não elaborada, carece totalmente de interesse e perecerá inevitavelmente” (ARONOVICH, 2004, p. 66).

A utilização de claro e escuro, com predominância das sombras, tem valor metafórico, é a condição de André na casa, é a representação de seu mundo interior, a sua solidão. Há uma negação nesse espaço: o da liberdade. A imagem ratifica os valores disfóricos que André colheu para si, evidenciando o aspecto passional desfavorável.

A manifestação sonora nessa cena se pauta pela clareza, pela unidade, pela coerência no conjunto da exibição dramática do enunciado filmico. Não foi colocada na cena sem uma intenção, ela participa da construção diegética do filme. Ouve-se somente o som dos talheres, os sons do ambiente, e a voz do pai. O efeito que se tem é o poder que as palavras exercem na família, e, principalmente, em André. Todos em silêncio, em posição de obediência, e o som corrobora esse silêncio, não se manifestando. Assim, podemos enunciar que a manifestação sonora possui um papel diegético no sentido que mantém uma relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo.

Enfim, o conflito interno dos participantes dessa seqüência é apresentado pelas elaboradas técnicas filmicas, que demonstram uma ousada interação entre a narrativa e a elaboração plástica da imagem. Há uma coreografia subjacente entre a câmera, os sujeitos, os objetos da sala num espaço onde se misturam desejos oprimidos, pressão patriarcal, discurso autoritário, verdades não ditas, negação à liberdade.

Sugestão de proposta para sala de aula

A aplicação de análise do nível fundamental e de articulação entre o plano de conteúdo e o plano de expressão, juntamente a busca das categorias semissimbólicas, nos textos, dar-se-á em sala de aula do ensino médio de forma abrangente ou simplificada, de acordo com o nível dos alunos e seu grau de dificuldade. Sugerimos, aqui, uma leitura do plano de conteúdo de uma sequência do romance *Lavoura Arcaica* e de uma cena fílmica transmutada com suas relações com o plano de expressão.

De posse desses textos, o professor pode prepará-los para aplicação em sala de aula, por meio de um roteiro de leitura que abranja o nível fundamental e as relações semissimbólicas, conforme julgue pertinente à turma e/ou série escolar. A análise pode, também, abranger, posteriormente, os outros níveis do percurso gerativo de sentido, o narrativo e o discursivo, conforme a necessidade de aprofundar a leitura dos textos. Assim como estender para textos apenas verbais, como poemas, contos, ou ainda para textos que cinjam outras linguagens, como a canção, o videoclipe, entre tantos outros.

Exemplificamos, abaixo, um modelo de roteiro para o professor fazer a leitura dos textos com os alunos.

Título: Roteiro semiótico para leitura de textos verbal e verbo-viso-sonoro

- Objetos de leitura: livro e filme *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar e Luiz Fernando Carvalho, respectivamente.
- Utilização da teoria semiótica do texto⁶: a teoria propõe uma leitura imanente do texto, ou seja, a leitura de qualquer texto se organiza a partir dos elementos concretos que o constituem – tanto aspectos linguísticos, considerando os textos verbais, quanto eidéticos (relativos às formas), cromáticos, topológicos, sonoros, etc., pensando nos textos visuais e verbo-viso-sonoros.
- A teoria semiótica busca reconstruir o sentido do texto a partir de um percurso gerativo constituído de três níveis de abstração: o discursivo, o narrativo e o fundamental.
- É necessário observar o seguinte ao ler os textos e assistir ao filme:

⁶ Nos livros *Para entender o texto: leitura e redação* (1992), *Lições de texto: leitura e redação* (1996), de Platão e Forin, e no livro *Comunicação nos textos* (2012), de Norma Discini, encontram-se muitas atividades exemplificando as noções de texto e os níveis do percurso gerativo de sentido. Se o professor quiser aprofundar o estudo sobre a teoria semiótica, sugerimos as leituras de *Elementos de análise do discurso*, de José Luiz Fiorin (2009) e *Semiótica visual*, de Antonio Vicente Petroforte (2010).

- No nível discursivo⁷: A Enunciação é ato produtor de enunciados; estes são as realizações linguísticas concretas. Cada locutor se coloca como sujeito ao apropriar-se da linguagem e se constituir por um “eu”, que se dirige a um “tu”. Ao enunciar, o sujeito constrói o enunciado e, ao mesmo tempo, constrói-se como sujeito. A pessoa enuncia em um determinado espaço e tempo; estes organizam-se ao redor do eu. No ato de comunicação, o espaço aqui e o tempo agora opõem-se ao espaço lá e ao tempo então, que são próprios do ele; este não participa do ato de comunicação. Assim, nas estruturas discursivas, observar as projeções de pessoa, tempo e espaço, as relações entre um enunciador (autor pressuposto) e um enunciatário (leitor inscrito no discurso), assim como os temas (têm caráter conceptual e interpretam, organizam, categorizam os elementos do mundo natural) e as figuras (palavras e expressões que representam as coisas do mundo).
- No nível narrativo: observar a organização narrativa que explica o percurso de um sujeito em busca de valores, suas ações e suas inter-relações com outros sujeitos, constituindo transformações que dão sentido para o texto. Em textos narrativos acontecem mudanças de estado operadas pela ação de uma personagem; entre as ideias, aparecem transformações, portanto existe narratividade. Na transformação, há mudanças de situações vivenciadas por personagens, conflitos que podem ter ou não soluções. As mudanças são caracterizadas por duas situações distintas: - um sujeito pode ter a posse de alguma coisa que não tinha antes (casa, carro, objetos, estados de alma: amor, paixão, ódio, revolta, etc.), para o sujeito essa posse de algo é designada como um objeto-valor; - um sujeito deixa de ter a posse de alguma coisa que dispunha antes: o sujeito perde o emprego ou o amor de sua vida, fica pobre depois de ser muito rico, etc. Dessa forma, na transformação, há estado de conjunção e de disjunção dos sujeitos.
- No nível fundamental: observar as oposições fundamentais que estruturam o texto. A significação emerge das oposições semânticas que articulam o sentido do texto. A categoria semântica de base de um texto pode ser qualificada como semântica /euforia/ versus /disforia/. Euforia possui um valor positivo e disforia é visto como um valor negativo. Na estrutura fundamental, pode-se propor um modelo de representação denominado quadrado semiótico. Como modelo lógico

⁷ Colocamos o nível narrativo e discursivo também no roteiro para caso o professor queira aprofundar a leitura dos textos.

da relação entre os semas articulados, o quadrado garante a apreensão do sentido e prevê as relações de contradição, contrariedade e complementaridade. Quando um elemento é afirmado, o outro, por pressuposição lógica, deve ser negado a partir dos pares de contrários encontrados na semântica fundamental. A categoria dos contrários permite inferir o modelo do quadrado semiótico, representando suas relações.

- No plano de conteúdo do romance e do filme: observar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, atentando ao significado do texto;
- No plano de expressão do filme: observar a manifestação do conteúdo em um sistema de significação verbal, não verbal ou sincrético (textos entendidos como formas textuais que integram visual e verbal na mesma enunciação como ocorre nos textos filmicos, por exemplo). Atentar para os *formantes figurativos* – elementos que servem para criar os efeitos de realidade dentro do discurso; as figuras do mundo que se identificam no discurso e procura-se dar sentido de acordo com o conhecimento que já se tem – e os *formantes plásticos* – categorias que possibilitaram a atribuição de novos sentidos aos textos, dão sentido ao *plano de expressão*, divididas nas categorias: topológica (ligada à posição), eidética (ligada às formas) e cromática (ligada às cores).
- Na linguagem do filme⁸: observar direção, enquadramento, planos, cor, fotografia, movimentos de câmeras, iluminação, cenário, ligações e transições, metáforas e símbolos, fenômenos sonoros (ruídos, música), diálogos, etc., para a produção de sentido.
- Reconhecendo as oposições fundamentais de uma narrativa
- Os textos se estruturam em níveis de abstração crescente. No nível discursivo, a estrutura do texto é superficial, com significados mais concretos, onde se instalam o narrador, os personagens, o espaço, o tempo e as ações; no narrativo, a estrutura é intermediária, onde se define os valores com que diferentes sujeitos entram em acordo ou desacordo. No nível profundo, os significados são mais abstratos e simples e podemos impetrar dois significados abstratos que se opõem entre si e asseveram a unidade de todo o texto. Dessa forma, o aluno-leitor parte dos significados dispersos na superfície do texto para ir galgando significados mais abstratos.

8

Sugerimos ao professor a leitura da obra *A linguagem cinematográfica*, de Marcel Martin, 2003.

- Categorias fundamentais:
 - Utilização de categorias de base para construção do texto.
 - São necessários traços comuns entre essas categorias.
 - Entre os termos há uma qualificação semântica, relacionada com os valores positivos e negativos. Essa valorização é dada pelo texto.
- A oposição fundamental, nos textos, articula-se da seguinte maneira: “afirma-se um dos termos da oposição; em seguida, nega-se o termo que fora afirmado; depois, afirma-se o outro” (FIORIN, 1992, p. 46).
- Em *Lavoura Arcaica* tem-se o seguinte esquema: apresentam-se os elementos relativos à *liberdade*; afirma-se o termo *liberdade*; há uma força negativa, então, nega-se a *liberdade*; revelam-se os elementos relativos à *opressão*, ou seja, afirma-se a *opressão*. Assim, a categoria fundamental desse texto é Liberdade x Opressão, mas há outra instância importante que também se faz presente no texto que é Moderno x Arcaico. Essas oposições encadeiam os significados do texto. O aluno-leitor ainda pode encontrar outras, como Paixão x Moral, Natureza x Cultura, no entanto, são secundárias, não fundamentais.

Considerações finais

No mundo da comunicação, no século XXI, as produções de objetos culturais alteram-se e incorporam diferentes linguagens. Essa diversidade promove estudos sobre a comunicação humana na constituição de significados do verbal junto com o não verbal, com o viso-sonoro, etc. Nesse viés, os jornais, vídeos, filmes, entre tantos outros, são exemplos de como a cultura humana utiliza e mistura elementos do verbal com outras linguagens. Nos filmes, especificamente, percebemos a estreita relação interdependente entre imagem e palavra. No discurso fílmico, essa relação responde por efeitos diferenciados de sentidos a serem atribuídos pelos espectadores.

Assim, ao propormos a análise de uma cena fílmica transmutada de uma obra literária *Lavoura Arcaica* foi nossa intenção promover um diálogo entre as duas linguagens, literária e fílmica, verificando os mecanismos de construção de sentido mobilizados pelos dois textos. E, a partir dessa construção, instrumentalizar os alunos do ensino médio para que leiam, compreendam e analisem, eficientemente, esses gêneros textuais, como também, os diferentes textos que circulam na esfera social, para se posicionarem criticamente diante das mensagens midiáticas deste século.

Pensamos que o professor munido de um arsenal teórico, como a semiótica, pode construir caminhos que supram a lacuna da escola na abordagem de textos verbo-viso-sonoros.

É relevante, no mundo imagético que nos cerca atualmente, um ensino que viabilize o aprimoramento de potencial de leitura dos alunos para além do texto apenas verbal, desde que o professor adeque material e método – como o que a semiótica disponibiliza – à necessidade e dificuldades dos alunos.

Referencias

ARONOVICH, Ricardo. *Expor uma história: a fotografia do cinema*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2004.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1988 (1990 e 2005).

_____. *Teoria do Discurso: fundamentos semióticos*. 3 ed. São Paulo: Humanitas, 2002.

BARTHES. Roland. *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70, 1984.

_____. *A câmara clara: nota sobre fotografia*. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. A retórica da imagem. In: _____. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

DISCINI, Norma. HQ e charge. In: LOPES, Ivã Carlos.; HERNANDES, Nilton. (Org). *Semiótica, objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *A comunicação nos textos: leitura, produção e exercícios*. São Paulo: Contexto, 2005 e 2012.

DONDIS, A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1999a (2009).

FLOCH, Jean-Marie. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas – 1*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

_____. Semiótica plástica e linguagem publicitária: análise de um anúncio da campanha de lançamento do cigarro “News”. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia de; TEIXEIRA, Lucia. (Org.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo: Cultrix. s/d.

HERNANDES, Nilton. *Semiótica dos jornais: análise do Jornal Nacional, Folha de São Paulo, Jornal da CBNM, Portal UOL, revista Veja. 2005*, 324 fls. Tese. (doutorado em Linguística). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.

HJELMSLEV, L. T. *Prolegomenos a uma teoria da linguagem*. Tradução J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2006.

IANNI, Octávio. “*Lavoura Arcaica*”. Ensaio de Sociologia da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LAVOURA ARCAICA. Direção de Luiz Fernando Carvalho. Brasil: Europa Filmes, 2001. DVD (172 min), son., color. Baseado no romance “Lavoura Arcaica” de Raduan Nassar.

LIMOLI, Loredana. Leitura da imagem e ensino de língua materna. In: LIMOLI, Loredana; MENDONÇA, Ana Paula Ferreira de (Org.). *Nas fronteiras da linguagem: leitura e produção de sentido*. Londrina: Editorial Mídia, 2006.

NASSAR, R. *Lavoura Arcaica*. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

OLIVEIRA, Paulo César Silva de. *Entre o milênio e o minuto: prosa literária e discurso filosófico em Lavoura Arcaica, de Raduan Nassar*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993.

OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. (Org.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

PIETROFORTE. Antonio Vicente. *Semiótica visual: os percursos do olhar*. São Paulo: Contexto, 2010.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TEIXEIRA, Lucia. Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: OLIVEIRA, Ana Claudia. *Linguagens na comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009.

TURNER, Graeme. *Cinema como Prática Social*. São Paulo: Summus, 1997.

XAVIER. Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E DE LIBRAS: TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL

Valeria Fernandes Nunes¹

Resumo: Esta pesquisa descreve o estudo de metáforas e de esquemas imagéticos presente na Libras como um recurso linguístico para o processo de ensino-aprendizado da Língua Portuguesa por alunos surdos. Por meio de uma pesquisa bibliográfica e de análise de caso com abordagem qualitativa, analisamos sinais da Libras, classificadores, estratégias de ensino de português para surdos e propostas teóricas da Linguística Cognitiva sobre Teoria da Metáfora Conceptual. Foram estudadas relações metafóricas a partir da poesia “O Bicho” de Manuel Bandeira, em atividades de ensino de português para nove surdos, do Ensino Médio, da sala de recursos Professor Daniel Santos da Silva, Ciep 382 Aspirante Francisco Mega, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Dessa forma, o conhecimento desses processos cognitivos podem contribuir no procedimento de ensino-aprendizagem da Libras e do Português, conseqüentemente, na educação de surdos, pois possibilita a compreensão visual dos fenômenos linguísticos e colabora para o desenvolvimento do saber metalinguístico.

Palavras-chave: Libras. Português. Metáfora. Educação de Surdos. Linguística Cognitiva.

Abstract: This study describes the study of metaphors and image schemas present in Libras as a linguistic resource for the process of teaching and learning of the Portuguese Language by deaf students. Through a bibliographical research and case analysis with a qualitative approach, we analyzed Libras signs, classifiers, Portuguese teaching strategies for deaf people and theoretical proposals of Cognitive Linguistics on Conceptual Metaphor Theory. It was studied metaphorical relations from the poem "O Bicho" of Manuel Bandeira, in activities of teaching Portuguese to nine deaf, of the High School, resource room Professor Daniel Santos da Silva, Ciep 382 Aspirante Francisco Mega, State Secretary of Education of the State of Rio de Janeiro. Thus, the knowledge of these cognitive processes can contribute to the teaching-learning process of Libras and Portuguese, consequently, in the education of the deaf, as it enables the visual comprehension of linguistic phenomena and contributes to the development of metalinguistic knowledge.

Keywords: Libras. Portuguese. Metaphor. Deaf Education. Cognitive Linguistics.

Introdução

Buscar estratégias didáticas para o ensino de Português para alunos surdos tem sido o alvo de diversas pesquisas. Principalmente, a procura por recursos visuais que possam facilitar visualmente o entendimento de conceitos abstratos.

¹ Doutora em Linguística (Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ). valerianunes@letras.ufrj.br

O contato com a Teoria da Metáfora Conceptual e a demanda por lecionar sobre metáforas em texto literário (poesia “O bicho” de Manuel Bandeira) para nove alunos surdos, do Ensino Médio, da sala de recursos Professor Daniel Santos da Silva, Ciep 382 Aspirante Francisco Mega, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, foram o despertar da produção deste artigo.

Assim, esta pesquisa, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de análise de caso com abordagem qualitativa, tem por objetivo descrever estratégias linguísticas e visuais que foram empregadas no ensino de metáforas para esses alunos, tendo como base os estudos sobre sinais da Libras (BRITO, 2010; FELIPE, 2007; QUADROS; KARNOPP, 2004; NUNES, 2014), classificadores (BACKER *et col*, 2016; PIZZIO *et col*, 2009); estratégias de ensino de português para surdos (SALLES *et col*, 2004) e propostas teóricas da Linguística Cognitiva (FERRARI, 2011) sobre Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980; KÖVECSSES, 2006; EVANS; GREEN, 2006).

Perspectiva visual na Libras

Surdos percebem o mundo visualmente, logo, essa perspectiva influencia sua forma de compreender o mundo e sua língua. A língua de sinais possui características visuais e espaciais em sua gramática, como por exemplo, a presença de alguns sinais icônicos. Conforme Nunes (2014), há presença da iconicidade cognitiva na Libras, tendo em vista que a presença do corpo do falante está presente durante a fala e há recursos visuais possíveis de serem reproduzidos:

BOLA é um exemplo de sinal icônico, pois, ao produzir esse sinal, o formato físico de uma bola é representado no polo fonológico. As mãos do usuário da Libras formam em um espaço neutro o desenho de um círculo, característico desse objeto. (NUNES, 2014, p. 61)

O pólo fonológico das línguas de sinais está associado à produção visual do sinal. Sinais de uma língua visual são constituídos por uma estrutura simbólica, apresentando um polo fonológico e um polo semântico. O polo semântico está relacionado à forma como um falante conceptualiza o significado de um sinal, enquanto que o polo fonológico está ligado à produção física/visual do sinal.

A fim de apresentar perspectiva fonológica sobre a produção de sinais, segundo Quadros e Karnopp (2004), as propriedades de cada parâmetro da língua de sinais brasileira² são: (i) Configuração de mão (CM), possíveis formatos que as mãos podem realizar; (ii) Locação da mão ou Ponto de articulação (L), posição das mãos em parte do corpo ou em um espaço neutro – fora do corpo; (iii) Movimento da mão (M), sinais com ou sem movimento; (iv) Orientação da mão (Or), direção em que a palma da mão se orienta; (v) Expressões não manuais (ENM) ou Marcas Não Manuais (MNM), expressões faciais e corporais.

Para ilustrar esses parâmetros fonológicos, observe o sinal FEIO³, que pode equivaler a outras palavras da língua portuguesa cujo sentido esteja relacionado a algo desprovido de beleza:



Figura 1 – Sinal FEIO⁴

Em FEIO encontra-se seguinte descrição: Configuração de Mão em formato de “L”; Ponto de Articulação no peito; Orientação da mão virada na horizontal com palma da mão virada para dentro do corpo; sem Movimento; e Expressão Não Manual representada por expressão facial.

Para Felipe (2007), classificadores são “configurações de mãos que, relacionadas à coisa, pessoa, animal e veículo, funcionam como marcadores de concordância”. (FELIPE, 2007, p.172). E Pizzio, Campello, Rezende Quadros, (2009) definem o classificador como

² Os parâmetros fonológicos da Libras têm sido estudado por diversos pesquisadores, como Brito (2010), Felipe (2007) e Quadros e Karnopp (2004) que apresentam, por exemplo, quantidade diferenciada para as possibilidades de formatos da mão (Configurações de Mão) na produção do sinal.

³ Para representar sinais da Libras, língua visoespacial, em um texto escrito, pode-se utilizar ‘glosa’, que é uma representação de sinais de forma escrita. Há diversas propostas para transcrições de sinais por meio de glosas e, para esta pesquisa, os sinais foram identificados com a fonte no formato versalete, conforme sistema de transcrição adotado por Nunes (2014).

⁴ Sinal FEIO disponível em http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm. Acessado em 17 de abril de 2017.

um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixado a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira como esse referente se comporta na ação verbal (semântico) (PIZZIO *et col*, 2009, p.14).

Backer *et col* (2016), ao estudarem alguns classificadores na Língua de Sinais Americana (*American Sign Language – ASL*) e na Língua de Sinais Britânica (*British Sign Language - BSL*), relatam que o formato das mãos relaciona-se ao modo como os objetos são segurados ou manipulados. Algumas configurações de mão são usadas com mais frequência que outras. Pizzio *et col* (2009) apresentam listagem de configuração de mão para classificadores de forma humana – pessoas, robôs e de forma animal; de veículos e verbos manuais; e de tamanhos e formas.

Teoria da Metáfora Conceptual

A Teoria da Metáfora Conceptual encontra-se atrelada aos estudos da Linguística Cognitiva – LC. Segundo Evans e Green (2006), LC é descrita como um “movimento” porque não é uma teoria específica e sim uma abordagem que possui um conjunto de princípios, propostas e perspectivas que assumem a linguagem como um reflexo do pensamento, uma questão de conceptualização. Assim, o significado é resultado de uma construção mental que passa por constantes mecanismos de “categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais” (FERRARI, 2011, p. 15).

Tradicionalmente, a metáfora é vista como um recurso linguístico, figura de linguagem. A forma como a LC compreende as questões metafóricas foi introduzida por George Lakoff e Mark Johnson, na obra ‘*Metaphors we live*’, em 1980, com a Teoria da Metáfora Conceptual. Para os autores, a metáfora faz parte do sistema conceptual humano, próprio do pensamento, capaz de realizar comparações entre dois domínios, permitindo ao emissor e receptor “conceber e exprimir ideias abstratas [...] a partir de sua experiência com entidades ou situações ontologicamente mais básicas” (ALMEIDA, 2009, p. 35).

Conceitos abstratos são comumente metafóricos, pois noções abstratas passam pelo caminho da compreensão de conceitos concretos. Esse caminho entre dois domínios é a metáfora conceptual, sendo concebida pelo esquema A É B, isto é, um domínio fonte/origem é projetado em um domínio alvo (EVANS; GREEN, 2006, p. 308).

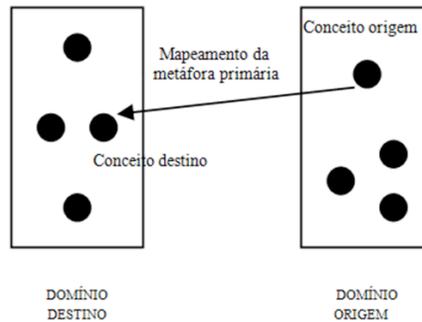


Figura 2 – Mapeamento da metáfora primária

Kövecses (2006) relata que para o domínio origem/fonte os mapeamentos metafóricos mais comuns estão relacionados aos domínios do CORPO HUMANO (o coração do problema), dos ANIMAIS (o gato mordeu sua língua), das PLANTAS (o fruto do seu de trabalho), dos ALIMENTOS (ele temperou a história) e das FORÇAS (não me empurre!). Os domínios para destino/alvo mais comuns incluíram categorias conceituais como a EMOÇÃO (Ela estava profundamente comovida), MORALIDADE (ela resistiu à tentação), PENSAMENTO (Eu vejo o seu ponto), RELACIONAMENTOS HUMANOS (eles construíram um casamento forte) e TEMPO (o tempo voa).

Assim, a metáfora proporciona uma extensão do significado. Evans e Green (2006) exemplificam com a metáfora CONTROLE/PODER É PARA CIMA, onde controle e poder são associados à elevação vertical para cima, em contraste com a falta de poder ou falta de controle é conceptualizado para baixo: ele está debaixo do meu controle; o seu poder está em um declínio; ele está abaixo na hierarquia da empresa. Na Libras, os MELHOR X PIOR e ALEGRIA X DESGOSTO apresentam relações metafóricas:



Figura 3 – Sinais: MELHOR e PIOR⁵

Figura 4 – Sinais: ALEGRIA e DESGOSTO

Oliveira (2011) analisou as metáforas conceptuais BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO nos pares de sinais: MELHOR X PIOR e ALEGRIA X DESGOSTO, conforme as figuras 3 e 4, onde o positivo é sinalizado para cima e o negativo para baixo.

Metáforas e o ensino-aprendizagem de Português por surdos usuários da Libras

O ensino do Português escrito (SALLES et al, 2004) para alunos surdos da educação básica, muitas vezes, assemelha-se ao ensino de uma segunda língua. Neste artigo, são compartilhadas reflexões didáticas feitas durante as aulas de Português para nove alunos surdos, do Ensino Médio, na sala de recursos Professor Daniel Santos da Silva, Ciep 382 Aspirante Francisco Mega, Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

Os alunos surdos frequentavam a sala de recursos no contraturno, isto é, pela manhã esses alunos assistiam às aulas de todas as matérias com alunos ouvintes (política de inclusão) e à tarde, de duas a três vezes na semana, assistiam às aulas na sala de recurso. Em uma dessas aulas na sala de recurso, os alunos trouxeram como atividade, solicitada pela professora de Português e Literatura, a análise do texto “O Bicho” de Manuel Bandeira:

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos

Quando achava alguma coisa
Não examinava nem cheirava
Engolia com voracidade

O bicho não era um cão
Não era um gato
Não era um rato

O bicho, meu Deus, era um homem.

A extensão do significado da palavra “bicho” foi o alvo de discussão entre os discentes que compreendiam o termo apenas como uma associação a um animal e não a um ser humano, como propõe a poesia de Manuel Bandeira (*Vi ontem um bicho*).

⁵ As figuras 3 e 4 (http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm) foram retiradas da dissertação de mestrado em linguística “Metáfora Conceptual e Libras: uma abordagem congnitiva da Surdez” de Paula Helouise Oliveira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Antes de iniciar a análise da poesia, fez-se uma atividade com classificadores. Perguntou-se aos alunos como um homem, um gato, um cão e um rato realizam as seguintes ações relacionadas ao alimento: catar; procurar; examinar; cheirar; e engolir. Esses verbos foram usados na poesia, por isso, apesar de haver os mesmos verbos em Português e em Libras, sendo em Português a mesma grafia para um homem que *cheira* ou um animal que *cheira*, na Libras, dependendo do sujeito da oração, um animal ou um homem, esse verbo poderá ser modificado por um classificador. É possível ir além, dependendo do animal, o classificador em Libras para os verbos selecionados na poesia será representado de uma forma, pois um rato come, engole e cheira diferente de um gato ou um cão ou um homem.

Após o estudo de classificadores, a professora da sala de recursos fez uma adaptação da poesia para a Língua Brasileira de Sinais para apresentar aos alunos. Nessa adaptação, propôs-se na narrativa dois personagens: narrador e “homem-bicho”. Para o narrador, a marcação da sinalização em Libras foi feita espacialmente no centro e para o personagem, o “homem-bicho”, a sinalização em Libras foi feita à direita. Essa distinção é marcada nos primeiros versos para contextualizar a narrativa: ação do narrador - *Vi ontem um bicho*; ação do personagem - *Na imundície do pátio/ Catando comida entre os detritos*.

Como a poesia fala de um “homem-bicho”, nos versos “Catando comida entre os detritos/ Quando achava alguma coisa/ Não examinava nem cheirava/ Engolia com voracidade”, as ações em Libras foram representadas, pela professora, por classificadores de ações de animais para “catar, achar, cheirar e engolir”. Dessa forma, visualmente, os surdos perceberam que não se tratava de ações prototípicas dos seres humanos, mas sim de animais.

Em seguida, o narrador retoma a palavra nos versos “O bicho não era um cão/Não era um gato / Não era um rato / O bicho, meu Deus, era um homem”. Após a exposição em Libras, perguntou-se aos alunos o que haviam compreendido da poesia. As respostas dadas apontavam para a compreensão de que o poeta falava de um homem com hábitos de um animal, de um bicho.

A partir desse momento, foi questionado aos alunos como foi possível essa compreensão? Esclareceu-se que tal interpretação é possibilidade pela metáfora. Para proporcionar uma explicação visual, apresentou-se o seguinte diagrama com base na proposta da Teoria da Metáfora Conceptual:

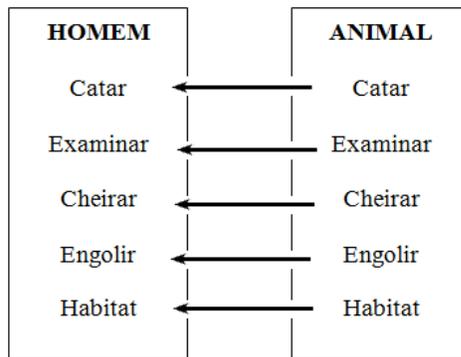


Figura 5 – Metáfora: HOMEM-BICHO

Nota-se, na figura 6, o cruzamento de características de dois domínios, homem e animal, que possibilita a compreensão do esquema A É B.

Por meio da atividade com esse poema, perguntou-se se os alunos conheciam outros exemplos de metáforas em Libras e em Português. Para Libras, foram apresentadas as metáforas ÔNIBUS COBRA e GELADEIRA CAVEIRA, com as seguintes ilustrações:

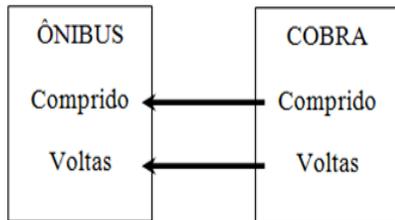


Figura 6 – Metáfora: ÔNIBUS COBRA

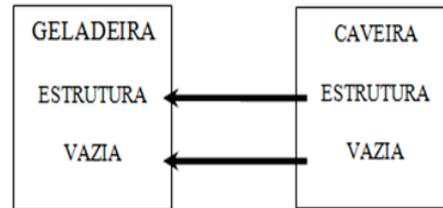


Figura 7 – Metáfora: GELADEIRA CAVEIRA

Em ÔNIBUS COBRA, há a relação entre o ônibus, meio de transporte comprido que circula pelas ruas, e cobra, animal que também é comprido. O uso do termo ÔNIBUS COBRA é empregado para aquele ônibus que demora a chegar a seu destino porque dá muitas voltas como o formato de uma cobra.

Em GELADEIRA CAVEIRA, há uma relação com a estrutura de uma caveira que é vazia, sem músculo, sem carne, e uma geladeira que não contém alimentos nem bebidas, ou seja, uma geladeira em que só se vê a estrutura, pois está vazia.

Na Língua Portuguesa, foram citados exemplos de metáforas cristalizadas, como as catacrese: PÉ DA MESA e ASA DA XÍCARA.

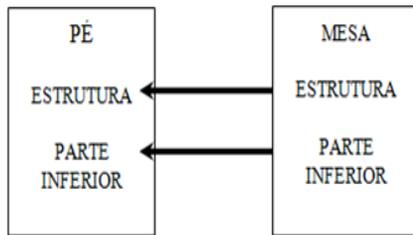


Figura 8 – Metáfora: PÉ DA MESA

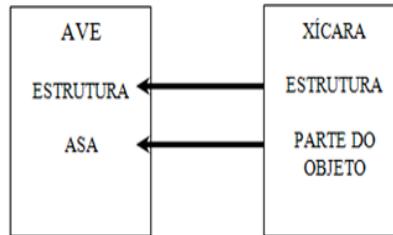


Figura 9 – Metáfora: ASA DA XÍCARA

Sabendo que o ser humano caminha na vertical e possui seus pés como membros inferiores, encontra-se em PÉ DA MESA uma relação corporificada. A mesa que possui parte de sua estrutura inferior tocando o chão, assim como os pés humanos, possibilita compreensão da catacrese PÉ DA MESA.

Sendo as aves animais com asas e as xícaras com um formato em sua estrutura que se assemelha ao formato de parte desses animais, há a compreensão da metáfora ASA DA XÍCARA. Estudar metáforas por meio de ilustrações visuais colabora para o entendimento de como se organizam as metáforas e possibilita a apreensão de metáforas cristalizadas, como as catacreses, e metáforas menos usuais.

Considerações finais

Dessa forma, este artigo objetivou demonstrar como práticas em sala de aula com base em perspectivas visuais, assim como os diagramas da Teoria da Metáfora Conceptual, podem aprimorar e facilitar o aprendizado de Libras e de Português por parte de alunos surdos.

Conceitos abstratos podem ser extraídos de significados concretos, logo, possibilitar uma análise perceptiva visualmente colabora com o processo de ensino-aprendizagem. Verificou-se que o uso de classificadores, léxico nativo da língua de sinais, é um recurso linguístico colaborador para promover o entendimento mais ágil da poesia analisada.

Constatou-se também que após a compreensão de metáforas na Libras foi possível desenvolver atividades com metáforas em Português, pois uma vez apreendido como o conceito se desenvolvia em sua língua, tornou-se mais claro o porquê de usos de expressões metafóricas, sejam elas cristalizadas, como a catacrese, ou de pouca frequência, como o “homem-bicho” da poesia de Manuel Bandeira.

Entende-se que a análise dos dados da poesia também poderia ter sido explicada pela Teoria da Mesclagem Conceptual ou pela *Basic Communicative Spaces Network* (BCSN), propostas teóricas da Linguística Cognitiva, entretanto, por se tratar de um estudo de caso, optou-se por manter os dados coletados com os alunos por meio do estudo da Teoria da Metáfora Conceptual.

Este artigo fornece dados preliminares sobre como o ensino de metáforas pode ser aplicado na Educação Básica para alunos surdos, sendo uma fonte de consulta para os pesquisadores de educação, de linguística e de Língua Portuguesa.

Referências

ALMEIDA, Maria Lúcia Leitão *et al.* (orgs.). *Linguística Cognitiva em foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro: Publit, 2009.

BANDEIRA, Manuel. *O Bicho*. Disponível em: <https://literaturaemcontagotas.wordpress.com/2008/11/25/o-bicho-de-manuel-bandeira/>. Acessado em 17 de abr de 2017.

BACKER, Anne; BOGAERDE, Beppien van den; PFAU, Roland; SHERMER, Trude. *The linguistics of Sign Language: an introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2016.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de Língua de Sinais* (1995), reimpr. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FELIPE, Tanya. A. *Libras em Contexto: curso básico*, 9ª ed, Rio de Janeiro: Wallprint Gráfica e Editora, 2009.

FERRARI, Lilian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

KÖVECSES, Zóltan. *Language, mind and culture: a practical introduction*. New York: Oxford University Press, 2006.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

NUNES, Valeria Fernandes. *Narrativas em Libras: análise de processos cognitivos*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Paula Helouise. *Metáfora Conceptual e Libras: uma abordagem cognitiva da Surdez*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2011.

PIZZIO, Aline Lemos; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE; Patrícia Luiza Ferreira; QUADROS, Ronice Muller de. *Língua Brasileira de Sinais III*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Centro de comunicação e Expressão, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima... [et al]. *Ensino de língua portuguesa para surdos : caminhos para a prática pedagógica*. 2 v. Brasília : MEC, SEESP, 2004.

MULTILETRAMENTOS E MULTIMODALIDADE: DIÁLOGOS E DIMENSÕES PARA O ENSINO

Záira Bomfante dos Santos¹

Vanessa Tiburtino²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo fazer uma reflexão sobre a paisagem semiótica da comunicação e suas mudanças em decorrência das características da sociedade contemporânea, marcada por transformações contínuas e rápidas, tornando-se cada vez mais tecnologizada ou digitalizada. No primeiro momento, por meio das contribuições de Kress (2010) e Cope e Kalantzis (1997), ele centra-se na discussão das novas condições para o letramento e o modo como é concebido na literatura atual, trazendo as perspectivas dos estudos dos Novos Letramentos, Multiletramentos e Multimodalidade. No segundo momento, ele propõe discutir como essas conceptualizações de letramento podem se potencializar no contexto de ensino e, por último, ressalta as contribuições desse campo de estudo no ensino de línguas.

Palavras-chave: Multiletramentos. Multimodalidade. Ensino.

Abstract: This work aims to reflect on the semiotic landscape of communication and its changes because of the characteristics of contemporary society, marked by continuous and rapid transformations, becoming increasingly technologized or digitized. At first, based on Kress (2010) and Cope & Kalantzis (1997) postulations, it focuses on the discussion of the new conditions for literacy and how it is conceived in the current literature, bringing the perspectives of the studies of the New Literacies, Multiliteracies and Multimodality. Then, the work brings in its discussion how literacy events can be potentialized in the context of teaching, and finally it highlights the contributions of this field in language teaching.

Keywords: Multiliteracies. Multimodality. Teaching.

Introdução

O que os alunos aprendem sobre os multiletramentos e a metalinguagem está indissociavelmente interligado com a forma de sua aprendizagem. Isso, certamente, é influenciado pela interação de uma multiplicidade de fatores individuais e sociais complexos dentro da sala de aula, na escola, na comunidade e nos contextos culturais e políticos mais amplos[...] (UNSWORTH, 2001, 2004, p. 8).

¹ Licenciada em Letras (FICAB), Especialista em Letras (PUC/Minas), Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG) e Doutora em Estudos Linguísticos – POSLIN – UFMG. Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo; Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas (DECH/UFES/CEUNES) e Professora Permanente do Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES/ CEUNES, São Mateus – ES, Brasil. zaira.santos@ufes.br

² Mestranda em Ensino na Educação Básica na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/CEUNES). São Mateus-ES, Brasil, email: vanessatiburtino84@gmail.com

Este trabalho buscar criar uma interligação entre pesquisa e sociedade, promovendo uma reflexão sobre o que se constitui como letramento escolar adequado num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conectividade global. Na tessitura do texto, busca-se ressaltar o papel das novas tecnologias digitais, mantendo-nos permanentemente conectados, num mundo de informação e comunicação que altera barreiras de tempo e de espaço, tornando-se, assim, as principais formas de trabalho e vida nas sociedades contemporâneas. Diante dessas considerações, ao pensarmos na função da escola nesse cenário, podemos nos questionar: Como a educação interage nesses contextos? O que os sujeitos de aprendizagem precisam aprender? Que práticas podem ser implementadas nos contextos de ensino para a inserção na sociedade e exercício da cidadania? Que diferentes tipos de textos/representações e de tecnologias estão presentes na produção de significados que circulam socialmente? Esses questionamentos se tornam viáveis e possíveis de problematizar se levarmos em consideração as características da sociedade contemporânea, altamente teorizada como global, fluida (BAUMAN, 1998) e em rede. Essas características têm afetado significativamente a paisagem comunicacional do século presente. Atualmente, na cultura ocidental e na era da tecnologia, a reconfiguração dos recursos representacionais e comunicacionais como imagem, ação, som, gesto etc. tem proporcionado novos conjuntos multimodais, acarretando mudanças profundas no terreno da comunicação, estendendo-se ao contexto escolar e à vida cotidiana, mesmo que de maneira irregular ou desigual em cada situação. Nesse sentido, segundo Taylor (2007), as transformações em ritmos nunca imaginados são uma metáfora dos tempos contemporâneos, um imaginário social moderno.

A partir dessas considerações, o presente trabalho aborda os multiletramentos, as multimodalidades e as suas dimensões para o contexto de ensino, questionando o que tais mudanças, elucidadas previamente, significam na concepção do que venha a ser um sujeito letrado nessa nova paisagem comunicacional. Se depreendermos que o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita, sejam eles locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (escola, família, trabalho, mídias etc.), não é possível pensar o letramento isoladamente como uma realização linguística. Kress (2003) assevera que

Não é mais possível repensar o letramento isoladamente de uma vasta gama de fatores sociais, tecnológicos e econômicos. Dois fatores distintos e relacionados merecem destaque especial. Trata-se, por um lado, do amplo movimento, desde agora, de longo domínio da escrita para o novo domínio da imagem e, por outro lado, o movimento do domínio do meio do livro para o domínio do meio da tela. Estes dois juntos estão produzindo uma revolução nos usos e efeitos do letramento e

dos meios associados que representam e comunicam em todos os níveis e em todos os domínios (KRESS, 2003, p. 1).

Dessa ótica, o autor argumenta que há razões significativas para se lançar um novo olhar sobre este novo cenário, a fim de se estabelecer uma nova agenda de pesquisa para os estudos em semiose humana no domínio da comunicação e da representação. A tendência dos anos futuros é a produção de uma paisagem semiótica dos meios comunicacionais cada vez mais multimodais. Para tanto, há necessidade de ler e relacionar-se com esses textos de maneira adequada.

Nesses propósitos, este trabalho é organizado em três momentos, no entanto, sem a pretensão de fazer um panorama exaustivo das acepções em torno dos multiletramentos e da multimodalidade. No primeiro momento, ele centra-se na discussão em torno das concepções de letramento na literatura atual, trazendo as perspectivas dos estudos dos Novos Letramentos, Multiletramentos e Multimodalidade. Em seguida, propõe discutir como as conceptualizações dos multiletramentos e a noção de *design* podem potencializar o ensino no contexto escolar e, por fim, o trabalho ressalta as contribuições da epistemologia dos multiletramentos e da abordagem da multimodalidade para o ensino na era pós-moderna, considerando o processo de produção de significados (*meaning making*), como eles podem ser criados e considerados na apreciação do texto.

Do letramento aos letramentos: entre o velho e o novo

Os estudos do letramento preconizados no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, no cenário brasileiro, inauguraram uma nova perspectiva, fazendo uma ruptura epistemológica com a noção de alfabetismo. A concepção semântica do termo rompe com a ideia de leitura individual, estritamente cognitiva, e a aquisição de uma tecnologia da escrita que tangencia os aspectos socioideológicos inerentes às práticas sociais de usos da linguagem. Essa nova noção conceitual é impulsionada por fatores como a pedagogia crítica de Paulo Freire, a necessidade de reforma curricular nos Estados Unidos nos anos sessenta e a emergência dos estudos culturais.

Dentre os pesquisadores engajados com tais estudos, destacamos a figura de Street (2014) que traz, também, uma concepção de letramento ligada às práticas sociais, estabelecendo uma distinção entre o modelo de letramento autônomo – compreensão da leitura e da escrita como um conjunto monolítico de habilidades a serem adquiridas de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte – a um modelo

ideológico de letramento - práticas de leitura e escrita situadas em um determinado contexto sociocultural.

Nesses moldes, começamos a perceber nos espaços de ensino, mais precisamente no que concerne à língua materna e adicional, o uso recorrente do termo letramento. Esse uso não aparece apenas com frequência, mas também de forma pluralizada, designando os diversos letramentos a nossa disposição, de acordo com a variedade de demandas da vida social. Assim, cada vez mais deparamo-nos com expressões como letramento, multiletramentos, multimodalidade, letramento crítico, letramento cultural, letramento acadêmico, letramento afetivo, letramento literomusical etc. numa perspectiva de situar o que as pessoas fazem da leitura e escrita e como as usam em diferentes contextos históricos e culturais, rompendo com o entendimento de que a leitura e a escrita são apenas mediadas de forma singular por um conjunto de procedimentos e/ou técnicas neutras com vista a uma formação homogênea.

Para discussão dos termos, trazemos a visão de Kress (1997) ao tratar a questão, pois o autor defende o uso da expressão letramento no singular, considerando a linguagem e o letramento fenômenos que se realizam no ambiente social, assim, suas variações se devem tanto à linguagem quanto ao letramento, dispensando outras nomenclaturas. Desta forma, Kress (1997) sustenta que

Se assumimos que o idioma é dinâmico porque é constantemente remetido pelas respostas de seus usuários às demandas de seu ambiente social, nós não precisamos então inventar uma pluralidade de letramentos: é uma característica normal e absolutamente fundamental da linguagem e do letramento serem constantemente refeitos em função das necessidades do momento; não é autônomo ou estável, nem é um fenômeno único e integrado. É desorganizado e diversificado e não precisa de pluralização (KRESS, 1997, p. 115).

Nessas considerações, Kress (1997) deixa claro a relação dialética do uso da língua com seu ambiente social, sendo redundante mover-se para um inventário de nomes. No entanto, Street (2014, p. 147) situa que, numa perspectiva estratégica, “a noção de (multi)letramentos é crucial para contestar o modelo autônomo”, defendendo, assim, a pluralidade do termo como correlata à heterogeneidade da linguagem.

A rigor, segundo Kress (1997), o foco da teoria do letramento na contemporaneidade recai sobre o uso, abrindo o leque para indagações como: Quem faz o quê? Sobre quais circunstâncias e propósitos? Qual o *status* que o letramento tem em uma determinada comunidade? Como os direcionamentos são trazidos para o contexto de ensino? Quais grupos estão incluídos ou excluídos? Com quais efeitos? Quais valores estão ligados ao letramento? Por quem? etc. Tais questionamentos refletem a forma pluralizada que o termo assume no

discurso educacional. Diante de tais perguntas, podemos concluir que a compreensão a respeito dos letramentos transcendeu a noção do domínio de um código ou técnica da escrita e leitura como um processo individual, monolítico, a ser adquirido de forma isolada do contexto ideológico e cultural do qual os sujeitos fazem parte.

Em um escopo mais amplo, depreender o letramento como uma prática situada histórico, social e culturalmente significa colocá-lo numa perspectiva que ultrapassa a ideia de um conjunto de competências que um sujeito escolarizado desenvolve para usá-lo. O maior esforço, então, está em saber como as pessoas empregam e o que fazem dos textos escritos em diferentes contextos, superando, assim, a noção de um letramento autônomo, cujos sujeitos são tidos como tábuas rasas, à espera da transmissão de algumas habilidades técnicas.

Diante dessas ponderações, podemos asseverar, a partir das contribuições de Unsworth (2001, 2004, p. 7), “que o habitat textual que nos afeta e que afetamos experimentou mudanças notáveis no século XX e continuará a fazê-lo no século XXI, à medida que os alunos que ensinamos atingirem a idade adulta”. Para o autor, mesmo que muitos dos fundamentos estabelecidos da pedagogia do letramento baseada na linguagem permaneçam necessários, eles não são suficientes para o desenvolvimento dos tipos de práticas de letramento que já caracterizam a era da informação em constante evolução do novo milênio. Isso porque muitas crianças já estão criticamente envolvidas com textos, em formato eletrônico e convencional, de forma muito mais ativa e funcional do que quando entram em salas de aula.

Considerando que as fontes de informação multimídias e eletrônicas estão rapidamente ocupando a comunicação de muitas mensagens apresentadas apenas em estruturas tradicionais de texto, as formas de letramentos convencionais estão mantendo um papel complementar, além de serem (co)optadas e adaptadas na evolução do nosso habitat textual. De acordo com Unsworth (2001, 2004, p. 8),

[...] no século XXI, a noção de letramento precisa ser reconcebida, já que a pluralidade de letramentos e a alfabetização devem ser vistos como anacrônicos. Como as tecnologias emergentes continuam a impactar na construção social desses múltiplos letramentos, tornar-se letrado é a descrição mais apropriada. Se as escolas devem fomentar o desenvolvimento desses múltiplos letramentos mutáveis, é necessário primeiro compreender as bases de sua diversidade. Estas incluem não apenas as possibilidades da tecnologia da computação, mas também o crescente destaque das imagens nos formatos eletrônico e convencional, a diferenciação das práticas de letramento [...].

Nesse cenário, tornar-se participantes engajados nas práticas multiletradas é necessário à compreensão sobre como os recursos da linguagem, da imagem e da retórica

digital podem ser empregados independente e interativamente na construção e orquestração de diferentes significados. Diante desse panorama, assume-se a existência de uma variedade de letramentos em diferentes contextos; em outros termos, práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Considerando esse cenário, na seção seguinte apresentamos o desdobramento da noção pluralizada do termo (multi)letramentos.

Dos (multi)letramentos à (multi)modalidade

O termo multiletramentos foi introduzido no campo educacional a partir das contribuições do *New London Group* (1996), com a preocupação de ressaltar o que se constituiria um letramento escolar adequado em contextos de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e conectividade global. Algumas preocupações do grupo repousavam em como agregar as particularidades linguísticas e culturais no espaço globalizado, os novos modelos e tecnologias da comunicação e as mudanças no uso do texto em locais de trabalho reestruturados. Perante essas preocupações, o grupo propõe uma pedagogia do letramento para responder as condições de mudanças sociais do capitalismo e as exigências que ele coloca na força de trabalho.

Com as grandes transformações na comunicação contemporânea (multiplicidade de linguagens, culturas, práticas sociais e contextos) e no mercado de trabalho, o processo de ensino-aprendizagem, na ótica dos multiletramentos, hoje, deve ser um que tente responder a essas novas demandas, que busque valorizar e agenciar a subjetividade dos sujeitos, desafiando a antiga forma engessada que por décadas foi a orientação no ambiente educacional.

Nesse contexto, a escola tem um papel importante na valorização das novas práticas de letramento e das subjetividades, pois ela não é o único espaço de aprendizagem, mas é considerada o lócus politicamente estruturado para os processos de ensino. Diante disso, os multiletramentos têm se envolvido numa agenda pedagógica internacional para redesenhar a paisagem social e educacional, levando em consideração, nas palavras de Jewitt,

O aumento significativo da diversidade cultural e linguística em uma economia global, e a complexidade dos textos no que se refere a formas não linguísticas, multimodais de representação, comunicação, não somente limitado a isso, como também aquelas afiliadas as novas tecnologias (JEWITT, 2008, p. 245).

A visão dos multiletramentos frente às mudanças do ambiente comunicacional projeta uma estrutura que propõe o processo de ensino-aprendizagem articulado por meio de quatro ângulos ou orientações. De acordo com Kalantzis e Cope (2008), esse processo de *design* de significados deve incluir uma mistura de:

- ✓ Prática Situada – remete à imersão nas múltiplas práticas significativas onde os alunos desempenham um importante papel de valorização das suas experiências e identidades.
- ✓ Instrução explícita – envolve uma compreensão sistemática, analítica e consciente. Requer uma introdução de metalinguagens explícitas que escrevem e interpretam os elementos do *design* de diferentes modos de significação.
- ✓ Abordagem crítica – refere-se a desconstruir o que se sabe; significa interpretar o contexto social e cultural de *designs* particulares de significado. Isso envolve a retomada dos significados que os alunos estão estudando e relacioná-los criticamente ao seu contexto de produção.
- ✓ Prática transformadora – compreende a recontextualização por meio das novas formas de significação que faz com que o aluno desenvolva formas de refletir e aprender em um ambiente mais heterogêneo e diversificado. A referida heterogeneidade diz respeito à intertextualidade (as conexões, influências, recreação de novos textos com diferentes experiências) e hibridismo.

A agenda transformativa dos multiletramentos delimita-se em (re)desenhar o futuro social dos estudantes através dos limites da diferença. Seu objetivo pedagógico consiste em atender os diversos textos multimodais em uma ampla variedade de práticas letradas em que os estudantes se engajam, questionando, assim, o relacionamento monolítico e tradicional entre professor e aluno, “com o objetivo de tornar as paredes da sala de aula mais porosas para levar as experiências dos estudantes, os interesses, os recursos tecnológicos e discursivos existentes como ponto de partida” (JEWITT, 2008. p. 245).

Nesses propósitos, a pedagogia dos multiletramentos pode ser descrita como o desenvolvimento de modelos de um efetivo engajamento crítico com os valores dos educandos, identidades, poder e *design(ing)*, pois traz para o centro da discussão a

participação dos atores sociais (educandos e educador) como *designers* ativos do futuro social. Isto posto, podemos dizer que os multiletramentos apontam para a pluralidade de culturas e semioses presentes em nossa sociedade, rompendo dicotomias entre culto/inculto, letrado/iletrado, popular/erudito etc. que considera a diversidade de linguagem e de modos - multimodalidades - sensível em cada contexto cultural. Nos termos de Kress (2010), há uma revolução no terreno da comunicação que desafia a estreita noção de texto como língua escrita ou como imagem. Essa revolução tem como elemento-chave a instabilidade e as dificuldades que ela coloca a modelos de comunicação estáveis, livre de conflitos, além da mudança no conceito de autoridade.

A partir dessas considerações, ao debruçarmos o nosso olhar para a multidimensionalidade dos diversos letramentos por meio das relações que são estabelecidas entre as representações verbais e visuais, agasalhamos a afirmação de que todo texto escrito é sempre multimodal, visto que ele é produzido usando um roteiro ou tipo de letra específico, com cor e formatos variados, dispostos de uma maneira particular e em certos tipos e qualidade de papel ou outro material. No que se refere, especificamente, à tipografia, segundo Machin (2007), ela reflete a variação na representação de múltiplas vozes em um texto. Nesse universo, podemos observar que a tecnologia digital maximizou não somente o aproveitamento sem esforço de uma ampla variação tipográfica em termos de fonte, cor, tamanho, dentre outros aspectos, como também o uso dinâmico do texto, que pode parecer voar através da tela, girar, cair e deslizar etc. A grafologia da linguagem verbal precisa ser lida multimodalmente. Ao fazê-la, considerando esses aspectos multimodais da escrita da linguagem, torna-se possível visualizar diferentes tipos de significados, visto que eles são essenciais para assumir um posicionamento na leitura e, conseqüentemente, ampliar visões a respeito das múltiplas formas de como o texto pode ser interpretado.

Logo, compreendemos a abordagem da multimodalidade como eclética, ancorando-se em várias teorias linguísticas, dentre elas, as contribuições de Hodge e Kress (1988) a partir da teoria sociosemiótica da comunicação desenvolvida por Halliday (1978). Conforme Kress e van Leeuwen (2001), o termo multimodalidade emerge com o objetivo de perceber o processo de produção de significados (*meaning making*) a partir do interesse de seu produtor em um contexto comunicativo. Ora, evidentemente, se a paisagem comunicacional é marcada por uma diversidade de linguagem e formas de negociar significados, os textos “materializar-se-ão” por vários modos semióticos. Assim, nas palavras de Kress,

[...] uma abordagem semiótica multimodal assume que todos *os modos de representação* são, em princípio, de igual significância na representação e comunicação, como todos os modos têm *potenciais para significar*, embora de forma diferente com *maneiras* distintas. [...] Os significados potenciais dos modos são o efeito do trabalho de indivíduos como membros das sociedades durante períodos muito longos. Estes potenciais de significados tornam-se partes dos recursos culturais de qualquer sociedade (KRESS, 2010, p. 104, grifos do autor).

Em um mundo textualizado, cada vez mais dialogamos com inúmeras interfaces semióticas no processo de comunicação e representação. Desta forma, a multimodalidade atenta-se para o significado e como ele é produzido e articulado por meio de configurações situadas em diversos modos (imagem, gesto, olhar, postura corporal, som, música, fala, escrita e assim por diante). Na perspectiva socialmente orientada, o modo é o que uma comunidade considera como tal e utiliza em suas práticas sociais. Se há uma comunidade que usa recursos, como fonte, *layout*, cor, com uma regularidade, consistência e suposições compartilhadas, esses recursos são modos para este grupo. Nesta via, os significados são acordados socialmente e específicos culturalmente.

Vemos, então, que a multimodalidade que abrange os textos, os gêneros, as formas de se comunicar e de expressar visões é um reflexo do que hoje apresenta nosso contexto: tecnologias diferentes que se integram concomitantemente (mandamos e-mails, falamos ao telefone, enviamos mensagem de voz, escrita, imagem etc) e pluralidade de práticas discursivas que trazem em si traços da diversidade cultural e social que nos circundam e nos constituem. Por isso, para além de entender a abordagem multimodal somente como um conjunto de modos e recursos que se combinam no momento do ato comunicativo, devemos compreender também que ela abrange o reconhecimento das distinções entre estes diversos recursos e modos, bem como os caminhos que eles percorrem na instância da construção do significado, identificando seus princípios semióticos e suas formas de realização nos variados meios de distribuição do texto. Isso quer dizer que a multimodalidade exige que repensemos nossos conceitos e nossas práticas do ato de ler, uma vez que os caminhos da leitura passam a ser não mais regulares e lineares, mas sim estabelecidos de acordo com os princípios do que seja relevante para o leitor.

Nesses parâmetros, reconhecemos as muitas possibilidades (*affordances*) que as tecnologias para a informação e comunicação nos oferecem, visto que são exclusivas dessa era digital. Dentro dessas possibilidades, incluímos os hipertextos, salas de bate-papo, *e-mails*, *blogs*, vídeos, recursos de pesquisa, dentre outros. Essas características suscitam novos tipos de práticas de letramento. A multimodalidade não é um traço exclusivo dos textos

e, conseqüentemente, das interações eletrônicas, mas o seu uso extensivo, a natureza e qualidade da sua articulação aumentaram significativamente nos formatos eletrônicos. Assim, devido à dimensão digital dessas práticas letradas e ao acesso crescente a espaços com possibilidades de arranjos multimodais, os alunos têm oportunidades de se engajarem como produtores e consumidores de materiais textuais.

Nessa visão, mesmo navegando e fazendo incursões nos ambientes digitais na condição de produtor e consumidor de textos, reconhecemos que suas formas convencionais de linearidade coexistirão com matrizes textuais do hipertexto eletrônico, sem explorar o potencial da retórica digital. Contudo, ao situarmos o papel da expressividade digital dentro dos links hipertextuais, é notório que eles desempenham funções que possibilitam ao leitor vários caminhos, por meio de combinações com muitos outros textos. Esses arranjos engendram produções de significados, além de revelar as posições de valores dos autores/*designers*. Essas conexões não são aleatórias e, portanto, precisam ser lidas de forma crítica para a problematização do que aparentemente pode estar representado como natural, invisível a partir das escolhas semióticas, revelando, assim, quais discursos estão construídos e articulados nas mensagens. Nesses parâmetros, o potencial eletrônico dos textos para o realce de uma apresentação multimodal tem produzido um impacto e fomentado a discussão de que os letramentos visuais são proeminentes na negociação de significados.

Ao reconhecermos que todos os textos precisam ser lidos de maneira multimodal, torna-se relevante compreender como as diversas modalidades separadas ou articuladas constroem diferentes dimensões de significados. No que se refere a essas dimensões, acolhemos as contribuições hallidayanas (2004) sobre o uso da linguagem dentro de um contexto cultural e situacional para construir significados na dimensão ideacional – que se reporta às pessoas, animais, objetos, eventos e circunstâncias envolvidas e representadas; na dimensão interpessoal – relativa à definição das relações entre os participantes da comunicação, questões de poder, atitudes, afeto; e na dimensão textual – referente ao canal de comunicação e os valores informacionais dos aspectos informados. A compreensão sobre como essas dimensões de significados são construídas pela estrutura da linguagem e pela imagem requer conhecimento do tipo de gramática visual e verbal que relaciona tais elementos e estruturas aos significados e, finalmente, à natureza do contexto no qual os textos visuais e verbais funcionam.

A implementação e a instanciação de vários modos simultâneos possibilitam gradativamente arranjos/disposições textuais marcados por uma linguagem coreografada. Nesses termos, o entendimento a respeito do letramento demanda uma investigação dos

variados usos num conjunto multimodal em qualquer evento comunicativo, sendo elementar, portanto, incorporar a representação não linguística dentro da compreensão de letramento no contexto de ensino. Nesse viés, encontramos diálogo com as palavras do filósofo da linguagem Bakhtin ao abordar a natureza dialógica do discurso, apontando para a multimodalidade do sujeito no momento de se colocar nas interações; para ele,

Viver significa tomar parte no diálogo: fazer perguntas, dar resposta, dar atenção, responder, estar de acordo e assim por diante. Desse diálogo, uma pessoa participa integralmente e no decorrer de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com seu corpo todo e com todos os seus feitos. Ela investe seu ser inteiro no discurso e esse discurso penetra no tecido dialógico da vida humana, o simpósio universal (BAKHTIN, 1961, p. 293).

Ao tentarmos assimilar e situar os letramentos no âmbito escolar e analisar como estas práticas de letramentos³ são produzidas e ganham sentido, buscando romper com um conceito único, neutro e singular, é ponto pacífico afirmar que os letramentos desafiam o paradigma de escolarização tradicional, visto que questionam modelos dominantes no que se refere às demandas comunicativas e tecnológicas da sociedade digital contemporânea. De maneira geral, o letramento escolar é criticado por conferir um foco proeminente em noções baseadas na língua. Logo, o que se coloca como novo em letramento para as práticas escolares pode ser considerado como algo dado e comum para muitos jovens. A rigor, as paisagens comunicacionais que esses alunos ocupam emergem de contextos extraescolares.

Com base nessas considerações, torna-se elementar entender os novos *designs*, como eles projetam e organizam um arranjo de escolhas de diferentes modos para realizar e (re)contextualizar posições e relações sociais para um público específico. Assim, o domínio da multimodalidade impõe-se como elemento facilitador da mobilidade do indivíduo, capaz de implementar diálogo de culturas. Compreende-se o termo cultura como a concentração de todos os outros significados (social, espiritual, lógico, emocional, moral, estético) da existência humana. Após deprendermos que o processo de construção de significados em múltiplas semioses assume um papel central nas perspectivas aqui compartilhadas, passamos a especificar na seção seguinte a noção de *design*.

Da noção de *Design*

³ Tomamos as contribuições de Heath (1983) e Street (2014) para compreender práticas de letramento como um conjunto de abstrações que se refere ao comportamento e conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita, enquanto eventos de letramento se refere a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes.

A acepção da noção de *design* e seus desdobramentos ao se lançar um novo olhar sobre a paisagem comunicacional são centrais e desafiadores para o trabalho semiótico. Segundo Kress (2010), o termo *design* tem sido recorrente nas ciências humanas e sociais, buscando recobrir as mudanças dos ambientes marcadas por uma fluidez e não convencionalidade. Nesses parâmetros, a ideia de *design* identifica um processo ativo e dinâmico da comunicação contemporânea, designando como as pessoas lançam mão de recursos disponíveis em um determinado momento da comunicação para realizar seus interesses como produtores de signos. Logo, *design* é um termo central e primordial no trabalho semiótico.

Design, então, é o uso do recurso semiótico em todos os modos e combinações de modos, é a forma de expressão dos discursos no contexto de uma dada situação. Ele projeta e organiza o arranjo de todo um conjunto de escolhas cujo resultado é o texto, sempre embasado nas relações sociais. Nas palavras de Kress e Selander (2011),

[...] a palavra “*design*”, a partir de uma perspectiva interacionista social e multimodal, refere-se ao planejamento de algo novo acontecer, ou visto a partir da perspectiva do ponto de vista do *designer* (autor) como um produtor, ou do *designer* (autor) como um usuário. O *design* diz respeito a moldar produtos, mas também diz respeito a moldar a interação social. *Design* é uma forma para configurar ambos recursos comunicativos e interação social (KRESS; SELANDER, 2011, p. 266).

Considerando a possibilidade de escolhas de recursos na produção de significados advindos dos meios tecnológicos, os textos têm adquirido variadas disposições/arranjos. Esses arranjos refletem a produção de um conhecimento a partir do interesse do seu produtor em selecionar os artefatos mais aptos e plausíveis na situação de comunicação. O conhecimento e o significado, assim como os textos e objetos – que são realizações materiais – são resultados do processo de um *design* motivado.

A noção de *design* na perspectiva dos multiletramentos é vista como uma tentativa de professores e alunos adaptarem-se às novas alterações no cenário global no âmbito das variadas formas de comunicação. Nesse contexto, o *design* modifica a paisagem contemporânea, onde professores não ditam mais regras e conteúdos prontos, mas estão o tempo todo articulando mudanças que possam se adaptar e dialogar com as demandas globais e locais; os alunos, por sua vez, são os agenciadores nesse processo pedagógico, porque são os que contribuem ativamente como produtores de significados nessa nova organização educativa. Em contraste ao modelo tradicional de pedagogia, a percepção de *design* é vista

pelo Grupo de Nova Londres como um processo ativo, dinâmico e central para a comunicação na sociedade contemporânea.

[...] A noção de *design* conecta-se poderosamente ao tipo de inteligência criativa que os melhores praticantes precisam a fim de serem capazes, continuamente, de redesenhar suas atividades no ato da prática. Ela conecta também a ideia de que aprendizagem e produtividade são os resultados dos *designs* (das estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 73).

Desafiando, então, a pedagogia tradicional de letramento centrada no ensino da língua como um sistema padronizado e homogêneo, a perspectiva dos multiletramentos entende a linguagem como um processo flexível, podendo ser redesenhada a qualquer momento por seus usuários (alunos e professores) que têm um papel ativo como agenciadores de significado.

Ao discorrer sobre o termo *design* e os seus desdobramentos no processo de produção e negociação de significados na paisagem semiótica, encontramos a necessidade de buscar sua correlação e desdobramentos com a palavra agência/agenciamento. Segundo Kress (2000), agência é uma concepção norteadora para se pensar os processos de construção de sentidos nas práticas de leitura. Assim, o autor afirma que

O *design* baseia-se na agência; a toma como certo, ainda como trabalho, mas não mais como aquisição, porém agora definitivamente como 'um trabalho de modelagem'. Nisto, o *design* procede como a base de um conhecimento completo dos recursos disponíveis para o designer e a sua capacidade em reunir esses materiais em *designs* expressando as intenções dele/dela e interesses em relação a demandas particulares (KRESS, 2000, p. 140).

As novas conceituações aqui aventadas colocam o professor numa posição privilegiada e desafiadora frente às recentes e diferentes circunstâncias que tratam da proposta curricular para um futuro próximo. Privilegiada porque o professor tem a sua disposição mais recursos e instrumentos tecnológicos que o ajudam na sua prática pedagógica, e desafiadora porque faz com que o docente esteja atento às mudanças no processo de ensino-aprendizagem, abrindo mão do que está posto de forma estável e estando pronto para adaptar e aplicar um currículo que precisa dialogar com as realidades globais e locais. A rigor, quando situamos realidades locais e globais apontamos para o exercício de ampliação de visões de mundo que leve o aluno a relacionar o saber situado no seu contexto (prática situada) para outras esferas, compreendendo a ideia de local e global como móveis. Nesses parâmetros, Monte Mor (2010) explicita essa ideia dentro do trabalho pedagógico, ao indicar que

A concepção sobre o que é local pode se referir a uma sala de aula, a um grupo de minoria social num país, a uma comunidade em alguma periferia. O global, por sua vez, refere-se aos discursos dominantes e instituições do ocidente ou ao estado-nação e várias culturas e comunidades que o constituem. Identificam-se relações de poder nas relações entre o global e local e uma fascinante mistura de centro e periferia, novo e antigo entre os dois conceitos de conhecimento (MONTE MOR, 2010, p. 59).

Nesses moldes, diante da pluralidade de escolha para o uso dos recursos semióticos, o *design* projeta o texto para a negociação de significados e representação de mundo. Logo, cada vez mais recai sobre os *designers* o agenciamento dessas escolhas, num processo dinâmico, criativo e reflexivo, revelando, assim, *designs* multimodais na recontextualização de posicionamentos sociais. Devido à diversidade de modos que tornaram-se disponíveis graças às facilidades das mídias contemporâneas, as potencialidades para novos *designs* mudaram radicalmente, abrindo brechas para o agenciamento dos produtores de textos.

Essas alterações implicam que a participação da produção semiótica dentro de um quadro mais amplo – teórico e prático – descreve melhor as características da comunicação de muitos espaços, embora em menor grau nas escolas, o que acarreta efeitos profundos na produção de conhecimento. A mudança social ressalta a ênfase na ação de todos os participantes na comunicação; mesmo que de forma diferenciada, ela possibilitou o potencial de agenciamento dos indivíduos na tomada de conhecimento. Por essas razões, agora explicitamos a relevância da noção de *design* e de agenciamento dentro da perspectiva dos multiletramentos no contexto da escola.

(Multi)Letramentos na escola

Sob o pilar de todas as considerações discorridas até aqui sobre os multiletramentos e suas perspectivas para o contexto de ensino, podemos assumir que suas preocupações centrais em torno das diversidades linguísticas e culturais no espaço globalizado, dos novos modelos de tecnologias educacionais, do aprimoramento das oportunidades educacionais para os alunos e de uma educação e um ensino apropriado para todos no contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidades locais e conectividade global desafiam a tradicional organização educacional da atualidade, afinal,

[...] trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios,

conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado (ROJO; MOURA, 2012, p. 9).

É notório que o modelo de ensino ancorado em uma aprendizagem baseada em respostas corretas, em testes visando aquisição mecânica de respostas objetivas e em saber legitimado por verdades absolutas começa a ser questionado e desafiado, considerando que as necessidades de aprendizagem exigidas na contemporaneidade precisam ser cada vez mais contextualizadas e não fragmentadas. Assim, na perspectiva dos multiletamentos, pensar o ensino, mais especificamente de uma língua, demanda ir muito além de sua gramática, extrapolando exigências técnicas como conhecer as orações e suas articulações, morfologia, a conjugação dos verbos etc. De acordo com Kalantzis e Cope (2008), é considerar a diversidade de realidades e necessidades que emergem nos contextos locais e globais e (re)pensar a natureza do conhecimento e o seu processo de produção. Nesse sentido, o sistema educacional tem seu valor, porém calcado numa perspectiva pedagógica diferente, cujo foco não está na transmissão de uma informação que é recebida passivamente devido a sua investidura de autoridade, mas sim na ênfase à criatividade, à resolução de problemas e à contribuição ativa de cada pessoa em um ambiente de trabalho ou comunidade.

Todas essas preocupações saltam aos olhos quando ponderamos a relevância de refletir sobre os modelos dominantes de letramento e sobre os caminhos atuais do ensino na maioria das escolas brasileiras, considerando a necessidade de se pensar uma prática pedagógica articulada às exigências comunicativas e tecnológicas da sociedade contemporânea e digitalizada. De acordo com Jewitt (2008), geralmente o letramento escolar é criticado, pois focaliza, de maneira restrita, a forma impressa do texto e a noção de letramento baseada em uma ideia de linguagem individual e estritamente cognitiva.

Nesse sentido, segundo as contribuições de Lankshear e Knobel (2003), as ~~novas~~ recentes práticas de letramento podem ser novas para a escola, mas já são familiares ao público juvenil, visto que a paisagem comunicacional usada pelos jovens emerge fora do contexto escolar. Esse cenário encontra-se gradualmente marcado por novas formas pós-tipográficas de práticas textuais, nas quais o texto deixa de apresentar o formato linear outrora predominante. A emergência da epistemologia digital presente no cotidiano das pessoas e ausente em décadas passadas, por exemplo, década de 50, 60 e 70, traz grandes transformações nas interações, nas formas de representação e de composição textual. Isso implicou mudanças na vida familiar e no acesso tradicional aos textos consumidos pelas crianças, possibilitando novas formas de produção e disseminação das informações.

Nesse viés, a pedagogia consubstanciada nos múltiplos letramentos estimula professores a desenvolverem um trabalho articulando o conhecimento, as experiências e os interesses dos alunos. Isso envolve, por exemplo, a integração repertório dos educandos às características e estruturas de modos visuais (filmes, vídeos e imagens) em planejamento e criação de narrativas, sejam impressas ou em multimídias. Em Rojo e Moura (2012), há um conjunto de exemplificações de pesquisadores que se concentram num viés voltado aos multiletramentos na escola a partir de atividades que possibilitam a aprendizagem da escrita e as práticas sociais de linguagem. Nesse material, Lorenzi e Pádua (2012), por exemplo, demonstram essa viabilidade ao trabalhar, nas séries iniciais, um momento de apropriação do sistema da escrita, as capacidades de comunicação e as tecnologias digitais por meio da reconstrução de sentido de um clássico infantil. Os estudiosos constroem um protótipo de aula, via sequência didática, em que os alunos entram em contato com uma diversidade de textos, hipertextos, gêneros textuais, impressos e digitais e recontextualizam as histórias em um blog, visto que o objetivo daquela aula era educar os discentes para a capacidade e sensibilidade de lidar com a multiplicidade e complexidade do mundo, considerando a diversidade linguística, semiótica e cultural que se manifesta na e fora da escola.

O trabalho de Gee (2007) demonstra como as atividades lúdicas e a aprendizagem conectam multimodalidade e multiletramentos no mundo letrado das crianças e jovens. O pesquisador observa como os jogos abrem caminhos para um novo espaço de conhecimento e, a partir desta investigação, discorre sobre o que significa ser um aprendiz no século XXI. Sua teorização está baseada na sua experiência de jogo (incluindo a observação do filho ao brincar), em que autor identifica princípios nos *designs* dos jogos que são relevantes para repensar a educação formal.

A partir dessas considerações, podemos assumir que a perspectiva dos multiletramentos e multimodalidade concentra-se na apresentação aos alunos a diferentes locais de aprendizagem e levanta questões sobre como o currículo escolar é organizado, classificado, representado e comunicado. Essa perceptiva traz à baila questionamentos sobre como diferentes representações e modos de comunicação delineiam o conhecimento, bem como localizam e conectam esse conhecimento ao mundo. Nesse sentido, múltiplos projetos de letramento constroem histórias decorrentes da vida e das experiências dos sujeitos, estabelecem formas culturais de representação para envolvê-los e possibilitam o acesso ao agenciamento, bem como a sua memória cultural dentro de contextos locais.

Logo, pensar no processo de aprendizagem de uma língua articulado com as perspectivas dos multiletramentos no ambiente escolar, implica refletir sobre as dimensões do

conhecimento imbricadas na esfera pedagógica. A dimensão do conhecimento estaria ligada aos seus diversos tipos: informal, sistemático e transformativo. O conhecimento informal ou senso comum situa-se no âmbito do entendimento que os indivíduos desenvolvem em grande medida, incidentalmente, através da experiência pessoal e/ou comunal. Esse tipo de conhecimento os alunos trazem para o espaço escolar nas situações de aprendizagem. O conhecimento sistemático é o aprendizado especializado de instituições sociais refletido no conteúdo dos currículos escolares formais. Ele inclui os conceitos fundamentais e as perspectivas hegemônicas dentro das disciplinas reconhecidas como matemática, ciência, história etc. O conhecimento sistemático possibilita uma construção alternativa da realidade ao lado da experiência do senso comum. O conhecimento transformativo, inicialmente, envolve questionar a noção de conhecimento sistemático; entender que o que parece ser uma visão natural dos fenômenos é, na verdade, uma visão produzida pela combinação particular de influências históricas, sociais e políticas e, assim, idealizar quais combinações alternativas dessas influências podem produzir diferentes visões.

Os tipos de conhecimentos anteriormente pontuados, segundo Unsworth (2001, 2004), são elaborados e comunicados pelas práticas dos multiletramentos. Concomitantemente, na e pela dimensão pedagógica do contexto escolar, articula-se o acesso do aluno às interseções dos multiletramentos e da aprendizagem dos diferentes tipos de conhecimento. Assim, delinea-se o *design* do processo de ensino-aprendizagem orientado pela prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformadora nas dimensões pedagógicas e dos multiletramentos.

Assim, ser multiletrado relaciona-se à perspectiva de estar em contato com a diversidade de textos e contextos e de criar possibilidades de interação e não de exclusão ou de alienação a eles. Para Kalantzis e Cope (2008), ser multiletrado significa compreender como os textos funcionam e como podemos participar ativamente na negociação de seus significados com sucesso e erros. Diante dessa concepção, a aprendizagem no contexto da sala de aula deve delinear experiências baseadas em atividades colaborativas de grupo, trabalho individual e tarefas que envolvam toda a turma. O professor assume, assim, um papel de ora facilitador, ora orientador ou copesquisador, sendo encarado, em outros momentos, como uma autoridade e não autoritário.

Como orientação metodológica para o trabalho pedagógico, a pedagogia dos multiletramentos nos projeta a pensar a aprendizagem como um processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe. Os alunos tomam por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los. O trabalho inicial sobre um

tópico, por exemplo, pode envolver o compartilhamento de conhecimentos, observações, oportunidades e sugestões para ampliar a compreensão. Todo esse processo perpassa por uma preparação e planejamento que possibilitem a construção do trabalho didático que tenha como base a familiaridade dos educandos com o conhecimento sistemático de um determinado tópico, fazendo com que o professor se mova para enfatizar um enquadramento mais crítico, a fim de provocar o questionamento e a reflexão dos alunos e avançar para uma mudança, propiciando a emergência de um conhecimento transformador.

À guisa de algumas considerações: (multi) letramentos e (multi) modalidade para o ensino de língua

Diante das questões que nortearam a discussão do trabalho, é possível afirmar que o diálogo tecido entre as perspectivas dos modelos de multiletramentos e multimodalidade nos leva a examinar o caráter do letramento na era pós-moderna. Essa nova paisagem comunicacional pode gerar novas possibilidades e restrições para representação da comunicação no contexto de ensino. Central a tudo isso, nessa correlação, são as novas exigências sobre as práticas de letramento e os repertórios comunicacionais dos alunos em termos de suas capacidades para participar da economia mundial do conhecimento, da educação e da vida cotidiana. Essas práticas em potencial transformam o ato de ler, escrever e produzir significados. Tais considerações enfatizam o caráter multimodal do letramento na era contemporânea e a necessidade de separar a conjunção tradicional de linguagem e aprendizagem.

A multimodalidade e os multiletramentos podem auxiliar a tarefa pedagógica de desenvolver a compreensão explícita dos alunos de uma diversidade de sistemas multimodais e o seu *design*, potencializando, assim, o seu agenciamento. É primordial se afastar de uma visão monocultural e monomodal do letramento. Os textos multimodais podem ser utilizados pelos educadores em sala de aula como base para o engajamento crítico, o desenho ou o ensino explícito de como os modos constroem significados em gêneros específicos. Nesses termos, a orquestração da diversidade dos modos na veiculação dos discursos de forma ponderada, mesmo que a justaposição de imagens e textos não veiculem a mesma história, força o leitor a uma análise mais crítica, voltada para as relações de poder e para questões sócio-culturais muitas vezes omitidas na tessitura do texto.

A perspectiva dos (multi)letramentos e da (multi)modalidade para o ensino realça o complexo trabalho pedagógico, projetando um conhecimento por meio dos modos e oferecendo novas alternativas para pensar a aprendizagem por meio de um foco de produção

de significados (*meaning making*). Essa perspectiva aborda a comunicação como um processo em que os alunos produzem significados selecionando, adaptando e reconstruindo as possibilidades de recursos representacionais, composicionais e comunicacionais em sala de aula.

Referências

BAKHTIN, M. Para uma refeitura do livro de Dostoievski. (1961) Toward a Reworking of the Dostoevsky Book. In: *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Appendix II, p. 282 – 302.

BAUMAN, Z. *Globalization: The human consequences*. Oxford, UK: Polity, 1998.

COPE, B.; KALANTZIS, M. White Noise: The Attack on Political Correctness and the Struggle for the Western Canon. *Interchange*, v.28, n.4, p. 283-329, 1997.

GEE, J. P. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HALLIDAY, M. *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HODGE, R. & Kress, G. *Social Semiotics*. Cambridge, UK: Polity, 1988.

JEWITT, C. *Multimodality and literacy in school classrooms*. Review of Research in Education, vol. 32, 2008, p. 241-267.

KALANTZIS, M. & COPE, B. *Multiliteracies*. London: Routledge, 2000.

_____. *New Learning: elements of a Science of education*. Australia: Cambridge University Press, 2008.

_____. *Expanding the scope of literacy pedagogy*. 2011. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/multiliteracies/>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

KRESS, G. *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. London: Routledge, 1997.

_____. *Multimodality*. In Cope, B. & Kalantzis, M. (Eds.), *Multiliteracies*, London: Routledge, 2000, p. 182-202.

_____. *Multimodality: challenges to thinking about languages*. TESOL Quarterly, v.34. N.2.2000. pp.227-340.

_____. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

_____. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

_____. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.

KRESS, G.; SELANDER, S. *Multimodal design, learning and cultures of recognition*. Internet and Higher Education. Sweden: Stockholm University, 2011, p. 265-268.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies – changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LORENZI, G.C.C.; PÁDUA, T.R.W. Blog nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

MACHIN, D. *Introduction to Multimodal analysis*. London: Hodder Education, 2007.

MONTE MOR, W. M. Multimodalidades e Comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Revista Letras&Letras*, Uberlândia, v.26, n.2, p. 469-476, jul/dez. 2010.

NEW LONDON GROUP. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review, 1996, p. 60-92.

ROJO, R.; MOURA, E. (org) *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial. 2012.

STREET, B. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. 1.ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAYLOR, C. *Modern Social Imaginaries*. Durham and London: Duke University Press, 2007.

UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Open University Press: New York, 2001[2004].

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

POLÍTICA EDITORIAL

- A Revista (*Con*)*Textos Linguísticos* publica artigos inéditos sobre fenômenos linguísticos de pesquisadores doutores brasileiros e estrangeiros.
- Os trabalhos são apreciados por dois membros do Conselho Editorial. Havendo divergência entre eles na indicação para publicação, o trabalho é submetido à avaliação de um terceiro parecerista, na qual a Comissão se baseará para decisão final sobre a publicação.
- A Comissão Editorial cientificará os autores sobre o conteúdo total ou parcial dos pareceres emitidos sobre o trabalho, garantindo o anonimato dos pareceristas, uma vez que os pareceres são de uso interno da Comissão. Os autores serão notificados da aceitação ou recusa dos seus artigos.
- Os artigos podem ser escritos em português, inglês, espanhol ou francês.
- Os dados e conceitos contidos nos artigos, bem como a exatidão das referências, serão de inteira responsabilidade do(s) autor(es).
- Os originais apresentados não devem ter sido submetidos a outro periódico simultaneamente.
- Os direitos autorais referentes aos artigos aprovados serão concedidos, sem ônus, automaticamente à revista (*Con*)*Textos Linguísticos*, a qual poderá então publicá-los com base nos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

1. O artigo deve ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel A4 (21 cm X 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm, sem numeração de páginas. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12, em espaçamento 1,5 entre linhas e parágrafos, com alinhamento justificado. Entre texto e exemplo, citações, tabelas, ilustrações, etc., utilizar espaço duplo.
2. Os artigos devem ter extensão mínima de 10 e máxima de 20 páginas, incluindo todos os dados, como tabelas, ilustrações e referências bibliográficas.
3. O trabalho deve obedecer à seguinte estrutura:
 - *Título*: centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página.
 - *Nome do(s) autor(es)*: por extenso, com letras maiúsculas somente para as iniciais, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita, com um asterisco que remeterá ao pé da página para identificação da instituição a que pertence(m) o(s) autor(es).

- *Filiação institucional*: em nota de rodapé, puxada do sobrenome do autor, na qual constem o departamento, a faculdade (ou o instituto, ou o centro), a sigla da universidade, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do(s) autor(es).
- *Resumo*: em português e inglês (abstract) para os textos escritos em português; na língua do artigo e em português para artigos escritos em língua estrangeira. Precedido desse subtítulo e de dois-pontos, em parágrafo único, de no máximo 200 palavras, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, duas linhas abaixo do nome do autor.
- *Palavras-chave e keywords*: no mínimo três e no máximo cinco; precedidas desse subtítulo e de dois-pontos, com iniciais maiúsculas, separadas por ponto, fonte normal, em alinhamento justificado, espaçamento simples, sem adentramento, logo abaixo do resumo.
- *Texto do artigo*: iniciado duas linhas abaixo das palavras-chave e *keywords*, em espaçamento 1,5 cm. Os parágrafos deverão ser justificados, com adentramento de 1,25 cm na primeira linha. Os subtítulos correspondentes às seções do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento, com a inicial da primeira palavra em maiúscula. Os subtítulos obrigatoriamente utilizados (**Resumo, Palavras-chave, Abstract, Keywords, Referências**) também se submetem a essa formatação. Deverá haver espaço duplo de uma linha entre o último parágrafo da seção anterior e o subtítulo. Todo destaque realizado no corpo do texto será feito em itálico. Exemplos aos quais se faça remissão ao longo do texto deverão ser destacados dos parágrafos que os anunciam e/ou comentam e numerados, sequencialmente, com algarismos arábicos entre parênteses, com adentramento de parágrafo.
- *Referências*: precedidas desse subtítulo, alinhadas à esquerda, justificadas, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes e, no caso de um mesmo autor, na sequência cronológica de publicação dos trabalhos citados, duas linhas após o texto.
 - ✓ Para referências em geral (de livro, de autor-entidade, de dicionário, de capítulo de livro organizado, de artigo de revista, de tese/dissertação, de artigo/notícia em jornal, de trabalhos em eventos, de anais de evento, de verbete, de página pessoal), seguir a NBR 6023 da ABNT. Os *documentos eletrônicos* seguem as mesmas especificações requeridas para cada gênero de texto, dispostos em conformidade com as normas NBR 6023 da ABNT; no entanto, essas referências devem ser acrescidas, quando for o caso, da indicação dos endereços completos das páginas virtuais consultadas e da data de acesso a arquivos *on line* apenas temporariamente disponíveis.
 - ✓ Para citações, seguir NBR 10520 da ABNT. Ressalte-se que as referências no texto devem ser indexadas pelo sistema autor-data da ABNT: (SILVA, 2005, p. 36-37). Quando o sobrenome vier fora dos parênteses, deve-se utilizar apenas a primeira letra em maiúscula.

- ✓ No caso de haver transcrição fonética e uso de fontes do IPA, é necessário usar somente um tipo de fonte: silDoulosIPA, tamanho 12. A fonte pode ser obtida gratuitamente por meio do *site*: http://scripts.sil.org/DoulosSIL_download
- *Anexos*, caso existam, devem ser colocados após as referências bibliográficas, precedidos da palavra **Anexo**, em negrito, sem adentramento e sem numeração.
- Os artigos que não se enquadrarem nas normas aqui expostas serão recusados.

O artigo (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser enviado online em dois arquivos digitais, em formato Word for Windows (versão 6.0 ou superior), conforme as normas aqui divulgadas. No texto do primeiro arquivo deverá ser omitida qualquer identificação de seu(s) autor(es). No texto do segundo arquivo com identificação, anexado em "Documentos suplementares", deverá constar ainda, em uma folha que anteceda o artigo, os seguintes dados: nome e endereço completo do(s) autor(es), com telefone, fax e e-mail; formação acadêmica; instituição em que trabalha; especificação da área em que se insere o artigo.

Serão devolvidos aos autores artigos que não obedecerem tanto às normas aqui estipuladas quanto às normas de formatação.

REVISTA (CON)TEXTOS LINGUÍSTICOS

COMISSÃO EDITORIAL

A/C Alexandro Rodrigues Meireles (Editor-gerente), Janayna Bertollo Cozer Casotti (Editora de Seção), Gesieny Laurett Neves Damasceno (Editora de Seção), Christiane Nunes de Souza (Editora de Seção), Micheline Mattedi Tomazi (Editora de Seção).

CCHN/ PPGEL – Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal do Espírito Santo

Av. Fernando Ferrari, nº 514

Campus Universitário – Goiabeiras

CEP 29075-910

Vitória – ES

Tel: 0 (XX) 27 4009-2801

email: contextoslinguisticos@hotmail.com