CLÁUDIO CORREIA
ANDRÉ CONFORTE
(ORGANIZADORES)

SEMIÓTICA, PESQUISA E ENSINO
(COMUNICAÇÕES) - VOLUME 1

COLSEMI

Dialogarts

André Conforte e Claudio Correia
(Organizadores)

SEMIÓTICA, PESQUISA E ENSINO

(Comunicações)
VOLUME 1

2019

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor
Ruy Garcia Marques
Vice-Reitora
Maria Georgina Muniz Washington

DIALOGARTS

Coordenadores
Darcilia Simões
Flavio García

Conselho Editorial

Estudos de Língua
Darcilia Simões (UERJ, Brasil)
Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP, Brasil)
Maria do Socorro Aragão (UFPB/UFCE, Brasil)

Estudos de Literatura
Flavio García (UERJ, Brasil)
Karin Volobuef (Unesp, Brasil)
Marisa Martins Gama-Khalil (UFU, Brasil)

Conselho Consultivo

Estudos de Língua
Alexandre do A. Ribeiro (UERJ, Brasil)
Claudio Artur O. Rei (UNESA, Brasil)
Lucia Santaella (PUC-SP, Brasil)
Luís Gonçalves (PU, Estados Unidos)
Maria João Marçalo (UÉvora, Portugal)
Maria Suzett B. Santade (FIMI/FMPFM, Brasil)
Massimo Leone (UNITO, Itália)
Paulo Osório (UBI, Portugal)
Roberval Teixeira e Silva (UMAC, China)
Sílvio Ribeiro da Silva (UFG, Brasil)
Tania Maria Nunes de Lima Câmara (UERJ, Brasil)
Tania Shepherd (UERJ, Brasil)

Estudos de Literatura
Ana Cristina dos Santos (UERJ, Brasil)
Ana Mafalda Leite (ULisboa, Portugal)
Dale Knickerbocker (ECU, Estados Unidos)
David Roas (UAB, Espanha)
Jane Fraga Tutikian (UFRGS, Brasil)
Júlio França (UERJ, Brasil)
Magali Moura (UERJ, Brasil)
Maria Cristina Batalha (UERJ, Brasil)
Maria João Simões (UC, Portugal)
Pampa Olga Arán (UNC, Argentina)
Rosalba Campra (Roma 1, Itália)
Susana Reisz (PUC, Peru)

DIALOGARTS
Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D
Maracanã - Rio de Janeiro - CEP 20550-900
http://www.dialogarts.uerj.br/

Copyright© 2019 Claudio Correia e André Conforte (Orgs.)

Edição

Darcilia Simões

Diagramação

Darcilia Simões

Capa

Raphael Ribeiro Fernandes

Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico Laboratório Multidisciplinar de Semiótica

FICHA CATALOGRÁFICA

C748 CONFORTE, André; CORREIA, Claudio (Orgs.). Semiótica, pesquisa e ensino.
C824 Comunicações. Volume 1.
Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.

Bibliografia.

ISBN 978-85-8199-117-7

1. Semiótica 2. Pesquisa. 3. Ensino.
I. Comunicações; II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
III. Departamento de Extensão. IV. Título.

Índice para catálogo sistemático
410 – Semiótica
400 – Linguagens e línguas
370 – Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....8

LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O PAPEL DA SEMIÓTICA, DA SEMÂNTICA E DA PRAGMÁTICA 14

Claudia Moura da Rocha..... 14

TRADIÇÃO GRAMATICAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA 39

Thiago Soares de Oliveira 39

OS SENTIDOS DO REAL E DO IRREAL EM MURILO RUBIÃO E O PERCURSO FIGURATIVO DE SENTIDO.....70

Caroline Feitosa de Sousa 70

ESTUDOS SOBRE OS MODOS DE REFERENCIALIDADE DAS CAPAS DOS LIVRETOS DE LITERATURA DE CORDEL 99

Débora Simões Araújo..... 99

Claudio Manoel de Carvalho Correia 99

SEMIÓTICA E LITERATURA: APLICAÇÃO DA TEORIA DA ABDUÇÃO NA LITERATURA DE CORDEL 124

Denisson Silva Aragão 124

Claudio Manoel de Carvalho Correia..... 124

ESTUDOS SOBRE OS PROCESSOS DE INTERPRETAÇÃO E DE SEMIOSE NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA COMPETÊNCIA SEMIÓTICA DA CRIANÇA SURDA NA FAIXA ETÁRIA DOS 10 E 11 ANOS DE IDADE146

César Vinícius Santos Melo 146

Claudio Manoel de Carvalho Correia 146

"ISSO VEM ABALANDO-A EMOCIONALMENTE" – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ENUNCIADOR NA PRÁTICA DISCURSIVA DO GÊNERO JURÍDICO PETIÇÕES INICIAIS..... 172

Douglas do Carmo Araujo 172

Ilana da Silva Rebello 172

A PERCEPÇÃO EM FRONTEIRAS INTERDISCIPLINARES: CONVERGÊNCIAS E ASPECTOS CONFLITANTES..... 203

Alfred Sholl-Franco..... 203

LINGUAGEM EMOCIONAL COMO SISTEMA MODELIZANTE SECUNDÁRIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL..... 218

Anna Carolina Miguel 218

Alfred Sholl-Franco..... 218

DO SENTIDO AO SENTIR: UMA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA COGNITIVA PARA A PRÁTICA DE MINDFULNESS 248

Mônica Maria Souza de Oliveira 248

Carla Mariliados Santos 248

Alfred Sholl-Franco 248

PERCEPÇÃO, SENSAÇÃO E METACOGNIÇÃO: REFLEXÃO SOBRE AS ABORDAGENS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO SIGNO 264

Claudia Diniz da Silva 264

Glaucio Aranha 264

Alfred Sholl-Franco 264

ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA PRIMEIRA INFÂNCIA 288

Giselle Mendes dos Santos 288

Gláucio Aranha 288

Alfred Sholl-Franco 288

A ANÁLISE SEMIÓTICA DA ESTIMULAÇÃO ATRAVÉS DA MÚSICA E MOVIMENTO EM CRIANÇAS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS 317

Aline Fernandes Bernal 317

Alfred Scholl-Franco 317

AMBIÊNCIAS MULTILÍNGUES DE ENSINO: RECORTES SEMIÓTICOS E SEMIOSES NAS RELAÇÕES DE SURDOS E OUVINTES..... 334

Nayla Schenka Ribeiro..... 334

Alfred Sholl-Franco..... 334

ASPECTOS MOTIVACIONAIS DA MATEMÁTICA COMO SIGNO E SISTEMA..... 356

Kátia Machinez da Cunha 356

Alfred Sholl-Franco..... 356

REDAÇÃO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO: ESTRUTURA TEMÁTICA EM FOCO..... 379

Carla MacPherson Garcia de Paiva..... 379

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E MULTIMODALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS..... 408

Livia Cristina Eccard Pinto..... 408

OS TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE FATOS GRAMATICAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA 431

Márcia da Gama Silva Felipe..... 431

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO À LUZ DA SEMIÓTICA E DA FILOSOFIA..... 453

Fani Conceição Adorne 453

Evandro Carlos Godoy 453

A MULHER NA LITERATURA DE CORDEL.. 479

Morgana Ribeiro dos Santos 479

A INFORMALIDADE DO CARIOCA EM ESPAÇO AMBÍGUO 512

Fátima Marinho Fabrício Monteiro 512

TRADUÇÃO DE POEMA E DE LETRA DE CANÇÃO: UM ESTUDO DE CASOS 543

André Conforte 543

APRESENTAÇÃO

> *Devo uma confissão ao meu paciente leitor. Quando digo que os signos que têm interpretante lógico são ou gerais ou intimamente ligados a gerais, tal afirmação não constitui um resultado científico, mas apenas uma forte impressão devida a uma vida inteira dedicada ao estudo dos signos. A minha desculpa para não responder cientificamente à questão é que, tanto quanto sei, sou um pioneiro, ou antes um homem da fronteira, na obra de abrir a clareira e desbravar aquilo que chamo semiótica, ou seja, a doutrina da natureza essencial e das variedades fundamentais de possível semiose: acho o campo demasiado vasto, grande demais o trabalho para um recém-chegado (PEIRCE, 1980, p. 135).*

É com grande sentimento de satisfação e, também, de gratidão que entregamos aos colegas acadêmicos e ao público geral esta obra em dois volumes, que consiste na materialização, em livro digital, das ideias discutidas nos simpósios, minicursos e sessões de pôsteres realizados durante o 6º Colsemi – Colóquio Internacional de Semiótica, realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em novembro de 2017.

A satisfação se deve ao fato de que é realmente gratificante chegar ao cabo de um processo que se inicia com pelo menos um ano de antecedência à abertura do evento e que culmina com a publicação – para o conhecimento geral do universo acadêmico – dos artigos a nós encaminhados, após um cuidadoso e carinhoso processo de revisão e formatação.

A gratidão deriva do reconhecimento de que só se chega ao fim deste processo com a colaboração de muitos; em primeiro lugar, da líder do grupo de pesquisa SELEPROT, Darcilia Simões, idealizadora e realizadora-mor de tudo que diz respeito aos estudos semióticos em nossa Alma Mater fluminense: além do já citado grupo, também a Editora Dialogarts e o Colsemi, que chega vitoriosamente à sua 6ª edição, e já prepara a sua 7ª para este ano que se inicia (em tempos de macérrimos incentivos governamentais à pesquisa científica); em segundo lugar, à qualificada e coesa equipe do SELEPROT, cujos membros, instados a cada instante pela líder do grupo, não se furtam a *co-laborar* em todas as etapas da realização do evento e de seus rebentos acadêmicos, como é o caso desta coletânea, que vem a lume após contar com a *co-operação* de muitos dos participantes do grupo no processo de revisão e formatação dos artigos; por fim, nossa gratidão

se estende a todos os professores, pesquisadores e alunos que participaram do 6º Colsemi.

Quanto aos artigos aqui publicados, que esperamos sejam muito úteis ao nosso leitor, saltam aos olhos, de imediato, duas características em comum: a diversidade de assuntos abordados e o positivo e fecundo diálogo com outras áreas do conhecimento.

A primeira característica se deve ao fato de que poucos arriscariam determinar os reais limites da semiótica de extração norte-americana (ou peirciana), já que, nas palavras do próprio Peirce, "em seu sentido geral, a lógica é [...] apenas outro nome para semiótica" (PEIRCE, 2005, p. 45)[1]. Consistindo a Lógica, *grosso modo*, numa teoria geral do pensamento (em que, numa perspectiva fenomenológica e cognitiva, a nosso ver, Peirce situa a existência dos signos), compreendemos que tudo quanto concerne à linguagem concerne também aos estudos semióticos (inclusive as especulações linguísticas *per se*, presentes em muitos escritos do filósofo norte-americano, e nas quais ele emite juízos formidáveis, apesar de *não se*

[1]. Lembra-nos Santaella (2004, p. 02), em verdade, que "a semiótica é uma das disciplinas que fazem parte da *ampla arquitetura filosófica* de Peirce [grifo nosso]. Essa arquitetura está alicerçada na fenomenologia, uma quase-ciência que investiga os modos como apreendemos qualquer coisa que aparece à nossa mente (...).

considerar um linguista). Cremos não ser nem mesmo necessário recorrer à artificial e falsa sinonímia entre a semiótica de Peirce e a *semiologia* de Saussure, e alegar que, nas palavras do linguista genebrino, a linguística não seria senão uma parte daquela ciência que, já de si, "constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral" (SAUSSURE, 2006, p. 23). Enfim, entendemos não haver muita controvérsia: a Semiótica é de fato mais abrangente que a própria Linguística, e, em consequência, nada que tenha cariz linguístico lhe é estranho; distinguem-se, talvez, as formas de abordagem, e mesmo estas, entre si, se mostram bastante heteróclitas.

A segunda característica, a interdisciplinaridade, se justifica nas palavras de Lúcia Santaella (2004, p. 06):

> (...) por ser uma teoria muito abstrata, a semiótica só nos permite mapear o campo das linguagens nos vários aspectos gerais que as constituem. Devido a essa generalidade, para uma análise afinada, a aplicação semiótica reclama pelo diálogo com teorias mais específicas dos processos de signos que estão sendo examinados. Assim, por exemplo, para se analisar semioticamente filmes, essa análise precisa entrar em diálogo com teorias específicas de cinema. Para analisar pinturas, é

> necessário haver um conhecimento de teorias e história da arte. Para fazer semiótica da música, é preciso conhecer música, e assim por diante.

É justamente esse diálogo que encontramos nos dois volumes desta coletânea. Áreas tão distintas como a Música, a Biologia, a Cognição, os Estudos de Tradução, o Direito, a Psicologia, a Informática, a Literatura, as Neurociências, a Matemática, o Jornalismo etc., além dos próprios estudos semióticos de outras extrações (como a francesa, dita *greimasiana* e, também, a russa, com os trabalhos de Lótman) são chamadas ao diálogo, e a conversa, assim pensamos, flui muito bem, resguardadas as especificidades de cada domínio. Tal ecletismo, no limite, proporcionará ao leitor, acreditamos, um aprendizado multidisciplinar cujo corolário será a constatação de que é sempre possível à Academia conversar, em franca e produtiva troca, com todas as áreas do conhecimento. Esse diálogo, talvez, seja a maior homenagem que podemos prestar à rica e multifacetada obra de Charles Sanders Peirce. Boa leitura!

André Nemi Conforte
Claudio Manoel de Carvalho Correia
Organizadores

REFERÊNCIAS

PEIRCE, Charles Sanders. (1980) Escritos Coligidos. Seleção de Armando Mora D'Oliveira. Coleção *Os Pensadores*. 2. ed. São Paulo: Editora Abril.

_____. (2005) Semiótica. São Paulo: Perspectiva.

SANTAELLA, Lucia. (2004) Semiótica Aplicada. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.

SAUSSURE, Ferdinand de. (2006) Curso de Linguística Geral. 27 ed. São Paulo: Cultrix.

LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: O PAPEL DA SEMIÓTICA, DA SEMÂNTICA E DA PRAGMÁTICA

Claudia Moura da Rocha

TRÊS CIÊNCIAS EM PROL DA LEITURA E DA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

O presente texto é resultado do minicurso ministrado durante o VI COLSEMI, realizado em 2017; com ele, pretende-se apresentar de maneira resumida aspectos teóricos e práticos abordados, o que decorre das limitações inerentes a um artigo acadêmico. A razão para tratar de três ciências tão abrangentes e ao mesmo tempo muito próximas é o potencial que oferecem ao ensino de Língua Portuguesa, em especial à leitura e à interpretação de textos. É forçoso salientar que não é necessário o emprego da nomenclatura específica de cada uma delas durante as aulas, mas que o professor pode se valer de seus conceitos para que seus alunos realizem uma leitura mais crítica e reflexiva, estimulando a produção de sentidos.

Recentemente, muitos avanços tecnológicos repercutiram na maneira como se escreve, ocorrendo desde o surgimento e a evolução dos suportes até a criação de novos gêneros textuais (como os *e-mails*, as mensagens instantâneas, os *posts* e os memes).

Consequentemente, não é um exagero afirmar que o ser humano vive rodeado, e por que não dizer, imerso em signos. Muitos textos do cotidiano caracterizam-se por essa multiplicidade de signos (além do linguístico, uma variada gama de outros signos não verbais e de novas linguagens se entrecruzam na tessitura textual).O professor, perante essa nova realidade, se depara com a necessidade de levar seu aluno a desenvolver um letramento multissemiótico (ROJO, 2009), que ultrapassa a mera decodificação do signo verbal, permitindo também que seja capaz de ler não somente o que está explícito na superfície textual como também o que se encontra implícito.

Para tanto, a Semiótica, como a ciência geral dos signos, considerando-se a vertente proposta por Peirce (2005), a Semântica e a Pragmática têm muito a oferecer no que concerne à leitura e à produção dos sentidos do texto. Partindo dessa premissa, nosso objetivo é propor uma análise textual baseada nas contribuições dessas três ciências. A primeira, por possibilitar a abordagem dos signos em geral; a segunda, por se concentrar no signo verbal, mais especificamente no que está inscrito na superfície textual; e a terceira, por explicar o que não está inscrito na superfície do texto, ao contrário, levando em consideração as informações implícitas, dependentes do

contexto ou da situação, mas que são fundamentais para a atribuição de sentido ao texto. A conclusão a que se pode chegar é a de que a interseção entre as três ciências é a busca do significado.

Por questões didáticas, abordar-se-ão as contribuições de cada uma dessas ciências separadamente, mas é preciso salientar que os fenômenos da linguagem se entrecruzam e suas contribuições tendem a se inter-relacionar.

O PAPEL DA SEMIÓTICA NA LEITURA E NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

O termo *semiótica* é oriundo do grego *semeion*, que significa *signo*. Deduz-se, portanto, que a Semiótica é a ciência que estuda os signos e as linguagens em geral (SANTAELLA, 2004, p. 7). Entretanto, defini-la não é uma tarefa pacífica, como esclarece Nöth:

> (...) a semiótica é a ciência dos signos e dos processos significativos (semiose) na natureza e na cultura. Essa definição não é, porém, aceita por todos os estudiosos da área. Várias escolas da semiótica preferem definições mais específicas e restritivas; muitas exigem que a semiótica se ocupe apenas da comunicação humana e a escola de Greimas até se recusa a definir semiótica como uma teoria dos signos, postulando,

> ao contrário, defini-la apenas como uma teoria da significação (2005, p. 17).

Adota-se, neste texto, a teoria semiótica de Peirce, que considera que a referida ciência estuda os signos e as diferentes linguagens, embora o autor não tenha se ocupado especificamente da linguagem verbal. Segundo Peirce, um signo (ou *representâmen*)

> é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei *fundamento* do representâmen (2005, p. 46).

A definição de signo proposta por Peirce difere da apresentada por Saussure, uma vez que este se dedicou especificamente ao signo linguístico. Para o linguista suíço, o signo linguístico é arbitrário, imotivado (uma vez que a relação entre o significante e o seu respectivo significado assim o é, não havendo nenhum vínculo natural entre eles), além de ser uma estrutura binária (formada por significante e

significado), ignorando a existência do referente ou objeto (ao contrário de Peirce). Saussure também prenunciou a existência de uma ciência que estudaria os signos, a qual chamou de Semiologia, indicando que a Linguística seria um dos seus ramos (SAUSSURE, 2006, p. 24, 80-84). Outra diferença a ser apontada entre os dois estudiosos é que Saussure considerava apenas os signos empregados intencionalmente, enquanto Peirce não fazia distinção entre signos naturais e artificiais (NÖTH, 2009, p. 21).

O signo é um conceito fundamental para Peirce, pois considerava que o mundo seria composto por signos (NÖTH, 2005, p. 62), sendo o próprio homem um deles: "... o fato de que toda ideia é um signo junto ao fato de que a vida é uma série de ideias prova que o homem é um signo" (PEIRCE, *apud* NÖTH, 2005, p. 61).

Peirce também propôs o termo *semiose* para o processo de interpretação sígnica, processo dinâmico em que o signo atua sobre a mente do intérprete (NÖTH, 2005, p. 66), e a distinção entre ícone, índice e símbolo. Ele distingue os signos em ícones (se estabelecem com o objeto uma relação de semelhança, como fotografias, pinturas, diagramas, fórmulas algébricas, metáforas etc.), índices (se estabelecem uma relação de contiguidade, proximidade, como uma pegada, indicando a presença de alguém; uma nuvem escura no céu,

prenunciando chuva, por exemplo) e símbolos (se estabelecem uma relação arbitrária, por convenção social, como o signo linguístico):

> Uma tríade particularmente importante é a seguinte: descobriu-se que há três tipos de signos indispensáveis ao raciocínio; o primeiro é o signo diagramático ou ícone, que ostenta uma semelhança ou analogia com o sujeito do discurso; o segundo é o índice que, tal como um pronome demonstrativo ou relativo, atrai a atenção para o objeto particular que estamos visando sem descrevê-lo; o terceiro (ou símbolo) é o nome geral ou descrição que significa seu objeto por meio de uma associação de ideias ou conexão habitual entre o nome e o caráter significado (PEIRCE, 2005, p. 10).

A distinção entre as várias categorias de signos também pode ser útil para a leitura e a interpretação textual, como se percebe na leitura de charges, cartuns e histórias em quadrinhos. A seguir, o cartunista Henfil emprega ícones (desenhos para representar, por semelhança, o tronco das árvores cortadas, a vegetação, o ser humano, o trem, o trator, a fumaça etc.), índices (desenhos para indicar, por proximidade de sentido: o tronco das árvores, o desmatamento; a fumaça, a poluição) e símbolos (a bandeira representa, por convenção, o Brasil,

sendo um dos símbolos nacionais; e as cores da bandeira fazem referência: o verde,à vegetação; o amarelo, às riquezas; o azul, ao céu).

Fonte: Henfil. Disponível em: http://institutohenfil.blogspot.com.br/search?updated-max=2012-07-04T18:45:00-07:00&max-results=7**.**
Acesso em 20/01/2018.

Darcilia Simões (2009) adaptou a teoria semiótica de Peirce à leitura dos textos verbais, introduzindo o conceito de iconicidade verbal. A iconicidade seria "a qualidade semiótica fundada na plasticidade — propriedade da matéria de adquirir formas sensíveis por efeito de uma força exterior" (SIMÕES, 2009, p. 76). O texto (verbal ou não verbal; oral ou escrito) é uma entidade concreta, material, sendo possível identificar nele marcas e pistas, os recursos que nele foram empregados expressivamente (sua

iconicidade) e que podem ser captados por nossos sentidos (visão, tato, audição).

Segundo a autora, podemos identificar quatro tipos de iconicidade em um texto:

a) a diagramática (relacionada à forma e à diagramação dos textos — se um texto é escrito em versos ou parágrafos; se nele há espaços em branco; se o tamanho e o tipo de fonte utilizados foram empregados expressivamente; se foram usados recursos como negrito, itálico ou sublinhado);

b) a lexical (relacionada à seleção lexical ou escolha vocabular, ao recorte do léxico que é realizado); mais adiante trataremos de *campo lexical*, um conceito da Semântica que pode ser associado a esse tipo de iconicidade;

c) a linguístico-gramatical (relacionada ao emprego intencional ou estratégico dos recursos linguístico-gramaticais; nesse caso, os conhecimentos linguísticos do falante são acionados para a interpretação textual);

d) a isotópica (relacionada à isotopia, à manutenção do tema desenvolvido no texto, garantindo-lhe a coerência textual).

> A implosão da mentira
> Fragmento 1
>
> Mentiram-me. Mentiram-me ontem
> e hoje mentem novamente. Mentem
> de corpo e alma, completamente.

E mentem de maneira tão pungente
que acho que mentem sinceramente.

Mentem, sobretudo, impune/mente.
Não mentem tristes. Alegremente
mentem. Mentem tão nacional/mente
que acham que mentindo história afora
vão enganar a morte eterna/mente.

Mentem. Mentem e calam. Mas suas frases
falam. E desfilam de tal modo nuas
que mesmo um cego pode ver
a verdade em trapos pelas ruas.

Sei que a verdade é difícil
E para alguns é cara e escura.
Mas não se chega à verdade
pela mentira, nem à democracia
pela ditadura.

(Sant'Anna, Affonso Romano de. *A implosão da mentira* (*ou o episódio do Riocentro-fragmentos*). Fragmento 1). Disponível em http://www.releituras.com/arsant_implosao.asp. Acesso em 19/01/2018.

Podemos identificar, no poema de Affonso R. de Sant'Anna, os quatro tipos de iconicidade propostos por Simões. A partir da formatação do texto (escrito em versos, agrupados em estrofes), o leitor é capaz de identificá-lo como um poema, o que é reforçado pela presença das

rimas ao final da maioria dos versos. Tanto seu projeto visual como sonoro revelam a iconicidade diagramática nele presente. No campo do léxico, nota-se a escolha intencional do substantivo *mentira*, do verbo *mentir* (conjugado no Presente do Indicativo) e do sufixo formador de advérbios *-mente* para construir jogos de palavras, o que se relaciona aos tipos de iconicidade lexical e linguístico-gramatical. Também essa escolha lexical contribui para a manutenção temática do texto (iconicidade isotópica), que trata da mentira e suas consequências, garantindo-lhe a coesão e a coerência textuais.

O PAPEL DA SEMÂNTICA NA LEITURA E NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Apesar da conceituação de Semântica não ser também uma tarefa fácil de empreender, costuma-se defini-la como a ciência que estuda os significados que independem do contexto, baseando-se no que o leitor encontra na superfície textual, como bem resumem Lopes e Rio-Torto (2007, p. 13): "Assumimos que a Semântica se ocupa dos significados explícitos, convencionais e invariantes das expressões linguísticas, aqueles que permanecem estáveis independentemente das situações de uso".

Considerar ou não o contexto é justamente o que serve para distinguir essa ciência da Pragmática, como veremos a seguir. Segundo Cançado (2012, p. 19), a ciência em questão se dedicaria a explicar "aspectos da interpretação que dependem exclusivamente do sistema linguístico, e não de como as pessoas a colocam em uso", o que pertenceria ao campo da Pragmática.

A princípio, a Semântica (termo proposto por Michel Bréal) era uma ciência de caráter histórico em razão de estudar a evolução semântica das palavras, ou seja, ocupava-se com as transformações de sentido ocorridas com as palavras ao longo do tempo. Também é relevante destacar que, apesar de o Estruturalismo, movimento capitaneado por Saussure, reconhecer a existência do significado (tanto que ele é uma das "faces" do signo ao lado do significante), este foi durante muito tempo deixado de lado devido à busca pela exatidão científica, condição difícil de ser alcançada no tocante aos estudos semânticos.

Dentre os conceitos da Semântica explorados nas atividades de leitura e interpretação, o professor costuma abordar os aspectos semânticos, "as relações existentes entre o significante e o significado da palavra (signo verbal)" (VALENTE, 1994, p. 188), como a polissemia, a homonímia, a sinonímia, a

antonímia e a paronímia. Portanto, segundo Valente (1994, p. 188-189), poderíamos afirmar que os aspectos semânticos citados anteriormente correspondem, respectivamente, a:

(1) um significante com vários significados;
(2) significantes iguais com significados diferentes;
(3) significantes diferentes com significados iguais;
(4) significantes diferentes com significados opostos;
(5) significantes parecidos com significados diferentes.

Entretanto, outros conceitos de ordem semântica também podem ser explorados pelo professor, como o de campo lexical e o de metáfora. Entende-se por campo lexical,

> o conjunto de palavras empregadas para designar, qualificar, caracterizar, significar uma noção, uma atividade, uma técnica, uma pessoa. A partir de um texto ou de um conjunto de textos, faz-se o levantamento de todas as palavras ligadas a uma noção (...). Pelo reagrupamento das palavras (opostas, sinônimas, associadas, etc.), obtém-se uma definição bastante precisa da noção

> dentro do texto considerado (VANOYE, 2007, p. 28).

Em outras palavras, quando escrevemos, costumamos empregar palavras pertencentes a uma área do léxico. Ao tratarmos de uma festa de aniversário, por exemplo, é comum que selecionemos palavras relacionadas a esse evento, como *festa*, *bolo*, *convidados*, *velinhas*, *presentes* etc. Esse recorte realizado no vocabulário serve para garantir a coesão e a coerência textuais, uma vez que essas palavras funcionam como pistas que o leitor deve seguir na busca pelo significado.

> A donzela e o sapo
> Era uma vez uma donzela que caminhava pela beira de um rio quando ouviu um "psiu". Parou e olhou em volta e não viu ninguém. Viu uma floresta de conto de fadas e um límpido rio de antigamente, e um céu de puro azul e nuvens brancas e muitos pássaros, mas não viu ninguém. Recomeçou a caminhar, e de novo ouviu um "psiu". E então descobriu que quem fazia "psiu" era um sapo. Levou um susto, mas o olhar do sapo era tão triste e a donzela tão boa que ela se curvou para ouvi-lo. E o sapo contou que era, na verdade, um príncipe amaldiçoado. Fora transformado em sapo por uma bruxa vingativa com poderes mágicos, que fazia qualquer coisa virar qualquer coisa, e só

> se transformaria de novo em príncipe se uma donzela boa o beijasse. A donzela acreditou e beijou o sapo, que se transformou num príncipe lindo que a levou para seu castelo feudal. E os dois viveram felizes para sempre, explorando os camponeses.
> (VERÍSSIMO, Luís Fernando. Jornal do Brasil, 04/05/1997)

Observa-se, no texto de Veríssimo, uma seleção, dentre palavras e expressões disponíveis no léxico, que reforça uma linha temática (isotopia), a dos contos de fada: *donzela*, *sapo*, *era uma vez*, *floresta de conto de fadas*, *príncipe amaldiçoado*, *bruxa vingativa*, *poderes mágicos*, *beijasse*, *beijou*, *príncipe lindo*, *viveram felizes para sempre*. No entanto, algumas expressões quebram essa linha temática, introduzindo outra: a do sistema feudal (*castelo feudal*, *explorando os camponeses*). Como esse é um texto humorístico, não o consideramos incoerente, afinal, a quebra da expectativa do leitor é que gera o riso. É relevante frisar que, na seção I do presente artigo, tratamos da iconicidade lexical, que pode se materializar também por meio da seleção de palavras pertencentes ao mesmo campo lexical.

A metáfora, que já foi considerada apenas como um recurso retórico para, atualmente, ser tratada como um fenômeno de ordem cognitiva,

também oferece recursos ao professor de língua materna. Observemos como alguns dos estudiosos a definem:

> Do ponto de vista puramente formal, a metáfora é, em essência, uma comparação implícita, isto é, destituída de partículas conectivas comparativas (como, tal qual, tal como) ou não estruturada numa frase cujo verbo seja parecer, semelhar, assemelhar-se, sugerir, dar a impressão de ou um equivalente desses. Assim, "seus olhos são como (parecem, assemelham-se a, dão a impressão de) duas esmeraldas" é uma comparação ou símile." (GARCIA, 1988, p. 86)

> Metáfora vem do grego 'metapherein', que significa 'transferência' ou 'transporte'. Etimologicamente, é formada por 'meta', que quer dizer 'mudança' e por 'pherein' que significa 'carregar'.
> Assim, metáfora seria uma transferência de sentido de uma coisa para outra. (SARDINHA, 2007, p. 21-22)

> A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra. As discussões não são subespécies de guerra. Discussões e guerras são coisas completamente diferentes — discurso verbal e conflito armado — e as ações correspondentes são igualmente diferentes. Mas DISCUSSÃO é

> parcialmente estruturada, compreendida, realizada e tratada em termos de GUERRA. O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 48)

Como se pode depreender, a metáfora está intimamente relacionada à comparação entre dois seres, os quais apresentam uma característica em comum. Parafraseando Lakoff e Johnson, explicar uma coisa em termos de outra, recorrendo à metáfora, é uma forma de tornar acessível essa mesma explicação, facilitando sua compreensão. A metáfora não é privativa dos textos literários, sendo muito comum na linguagem cotidiana, podendo-se afirmar que nosso pensamento também pode se estruturar de maneira metafórica.

Na letra da canção seguinte, Gilberto Gil discute o papel da metáfora:

> Metáfora (Gilberto Gil)
> Uma lata existe para conter algo
> Mas quando o poeta diz: "Lata"
> Pode estar querendo dizer o incontível
> Uma meta existe para ser um alvo
> Mas quando o poeta diz: "Meta"
> Pode estar querendo dizer o inatingível
> Por isso, não se meta a exigir do poeta
> Que determine o conteúdo em sua lata

(GIL, Gilberto. *Metáfora*. Disponível em: http://www.gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=585&letra. Acesso em 20/01/2018)

A metáfora também está relacionada à distinção entre sentido denotativo e conotativo. Ao adentrarmos o território da linguagem figurada, como é o caso da metáfora e de outras figuras de linguagem, o sentido denotativo é abandonado em prol do conotativo. Garcia (1988, p. 161) esclarece que ao primeiro correspondem os semas mais específicos, mais genéricos, os traços semânticos mais constantes e estáveis; ao segundo, os semas virtuais, atualizados em determinado contexto.

Na letra da música, *lata* não é apenas um recipiente que pode conter algum alimento líquido ou sólido (sentido denotativo). Seu sentido, quando o eu lírico associa a lata do poeta ao incontível, é conotativo e podemos inferir que o eu lírico está construindo um raciocínio metafórico e também metalinguístico, pois utiliza-se de uma metáfora para explicar o próprio conceito de metáfora.

O PAPEL DA PRAGMÁTICA NA LEITURA E NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

No início da década de 1960, o Estruturalismo europeu e o Gerativismo desconsideravam o sujeito, a variação linguística e o contexto extralinguístico, excluindo-os de seus estudos, o que motivou uma "virada pragmática". Os estudos sobre os atos de fala, de John Austin, e os implícitos, de Paul Grice, podem ser considerados os precursores no campo da Pragmática (FIORIN, 2011, p. 166).

Como ocorre com as duas ciências anteriormente abordadas, não se pode estabelecer uma definição única de Pragmática, muito em virtude de reunir um conjunto extremamente variado de estudos. Entretanto, ela tem sido relacionada à questão do contexto ou da situação de uso. Vejamos a definição, ou melhor, a série de definições proposta por Yule (*apud* WILSON, 2012) que faz referência a isso:

> a) pragmática é o estudo do significado sob o ponto de vista do falante; b) pragmática é o estudo do significado contextual (...); c) pragmática é o estudo do como se diz além daquilo que é dito (isto é, o estudo do significado subjacente, do não dito); d) pragmática é o estudo da expressão da proximidade/distanciamento relativo

> (isto é, de acordo com o tipo de proximidade física, social ou conceitual em relação aos ouvintes, os falantes determinam como e quanto precisam dizer).
> Com base nessas definições, é possível afirmar que a pragmática pode ser entendida como a teoria do uso linguístico (...). (2012, p. 89).

Como se pode depreender dessas propostas de conceituação, a Pragmática ocupar-se-ia do significado que é dependente do contexto, da situação; ela se dedica ao que não está explícito na superfície do texto, mas ao implícito, ao que é inferido. Para tanto, o professor pode desenvolver com seus alunos a leitura dessas informações implícitas, por meio das inferências — estratégias cognitivas que procuram relacionar as partes de um texto ou informações explícitas e implícitas (KOCH, 2002, p. 50) — com o objetivo de estabelecer o sentido. Por meio delas, é possível chegar a conteúdos pressupostos, subentendidos e implicaturas. Reiteramos que não é necessário empregar a nomenclatura que ora utilizamos com os alunos, bastando apenas levá-los a desenvolver ea empregar estratégias de leitura que favoreçam as inferências. No entanto, estabeleçamos a sua distinção por meio da definição de Ducrot:

> Se o posto é o que afirmo, enquanto locutor, se o subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação. Em relação ao sistema dos pronomes poder-se-ia dizer que o pressuposto é apresentado como pertencendo ao 'nós', enquanto o posto é reivindicado pelo 'eu', e o subentendido é repassado ao 'tu' (DUCROT, 1987, p. 20).

Vale salientar que o pressuposto costuma apresentar uma marca formal (uma palavra que permite inferi-lo). Por exemplo, se alguém diz: "José parou de beber", o posto é a informação propriamente dita de que alguém parou de consumir bebidas alcoólicas; o conteúdo pressuposto (de conhecimento mútuo dos interlocutores) é que anteriormente João bebia (o verbo *parar* permite essa inferência, pois só podemos parar algo que já fazíamos antes; o pressuposto é uma espécie de condição lógica para algo ocorrer). Considerações sobre o fato de que João tomou juízo ou de que algo deve ter acontecido a ele, para tomar essa decisão, não podem ser justificadas pelo conteúdo posto nem pressuposto. Por isso, Ducrot afirma que

pertencem ao domínio do subentendido, cabendo ao interlocutor responsabilizar-se por elas.

A implicatura, por sua vez, é um tipo de inferência calcada não no que foi dito, mas no que se pretendeu dizer (MOURA, 2006, p. 13). Normalmente, as implicaturas explicam respostas que aparentam não se relacionar com o que foi perguntado. Por exemplo: se alguém perguntar à Maria se ela irá à festa e ela responder "Não, José está doente", é preciso realizar um cálculo mental para relacionar a pergunta à resposta. Provavelmente, José é marido, namorado ou filho de Maria e sua doença a impede de sair de casa para ir à festa. Portanto, o sentido não está no posto, mas no que se pretendeu dizer com ele, e é preciso realizar um cálculo mental (justificado pela intenção de cooperar com o interlocutor — o Princípio da Cooperação proposto por Grice) para se depreender isso (GRICE, 1975, p. 45).

Para compreender a tirinha da Turma da Mônica apresentada a seguir, o leitor necessita acionar seu conhecimento de mundo sobre o deserto e as dificuldades de sobrevivência encontradas por quem ali se encontra (no caso, a dificuldade de encontrar água); precisa também de seu conhecimento de mundo para saber que o outro personagem que aparece na tirinha, um menino chamado Cascão, não gosta

de água nem de tomar banho. Ao relacionar a fisionomia de alívio e satisfação do homem perdido no deserto ao fato de que o personagem infantil estaria fugindo de um lugar onde haveria água, o leitor realiza uma inferência que lhe permite atribuir sentido ao texto, considerando-o coerente.

Fonte: SOUZA, Maurício de. Turma da Mônica. O Globo, Rio de Janeiro, 13 jul. 2006.

Ler não se resume apenas a identificar as informações explícitas na superfície textual (o posto), é conseguir inferir as informações implícitas (o pressuposto, o subentendido e a implicatura), que, por vezes, não são percebidas pelo leitor. Isso ocorre não apenas durante a leitura de textos literários, mas também com textos do cotidiano, como notícias e reportagens. Portanto, a fim de formar leitores críticos e reflexivos, é necessário estimular o desenvolvimento de estratégias de leitura que estimulem as inferências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos ter contribuído, mesmo que sucintamente, para demonstrar um pouco do potencial oferecido por três ciências extremamente abrangentes e complexas. Sem o emprego da nomenclatura específica, é possível ao professor ensinar seus alunos a utilizarem estratégias de leitura a fim de lerem os mais variados signos (linguísticos ou não), partindo do que está explícito na superfície do texto até os conteúdos implícitos veiculados por ele.

REFERÊNCIAS

CANÇADO, Márcia (2012). Manual de semântica: noções básicas e exercícios. São Paulo: Contexto.

DUCROT, Oswald (1987). O dizer e o dito. Campinas, SP: Pontes.

FIORIN, José Luiz (2011). "A linguagem em uso. In: _____ (org.). Introdução à linguística. São Paulo: Contexto.

GARCIA, Othon Moacyr (1988). Comunicação em prosa moderna*:* aprendendo a escrever, aprendendo a pensar. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

GRICE, Herbert Paul (1975). "Logic and conversation". In COLE, P.; MORGAN, J.L. (orgs.). Syntax and Semantics, v. 8, Nova Iorque, Academic Press. p. 41-58.

KOCH, Ingedore Villaça (2002). Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark (2002). Metáforas da vida cotidiana. São Paulo: Mercado de Letras.

LOPES, Ana Cristina Macário; RIO-TORTO, Graça (2007). Semântica. Lisboa: Editorial Caminho.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo (2006). Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianópolis, Insular.

NÖTH, Winfried (2009). A semiótica no século XX. São Paulo: Annablume.

_____. (2005). Panorama da semiótica: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume.

PEIRCE, Charles Sanders (2005). Semiótica. São Paulo: Perspectiva.

ROJO, Roxane (2009). Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial.

SANTAELLA, Lúcia (2004). O que é semiótica. São Paulo: Brasiliense.

SARDINHA, Tony Berber (2007). Metáfora. São Paulo: Parábola Editorial.

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

SIMÕES, Darcilia (2009). Iconicidade verbal. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts.

VALENTE, André (1994). A linguagem nossa de cada dia. Rio de Janeiro: Leviatã.

VANOYE, Francis (2007). Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo: Martins Fontes.

WILSON, Victoria (2012). "Motivações pragmáticas". In MARTELOTTA, Mário Eduardo. Manual de linguística. São Paulo: Contexto.

BIODATA

Claudia Moura da Rocha é Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), onde atua como Professora Adjunta do Instituto de Letras. Além de lecionar na Graduação, possui experiência em outros níveis de ensino: Fundamental (1º e 2º segmento), Médio e Pós-Graduação *lato sensu*. É membro do grupo SELEPROT. Dentre as áreas de interesse de pesquisa, figuram tanto o humor e o seu aproveitamento didático como as contribuições da Semântica e da Pragmática para a leitura e a interpretação textual. Acesso ao currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5891003802019200.

E-mail: claudiamoura@infolink.com.br.

TRADIÇÃO GRAMATICAL: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Thiago Soares de Oliveira

A GRAMÁTICA COMO ÁREA DO SABER

Dissertar sobre a gramática em sentido amplo é trazer à baila uma discussão que se inicia com o entendimento de como a gramática tradicional (GT), ou a tradição – como se prefere neste trabalho – está incrustada nos compêndios normativos de tal forma que, com as devidas ressalvas, não se pode falar de gramática normativa (GN) sem se referir aos ditames da tradição. Para fins de esclarecimento, interessam a esta empreitada científica os conceitos, as características e a funcionalidade da gramática normativa, uma vez que é o padrão linguístico em questão.

A princípio, a respeito da tradição gramatical, é preciso notar que sua origem filosófica, a qual remonta à Grécia do século V a. C., conforme aponta Lyons (1979, p. 4), fazia parte da "indagação geral sobre a natureza do mundo que os [indivíduos] cercava e das suas instituições sociais". De fato, é na Grécia antiga que desponta o confronto entre duas visões opostas da linguagem: a linguagem entendida como fonte de conhecimento e aquela vista como simples meio de comunicação. As

implicações da aceitação de uma dessas visões, em detrimento da outra, seriam consideráveis; porquanto, vista como espelho da realidade, a língua seria o caminho para o conhecimento desta; por outro lado, se arbitrária, nada de relevante seria obtido com a língua e seu estudo (WEEDWOOD, 2002).

Segundo apregoa Neves (2005), examinar a gramática tradicional ocidental significa necessariamente remontar à gramática grega, cujo contexto histórico e cultural proporcionou o surgimento, entre os gregos, da atividade gramatical. Foram "séculos de desenvolvimento de um pensamento teórico [os quais] criaram condições para o exercício de uma atividade prática teoricamente fundamentada" (NEVES, 2005, p. 13). Com efeito, na discussão da língua, a dúvida sobre se havia conexão necessária entre o que a palavra significava e sua forma fazia girar a distinção entre "natureza" e "convenção". Em consonância com as explicações de Lyons (1979), de Weedwood (2002) e de Neves (2005), o diálogo de Platão intitulado *Crátilo* bem representa as formas como poderiam ser entendidas as visões de língua na época.

O propósito aqui delimitado não tenciona o retorno nem a revisão de séculos de história sobre a tradição gramatical, até porque, como fato da cultura helenística e mecanismo de sua

preservação, seria necessária a abordagem de aspectos que fogem ao escopo desta proposta. O fato é que, quando se fala em tradição gramatical, tem-se na gramática "uma disciplina que, pelas próprias condições em que surgiu, aparece com finalidades práticas, mas representa um edifício somente possível sobre a base de uma disciplinação teórica do pensamento sobre a linguagem" (NEVES, 2005, p. 14). Não interessa o retorno à gênese do termo gramática porque, como bem afirma Franchi (2006, p. 17), a "concepção de gramática tem raízes muito antigas".

Contudo, é preciso pontuar que "o que melhor caracteriza [...] essa tradição é a visão inaugurada por Aristóteles, de que existe uma forte relação entre linguagem e lógica" (MARTELOTTA, 2013, p. 45). A partir desse entendimento, desenvolveu-se uma tendência de consideração da gramática como um estudo relacionado à lógica, departamento da filosofia. Assim,

> a linguagem é um reflexo da organização interna do pensamento humano. Essa organização interna é universal, já que, por ser inerente aos seres humanos, se manifesta em todas as línguas do mundo. Para Aristóteles, a lógica seria o instrumento que precede o exercício do pensamento e da linguagem, oferecendo-lhes meios para realizar o conhecimento

> e o discurso. Assim, a lógica aristotélica buscava descrever a forma pura e geral do pensamento, não se preocupando com os conteúdos por ela veiculados (MARTELOTTA, 2013, p. 45-46).

Não havia na gramática grega apenas a preocupação filosófica, mas também a normativa, que se importava com a padronização como o reflexo do que se considerava ideal para o uso da língua grega. Após sucessivos séculos, a gramática se estruturou de forma a reunir normas baseadas na escrita de poetas e prosadores antigos que, por serem modelares, deveriam ser seguidas. Dessa forma, é de suma importância o entendimento do processo de gênese da gramática normativa no berço da tradição a fim de serem evitadas concepções errôneas a respeito de algo que porta consigo um extenso legado histórico.

Acerca da gramática, como campo do saber, existem diversas denominações tais como as propostas por Martelotta (2013): *gramática tradicional* (o autor utiliza como sinônimo de gramática normativa), *gramática histórico-comparativa*, *gramática estrutural*, *gramática gerativa* e *gramática cognitivo-funcional*; Dubois *et al.* (2014): *gramática geral*, *gramática gerativa* e *gramática universal*; Bechara (2009): *gramática descritiva* e *gramática normativa*;

Lyons (1979): *gramática nocional* e *gramática formal*; Mattoso Câmara Júnior (1974): *gramática descritiva*, *gramática tradicional normativa*, *gramática histórica* e *gramática comparativa*; além de diversos outros autores da seara da linguística. Aqui, aborda-se a gramática normativa como materialização da tradição gramatical. Assim,

> as diversas acepções correspondem exatamente às diversas tarefas que um estudioso assume na sua atividade de descrição. Pelas diversas assunções teóricas e pelos diversos caminhos, sempre é possível chegar a descrições coerentes e relevantes. Se se vai ao núcleo duro das relações, isto é, à sintaxe pura (gramática da competência, extremamente rigorosa, com certeza), chega-se a proposições e generalizações de grande rigor, mas de aplicação específica; se se vai ao feixe de componentes que se implicam na enunciação enunciada (gramática da atuação, digamos), chega-se a proposições mais fluidas, como fluida é a atuação, mas pode-se atingir o feixe de funções que o uso opera. De qualquer modo, a gramática é o suporte da relação entre a cadeia sonora e o significado, respondendo, no fundo, pelos sentidos e pelos efeitos que a rede montada na linguagem equaciona e revela (NEVES, 2012, p. 188).

De forma simplificada, antes de adentrar na discussão quanto ao fato de ser disciplina ou ciência, define-se aqui a gramática normativa como um compêndio de normas que refletem a tradição gramatical de mais de vinte séculos. A despeito das devidas alterações sofridas pelo tempo, continua não só ditando primordialmente um padrão de escrita e, secundariamente, um padrão de fala, uma vez que considera a inferioridade desta em relação àquela; mas também representando a variedade padrão, considerada modelar para os indivíduos que manejam determinada língua. De forma geral, concorda-se com Leite a respeito da noção geral de gramática, segundo o qual as gramáticas são como instrumentos linguísticos

> de que dispõem os falantes e escritores para consultas e estudos, pelo que ampliam sua competência linguística, já que podem passar a conhecer mais a língua que usam e a explorar mais, e conscientemente, seus recursos. Esse instrumento não se reduz, como alardeiam os que não o conhecem, a condenações de usos considerados indevidos ou proibidos, a divulgação de lições preconceituosas e intolerantes sobre a língua comum, praticada em geral pelos usuários de uma língua histórica, em gêneros primários ou secundários, na

> modalidade falada ou escrita. Esse instrumento empírico, 'gramática', tal como o conhecemos desde a tradição greco-latina, é um objeto técnico, cultural, que se vai modificando ao longo da história, embora tenha mantido uma estrutura que permite seu reconhecimento como tal. Essa estrutura que torna a gramática reconhecível, desde seu surgimento no mundo grego, no século II a. C., engloba, necessariamente, a descrição das categorias e subcategorias linguísticas (as partes do discurso, ou classes de palavras), as regras e os exemplos que as caracterizam (LEITE, 2014, p. 116).

Pode-se dizer que, para tradição, a norma exposta na gramática é composta pelo tripé: *imposição*, *prescrição* e *legado histórico*, conforme proposto na Figura 1:

Figura 1: O tripé da tradição gramatical

O primeiro elemento do tripé, a imposição, é bastante antigo e também remonta à época grega, quando Alexandre Magno "conquistou um

enorme território que ia desde a pequenina Grécia, na Europa, até o Egito, na África, passando pelo Oriente Médio, pela Mesopotâmia, e chegando até o rio Indo, no limite entre o grande Império Persa [...] e a Índia" (BAGNO, 2007, p. 62). Nesse tempo, surgiu a necessidade de normatizar a língua grega, que havia se tornado um idioma internacional, criando um padrão uniforme, homogêneo, imposto como forma de unificação política e cultural dos territórios conquistados por Alexandre, O Grande (BAGNO, 2007).

Eis então que "a disciplina gramatical é uma criação da época helenística, a qual representa [...] não apenas uma diferença de organização política e social [...], mas também o estabelecimento de um novo estilo de vida, um novo ideal de cultura" (NEVES, 2005, p. 111). O reconhecimento dessas premissas contribui para a compreensão de que a época histórica, o ambiente político e as condições sociais foram unidades formadoras do que se denomina aqui como imposição. Dessa forma, entendendo que, desde a sua gênese, a gramática, no seio da tradição, é impositiva, pode-se adentrar com maior propriedade no segundo elemento componente do tripé da tradição: a prescrição.

A prescrição, segundo Lyons (1979), também surgiu no período alexandrino em razão da preocupação dos filólogos antigos de

recuperar o texto dos poemas homéricos, os quais se encontravam bastante corrompidos. Pode-se resumir a preocupação prescritiva entendendo que,

> comparando diferentes manuscritos das mesmas obras, os filólogos alexandrinos dos sécs. III e II a. C. procuraram restaurar o texto original e escolher entre os trabalhos genuínos e os espúrios. Porque a língua dos textos clássicos diferia em muitos aspectos do grego clássico de Alexandria, desenvolveu-se a prática de publicar comentários de textos e tratados de Gramática para elucidar as várias dificuldades que poderiam perturbar o leitor dos antigos poetas gregos. A admiração pelas grandes obras literárias do passado encorajou a crença de que a própria língua na qual elas tinham sido escritas era em si mais 'pura', mais 'correta' do que a fala coloquial corrente de Alexandria e de outros centros helênicos. As gramáticas escritas pelos filólogos helenistas tinham então dupla finalidade: combinavam a intenção de estabelecer e explicar a língua dos autores clássicos com o desejo de preservar o grego da corrupção por parte dos ignorantes e iletrados (LYONS, 1979, p. 9).

Percebe-se então o caráter prescritivo da gramática normativa desde sua gênese, o que faz

com que exigências concernentes à necessidade de inserção nesse compêndio – do estudo da variação linguística ou de considerações acerca de fatos, como mobilidade e estigma sociais – serem assaz incoerentes. Não se abre um compêndio normativo à espera de um manual de linguística, mas de uma compilação de normas. Logo, se uma obra se propõe normativa, é isso que se deve esperar dela. Verificar o contrário é que seria um disparate. Aliás, consoante Bortoni-Ricardo (2005), entre as sociedades ditas tradicionais, o Brasil conserva a característica de ter o acesso limitado à norma-padrão.

A respeito do legado histórico, terceiro elemento do tripé da tradição, Mattos e Silva explica que,

> independente da origem elitista dessa tradição de pensamento sobre a linguagem humana que veio a favorecer com este instrumento, entre outros, um segmento social em detrimento da maioria, o processo cumulativo que se desenvolveu durante vinte e três séculos e que se perpetua até nossos dias é o do maior interesse para a história cultural do homem e para a percepção de como se foi construindo um campo do saber, o da reflexão sobre a linguagem humana, o da Linguística, portanto (SILVA, 2014, p. 14).

A despeito de sua origem, a tradição de pensamento que toma forma na gramática normativa "também possui um componente descritivo" (FRANCHI, 2006, p. 20). Os estudiosos da língua, de certa forma, procedem de maneira científica quando tecem análises estruturais de termos e expressões de uma língua, reduzindo-os a unidades mais simples; quando organizam classes em subclasses; quando verificam as relações que se estabelecem entre as classes e as unidades reduzidas; entre outros procedimentos (FRANCHI, 2006). Esse pensamento vai de encontro à acepção de Martelotta (2013, p. 45), que não considera que a gramática tradicional "fornece ao estudioso da linguagem uma teoria adequada para descrever o funcionamento gramatical das línguas". Faz-se, ainda, uma ressalva ao pensamento de Franchi (2006), que deixa claro que a atuação da gramática descritiva parece ser mais neutra e mais científica em relação à impendida pela normativa, o que parece bastante coerente.

Nesse contexto, percebe-se que "o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (*sic*) (FOUCAULT, 2013, p. 10). Percebe-se também que a gramática, como campo do saber, tem na tradição um sistema

moldado no tempo capaz de respaldá-la no seu fazer disciplinar. Obviamente, esse suporte não dirime os efeitos da norma sobre o indivíduo, mas assegura à gramática uma justificativa de boa plausibilidade na medida em que traz em seu bojo um discurso constituinte, pondo "em evidência propriedades comuns que são invisíveis ao primeiro olhar" (MAINGUENEAU, 2008, p. 37).

Quando se fala em discurso constituinte e o relaciona à tradição, fala-se de um discurso, cuja problemática da delimitação é bastante perceptível, porque existe, a todo tempo, uma interação entre discursos constituintes e não constituintes. De qualquer forma, a tradição parece dar validade aos ditames da gramática normativa na medida em que não reconhece, segundo Maingueneau (2008), outra autoridade senão a própria, a que emana de si mesma. É nesse sentido a percepção de que a norma busca na tradição uma fonte inesgotável de fundamentos e pretextos, especialmente porque esta última funciona como uma "fonte legitimadora" daquela.

Conquanto trate mais precisamente sobre os discursos religioso, científico e filosófico, Maingueneau (2008) defende, por analogia, que a literatura consiste em um discurso constituinte. Da mesma forma, isto é, de modo análogo, parte-se do pressuposto de que a

tradição reúne elementos para ser considerada um discurso constituinte. Isso se pretende evidenciar quando o autor assevera que tais discursos

> operam a mesma função na produção simbólica de uma sociedade, uma função que poderíamos chamar de *archeion*. Esse termo grego, étimo do latino *archivum,* apresenta uma polissemia interessante para nossa perspectiva: ligado a *arché,*'fonte', 'princípio', e a partir daí 'comando', 'poder', o *archeion* é a sede da autoridade [...]. O *archeion* assim intimamente o trabalho de *fundação* no e pelo discurso, a determinação de um lugar associado a um *corpo de enunciadores consagrados* e uma *gestão da memória* (MAINGUENEAU, 2008, p. 37-38).

Entende-se, a propósito disso, que a tradição é a sede da autoridade da norma compilada na gramática, funcionando como fundadora do discurso que permite à gramática normativa um processo de "ensimesmar". Na verdade, de acordo com Foucault (2007, p. 49), "as palavras e as frases de todos os dias [...] enunciam suas propriedades". Isso ocorre com o alicerce de um corpo de enunciadores consagrados que, se não fossem os autores, poetas e prosadores de outrora, seriam os próprios gramáticos, devido a alguns deles já

possuírem a capacidade de "ensimesmar", ou seja, basta que a autoridade afirme para ser considerada válida a assertiva.

Na mesma linha de raciocínio de Maingueneau (2008), consta na obra de Foucault (2013), anterior à do professor da Universidade Paris XII-*Val-de-Marne*, a explicação, sem utilizar a nomenclatura de "discurso constituinte", de que existem discursos que "estão na origem de certo número de atos novos de fala, que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos,* permanecem ditos e estão ainda por dizer" (FOUCAULT, 2013, p. 21). Ao que parece, a definição do filósofo francês harmoniza-se perfeitamente com a tradição da qual se vem tratando durante todo o trabalho: uma tradição que diz e desdiz e permanece, mas suporta frágeis incursões com o passar do tempo. A questão é: trata-se de uma disciplina ou de uma ciência?

GRAMÁTICA: DISCIPLINA OU CIÊNCIA?

A mera afirmação de que a gramática é uma disciplina ou uma ciência não é suficiente para dar conta de toda complexidade que reveste as possibilidades de percepção em relação à gramática em sentido amplo.

Inicialmente, é preciso entender a que tipo de gramática o questionamento se refere. Em seguida, verificar se, de fato, existem bases teóricas e argumentos satisfatórios e consideráveis para "engavetar" a gramática, classificando-a em um tipo específico de conhecimento. Antes, porém, de adentrar nessa discussão, vale situar o lugar da tradição na construção do saber.

A princípio, como salientam Laville e Dionne (1999), antes do modo científico de aquisição do saber, havia outras formas de conhecer o mundo, as quais, na verdade, coexistem no contexto da ciência moderna. Dissertando sobre o nascimento do saber científico, os autores assinalam duas configurações possíveis para os saberes: a dos saberes espontâneos, que merecem atenção em razão de estar a tradição neles incluída, e a do saber racional, com inúmeras subdivisões que não convém mencionar em razão da questão a ser explorada.

Quando o saber nasce espontaneamente, significa que se deriva da experiência e de observações pessoais, tal como ocorreu com o homem pré-histórico quando descobriu como acender o fogo e reutilizou tal conhecimento para facilitar sua vida. De fato, segundo explicam Laville e Dionne (1999, p. 17), "aqui está o objetivo principal da pesquisa do saber:

conhecer o funcionamento das coisas, para melhor controlá-las, e fazer previsões melhores a partir daí". Não à toa, os mitos e as religiões (o sobrenatural) foram um dos primeiros modos de responder às inquietudes humanas acerca do mundo e de seu funcionamento.

Ainda sobre os saberes espontâneos, estes comportam a intuição, a autoridade e a tradição. Um saber construído pela intuição "é aceito assim que uma primeira compreensão vem à mente" (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 19) e faz com que a compreensão de fenômenos pareça "satisfatória durante séculos, sem mais provas do que a simples observação". É o que hoje se chama de "senso comum". Em relação a esse tipo de saber, os autores acrescentam que

> o senso comum não deixa de produzir saberes que, como os demais, servem para a compreensão de nosso mundo e de nossa sociedade, e para nela viver com explicações simples e cômodas. Mas deve-se desconfiar dessas explicações, uma vez que podem ser um obstáculo à construção do saber adequado, pois seu caráter aparente de evidência reduz a vontade de verificá-lo. É, aliás, provavelmente o que lhes permite, muitas vezes, serem aceitas apesar de suas lacunas (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 20).

Ao que parece, o saber adquirido por meio do senso comum é lacunoso, justamente pela possibilidade reducionista das explicações que, aparentemente, são evidentes. Por esse motivo, a aquisição de saberes desse modo é limitada, pois não há um aparato teórico de embasamento nem uma profundidade de percepção possível de ser obtida pela execução de um método. Obviamente, devido à espontaneidade, o saber oriundo da intuição não passa de mero reflexo do pensamento do indivíduo com base em sua visão de mundo. Isso não significa, no entanto, que toda essa experiência pessoal e a percepção individual devem ser desconsideradas no campo da aquisição dos saberes, especialmente porque constituem um conjunto de noções e juízos que, no passado, eram extremamente férteis. De qualquer forma, sabe-se que o senso comum não se coaduna com os princípios do saber científico.

A autoridade, segundo tipo componente dos saberes espontâneos, parte do princípio que, sem evidências claras acerca de sentidos e de origem, uma tradição é transmitida com base na palavra de uma autoridade, ou seja, um indivíduo que reproduz um repertório pronto por força da credibilidade do homem e daquilo que ele representa. Graças a isso, muitas vezes, determinados preceitos são preservados e praticados sem que se saiba exatamente qual é a sua origem. Laville e Dionne (1999, p. 20)

reconhecem que a força desse tipo de saber "deve-se ao fato de que nem todos podem construir um saber espontâneo sobretudo o que seria útil conhecer", já que não receberam de "algo maior" autoridade para tanto.

Relativamente à tradição, também integrante da ordem dos saberes espontâneos, ela está ligada ao passado, é presumivelmente verdadeira e "dita o que se deve conhecer, compreender, e indica, por consequência como se comportar" (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 20). Nesse ponto, percebe-se o caráter histórico que reveste a tradição, transformando-a em um elemento contínuo, que não se pode interromper, porque as forças do encadeamento e da sequência temporais se entrecruzam de tal forma que não é possível romper com a linha que ata os enunciados e propaga o hábito, a prática, o uso, o costume. Por isso e pela crença na descontinuidade, Foucault (2014) diversas vezes refuta a tradição e aponta que o problema não é a tradição em si, mas o seu recorte, o seu limite. A dúvida persiste, contudo: a gramática é uma disciplina ou uma ciência?

Entendida a tradição como um dos elementos componentes da ordem dos saberes espontâneos, seria óbvia a asserção de que, sendo a gramática normativa, a efetivação da tradição, por óbvio, não poderia integrar a seara dos saberes científicos. E de fato o é. Parte-se do

pressuposto de que a gramática normativa, e não a descritiva, é uma disciplina; não pode, portanto, dela ser exigido o comportamento esperado de uma ciência, de um saber científico. A tradição que comanda a vontade de verdade, exteriorizada na gramática normativa, como qualquer sistema de exclusão, tende a "exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção" (FOUCAULT, 2013, p. 17).

Buscando em Mattoso Câmara Júnior (2011) alguns critérios que separam o estudo científico do não científico, percebe-se que, enquanto aquele baseia-se na observação e na comprovação objetivas; este, por sua vez, além de não apresentar os significados dos contrastes que descobre, também não desenvolve um método científico para focalizar a sua matéria. Dessa forma, "cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais de convívio social" (BECHARA, 2009, p. 52).

Nessa linha de raciocínio, entendem-se como descomedidos alguns ataques dirigidos à gramática normativa, especialmente porque, diferentemente da gramática descritiva que, "por ser de natureza científica, não está preocupada em estabelecer o que é certo ou

errado" (BECHARA, 2009, p. 52), a normativa de fato "recomenda como se deve falar e escrever segundo a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos (BECHARA, 2009, p. 52). Essas transcrições são palavras de um notável gramático da língua portuguesa em obra recente, sinalizando, de certa forma, que já se sabe que a gramática normativa mais se aproxima da ordem dos saberes espontâneos, devido ao inegável vínculo com a tradição, do que da dos saberes científicos.

Deve-se, entretanto, relativizar determinadas assertivas como as reproduzidas acima, não tomando questões de norma como se fossem sempre de caráter absoluto. Nesse sentido, o próprio Bechara (2006) explica que a gramática normativa acaba por almejar a cientificidade na medida em que tende a oferecer explicações quando reconhece certos usos e quando repudia outros. Fala-se aqui da gramática normativa, e não da descritiva. A esta, de fato, cabe "registrar como se diz numa língua funcional", revestindo-se de várias formas a depender da metodologia que emprega, por exemplo: *estrutural*, *funcional*, *estrutural* e *funcional*, *contrastiva*, *distribucional*, *gerativa*, *transformacional*, *estratificacional*, de *dependências*, de *valências*, de *usos* etc. (BECHARA, 2006, p. 14).

Eis que, para ser científica, a gramática normativa deveria respeitar determinada concepção de ciência, o que na verdade não ocorre em virtude de sua própria origem e emergência. A gramática é prescritiva desde sua gênese, como já foi visto anteriormente.

> A concepção do que é ciência [...] sustenta-se sobre uma forte recusa à subjetividade, visto que se aspira à objetividade científica, que garantiria, em princípio, que as conclusões de uma teoria ou pesquisa pudessem ser verificadas por qualquer outro membro competente da comunidade científica. Para ser objetiva e precisa, a ciência teria, pois, que se dispor de uma linguagem rigorosa, uma metalinguagem específica a partir da qual definiria não somente conceitos, mas também princípios de análise (MUSSALIM, 2008, p. 20).

A rigor, a concepção aduzida por Mussalim (2008) aproxima-se do que Lyons (2011) apresenta como característica da Linguística, quando sugere uma relação de sinonímia entre os termos "descritiva" e "não-normativa". Para o autor, "dizer que a linguística é uma ciência descritiva (ou seja, não-normativa) é dizer que ela tenta descobrir e registrar as regras segundo as quais se comportam os membros de uma comunidade linguística, sem tentar impor-lhes

outras regras ou normas de correção exógenas" (LYONS, 2011, p. 34). Esse entendimento se coaduna com o de JoaquimMattoso Câmara Júnior (2011, p. 20), quando este afirma que "O Estudo do Certo e Errado não é uma ciência. Nada mais é que uma prática do comportamento linguístico", apesar de conter algo de descritivo.

> Já tinha em princípio esse objetivo a gramática tradicional, elaborada a partir da Antiguidade Clássica para a língua grega e em seguida a latina. Em português, desde Fernão de Oliveira e João de Barros no século XVI, vêm se multiplicando as gramáticas, pautadas pelo modelo grego-latino, intituladas quer descritivas, quer expositivas. Ora, mais propriamente normativas, se limitam a apresentar uma norma de comportamento linguístico, de acordo com a sempre repetida definição 'arte de falar e escrever corretamente'. Ora, mais ambiciosas e melhor orientadas, procuram ascender a um plano que bem se pode chamar científico em seus propósitos, pois procuram explicar a organização e o funcionamento das formas linguísticas com objetividade e espírito de análise (CÂMARA JÚNIOR, 2015, p. 11).

A explanação de Câmara Júnior (2015) demonstra as duas faces da gramática

tradicional (sinônima de normativa neste caso), quais sejam: a limitada, apresentando uma norma de comportamento linguístico, e uma mais arrojada, preocupada com a explicação e o funcionamento das formas linguísticas. Para a finalidade de que trata este trabalho, considera-se a primeira face como a gramática normativa e a segunda como a descritiva. São, por isso, duas facetas distintas com finalidades também distintas e bem definidas, o que não permite pôr os dois conceitos sob a mesma pretensão científica. Na verdade, não se considera que a disciplina gramatical, ensimesmada na norma, seja de fato científica, diferentemente da descrição gramatical.

De qualquer forma, "a gramática normativa tem o seu lugar e não se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade. É um erro perturbador misturar as duas disciplinas" (CÂMARA JÚNIOR, 2015, p. 15). Essa preocupação de Joaquim Mattoso Câmara Júnior diz respeito à não confusão entre o que supostamente é uma disciplina e o que é uma ciência.

É preciso atentar que, na ordem do discurso científico em meados do milênio passado, como bem aponta Foucault (2013), a atribuição de um discurso a um autor era um indicador de verdade. Do século XVII em diante,

essa necessidade de autoridade foi perdendo força. De modo semelhante, percebe-se que, diante da tradição gramatical, a figura do autor da gramática normativa, embora reforce o discurso nela apregoado, não é produto em si mesmo naturalmente, já que isso cabe à tradição. O processo de "ensimesmar", da forma como se vislumbra nesta seção, é típico da tradição. A ela cabe irradiá-lo à norma, bastando retomar o que se considera como o tripé que sustenta a tradição, ou seja, a imposição, a prescrição e o legado histórico, elementos interligados e de funcionamento sinérgico.

No que concerne mais especificamente à concepção de disciplina, entende-se como Foucault (2013, p. 28) que ela "se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos". Nesse quesito, não há como negar que a gramática normativa se encaixa perfeitamente na definição foucaultiana, uma vez que tem por objeto específico a norma-padrão, firmada sobre o método tradicional baseado em pressupostos de ordem histórica. Além disso, seu *corpus* propositivo é, em si mesmo, considerado verdadeiro por causa de um jogo de regras que constitui justamente o foco de investigação aqui proposto.

De mais a mais, a disciplina, segundo o pensamento de Foucault (2013, p. 29), "constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu a ser seu inventor". Isso, a rigor, aplica-se de modo quase inconteste à gramática normativa na medida em que esta, sendo uma compilação de normas, deixa à disposição um arcabouço de dispositivos normativos que pode ser acionado a qualquer tempo pelo indivíduo. Neste caso particular, argumenta-se que "à disposição" tem um caráter muito mais impositivo do que de possibilidade, já que a norma dirige e padroniza a forma de manifestação escrita e, muitas vezes, oral do indivíduo.

Essa linha de raciocínio parece ser seguida por autores como Neves (2005), Martelotta (2013), Bagno (2010) e Câmara Júnior (1974), os quais se posicionam no sentido de que a gramática, da forma como exposta aqui, é uma disciplina. Nesse mesmo pensamento, Bechara (2009) também compreende que se trata de uma disciplina sem caráter científico, afinal não basta "descrever determinados fenômenos para se constituir um estudo científico, é preciso, além disso, explicar o funcionamento ou a natureza desses fenômenos" (MUSSALIM, 2008,

p. 28). Isso não cabe à gramática normativa, como já visto, mas à descritiva.

Consoante Foucault,

> para que haja disciplina, é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas. [...] uma disciplina não é a soma de tudo o que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade (FOUCAULT, 2013, p. 29).

Nesse sentido, a gramática normativa não é constituída apenas por tudo aquilo que se pode dizer de verdadeiro sobre a norma; é muito mais do que isso, é a tradição gramatical viva, é a determinação de um padrão de norma que, antes de verdadeiro, é imposto e prescrito por força de um legado histórico muito mais forte do que a própria obra, do que a própria norma, do que o próprio autor. De modo análogo, a gramática normativa não é constituída apenas por todas as verdades concernentes à norma, visto que, sendo disciplina, é composta por erros e verdades "que têm funções positivas, uma eficácia histórica, um papel muitas vezes indissociável daquele das verdades" (FOUCAULT, 2013, p. 30).

No mais, tanto a disciplina quanto a ciência se inscrevem em um certo horizonte teórico bem definido, mas acabam se estabelecendo por seus limites, pois, enquanto uma disciplina “repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber", o exterior da ciência "é mais e menos povoado do que se crê [...], mas, talvez, não haja erros em sentido estrito, porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida" (FOUCAULT, 2013, p. 31-32), o que é o caso da disciplina. Em suma, a disciplina, diferentemente da ciência, "é um princípio de controle da produção do discurso" (FOUCAULT, 2013, p. 34), já que lhe fixa os limites por meio de um cinturão de regras e normas.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos (2010). Dramática da língua portuguesa**:** tradição gramatical, mídia & exclusão social. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2007). Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística . 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

BECHARA, Evanildo (2006). Ensino da gramática. Opressão? Liberdade? 12. ed. São Paulo: Ática.

_____ (2009). Moderna gramática da língua portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2005). Nós cheguemu na escola, e agora? sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso (1974). Dicionário de filologia e gramática.5. ed. São Paulo: J. Ozon Editor.

_____ (2015). Estrutura da língua portuguesa. 47. ed. Petrópolis (RJ): Vozes.

_____ (2011). História da linguística. 7. ed. Petrópolis (RJ): Vozes.

DUBOIS, Jean et. al (2014). Dicionário de linguística. 2. ed. São Paulo: Cultrix.

FOUCAULT, Michel (2007). As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 (2013). Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola.

_____ (2014). A arqueologia do saber. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FRANCHI, Carlos (2006). Mas o que é mesmo "gramática"? São Paulo: Parábola Editorial.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG.

LEITE, Marli Quadros (2014). Tradição, invenção e inovação em gramáticas da língua portuguesa - séculos XX e XXI. In: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina (Orgs.). Gramáticas contemporâneas do português. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

LYONS, John (1979). Introdução à linguística teórica. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. Revisão e supervisão de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

_____ (2011). Lingua(gem) e linguistica: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC.

MAINGUENEAU, Dominique (2008). Arqueologia e Análise do Discurso. Tradução de Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. In: POSSENTI, Sírio; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Pérez de (orgs.). Cenas da enunciação.2. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (2014). Tradição gramatical e gramática tradicional. 4. ed. São Paulo: Contexto.

MUSSALIM, Fernanda (2008). História das ideias linguísticas. Curitiba: IESDE.

NEVES, Maria Helena de Moura (2005). A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem. 2.ed. rev. e atual. São Paulo: UNESP.

_____ (2012). A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial.

WEEDWOOD, Barbara (2002). História concisa da linguística. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

BIODATA

Thiago Soares de Oliveira é Doutor em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e professor do Instituto Federal Fluminense (IFF) *campus* Campos Centro, atuando na Licenciatura em Letras (Português e Literaturas de Língua Portuguesa) e na Especialização em Literatura, Memória Cultural e Sociedade. Publicou inúmeros trabalhos em periódicos científicos e anais de congressos, destacando-se alguns mais recentes como *A*

presença de latinismos na redação acadêmica: análise de elementos de citação a partir da norma 10520 (CALIGRAMA: Revista de Estudos Românicos), Currículo disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9517999630235808>.

E-mail: so.thiago@hotmail.com.

OS SENTIDOS DO REAL E DO IRREAL EM MURILO RUBIÃO E O PERCURSO FIGURATIVO DE SENTIDO

Caroline Feitosa de Sousa

INTRODUÇÃO

Murilo Rubião foi um dos poucos autores brasileiros que enveredou pelo universo do realismo fantástico. Segundo o próprio Rubião (SCHWARTZ, J, 1982, p. 3) "Quem não acredita no mistério não faz literatura fantástica". Sua obra é compacta, formada por trinta e três contos, oficialmente publicados, e outros que ficaram para posterior conhecimento do público.

Embora Rubião seja "classificado" como um autor de realismo fantástico, ele surpreende-nos com uma linguagem peculiar e precisa, característica textual que causa certo estranhamento nos leitores. A escrita se mostra tão eloquente e assertiva que duvidamos de que seja do gênero *Literatura fantástica*. No caso do texto apresentado para este artigo, o elemento fantástico é bem reconhecível.

Este trabalho pretende mostrar seu valor e sua qualidade textuais e, consequentemente, sua importância para os estudos semiolinguísticos e literários e responder às hipóteses formuladas para este *corpus*: como o binômio real/irreal

configura o texto para dar-lhe um sentido crítico e seu sentido global?Analisaremos os procedimentos discursivos, semióticos e estilísticos da narrativa *Os Dragões*, na perspectiva do percurso gerativo de sentido e, mais especificamente, do percurso figurativo de sentido de base semiótica greimasiana.

SEMIÓTICA: A TEORIA DOS SENTIDOS E O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO E SEUS NÍVEIS DE ANÁLISE

A semiótica francesa é a ciência que objetiva a significação dos textos. Ao contrário do posicionamento comum de o sentido ser subjetivo e sua interpretação apenas intuitiva, a semiótica vai buscar as articulações e os percursos do sentido, para provar a ideia de que é possível se chegar a um consenso.

Esse consenso, entretanto, não se pretende ser verdadeiro no sentido *stricto*.Seu modelo de análise, o qual descrevemos, neste trabalho, na parte teórica, projeta um sentido do parecer verdadeiro. As diversas reformulações da teoria admitem essa condição ao processo de atribuição do significado dado aos signos e ao texto.

> A semiótica transfere a discussão da verdade para a do dizer-verdadeiro, a veridicção; substitui a ideia do referente-coisa, exterior e real, pela concepção intradiscursiva da referencialização, que

> consiste em imprimir ao discurso um fazer parecer verdadeiro. Porém, decorre da tradição do pensamento saussuriano, antes de mais nada, a descrição da estrutura elementar da significação, que constitui uma primeira configuração do sentido, elemento do nível mais abstrato do percurso gerativo de sentido. (veremos a seguir). (CORTINA; MARCHEZAN, 2004, p.397).

J. Greimas bebe em fonte saussuriana e hjelmsleviana quando elabora essa ciência. A semiótica nasce de um problema linguístico apontado por Saussure. Este imaginava uma ciência geral denominada semiologia, que estudasse os sistemas de signos não linguísticos, encorpando, ao mesmo tempo, a vida dos signos no meio social.

> Pode-se, então, conceber *uma ciência que estude a vida dos signos no seio da vida social*; ela constituiria uma parte da Psicologia social e, por conseguinte, da Psicologia geral, chamá-la-emos de *Semiologia* (do grego *semeîon*, "signo"). Ela nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem. Como tal ciência não existe ainda, não se pode dizer o que será; ela tem direito, porém, à existência; seu lugar está determinado de antemão. A Linguística não é senão uma parte dessa ciência (...) (SAUSSURE, 2012, p. 47-48)

Primeiramente, como notamos, Saussure tinha a ideia de que a Semiologia seria uma ciência mais psicológica do que linguística, talvez por acreditar na ideia de que o signo é social por natureza.

Arnaldo Cortina e Renata Marchezan (2004) afirmam que os procedimentos metodológicos semióticos não são exatamente uma transposição do modelo do signo linguístico que Saussure propôs, pois a semiótica volta a atenção para os processos de significação e não para os sistemas de signos.

A semiótica herda o ponto de vista saussuriano, sobre os elementos linguísticos compreenderem um sistema de diferenças, redes de relações binárias entre os signos, um valor relacional do significado. Num primeiro olhar para a teoria, vemos as redes de relações dicotômicas aparecerem, por exemplo, na descrição do nível fundamental.

No projeto hjelmsleviano, em seu *Prolegômenos*, há um projeto de linguagem científico que tenta prever normas e princípios para a mesma. Os conhecimentos linguísticos, pela história da gramática e da linguística, eram veículos de entendimento para as coisas externas à linguagem. Como o próprio Saussure chegou a afirmar: a língua é um fato social. Contudo, Hjelmslev trará um olhar imanentista à

linguagem; isto é, a linguagem deveria ser estudada para ela e por ela mesma, "um todo que se basta em si mesmo, uma estrutura *sui generis*". Para ele, seria possível "uma linguística genética racional". (FIORIN, 2003: 21). Da mesma maneira que a semiótica herda essa mesma visão imanentista: tem como objetivo inicial perceber os mecanismos de estruturação textual e as "normas" que guiam a construção dos discursos manifestados, simultaneamente, nos textos.

Dessa maneira, haveria uma linguística capaz de desnudar um *sistema* que está sob um *processo*, revelando como é a organização deste. Esse projeto de teoria da linguagem opera-se com essas duas hierarquias (o sistema e o processo). Para Hjelmslev, "a todo processo corresponde um sistema e é este que permite analisar e descrever aquele com um número restrito de premissas" (FIORIN, 2003, p. 22). Isso quer dizer que o processo é investido em número limitado de elementos que ressurgem em novas combinações. Ao processo cabem as relações sintagmáticas e ao sistema, as relações paradigmáticas.

Devemos observar que Greimas tenta executar a herança teórica hjelmsleviana, mas sua semiótica se difere do projeto hjelmsleviano, pois não se pretende partir do texto (a unidade do processo) para se deduzir as unidades do

processo linguístico como as categorias do sistema linguístico (no plano do conteúdo e no da expressão).Como também, não se pretende descrever exaustivamente as unidades lexicais particulares. Ela pretende, na verdade, analisar (e não de modo exaustivo), em uma perspectiva sintagmática, a produção de sentidos e a interpretação dos textos (GREIMAS; COURTÈS 1979, p. 327).

Assim, a semiótica greimasiana deriva desses eixos teóricos e, por isso, concebe e reconhece o valor duplo relacional do significado. Dedica-se a desenvolver a explicação do sentido em busca do *quê* e do *como* pelo modo por meio do qual o sentido se constitui. Dessa forma, procura descrever e explicitar o que diz o texto e como diz o seu conteúdo. Dizemos, então, que a primeira preocupação do exame de um texto pela semiótica inicia-se pelo *plano de conteúdo*, como também, estende-se ao plano da *expressão*.

O sentido do texto é construído na semiótica por um percurso gerativo, que elege o plano do conteúdo como o item mais importante a ser analisado. Barros propõe quatro pontos fundamentais que resumem o percurso gerativo de sentido:

> a) O percurso gerativo de sentido vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto; b) são estabelecidas

> três etapas no percurso, podendo cada uma delas ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis; c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como uma oposição semântica mínima; d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito; e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (BARROS, 1990, p.9).

Para explicar melhor o percurso gerativo do sentido e os pontos acima mencionados, precisaremos explicar rapidamente os níveis mencionados. No nível das estruturas fundamentais, estaríamos diante de uma oposição semântica que constrói o sentido, como base de um texto. No caso de *Os Dragões*, há oposição entre *alteridade* e *identidade*. O narrador introduz os dragões como visitantes de uma cidade, mas, do ponto de vista dos outros, são invasores. Chegamos à percepção de que os dragões representam o estrangeiro ou o diferente ou o Outro. A partir daí, ele conduz a história para darmos atenção à reação desses moradores da cidade.

As categorias fundamentais são demarcadas como *positivas* ou *eufóricas* e *negativas* ou *disfóricas*: a negação e a asserção. Num plano menos abstrato, lidamos com outras oposições: assimilação *versus* exclusão ou admissão *versus* segregação. Nesse primeiro trecho da narrativa, a *assimilação* é eufórica e a *exclusão* é disfórica. A valoração do que é positivo ou negativo (eufórico ou disfórico) está marcada no texto. O texto, nesse caso, através do seu narrador — veja-se as passagens: "Os primeiros dragões que apareceram na cidade muito sofreram com o atraso dos nossos costumes" e "Apenas as crianças, que brincavam furtivamente com os nossos hóspedes, sabiam que os novos companheiros eram simples dragões" — atribuiu ao outro a presença positiva e bem-vinda, enquanto a maioria dos moradores rechaçou a presença dos dragões. Ao fim deste conto, vemos inscritas as várias demonstrações de atitudes preconceituosas e violentas em relação ao outro, aos dragões.

As categorias semânticas precisam ter um traço semântico comum — nesse caso, seria a presença do outro, a *alteridade*, a partir dela é que se estabelecem as oposições. Além dessas relações contrárias, o nível das estruturas fundamentais obedece a um percurso entre os termos próprios da sintaxe do nível fundamental: exclusão (disforia) — não-

exclusão (não disforia) — assimilação (euforia) ou assimilação — não assimilação — exclusão.

Em segunda instância, está o **nível narrativo**. A teoria do percurso gerativo de sentido considera que o nível narrativo opera entre a narratividade e a narração. A primeira seria competente a todos os textos, há neles uma narrativa mínima, isto é, quando se vê um estado inicial, uma transformação e um estado final. A segunda "constitui a classe de discurso em que estados e transformações estão ligados a personagens individualizadas" (FIORIN, 2011, p. 28). Em nosso exemplo, o conto *Os Dragões*, lidamos com as duas condições. Primeiramente, há uma narratividade mínima (podemos constatar a transformação dos dragões): os dragões chegam à cidade e modificam a rotina local, ao mesmo tempo, são transformados pelos costumes humanos dos habitantes dali que, para eles, eram degradantes.

Compreendidas essas noções, elas agora servem à sintaxe narrativa, pois essa parte da teoria preocupa-se em desvelar a *mimesis* das ações do homem que transformam o mundo. Descrever o fazer do homem, assim como precisar os partícipes dessas transformações são propósitos da organização narrativa ou gramática narrativa.

Dessa forma, deparamo-nos, na sua estrutura, com os enunciados elementares de

estado e de fazer. A sintaxe dos enunciados é constituída de dois actantes, no mínimo. É uma relação determinada por uma relação-função. A relação seria a transitividade, aquela que contém um investimento semântico mínimo. Os actantes são resultados dessa relação-função, são eles: o actante sujeito e o actante objeto. As funções, grosso modo, seriam a junção (conjunção ou disjunção) e a transformação. Estaríamos diante de formas canônicas que constituem a sintaxe narrativa.

Nos enunciados de estado, há uma relação de junção (conjunção ou disjunção) entre um sujeito e um objeto. Há o reconhecimento de um estado e o querer estar em conjunção ou disjunção em relação a um valor. Os enunciados de fazer administram a passagem de um estado ao outro.

No nível narrativo, as adversidades semânticas construídas no nível fundamental são assumidas como valores por um sujeito, ao mesmo tempo em que outros sujeitos da narrativa partilham desses valores, graças à ação dos mesmos sujeitos ou de outros. É justamente a ação dos sujeitos que transforma estados.

O nível discursivo apropria-se de formas ainda abstratas para lhes dar concretude. O nível discursivo amplia as variações dos conteúdos narrativos mais fixos, invariantes. Observamos,

nesse nível, os recursos discursivos utilizados para se criarem efeitos de sentido. Em *Os dragões*, projeta-se um eu narrador e cria-se um efeito de subjetividade. Percebemos, no seu discurso, a empatia com o drama dos dragões"os primeiros dragões que apareceram na cidade muito sofreram com o atraso dos nossos costumes".

Barros (1990) afirma que as oposições fundamentais constituídas como valores narrativos reverberam-se em temas e concretizam-se por meio de figuras (veremos mais adiante na análise propriamente dita do percurso figurativo de sentido).

O último nível do percurso gerativo de sentido chama-se nível da manifestação. Barros afirma que o percurso figurativo de sentido, a *priori*, fundamenta o plano de conteúdo, porém não existe conteúdo linguístico sem expressão linguística ou outro meio de expressão de outras naturezas: pictórico, verbal, gestual etc.

A linguagem é estruturada em dois planos: o de conteúdo, que revela os sentidos que se quer veicular, e o da expressão "que é constituído pelo veículo dos sentidos" (SAVIOLI; FIORIN, 2006, p. 338). Os sons são os elementos que transmitem significados, na linguagem verbal, para os ouvintes. Fazem parte do plano da expressão. Na literatura, principalmente, na poesia, é comum os planos de expressão sonoros

ou a marcação de acento ou a escolha repetitiva de uma consoante empregarem um sentido extra ao conteúdo mais explícito.

No nível da manifestação, o exercício dos autores é recriar tais conteúdos organizados na expressão dos textos. Os recursos formais de sonoridades, ritmos, repetição de palavras, figuras de linguagem, sequências simétricas ou não, rimas, etc. são meios que o texto literário encontra para organizar a sua expressão.

O percurso gerativo de sentido preocupa-se em simular um modelo de produção e de interpretação do significado ou do conteúdo de um texto. O nível da manifestação vai auxiliar o percurso gerativo de sentido a unir o plano de conteúdo a um plano de expressão e, assim, revelar um discurso manifestado pelos sentidos recobertos no texto.

A ANÁLISE DO *CORPUS*: O PERCURSO FIGURATIVO E O PERCURSO TEMÁTICO EM *OS DRAGÕES*

A oposição entre tema e figura relaciona-se à oposição entre abstrato e concreto. Porém, esta última relação não é necessariamente dicotômica; na realidade, é complementar e estabelece um *continuum*, em que se opera gradualmente do mais abstrato ao mais concreto. "Considerar gradual a oposição entre concreto/abstrato permite aplicar essa

categoria a todas as palavras lexicais e não apenas a substantivos" (FIORIN, 2011, p. 91).

A figura é representativa de uma realidade, "remete a algo existente no mundo natural: árvore, vaga-lume, sol, correr, brincar, vermelho, quente" (FIORIN, 2011, p. 91), ou seja, tem um correspondente acessível no mundo natural existente ou até mesmo construído. O tema é mais conceitual, sua natureza é teórica, não remete ao mundo natural. "Temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso, etc." (FIORIN, 2011, p. 91).

Um texto temático opera predominantemente explicando a realidade, fixando conceitos, classifica e ordena assuntos. Isso não significa que inexistem figuras, mas sua prioridade é demonstrar função predicativa ou interpretativa. O texto temático tenta explicar o mundo e os temas sobressaem na superfície textual mais facilmente. Nesse sentido, é a semântica discursiva que ajuda a transmutar os esquemas abstratos das narrativas em esquemas concretos e, assim, "concretiza as mudanças de estado do nível narrativo" (FIORIN, 2011, p. 89).

Os textos figurativos, por sua vez, exemplificam ou simulam a realidade, lidam com ela de maneira representativa, criam um efeito

de realidade. Com elementos que remetem à concretude do mundo natural, eles têm função descritiva e representativa. Os textos narrativos costumam cumprir bem esse papel.

Isso significa que a nossa análise se baseia nas estruturas superficiais dos textos para se chegar a estruturas profundas do texto: os temas e os discursos. Nesse sentido, ao analisarmos textos figurativos, extraímos os temas subjacentes, pois estes são concretizadores do sentido anterior.

Analisemos, nesta seção, a narrativa *Os Dragões* com o olhar do percurso figurativo de sentido. De acordo com o que vimos até agora, essa narrativa se apresenta predominantemente como um texto figurativo, pois estamos diante de um mundo representado por termos como dragões, uma cidade, vigário, casa velha, educador, moradores locais etc. Ou seja, exemplificam ou simulam a realidade de maneira representativa, criam um efeito de realidade.

Recordemos que, em um nível mais abstrato, encontramos o par: alteridade *versus* identidade. Consequentemente, desdobram-se em outros pares, à medida que os como: xenofobia *versus* xenofilia, assimilação *versus* exclusão, admissão *versus* segregação, e, quando os sujeitos assumem ou não, em processo de junção, essas condições, esses pontos começam

a dar-nos pistas temáticas, que, por sua vez, estão subjacentes aos percursos figurativos. Vejamos o trecho inicial da narrativa *Os Dragões*:

> Os primeiros dragões que apareceram na cidade *muito sofreram* com *o atraso dos nossos costumes*. Receberam *precários ensinamentos* e a sua formação moral ficou irremediavelmente *comprometida* pelas *absurdas discussões* surgidas com a chegada deles ao lugar.
> *Poucos souberam compreendê-los* e *a ignorância geral* fez com que, antes de iniciada a sua educação, nos perdêssemos em *contraditórias suposições sobre o país e a raça* a que poderiam pertencer (RUBIÃO, 2010, p. 47).[1]

Nesse início, estamos diante da enunciação do narrador a respeito da chegada dos dragões na cidade. As figuras destacadas em itálico apresentam como tema o ambiente negativo e o despreparo da população local para com os novos habitantes. Os termos desenvolvem um percurso figurativo, representado nos dragões, e temático da má recepção e dos maus tratos dos seres desconhecidos.

[1] A partir desta parte da nossa análise em diante, destacamos em itálico especificamente no texto de Murilo Rubião os lexemas que servem aos percursos semânticos analisados por nós.

A última figura em destaque, *contraditórias suposições sobre o país e raça,* pode encaminhar os temas: xenofobia e racismo. Os dragões foram condenados pelos moradores a condições precárias de sobrevivência em função de sua origem, comportamento social que vemos se repetir em diversas culturas. Os moradores locais permanecem em disjunção com a assimilação ou com a admissão dos seres à vida na cidade. Enquanto o enunciador e as crianças – Apenas as crianças (...) sabiam que *os novos companheiros* eram *simples dragões* – estão em conjunção com esses valores e, acrescentamos, o da xenofilia.

Eric Landowski (2002), no seu trabalho *Presenças do Outro*, ao tratar no primeiro (e em outros) capítulo sobre a presença estrangeira na França e "os tipos de configurações intelectuais e afetivas que submetem a diversidade dos modos de tratamento do dessemelhante" (p.5), a partir das relações lógicas de pares semânticos da semiótica greimasiana, aponta-nos sobre a noção de admissão (em contraponto à segregação).Grosso modo, deriva de uma ideia de integração ao grupo local. As próximas figuras confirmam os percursos figurativo e temático a respeito desses apontamentos:

> A *controvérsia inicial* foi desencadeada pelo vigário. Convencido de que eles,

> apesar da aparência dócil e meiga, não passavam de *enviados do demônio*, não me permitiu educá-los. Ordenou que fossem *encerrados numa casa velha*, previamente *exorcismada*, onde *ninguém poderia penetrar*. Ao se arrepender de seu erro, a polêmica já se alastrara e o velho gramático negava-lhes a qualidade de dragões, *"coisa asiática, de importação europeia"*. Um leitor de jornais, com vagas ideias científicas e um curso ginasial feito pelo meio, falava em *monstros antediluvianos*. O povo benzia-se, mencionando *mulas sem cabeça*, *lobisomens*.
>
> Apenas *as crianças*, que brincavam furtivamente com *os nossos hóspedes*, sabiam que *os novos companheiros* eram *simples dragões*. Entretanto, elas não foram ouvidas. (RUBIÃO, 2010, p. 47)

Há a tematização do "horror das misturas entre unidades consideradas como distintas, as atitudes segregativas têm, de fato, (...) ficar menos disjuntivas" (LANDOWSKI, 2002, p. 17) nas figuras que remetem a trancafiar os dragões, segregá-los (figurativamente). Com base em seus estudos, o mesmo autor elucida-nos que essa ideia nasce da imagem de um *Nós* que se quer preservar a qualquer preço em sua integridade, com uma ideia de pureza. O *Nós* e os dragões servem figurativamente até para refletirmos a condição que Landowski (2002)

impunha-nos. Essa assimilação caracteriza-se como uma determinação da população receptora do estrangeiro, que se vê "obrigada" a não ser excludente, mas depara-se com a paixão da exclusão. Para E. Landowski (2002), a ideia de assimilação deriva de políticas públicas "impostas" a cidadãos locais como símbolo amistoso de recepção, como uma aparente e "perfeita conjunção de identidades" (2002), mas há outras complicações ou complexizações.

Note-se que o narrador enumera os moradores (sublinhados) responsáveis pelas ideias da xenofobia, racismo e segregação, figurativizando os habitantes no geral (uma espécie de Nós de Landowski), como se houvesse um pensamento "único" dos moradores (em disjunção à admissão). E, ainda, a tematização dos trabalhos menos prestigiosos dados aos estrangeiros (em disjunção à admissão) na tentativa de integração.

> (...) Serviu de pretexto uma sugestão *do aproveitamento dos dragões na tração de veículos*. *A ideia pareceu boa a todos*, mas se desavieram asperamente quando se tratou da *partilha dos animais*. (RUBIÃO, 2010, p. 47).

Nesta primeira parte, podemos reiterar alguns temas subjacentes às figuras. O tema da chegada de seres desconhecidos está

representado na figura dos dragões: a presença do outro. Em seguida, outro tema – o comportamento preconceituoso dos habitantes – representado pelas discussões e pela "controvérsia iniciada de um vigário". Este tema foi figurativizado por julgamentos direcionados aos dragões como: *enviados do demônio, coisa asiática, de importação europeia, monstros antediluvianos, mulas sem cabeça, lobisomens*, *trancafiá-los em uma casa velha, o povo se benzia e rezava*. Logo depois, o tema da aceitação[2] das diferenças ou reconhecimento da identidade é figurativizado nas crianças, que brincavam com os dragões e viam as criaturas como elas são de fato ou sem quaisquer preconceitos.

Os dragões, então, são as criaturas de fora da cidade, *O Outro*, e que deflagram preconceito e pensamentos atrasados dos seus habitantes. A crítica se confirma também em outras figuras: "sua formação moral ficou *irremediavelmente comprometida* pelas absurdas discussões surgidas", "*a ignorância geral* fez com que, antes de iniciada a sua educação, nos perdêssemos em *contraditórias suposições* sobre o país e a raça a que poderiam pertencer" (RUBIÃO, 2010).

[2] Escolhemos aceitação ao contrário de assimilação e admissão por entendê-la como um conceito virtual diferente destes: "apenas as crianças/ eram simples dragões" figuras da aceitação de uma identidade.

No nível da manifestação, como alguns investigadores da obra muriliana afirmam, o absurdo *versus* lógico atua na sua forma de escrever. Não nos é obrigatório observar pares em contraposição no nível da manifestação, mas nossa hipótese é que a antítese apresentada seja uma das formas de expressão adotadas por Rubião.

Sabemos que, nesse caso, o analista do discurso deve voltar o seu olhar para essas novas relações constituídas a partir do diálogo entre os planos de expressão e de conteúdo. A escrita antitética quase paradoxal de Rubião, nos seus enunciados, acrescenta importante sentido à obra. Explicar o absurdo como lógico e se utilizar de uma linguagem que se aproxima de um "objetivismo" próprio dos textos não literários cria um efeito de sentido (acreditamos, no sentido global) de um questionamento do *status quo* das relações sociais. Reparemos na lucidez lógica do enunciador no seguinte trecho:

> Desejando encerrar a discussão, que se avolumava sem alcançar objetivos práticos, o padre firmou uma tese: os dragões receberiam nomes na pia batismal e seriam alfabetizados. (...)
> – São dragões! Não precisam de nomes nem do batismo! (…) (RUBIÃO, 2010, p. 48).

Na sua expressão de linguagem, Rubião deixa transparecer um estilo eloquente, agudo, de frases curtas, adjetivação justa, contrário a superlativos e a exageros grandiloquentes, de ordem lógica, de relação de explicação ou de causa e de efeito, de coerência e clareza, de abundante presença de conectivos (característica própria de textos dissertativo-argumentativos).

Uma forma de escrita, por vezes, quase não preenchida de formas literárias específicas (como os recursos da linguagem poética) e que se apoia no conteúdo fantástico e no alegórico para dizer o que precisa ao interlocutor. Por exemplo, os atores nos textos de Rubião, em alguns contos, lançam afirmações como estruturas linguísticas de uma tese, ou seja, uma afirmação a qual se quer provar ao longo do texto: "Os primeiros dragões que apareceram na cidade muito sofreram com o atraso dos nossos costumes" (p. 47).

Observemos as exemplificações em outras narrativas de Rubião (2010) de dois pontos marcantes em seus textos: a) Afirmações: "O culpado foi o homem do boné cinzento" (RUBIÃO, 2010, p.151); "Desde o primeiro contato Jadon admitiu a precariedade das suas relações com os companheiros de refeitório" (RUBIÃO, 2010, p.216); "Raras são as vezes que, nas conversas de amigos meus, ou de pessoas

das minhas relações, não surja esta pergunta. Teria morrido o pirotécnico Zacarias?" (RUBIÃO, 2010, p.14). b) Ordem lógica, relação de explicação ou de causa e efeito: "Não fosse o ceticismo dos homens, recusando-se aceitar-me vivo ou morto, eu poderia abrigar a ambição de construir uma nova existência" (RUBIÃO, 2010, p.19); "Sempre tive confiança na minha faculdade de convencer os adversários, em meio às discussões. Não sei se pela força da lógica ou se por um dom natural, a verdade é que, em vida, eu vencia qualquer disputa dependente de argumentação segura e retorquível" (RUBIÃO, 2010, p. 18).

Após um espaçamento gráfico, o narrador mostra a tematização da tentativa de sobrevivência dos novos habitantes na cidade por novas figuras. O tema da *segregação*, já que eles vão sendo gradualmente ou abruptamente segregados, ganha novas roupagens figurativas. Para a teoria greimasiana, o mesmo esquema narrativo ou o mesmo tema pode apresentar diversos percursos figurativos, ou seja, serem figurativizados de muitas formas.

> Quando, *subtraídos ao abandono* em que se encontravam, me foram entregues *para serem educados*, compreendi a extensão da minha responsabilidade. Na maioria, tinham contraído *moléstias desconhecidas* e, em consequência,

> diversos vieram a falecer. Dois sobreviveram, infelizmente *os mais corrompidos* (RUBIÃO, 2010, p. 48).

As primeiras figuras, a partir do lapso gráfico, demonstram a dificuldade de integração (como oposição à segregação) social dos dragões com os "desvios" morais praticados diante daquela sociedade. O lexema *corrompidos* guia-nos para esse sentido: os dois dragões, "os mais corrompidos", são sobreviventes por se corromperem.

> Dois sobreviveram, infelizmente os mais *corrompidos*>*fugiam*, à noite, do casarão e *iam se embriagar no botequim*> O dono do bar se divertia vendo-os bêbados >*Para satisfazerem o vício*, viram-se forçados a recorrer a *pequenos furtos*. >*eram recolhidos* por motivos sempre repetidos: *roubo, embriaguez, desordem*. > debilidade da memória dos meus pupilos > seu constante mau humor > proveniente das *noites mal dormidas e ressacas alcoólicas*.
>
> Odorico, o mais velho dos dragões, trouxe-me as maiores *contrariedades*>*alvoroçava-se* todo *à presença de saias*> por uma *vagabundagem inata*, *fugia às aulas*. > As mulheres achavam-no engraçado e houve uma que, *apaixonada*, *largou o esposo para viver com ele* (RUBIÃO, 2010, p.48).

As figuras destacadas acima mostram-nos um percurso de ações e de estados de ser dos dragões sobreviventes como forma de assimilação. Essas ações são as que permitem os dragões de se inserirem naquela sociedade, cometendo pequenos delitos. E, portanto, são elas que os deixam "sobreviver" e dão-lhes uma espécie de assimilação distorcida. Novamente, Landowski (2002, p. 19) traduz essa situação análoga a "ajudar o estrangeiro a livrar-se daquilo que faz com que ele seja outro (um dragão) — em suma, de reduzir o Outro ao *mesmo*". *Prestígio na localidade, pretensão a prefeito municipal* são figuras que nos auxiliam a ver uma contraposição à sua natureza de dragão:

> Já no dia seguinte, recebia várias *propostas para trabalhar no circo*. Recusou-as, pois dificilmente algo substituiria o *prestígio* que desfrutava *na localidade*. Alimentava ainda *a pretensão* de se eleger *prefeito municipal* (Rubião, 2010, p.50).

Ao fim da narrativa, quando o último dragão, João, desaparece da cidade, deixa-nos com uma dúvida: foi um ato aleatório ou um ato que resulta da inadaptação àquela vida? As figuras já levantadas fazem-nos concluir que não se adaptaram, não se integraram e não se

assimilaram (nem nos sentidos mais complexos aos quais Landowski remete).

Esse movimento entre integração/assimilação e exclusão/segregação ou a integração apenas por meio da exclusão, como se fossem uma coisa só e não opostos, continua a revestir diversas figuras e a constituir percursos figurativos que confirmam esses eixos semânticos. A seguir, nas figuras em destaque, (e fechando as nossas observações sobre os percursos encontrados) a dedicação do narrador para integrá-lo, em conjunção à assimilação, ("uma determinação social") e educá-lo:

> conseguimos, *com algum esforço*, *afastá-lo da bebida*. > João (*o último dragão*) aplicava-se aos *estudos*> ajudava Joana nos *arranjos domésticos*> transportava as *compras* feitas no mercado. >*brincando com os meninos da vizinhança*> Carregava-os nas costas, dava *cambalhotas* (Rubião, 2010, p.49).

CONCLUSÃO

A despeito da tematicidade e figuratividade, os dois primeiros parágrafos, por exemplo, começam introduzindo a narrativa quase de forma opinativa: o narrador desvela sua visão crítica a respeito da chegada dos dragões e alerta o interlocutor sobre o

comportamento dos cidadãos. Isto é, Rubião alarga os limites entre o temático e o figurativo, pois o nível temático não aparenta estar proeminentemente submerso, em estruturas mais profundas. É claro que devemos considerar todos os temas subjacentes expostos aqui. Todavia, tudo isso demonstra a maneira particular com que Rubião conduz seu discurso literário.

Há uma maneira particular de tratar o abstrato e o concreto, o real e o irreal. Os sentidos do que pareceria absurdo, nesse caso, o aparecimento de dragões, não espantam os moradores e, por consequência, os interlocutores, muito menos o narrador. É ele quem avalia as atitudes exageradas ou extremadas dos cidadãos diante das situações. As velhas atitudes humanas corriqueiras de preconceito, julgamento do diferente e exclusão, na obra de Rubião, são consideradas a "irrealidade", o absurdo, muitas vezes severamente criticadas pelo seu discurso literário, como podemos constatar a partir das figuras e temas descobertos. Sendo assim, o absurdo na narrativa, aparentemente, não se configura pela chegada dos dragões, mas pela inabilidade dos humanos em lidar com o diferente.

Também acreditamos que, no sentido global, o narrador traz ao texto uma inversão de

valores e expectativas semânticas. O dragão, tematizando o imigrante e figurativizado pela mitologia, irrealidade e estranheza é, na realidade, o que trará o senso, a crítica, a reflexão; e os habitantes humanos, figurativizados em instituições, em conjunção à organização social e com o pensamento racional trarão, na realidade, a hostilidade, a animalidade, a animosidade com o diferente.

Nesse sentido, podemos afirmar que é válida a suspeita referente à troca dos lugares semânticos entre real e irreal. Sendo assim, o binômio real/irreal permite-nos um sentido crítico neste conto. Os caminhos da linguagem, do estilo e do discurso do narrador são estratégias de Rubião para convencer seus interlocutores de que aquele universo irreal é o real e vice-versa.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de (1990). Teoria semiótica do texto. Série Fundamentos 72. São Paulo: Ed. Ática.

CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho (2004). "Teoria semiótica: a questão do sentido". In: Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos 3. São Paulo: Cortez editora. p.393-438.

FIORIN, José Luiz (2003). "O projeto hjelmsleviano e a semiótica francesa". In: Galáxia. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, 5, 19-52. In: http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1314/Acesso em 22.dez.2017.

_____. (2011) Elementos de análise do discurso. 15ed. – São Paulo: Contexto.

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTES, Joseph (1979). Dicionário de semiótica. São Paulo: Cultrix.

LANDOWSKI, Eric (2002). Presenças do outro. São Paulo: Editora Perspectiva.

RUBIÃO, Murilo (2010). Obra completa. São Paulo: Companhia das Letras.

SAUSSURE, Ferdinand de (2012). Curso de linguística geral. 28ed.– São Paulo: Cultrix.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz (2006). Lições de texto: leitura e redação. 5ed.– São Paulo: Ática.

SCHWARTZ, Jorge (org.) (1982). Murilo Rubião: seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Jorge Schwartz. São Paulo: Abril Educação.

BIODATA

Caroline Feitosa de Sousa do Instituto de Letras da Uerj, discente do programa de Mestrado em Estudos de Língua. Grande área: Linguística, Letras e Artes / Área: Letras / Subárea: Língua Portuguesa / Especialidade: Descrição. Áreas de interesse de pesquisa: semântica, semiótica, discurso, textos literários, descrição de textos, produção de textos, linguagem, leitura e escrita criativa, ensino de língua, educação. CV_Lattes: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4214669U6
e-mail: caroline-feitosa@hotmail.com

ESTUDOS SOBRE OS MODOS DE REFERENCIALIDADE DAS CAPAS DOS LIVRETOS DE LITERATURA DE CORDEL[1]

Débora Simões Araújo
Claudio Manoel de Carvalho Correia

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo desenvolver uma análise semiótica do design de capas na literatura nordestina de cordel, a partir da materialidade física que as diferencia dos livros comuns – por seu tamanho, papel e técnicas de xilogravura, possibilitando análises por meio das teorias da semiótica peirceana.

O processo de análise das obras ocorreu a partir da coleta do corpus. Este, por sua vez, estará dividido em quatro categorias: Biográficas, Peleja/Desafio, Histórias Comuns ou Fantásticas e Cangaço. Como substrato teórico-metodológico, estão sendo usadas as teorias de

[1] Projeto de Iniciação Científica – PIBIC – realizado dentro do Projeto de Pesquisa "Semiótica e Literatura de Cordel: Estudos sobre as formas de significação, modos de representação e níveis de interpretação que emergem dos folhetos e das narrativas de Cordel em Sergipe", desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe – UFS.

significação, representação e interpretação desenvolvidas por Santaella (1983, 2002), as concepções da Semiótica Aplicada ao Design apresentadas por Niemeyer (2010) e as teorias e conceitos sobre os folhetos de cordel de Roiphe (2012).

As capas são signos de profunda importância visual e, como tais, representam as histórias narradas nos folhetos. Roiphe (2012, p. 24) afirma que

> [...] É preciso salientar que a xilogravura não se limita ao embelezamento ou ilustração da capa. Ao contrário, assim como o desenho e a fotografia, ela é uma forma de produção do texto visual que determina sua relação com o texto verbal. Se fosse assim, o folheto seria pensado somente do ponto de vista de sua circulação, sem levar em conta sua recepção.

Levando em conta essa afirmação, faz-se necessária a observação das estratégias semióticas no design utilizado para as representações das capas dos folhetos de literatura de cordel.

INTRODUÇÃO À SEMIÓTICA – A CIÊNCIA GERAL DOS SIGNOS

O nome Semiótica vem da raiz grega *semeion*, que significa 'signo'. Signos nada mais são que representações e são o objeto de estudo da semiótica como ciência. A semiótica é a ciência de toda e qualquer linguagem, definição estabelecida por Santaella (1983, p.10) em seu livro 'O que é Semiótica?'. Vale ressaltar que todas as linguagens, por sua vez, são constituídas por e em signos, motivo pelo qual são objetos de estudo desta ciência.

A Semiótica não é uma ciência com limitações. Isto quer dizer que ela está em constante crescimento, uma vez que as linguagens não param de surgir e de se transformar. O campo de atuação dessa ciência é muito amplo, já que estamos circundados por linguagens. Em qualquer área do conhecimento há signos, e é a Semiótica, como ciência, que tem como objetivo estudá-los.

Segundo Niemeyer (2010, p. 35), 'o signo é uma ocorrência fenomênica de qualquer natureza, que de algum modo se conecta com uma experiência anterior'. Essa afirmação nos traz um novo conceito: a ocorrência do fenômeno, do Phaneron. Santaella (1983, p. 32) nos explica que

> entendendo-se por fenômeno qualquer coisa que esteja de algum modo e em qualquer sentido presente à mente, isto é, a qualquer coisa que apareça seja ela externa (uma batida na porta, um raio de luz, um cheiro de jasmim), seja ela interna ou visceral (uma dor no estômago, uma lembrança ou reminiscência, uma expectativa ou desejo), que pertença a um sonho, ou uma ideia geral ou abstrata da ciência.

A fenomenologia peirceana começa, pois, como observa Santaella (1983, p.32-33), sem qualquer julgamento de espécie alguma: a partir da experiência ela mesma, livre dos pressupostos que, de antemão, dividiram os fenômenos em falsos ou verdadeiros, reais ou ilusórios, certos ou errados. Ao contrário, fenômeno é tudo aquilo que aparece à mente, correspondendo a algo real ou não.

É preciso salientar que um signo vai atingir uma mente interpretadora e será depreendido a partir da experiência e conhecimento de mundo do intérprete e, também, a partir das convenções interiorizadas por este, estabelecidas em sua vida social e cultural. Este processo ocorre com as capas dos folhetos de cordel, como signos, sendo representações em um sistema concreto de linguagem e com características que lhes são próprias.

A partir do entendimento de que as capas dos folhetos na literatura de cordel são signos passíveis de serem analisados semioticamente, por serem representações, recortes sígnicos das narrativas impressas, passemos agora a estudar o que é a literatura de folheto de cordel.

AS CAPAS DOS FOLHETOS DE CORDEL

As capas dos folhetos de cordel não são simples adornos: elas compõem a narrativa e as representa. É uma forma de linguagem composta por signos visuais e esta natureza essencialmente visual nos permite uma análise potencialmente semiótica. Os elementos visuais e linguísticos presentes na capa funcionam como recortes da narrativa presente no livreto. Sobre as capas dos livretos de cordel, Roiphe (2012, p.44) chama a atenção para o fato de que

> no que se refere à linguagem visual, é preciso notar, em primeiro lugar, que as três formas prioritárias presentes em suas capas, como já se pode observar, são o desenho, a xilogravura e a fotografia ou a fotomontagem, cada uma delas guardando suas particularidades e caracterizando à sua maneira o desafio.

Não há dúvidas de que as capas dos folhetos de cordel são signos e, como signos que

compõem uma linguagem, elas podem ser analisadas pela perspectiva das Teorias da Significação, da Representação e da Interpretação desenvolvidas por Santaella (2002).

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE XILOGRAVURA NAS CAPAS DOS FOLHETOS DE CORDEL

A xilogravura é uma técnica usada na confecção das capas dos folhetos de cordel. Essa técnica chegou ao Brasil com a vinda da corte portuguesa, como nos mostra Borges (2008, p.14)

> No Brasil, com a chegada da corte ao Rio de Janeiro em 1808, foram criadas algumas instituições que, direta ou indiretamente, contribuíram para a consolidação do lugar da xilogravura em nosso meio. Entre estas destacam-se a Impressão Régia, o Arquivo Militar, a Fábrica de Cartas de Jogar e Estamparia de Chitas.

Essa técnica já era conhecida desde os jesuítas, que a utilizavam para imprimir orações no processo de catequização dos índios. Na capa do cordel, a gravura concebida pela xilogravura é feita a partir do título. Borges (2008, p. 31) nos diz que 'o desenho é concebido a partir do título,

sempre colocado na base da composição em uma área denominada 'barra' que, além de conter o nome do autor, é utilizada como base da cena representada'. Por isso, entendemos que o título representa a história e, consequentemente, os desenhos e imagens presentes na capa também, já que a gravura na xilogravura é feita através do título.

Acredita-se que a xilogravura acompanha os folhetos de cordel desde sua origem; porém, com a globalização e com as novas tecnologias digitais, mais especificamente com a popularização das fotografias, a xilogravura vem sofrendo uma redução de espaço nas capas dos folhetos de cordel.

Com base no conhecimento sobre a confecção das capas dos cordéis, partimos para a metodologia usada na produção deste trabalho. A metodologia que usamos aqui se baseou na coleta de capas[2] de folhetos de cordel,

[2] Grande parte do material utilizado para análise foi coletado na **Casa do Cordel – Espaço Cultural Pedro Amaro do Nascimento –** um ponto de encontro de poetas, na cidade de Aracaju, Sergipe, com a finalidade de difundir a Literatura de Cordel. Fundada em 2013, o Espaço é uma parte da residência do poeta cordelista e repentista Pedro Amaro, 81 de idade, que escreve versos há 60 anos. Pedro é nascido na cidade de Paudalho-PE, e reside em Aracaju já mais de 40 anos. Cidadão aracajuano (2008), o cordelista divide as atividades da Casa do Cordel com a esposa Ana Santana e a filha Izabel Nascimento,

pertencentes às categorias Biográficas, Peleja/Desafio, Histórias Comuns ou Fantásticas e Cangaço. A partir da coleta do corpus, iniciou-se todo o processo de análise à luz das teorias da significação, representação e interpretação de Santaella (2002).

ANÁLISES SEMIÓTICAS DAS CAPAS DOS FOLHETOS DE CORDEL

Quando se analisa um signo semioticamente, devemos primeiramente observar o seu fundamento, caracterizado como as propriedades físicas do signo. Estas se subdividem semioticamente em qualidade, existência e lei. O fundamento é o primeiro nível dos signos e pode ter três tipos de relação com o objeto. De acordo com essas propriedades, essas relações são icônicas, indiciais e simbólicas. É a partir desse nível de relação, entre o fundamento que habilita o signo a funcionar semioticamente e o objeto representado, que

também cordelistas. A **Casa do Cordel** promove trimestralmente eventos gratuitos, abertos à comunidade e sempre voltados para a divulgação do Cordel. Folhetos de Pedro Amaro, Ana Santana e Izabel Nascimento são vendidos no local. O Espaço Cultural fica no Bairro Luzia, em Aracaju, na Rua João Sacramento, 450. O telefone para contato é (79) 9 8852 9236. A **Casa do Cordel** tem uma página no Facebook onde divulga as fotos e vídeos dos seus eventos.

emergem as classificações em índices, ícones e símbolos, dependendo, sempre, da relação do fundamento com o objeto. É através da teoria da classificação do signo (ícone, índice e símbolo), que podemos dizer se um objeto é predominantemente icônico e/ou indicial e/ou simbólico.

A partir disso, iremos apresentar as análises sobre as quatro categorias de folhetos de cordel, objeto de estudo deste trabalho. A primeira capa a ser analisada, no gênero biográfico, é a capa do folheto intitulado João Firmino Cabral Um Poeta de Valor, de autoria da cordelista sergipana Salete Nascimento.

Figura 1 – Folheto de Cordel Biográfico

Na análise das formas de significação, especificamente na análise das qualidades observadas na capa do folheto de cordel, podemos encontrar as cores amarelo, azul, branco, laranja, preto, vermelho e verde. Na análise da existência, esta capa, como fundamento, apresenta as dimensões de 13,9 cm de comprimento e 10,2 cm de largura. Porém, na análise da lei, vale ressaltar que esta capa, como fundamento do signo, está habilitada a funcionar semioticamente segundo as leis das capas específicas para os folhetos de cordel.

O objeto dinâmico que está sendo representando na capa, entendida como signo, é a biografia do poeta João Firmino Cabral. Ao analisarmos os modos de representação desse signo, no modo icônico encontramos uma exposição de folhetos de cordel localizada ao fundo, atrás da fotografia do poeta, sugerindo que se trata de um escritor cordelista. Os folhetos de cordel presentes nas mãos do escritor sugerem que foram escritos por ele.

Sua expressão facial sugere seriedade, indicando, dessa forma, a ideia de um poeta sério e comprometido com as suas produções artísticas. Ao analisar o modo indicial, encontramos a fotografia do cordelista João Firmino Cabral na capa do folheto, indicando o personagem central da biografia. Já na análise do modo simbólico, a cor branca na capa do folheto reafirma que se trata de obra pertencente à categoria da literatura de cordel, uma vez que era e ainda é muito comum a esse tipo de literatura imprimir suas capas nas cores amarelo, azul, branco, rosa e verde.

O título demonstra que a obra é de cunho biográfico, uma vez que nesses folhetos de cordel é comum colocar o nome do personagem e algumas palavras específicas como vida, morte ou mesmo frases que façam referência ao personagem. No caso da capa sob análise, podemos encontrar a frase ‘um poeta de valor’.

As informações sobre a autoria do folheto, contidas na parte inferior da capa, reafirmam que se trata de uma capa de folheto de cordel, pois neste tipo de literatura é usada a técnica da xilogravura, na qual, desde muito tempo, se convencionou colocar as informações de autoria na parte inferior. Essas informações na parte inferior são leis de convenção que fazem parte da literatura de cordel.

Na análise do potencial de geração de interpretações, podemos concluir que a capa do folheto de cordel "João Firmino Cabral Um Poeta de Valor" apresenta o potencial singular-indicativo e representativo-simbólico de geração de interpretações.

A segunda capa que foi analisada pertence ao gênero "Peleja ou Desafio" e é intitulada O Duelo de Zé Patacão e Nicolau da Corriola.

Figura 2 – Folheto de Cordel de Peleja ou Desafio

Na análise das Formas de Significação, especificamente na análise das qualidades, a capa apresenta como qualidades as cores azul, branco e preto. No nível da análise da existência, este fundamento apresenta as dimensões de 13,6 cm de comprimento e 9,9 cm de largura. No entanto, na análise da Lei, vale ressaltar, que esta capa, como fundamento do signo, está habilitada a funcionar semioticamente segundo

as leis das capas específicas para os folhetos de cordel.

O objeto dinâmico que está sendo representado na capa, entendida como signo, é a história de O Duelo de Zé Patacão e Nicolau da Corriola, que pertence ao gênero Peleja ou Desafio, conforme apresentado anteriormente.

Ao analisarmos os modos de representação deste signo, no modo icônico percebemos que o desenho ao lado esquerdo da capa do cordel sugere que o homem é Zé Patacão, pois a forma como ele está vestido sugere que possui melhores condições do que o outro homem ao seu lado direito, como nos narra a história. Já o desenho do lado direito da capa do cordel sugere que o homem é Nicolau da Corriola, pois está vestido de outra maneira, sem sapatos e com calças remendadas. O fato de ambos os personagens segurarem violas nos sugere que o confronto, a peleja, irá acontecer através do canto. A ordem de organização das figuras na capa sugere que o primeiro homem no desafio será Zé Patacão e que o segundo será Nicolau da Corriola. Ao analisarmos o modo indicial, encontramos o desenho presente na capa, indicando os personagens Zé Patacão e Nicolau da Corriola.

Já na análise do modo simbólico, o termo Corriola representa, na língua portuguesa, um grupo de pessoas desonestas. Neste caso,

Nicolau da Corriola teria esse nome por pertencer a esse grupo. A cor branca na capa do folheto de cordel reafirma se tratar de uma obra do gênero literatura de cordel, já que ainda é muito comum nesse tipo de literatura imprimir suas capas nas cores amarela, azul, branca, rosa e verde, sendo a branca a mais utilizada. O título descreve que o folheto de cordel é de Peleja/Desafio, uma vez que nesses folhetos é comum colocar no título palavras como peleja, duelo, briga, conflito etc. O título fala de dois personagens que se enfrentam em um duelo, sendo assim pertencentes ao gênero Peleja, gênero no qual ocorre a história do embate entre os dois personagens.

As informações sobre a autoria do folheto, contidas na parte inferior da capa, são apenas uma convenção estabelecida nas capas do cordel, pois neste tipo de literatura é usada a técnica da xilogravura, na qual se convencionou colocar as informações de autoria na parte inferior da capa, como foi observado na primeira capa analisada, do gênero biográfico.

Na análise do potencial de geração de interpretações, podemos concluir que a capa do folheto de cordel 'O Duelo de Zé Patacão e Nicolau da Corriola' apresenta potencial sugestivo e singular-indicativo de geração de interpretações.

A terceira capa usada como exemplo para a análise será “Severiano o Jovem que Fez Sexo com uma Cobra”. Esta capa de folheto de cordel pertence ao gênero histórias comuns ou fantásticas.

Figura 3 – Capa de Folheto de Cordel – Severiano o Jovem Que Fez Sexo Com Uma Cobra

Na análise das formas de significação, especificamente na análise das qualidades que podem ser observadas na capa do folheto de cordel, podemos encontrar as cores preto e rosa. Na análise da existência, esta capa, como fundamento, apresenta as dimensões de 14,7 cm de comprimento e 10,6 cm de largura. Entretanto, na análise da lei, vale ressaltar que esta capa, como fundamento do signo, está habilitada a funcionar semioticamente segundo as leis das capas dos folhetos de cordel, pois segue padrões específicos que, claramente, nos permite classificá-la como um folheto de cordel e observar suas diferenças quando comparada com outras capas de livros. O objeto dinâmico que está sendo representado pela capa é a história do jovem Severiano, ou seja, o que fez sexo com uma cobra.

Ao analisarmos os modos de representação deste signo, no modo icônico encontramos a expressão facial de Severiano sugerindo felicidade. O olho da cobra com um delineador, um tipo específico de maquiagem, sugere feminilidade e sensualidade. Ao analisar o modo indicial, encontramos o desenho de um homem e uma cobra, indicando os personagens Severiano e a cobra. Já na análise do modo simbólico, a cor rosa na capa do folheto de cordel reafirma que o livreto se trata de uma obra pertencente à literatura de cordel, já que era e ainda é muito

comum nesse tipo de literatura imprimir suas capas nas cores amarelo, azul, branco, rosa e verde, como já foi observado nas análises anteriores. O título nos mostra que o folheto de cordel pertence ao gênero História Fantástica, já que esses folhetos trazem histórias que não são comuns e com personagens nada comuns também, como animais que falam etc. Neste caso, o título nos descreve uma relação bastante estranha entre um ser humano e um animal que normalmente nos causa medo, pois a cobra é popularmente considerada como um animal perigoso e, em algumas mitologias, é considerada um símbolo do "mal". Portanto, trata-se de um folheto que pertence ao gênero Histórias Fantásticas.

As informações sobre a autoria do folheto, contidas na parte inferior da capa, são convenções das capas de folhetos de cordel. Esse tipo de literatura, como já foi explicado, usa a técnica da xilogravura, técnica na qual se convencionou colocar as informações de autoria na parte inferior da capa. Na análise do potencial de geração de interpretações, podemos concluir que a capa do folheto de cordel "Severiano o jovem que fez sexo com uma cobra" apresenta o potencial sugestivo e singular-indicativo de geração de interpretações.

A quarta capa a ser analisada pertence ao gênero Cangaço, outro gênero bastante

tradicional entre as histórias narradas na literatura de cordel, principalmente devido a sua origem nordestina. O último folheto analisado é intitulado “A Chegada de Lampião no Céu”.

Figura 4 – Capa de Folheto de Cordel – A Chegada de Lampião no Céu

Na capa deste folheto de cordel podemos observar, nas formas de significação, as cores

azul e preto. Em nível da existência, esta capa, como fundamento, apresenta as dimensões de 16,8 cm de comprimento e 10,5 cm de largura. Porém, na análise da Lei, vale ressaltar que esta capa, como fundamento do signo, está habilitada a funcionar semioticamente segundo as leis específicas para os folhetos de cordel, pois segue os mesmos padrões das capas analisadas anteriormente. O objeto do signo, ou seja, aquilo que está sendo representado pela capa, é a história da chegada de Lampião ao céu.

Ao analisarmos os modos de representação deste signo, no modo icônico observamos o homem desenhado do lado esquerdo da capa do folheto de cordel sugerindo ser São Pedro, pela forma como está vestido, principalmente pelo uso da chave na cintura. Já o homem desenhado do lado direito da capa sugere ser Lampião. A arma desenhada nas mãos de Lampião sugere sua autoridade e a vontade, por sua parte, de entrar no céu. O arco com uns traços sugere nuvens e uma entrada para o céu, local onde São Pedro está posicionado. Os anjos desenhados na parte superior ajudam a sugerir que o local desenhado seja o céu. Ao analisarmos o modo indicial, encontramos o desenho de dois homens em um local, indicando que Lampião chega ao Céu e é "recebido" por São Pedro.

Já na análise do modo simbólico, a cor azul na capa reafirma que o livreto se trata de uma

obra da literatura de cordel, como já observado em outras análises de capas presentes neste texto. O próprio título descreve que o folheto de cordel pertence ao gênero Cangaço, tendo em vista que Lampião é considerado o rei do cangaço e, também, personagem principal na história do cangaço na região nordeste do Brasil. As informações sobre a autoria do folheto contidas na parte inferior da capa são convenções das capas de folhetos de cordel. Esse tipo de literatura, como já foi explicado anteriormente na análise de outras capas, usa a técnica da xilogravura e as informações de autoria na parte inferior da capa.

Na análise do potencial de geração de interpretações, podemos concluir que a capa do folheto de cordel "A Chegada de Lampião no Céu" apresenta o potencial sugestivo e singular e singular-indicativo de representação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos de Semiótica, além de fornecerem conhecimentos teórico-metodológicos sobre a ciência geral dos signos e sobre as formas como ela pode ser aplicada na análise das linguagens, possibilitou, também, um olhar diferenciado para os signos em uso na vida real. O aprendizado da Semiótica proporciona uma nova sensibilidade ao olhar, uma nova forma de enxergar os objetos da cultura, desenvolvendo um potencial crítico de

interpretação no estudo dos signos e das linguagens que corporificam esses signos em diversos e diferentes meios que carregam as marcas da cultura e da sociedade.

Nesta pesquisa, o processo de análise dos folhetos de cordel foi da máxima importância, pois a aplicação das teorias da significação, representação (objetivação) e interpretação de Santaella (2002) permitiram a observação das singularidades e especificidades do Cordel pelo ponto de vista de suas características visuais, dos signos não-verbais produzidos por técnicas específicas que determinam as singularidades deste gênero de literatura tradicional do Nordeste do Brasil.

Além dos conhecimentos obtidos através das análises, a pesquisa possibilitou o contato direto e íntimo com a literatura de cordel, gênero tão comum na cidade nordestina de Aracaju, capital de Sergipe, local onde foi realizada a coleta dos dados e a pesquisa. A aplicação dos princípios da semiótica peirceana possibilitou uma análise dos signos para além dos signos linguísticos, ponto de partida e escolha principal das análises literárias, permitindo uma verdadeira imersão na riqueza de seu universo visual, carregando as marcas da cultura nordestina, principalmente pelo uso da xilogravura como técnica principal de desenvolvimento das capas e contribuiu, dessa

forma, para o estudo do Cordel como signo e representação da cultura nordestina, através da riqueza simbólica de suas capas.

REFERÊNCIAS[3]

BORGES, José Francisco (2008). A arte de J. Borges do cordel à xilogravura. São Paulo: Editora SESC.

CATAFAL, Jord; OLIVA, Clara (2007). A gravura. Lisboa: Editora Estampa.

CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. A chegada de Lampeão no Céu.

FARJADO, Elias; SUSSEKIND, Felipe; VALE, Marcio do (1999). Oficinas: Gravura. Rio de Janeiro: Editora: SENAC Nacional.

_____. João Firmino Cabral: Um poeta de valor.

NASCIMENTO, Salete. A peleja de Zeca Aleijado e Duca do Urubu.

[3] Considerando as referências bibliográficas dos cordéis, deve-se levar em conta o que é exposto por Roiphe (2013, p. 92): "(...) nem sempre se encontram todas as informações associadas a seu processo de edição, tais como autoria, cidade, editora, ano de publicação, o que, frequentemente, dificulta a precisão de dados fundamentais para o conhecimento integral de um folheto [...] Esse não é um defeito do gênero, e sim uma característica de sua produção".

_____. Severiano O jovem que fez sexo com uma cobra. Aracaju: Turbocaju.

NIEMEYER, Lucy (2010). Elementos de semiótica aplicados ao design. Rio de Janeiro: 2ab.

ROIPHE, Alberto (2012). Forrobodó na linguagem do sertão: leitura verbo visual do folheto de cordel. Rio de Janeiro: Editora Lamparina.

SANTAELLA, Lucia (1983). O que é Semiótica. São Paulo: Editora Brasiliense.

_____. (2002). Semiótica aplicada. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

BIODATA

Débora Simões Araújo é Graduada em Letras Português e Espanhol pela UFS. Orientanda no Projeto de Pesquisa Semiótica e Literatura de Cordel: Estudos Sobre as Formas de Significação, Modos De Representação e Níveis de Interpretação Que Emergem Dos Folhetos e Das Narrativas Do Cordel em Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa GEMADELE- Elaboração e análise de material didático para ensino de línguas estrangeiras/adicionais da UFS e Membro do Grupo de Pesquisa SELEPROT –

Semiótica, Leitura e Produção de Texto da UERJ. http://lattes.cnpq.br/9579578356112282

Claudio Manoel de Carvalho Correia é Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e Mestre em Linguística pela UERJ. Professor Adjunto do DELI – Departamento de Letras-LIBRAS da UFS. Coordenador do Projeto de Pesquisa Semiótica e Literatura de Cordel: Estudos Sobre as Formas de Significação, Modos De Representação e Níveis de Interpretação Que Emergem Dos Folhetos e Das Narrativas Do Cordel em Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa GEMADELE – Elaboração e análise de material didático para ensino de línguas estrangeiras/adicionais da UFS e Membro do Grupo de Pesquisa SELEPROT – Semiótica, Leitura e Produção de Texto da UERJ. http://lattes.cnpq.br/9935874859230938.

SEMIÓTICA E LITERATURA: APLICAÇÃO DA TEORIA DA ABDUÇÃO NA LITERATURA DE CORDEL[1]

Denisson Silva Aragão
Claudio Manoel de Carvalho Correia

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como objetivo, a partir da teoria da abdução desenvolvida pelo filósofo-lógico-matemático norte-americano Charles Sanders Peirce, entender as singularidades e as especificidades das estratégias semióticas dos personagens que compõem as narrativas da literatura de cordel, visandocompreender como os personagens se desenvolvem ao longo das histórias, interpretando signos que os fazem gerar diferentes inferências e formas de abdução ao longo das narrativas. Procuramos compreender as diferentes formas de geração das abduções nos personagens dos diferentes gêneros escolhidos para análise e observar

[1] Projeto de Iniciação Científica – PIBIC realizado dentro do Projeto de Pesquisa "Semiótica e Literatura de Cordel: Estudos Sobre as Formas de Significação, Modos de Representação e Níveis de Interpretação que Emergem dos Folhetos e das Narrativas de Cordel em Sergipe", desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe – UFS.

como eles desenvolvem inferências que permitem a interpretação de fatos, acontecimentos e experiências nas diferentes narrativas da literatura de cordel.

O corpus[2] escolhido para análise foram 10 cordéis da região nordeste, divididos em dois gêneros: cinco do gênero biográfico e cinco do gênero cangaço. E as leituras que serviram de substrato teórico metodológico para a pesquisa foram as teorias de Gênova (1997), Pignatari (1987), Roiphe (2013), Santaella (1983, 1992,

[2] Grande parte do material utilizado para análise foi coletado na Casa do Cordel – Espaço Cultural Pedro Amaro do Nascimento –, um ponto de encontro de poetas, na cidade de Aracaju, Sergipe, com a finalidade de difundir a Literatura de Cordel. Fundada em 2013, o Espaço é uma parte da residência do Poeta Cordelista e Repentista Pedro Amaro, que escreve versos há 60 anos, tendo 81 de idade. Pedro é nascido na cidade de Paudalho-PE e reside em Aracaju já mais de 40 anos. Cidadão Aracajuano (2008), o Cordelista divide as atividades da Casa do Cordel com a esposa Ana Santana e a filha Izabel Nascimento, também cordelistas. A Casa do Cordel promove trimestralmente eventos gratuitos, abertos à comunidade e sempre voltados para a divulgação do Cordel. Folhetos de Pedro Amaro, Ana Santana e Izabel Nascimento são vendidos no local. O Espaço Cultural fica no Bairro Luzia, em Aracaju, na Rua João Sacramento, 450. O telefone para contato é (79) 9 8852 9236. A Casa do Cordel tem uma página no Facebook onde divulga as fotos e vídeos dos seus eventos.

2004) e, principalmente, de Sebeok e Eco (2004), que apresentam a teoria peirceana da abdução e suas diferentes classificações.

INTRODUÇÃO À TEORIA DA ABDUÇÃO

A teoria da abdução foi criada pelo norte-americano Charles Sanders Peirce a partir da reflexão de como as pessoas fazem suposições corretas de modo tão frequente. Peirce observou que o ser humano tinha uma predisposição para fazer suposições, realizar inferências sobre as coisas. Ele denominou essa predisposição de abdução e a definiu como um meio de comunicação entre o homem e seu Criador, um 'privilégio divino' que deve ser cultivado (ECO; SEBEOK, 2004, p. 21).

No entanto, Peirce acreditava que era impossível que o ser humano supusesse qualquer coisa sobre o fenômeno do nada, pois "de acordo coma doutrina das possibilidades, seria praticamente impossível para qualquer um supor a causa de qualquer fenômeno por puro acaso" (Peirce, *apud* ECO e SEBEOK, 2004, p. 21). Desta forma, promulgou que a abdução seria algo inato à natureza humana, que, diante de tantas características pertencentes aos seres humanos, uma delas seria a capacidade de abduzir.

> Comparando nossa capacidade de abdução com 'os poderes musicais e

> aeronáuticos de um pássaro, isto é, aquela está para nós como aqueles estão para este: o mais elevado de nossos poderes meramente instintivos (Peirce, *apud* ECO e SEBEOK, 2004, p.20).

Contudo, apontou que mesmo sendo uma característica instintiva, inata, ela surge da observação, ou seja, é do fenômeno que se apresenta à mente humana que as suposições são criadas. Ela inicia a partir de fatos, sem ter anteriormente a eles qualquer teoria particular em vista.

> A abdução se inicia a partir de fatos, sem que nesse começo, haja qualquer teoria particular em vista, embora seja motivada pelo sentimento de que a teoria é necessária para explicar os fatos surpreendentes. [...] A abdução persegue uma teoria. [...] Na abdução a consideração dos fatos sugere a hipótese. (Peirce, *apud* ECO e SEBEOK, 2004, p. 32)

Aqui encontramos o observador e o fenômeno mergulhados em uma dialética pura, os dois sozinhos, onde o observador, com o olhar atento, mira os fatos para depois somente criar suas suposições lógicas.

OS DIFERENTES TIPOS DE ABDUÇÃO

Existem três tipos de abdução: hipótese ou abdução hipercodificada, abdução hipocodificada e abdução criativa,

Na abdução hipercodificada, a lei é dada quase ou automaticamente. Essa lei é chamada de lei codificada. Neste tipo de abdução, a relação feita é causal, ou seja, o fenômeno se apresenta e a inferência sobre esse fenômeno é geral, por exemplo, andando pela areia vejo o rastro de um animal (fenômeno), faço a inferência: é um rastro de cão, mas não especifico qual cão seria.

Na abdução hipocodificada, a regra é dada a partir do nosso conhecimento do mundo atual. A inferência é realizada especificando não somente quem seria o causador do fenômeno, mas quem é esse causador, independente se a inferência está certa ou errada. Assim, depois da decodificação do código (abdução hipercodificada), nós afirmamos, de forma mais pontual, alguma coisa sobre o fenômeno observado sem se preocupar se a afirmação estará correta ou errada.

Já na abdução criativa, a lei é inventada, é a suposição de como ocorreu o fenômeno a partir do próprio fenômeno. A criatividade ganha asas e o observador infere como ocorreu o fenômeno, independentemente de ser verdadeiro ou não.

E, por fim, existe outro tipo de abdução que é a meta-abdução, nela consiste a decisão se o universo possível inferido pelas primeiras abduções (hipercodificada, hipocodificada e criativa) é o mesmo que o universo de nossa experiência. É como se nessa abdução a comprovação racional, que se alicerça em alguma lei natural, fosse fornecida pelos fatos observados, embora aqui não se exclua o falibilismo, uma vez que essas leis possam mudar. A verificação da hipótese criada deve ser feita na análise dos fatos de forma lógica e verificando todas as possibilidades possíveis.

A ABDUÇÃO NO GÊNERO DOS CORDÉIS BIOGRÁFICOS

Cordéis biográficos são os que relatam a vida das personagens consideradas ilustres por suas vidas ou pelo seu legado cultural deixado à história, sociedade ou cultura.

Os cordéis dessa categoria eleitos para aplicação da teoria da abdução foram "João Firmino Cabral: Um Poeta De Valor","Cem Anos De Mazzaropi", "Antônio Conselheiro: O Revolucionário De Canudos", "Jorge Amado – Homenagem Pelo Seu Centenário" e "Vida E Morte Do Cantor Michael Jackson".

"João Firmino Cabral: Um Poeta De Valor" e "Cem Anos De Mazzaropi" são da autoria da cordelista sergipana Salete Nascimento. O

primeiro é um cordel composto por dezenove estrofes que narram a vida de João Firmino Cabral, cordelista afamado dentro e fora do estado de Sergipe, desde seu nascimento em 1940 até a sua morte:

> Eu descrevo João Firmino
> Sem nenhuma ansiedade
> Um homem tão conhecido
> Dentro e fora da cidade
> Foi cordelista afamado
> Bem conhecido no Estado
> Pela criatividade.
> (NASCIMENTO, s/n, p.1)

O segundo é composto por trinta estrofes e faz um relato da vida de Mazzaropi, passando por anos importantes da sua vida, como o que ele é convidado para a Rádio Tupi por Denival (1946):

> Em quarenta e seis (1946)
> Convidado por Denival
> Para a Rádio Tupi
> No horário Dominical
> "Rancho Alegre" o programa
> Ali nasceu a fama
> Um comediante ideal.
> (NASCIMENTO, s/n, p.3)

O nascimento do primeiro estúdio para as gravações (1961):

> Nos anos sessenta e um (1961)
> Adquiriu uma fazenda

Nasceu o primeiro Estúdio
Aumentou muito a renda
Oficina de gravação
Mazzaropi na direção
Acabou toda contenda.
(NASCIMENTO, s/n, p.4)

Os filmes que foram rodados em Portugal (1972):

Meados de setenta e dois
(1972)
Foi rodar em Portugal
Levou cenas do Brasil
Tudo muito original
Representou seu País
Retornou muito feliz
Intérprete fenomenal.
(NASCIMENTO, s/n, p.5)

E os filmes estrelados por ele:

Dos seus filmes estrelados
Um deles: "A Carrocinha"
Outro: "O Gato da Madame"
Prazer Mazzaropi tinha
"O Fuzileiro do Amor"
Aquele pujante ator
Estava em primeira linha.
(NASCIMENTO, s/n, p.5)

Contudo, nestes dois cordéis não foram encontradas abduções realizadas pelos personagens.

O terceiro cordel foi dos cordelistas João Firmino Cabral e Ronaldo Dória Dantas, intitulado "Antônio Conselheiro: O Revolucionário De Canudos". A narrativa relata a vida e os acontecimentos ocorridos na vida de Antônio Conselheiro, desde a sua vida no Ceará até a formação e destruição do Arraiá em Canudos/Bahia.

> Vou ver mais um folheto
> Com base e inspiração
> Sobre Antônio Conselheiro
> Um beato do sertão
> Que tinha um sonho na mente
> Brotando no coração (CABRAL; DANTAS, s/n, p.1)

Este cordel é constituído de setenta e oito estrofes. A abdução é realizada pelo povo romeiro, ou seja, os moradores do arraial, na estrofe setenta e um e comprovada como certa na estrofe setenta e dois. Após vários combates realizados e vencidos pelo arraial de Canudos, contra as tropas do estado brasileiro, relatados nas setenta estrofes anteriores, o combate chega ao final com a derrota do arraial. E é justamente a percepção da derrota do arraial a abdução realizada pelo povo romeiro. O fenômeno que se apresenta à mente para que haja uma inferência é o cerco do arraial por uma chuva de balas disparada pelas tropas do estado, pois é a partir

desse acontecimento que os moradores de Canudos tomam consciência da sua derrota:

> Assim por todos os lados
> O arraial foi cercado
> Com uma chuva de balas
> Foi morte para todo lado
> Então o povo romeiro
> Viu que estava derrotado.
> (CABRAL; DANTAS, s/n, p.15)

Classificando a abdução realizada de acordo com os três tipos de abduções apontados por Peirce, hipótese ou abdução hipercodificada, abdução hipocodificada e abdução criativa, podemos afirmar que a abdução criativa é a que se sobressai, uma vez que, a partir do fenômeno ocorrido, o cerco do arraial por uma chuva de balas, o povo romeiro já infere a sua derrota.

Outra abdução encontrada é a meta-abdução. Essa consiste na decisão se o universo possível inferido pelas primeiras abduções (hipercodificada, hipocodificada e criativa) é o mesmo que o universo da experiência real, ou seja, a comprovação racional a partir dos dados fornecidos pela experiência. Esse tipo de abdução é encontrado na estrofe setenta e dois e é realizada por Conselheiro, personagem principal da narrativa:

> Pois o canhão "matadeira"
> Como era conhecido
> Na hora que disparava
> Só ouvia o alarido
> Conselheiro conheceu
> Que seria destruído. (CABRAL; DANTAS, s/n, p.15)

Assim, a partir do fenômeno, os disparos do canhão "matadeira" são apresentados à mente de Conselheiro pelo sentido auditivo. Ele reconhece, comprovando a hipótese que o povo romeiro havia postulado a destruição do arraial de Canudos.

O quarto e o quinto cordel analisados foram do cordelista Ronaldo Dória, intitulados Jorge Amado – Homenagem Pelo Seu Centenário – e Vida E Morte Do Cantor Michael Jackson. O primeiro faz o relato da vida de Jorge Amado, escritor baiano, a partir de suas obras, pois vai apontando-as por toda a narrativa enquanto relata a vida do escritor:

> Vou falar este folheto
> Com um verso bem rimado
> Pra falar deste Escritor
> Pelo mundo respeitado
> Através dos seus Romances
> O querido Jorge Amado.
> (DORIA, s/n, p.3)

É composto por cinquenta e cinco estrofes.

Já o segundo relata os acontecimentos mais importantes da vida do "Rei do Pop", Michael Jackson, sua infância dolorosa sobre a égide de seu pai, o grande sucesso e a triste morte:

> Aqui vai ficar provado
> De um modo bem verdadeiro
> Que nesta nem tudo
> Segue um bonito roteiro
> E a nossa felicidade
> Não se compra com dinheiro.
>
> Digo isso aos meus leitores
> Para poder relatar
> A morte do grande ídolo
> Que partiu para não voltar
> O chamado rei do pop
> Um artista singular. (DORIA, /n, p.1)

É composto por trinta e duas estrofes.

No entanto, não encontramos abduções nesses dois cordéis.

Após a análise dos cinco cordéis biográficos, não encontramos abdução nos dois primeiros cordéis – João Firmino Cabral Um Poeta De Valor, Cem Anos De Mazzaropi – e nem nos dois últimos – Jorge Amado – Homenagem Pelo Seu Centenário – e Vida E Morte Do Cantor Michael Jackson; somente no terceiro – Antônio Conselheiro O Revolucionário De Canudos.

A ABDUÇÃO NO GÊNERO DOS CORDÉIS DE CANGAÇO

Os cordéis da categoria cangaço são os que possuem histórias ou personagens ligados a esse movimento nordestino. Dentre os vários, selecionamos cinco para análise: “A Chegada De Lampião No Inferno”, “A Chegada De Lampião No Céu”, “O Curioso Caso Do Cangaceiro Mais Fedorento Do Sertão”, “Se Lampião Fosse Viúvo” e “O Encontro De Bin Laden Com Lampião No Portão Do Inferno”.

“A Chegada De Lampião No Inferno”, do pernambucano José Pacheco, é composto por trinta e uma estrofes:

> E foi quem trouxe a notícia
> Que viu lampião chegar
> O inferno nesse dia
> Faltou pouco pra virar
> Incendiou-se o mercado
> Morreu tanto cão queimado
> Que faz pena até contar. (PACHECO, s/n, p.2)

Este cordel não possui nenhuma abdução.

A Chegada De Lampião No Céu, do cordelista alagoano Rodolfo Coelho Cavalcante, é composta por trinta e duas estrofes e relata a ida de lampião ao céu depois de ter ido ao inferno:

Lampeão foi ao inferno
Ao depois no céu chegou
São Pedro estava na porta
Lampeão então falou:
Meu velho não diga medo
Me diga que é São Pedro
E logo o rifle puxou.
(CAVALCANTE, s/n, p.1)

Neste cordel não foi encontrado nenhum tipo de abdução.

"O Curioso Caso Do Cangaceiro Mais Fedorento Do Sertão" foi escrito pelo cearense Paiva Neves e relata a história do acordo feito pelo cangaceiro mais fedorento do sertão com o demônio:

Peço licença aos leitores
E aos Santos a proteção
Porque neste meu poema
Vou falar da assombração
Do dia que um cangaceiro
Fez um acordo com o cão.
(NEVES, 2009, p.1)

Neste cordel, foram encontradas quatro inferências, ou seja, quatro abduções. A primeira é realizada por Severino e o fenômeno que se apresenta para a realização da abdução é o cessar do ruído dos tiros, pois, com o fim deste fenômeno, Severino infere que os macacos haviam ido embora e que aquele era o momento certo para que ele saísse da gruta e fugisse:

Quando o barulho cessou
Disse ele: - Posso sair.
Os macacos foram embora,
Agora posso partir.
Este é o momento certo
Para que eu possa fugir.
(NEVES, 2009, p.2)

A abdução realizada é a hipocodificada; ou seja, Severino não só percebeu o cessar dos tiros, como especificou que os macacos haviam ido embora pelo cessar do ruído, assinalando, dessa forma, algo mais pontual a partir da decodificação do fenômeno e o do seu conhecimento de mundo.

A segunda abdução é também realizada por Severino no momento em que ele está hospedado em uma estalagem. Os fenômenos que se apresentam para possibilitar a inferência são dois: o primeiro é o ruído do choro e o segundo são os soluços no quarto vizinho onde ele, Severino, se encontra. A abdução realizada é a hipercodificada, a relação feita é causal, o fenômeno se apresenta e a inferência sobre esse fenômeno é geral, ou seja, o ruído do choro e o soluço fazem com que Severino infira que existe alguém chorando no quarto vizinho, mas não quem é esse alguém especificamente:

Severino, já deitado
Ouviu no quarto vizinho
Alguém que estava chorando

E soluçando baixinho.
Foi lá para ver quem era
Descobriu que era um velhinho.

(NEVES, 2009, p. 9)

A terceira abdução é realizada por Izabel, noiva de Severino. A abdução é a hipocodificada, pois Izabel infere a partir do olhar de Severino que ele é uma pessoa bondosa e amorosa, assim não só decodificando o fenômeno, olhar, como especificando o tipo de pessoa que ele é:

Mesmo parecendo um monstro
Ela sentiu pelo olhar
Somente bondade e amor
Dos olhos dele brotar.
Para si prometeu luto
Até quando ele voltar. (NEVES, 2009, p.14)

E a quarta e última abdução realizada é realizada também por Izabel. Severino havia dado a ela, como promessa de compromisso, a banda de um anel e ficou com outra:

Ainda faltam dois anos
Pra poder me livrar disso.
Mas vou deixar ajustado
Este nosso compromisso
Deu-lhe a banda de um anel
E disse-lhe: - Me aguarde isso.

A outra banda ela guardou

No bolso do paletó
E saiu de mundo afora
De novo ficando só
Trilhando por um caminho
No rumo de Mossoró. (NEVES, 2009, p.11)

E é justamente a banda do anel que havia ficado com ele o fenômeno que se apresenta a Izabel para que ela possa realizar alguma inferência. Contudo, não aparece claramente no texto a inferência realizada por ela, mas somente a atitude de surpresa como apontando que alguma abdução foi realizada:

Ele ao final do café
Gole a gole absorvendo,
Colocou dentro da xícara
Na qual estava bebendo
A banda daquele anel
Sem que ela estivesse vendo.

Ela, ao recolher a xícara
Foi tomada de surpresa.
Perguntou: - Você quem é?
Disse ele com sutileza:
- Severino Petrolina
Cativo desta beleza. (NEVES, 2009, p.15)

O quarto cordel dessa categoria é da aracajuana Izabel Nascimento e tem como título "Se Lampião Fosse Vivo". É composto por vinte

seis estrofes e relata a história de uma donzela suja, fedida, banguela que é insultada por um rapaz e como forma de protesto deseja que Lampião esteja vivo para punir o rapaz por estar zombando dela:

No dia de não sei quando
Avistei uma donzela
Suja, fedida, banguela
Um rapaz de longe olhando
Depois se aproximando
Ele gritou com bravura:
"Mais louca que a loucura!
Espanto de assombração
Chispa, daqui, pés do Cão!
Tu és pior que a feiura!"

Ela olhou o cidadão
Só pelo canto da vista
Depois mirou lá na pista
Um pedregulho no chão
Mas desistiu da ação
Não revelando o motivo
Voltou e disse ao cativo
Como quem vai praguejando:
"Você de mim, tá zombando?!
Ah, quem dera Lampião vivo!
(NASCIMENTO, 2007, p.3)

No entanto, este cordel não traz nenhum tipo de abdução.

O quinto e último cordel dessa categoria a ser analisado foi "O Encontro De Bin Laden Com Lampião No Portão Do Inferno", da sergipana Salete Nascimento.

Quando o século mudou
Lampião ficou sabendo
Aumentou sua esperança
Sair do castigo horrendo
Satanás foi avisando
Seu rival está chegando
Seu cansaço eu entendo.
(NASCIMENTO, s/n, p.3)

A narrativa é composta por vinte e nove estrofes e, como no cordel anterior, não foram encontradas formas de abdução realizadas pelos personagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar toda pesquisa teórica, coletar os dados necessários e analisá-los, com o objetivo de entender as singularidades e as especificidades das abduções realizadas pelos personagens que compõem a natureza da literatura de cordel no processo de interpretação e de inferência sobre fatos, acontecimentos e experiências, chegamos aos seguintes resultados que podem ser observados na tabela a seguir.

Resultados Alcançados		
Classificação dos Cordéis	Número de Abduções	Tipos de Abduções
Biográfico	(2) Duas abduções	(1) Uma abdução criativa e (1) uma meta-abdução.
Cangaço	(4) Quatro abduções	(2) Duas abduções hipocodificada, (1) uma hipercodificada e (1) outra que não é possível classificar devido à ausência de informações.
	Total geral de abduções.	(6) Seis abduções

Tabela 1 – Tabela geral das classificações dos diferentes tipos de abduções.

A abdução foi mais encontrada nos cordéis selecionados cuja temática é o cangaço do que nos cordéis cuja temática é biográfica. Podemos, dessa forma, afirmar, também, que as abduções mais encontradas foram as hipocodificadas, na quantidade de duas, seguidas por uma abdução criativa, uma meta-abdução e uma abdução hipercodificada.

REFERÊNCIAS

CABRAL, João Firmino; DANTAS, Ronaldo Dória (2010). Antônio Conselheiro: O revolucionário de Canudos. Fortaleza: Tupynanquim.

CAVALCANTE, Rodolfo Coelho. A chegada de Lampião no Céu.

DANTAS, Ronaldo Dória. Vida e Morte do Cantor Michael Jackson.

DÓRIA, Ronaldo (2012). Jorge Amado. Homenagem pelo seu centenário. Aracaju.

ECO, Umberto; SEBEOK, Thomas A (2004). O signo de três. São Paulo: Perspectiva.

NASCIMENTO, Izabel (2007). Se Lampião Fosse Vivo. Aracaju: Turbocaju.

NASCIMENTO, Salete. O Encontro de Bin Laden Com Lampião no Portão do Inferno.

_____. João Firmino Cabral Um Poeta de Valor.

_____. Cem Anos de Mazzaropi.

NEVES, Paiva. (2009). O curioso caso do cangaceiro mais fedorento do sertão. Fortaleza: Tupynanquim.

PACHECO, José. A Chegada de Lampião No Inferno.

BIODATA

Denisson Silva Aragão é Graduando do Curso Letras Português-Espanhol da UFS – Universidade Federal de Sergipe. Foi Bolsista PIBIC/FAPITEC e é Membro do Grupo de Pesquisa SELEPROT – Semiótica, Leitura e Produção de Textos.http://lattes.cnpq.br/4567523353940376

Claudio Manoel de Carvalho Correia é Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e Mestre em Linguística pela UERJ –Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Adjunto do DELI – Departamento de Letras-LIBRAS da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Coordenador do Projeto de Pesquisa Semiótica e Literatura de Cordel: Estudos sobre as formas de significação, modos de representação e níveis de interpretação que emergem dos folhetos e das narrativas do Cordel em Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa GEMADELE – Elaboração e análise de material didático para ensino de línguas estrangeiras/adicionais da UFS e Membro do Grupo de Pesquisa SELEPROT – Semiótica, Leitura e Produção de Texto da UERJ. http://lattes.cnpq.br/9935874859230938.

ESTUDOS SOBRE OS PROCESSOS DE INTERPRETAÇÃO E DE SEMIOSE NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA COMPETÊNCIA SEMIÓTICA DA CRIANÇA SURDA NA FAIXA ETÁRIA DOS 10 E 11 ANOS DE IDADE[1]

César Vinícius Santos Melo
Claudio Manoel de Carvalho Correia

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo a observação do desenvolvimento simbólico e a classificação dos tipos de processos semióticos e de linguagem utilizados por crianças surdas na faixa etária dos 10 e 11 anos de idade na construção das suas interpretações. Buscamos um parâmetro de como as crianças surdas nessas idades geram significados e se

[1] Relatório Final de Iniciação Científica – PIBIC realizado dentro do Projeto de Pesquisa "Estudos Sobre os Processos de Interpretação e de Semiose no Desenvolvimento da Linguagem e da Competência Semiótica da Criança Surda", desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe – UFS, sob a coordenação do Prof. Dr. Claudio Manoel de Carvalho Correia.

comunicam na etapa cognitiva na qual se encontram.

Serviram como substrato teórico-metodológico algumas teorias da significação e da cognição apresentadas por Peirce, Vygotsky, a teoria da percepção de Jorge (2011), além da teoria das semioses criativas e orientadas de Nöth (1995) e a teoria do desenvolvimento da competência semiótica de Correia (2012). O resultado desta pesquisa se deu por meio da observação das semioses, ou seja, das interpretações das sequências de quadros da bateria de testes que foi apresentada às crianças surdas.

SEMIOSE E COMPETÊNCIA SEMIÓTICA

A semiose enquanto processo e a competência semiótica da criança surda são os objetos de investigação desta pesquisa, na medida em que é o termo que define a "ação", a atividade dos signos. Na geração dos significados na mente do intérprete, a semiose é o processo transformador dos fenômenos existentes no universo real da experiência que através da relação dialética entre mente interpretadora e signo, transforma a experiência em signos, em representações.

O avanço analítico do uso do conceito peirceano de signo e de semiose, neste trabalho, está na ênfase dada ao sujeito cognitivo no

processo de geração das semioses, que passaram a ser analisadas e observadas a partir das situações reais de significação em diversas faixas etárias. O desenvolvimento cognitivo, espelhado na língua de sinais, e o fenômeno da interpretação, foram estudados através da inclusão do sujeito no processo de análise. A interação entre os níveis cognitivo e linguístico e o seu desenvolvimento foi observado no estudo das semioses, sobretudo, através da observação das semioses geradas em duas faixas etárias específicas.

Segundo Correia (2012, p. 92),

> a semiose é o processo transformador dos fenômenos existentes no universo real da experiência que, através da relação dialética entre mente interpretadora e signo, transforma o fenômeno-experiência em veículo portador de significação: o signo.

É sobre este processo que esta pesquisa se debruça, buscando entender de que forma crianças surdas de 10 e 11 anos de idade, usuárias de LIBRAS, a Língua Brasileira de Sinais, realizam interpretações de sequências de quadros; buscamos entender quais são as estratégias utilizadas e quais as diferenças semióticas que podem ser observadas nas semioses geradas por crianças fluentes em

LIBRAS e as que ainda estão em estado de aprendizagem desse sistema espaço-visual de linguagem.

Segundo Santaella (1983, p. 52),

> o homem só conhece o mundo porque, de alguma forma, o representa e só interpreta essa representação numa outra representação, que Peirce denomina interpretante da primeira. Daí que o signo seja uma coisa de cujo conhecimento depende do signo, isto é, aquilo que é representado pelo signo. Daí que, para nós, o signo seja um primeiro, o objeto um segundo e o interpretante um terceiro.

Para Correia (2012, p. 108), estudar os processos de apreensão dos fenômenos e a consequente geração dos signos nos permite observar as singularidades e características das semioses nos diferentes estágios cognitivos nos quais os indivíduos se encontram.

AS RELAÇÕES ENTRE O PENSAMENTO DE PEIRCE E O DE VYGOTSKY

Uma questão fundamental no pensamento de Peirce é o seu entendimento de que o pensamento é estruturado em uma corrente de signos. Esta definição pode ajudar no estabelecimento de uma relação entre a ciência dos signos e as ciências cognitivas (CORREIA,

2012, p. 110-111). Correia (2013, p. 65) aponta para a possibilidade de um diálogo entre os pensamentos de Peirce e do psicólogo russo Lev S. Vygotsky, pois acredita que há vários pontos convergentes entre seus estudos, principalmente no que concerne a sua teoria da mediação, da internalização e sua visão dinâmica e evolutiva da geração dos conceitos.

A phaneroscopia e a teoria do interpretante são consideradas em destaque daquilo que, para Correia (2012), permite o diálogo da Semiótica com as Ciências Cognitivas. Vygotsky possui teorias que podem ser estudadas em diálogo com o pensamento de Peirce, quando se trata de estudos sobre a cognição, em especial sobre a relação mediada por sistemas sígnicos. Vygotsky afirma que toda relação do homem com o mundo é mediada por signos.

Correia (2013, p. 69) acredita no desenvolvimento através de etapas que refletem o desenvolvimento da mente, da língua e da inteligência. Sugere, ainda, que essas etapas sejam entendidas como categorizações da experiência, desde um nível primordial, até um nível mais elevado de categorização.

Segundo Pinker (2002, p. 289), "a percepção e a categorização nos fornecem conceitos que nos mantêm em contato com o mundo. A língua estende essa linha de

comunicação conectando os conceitos a palavras". Esta conexão reflete as relações entre linguagem e cognição e pode ser observada no desenvolvimento da competência semiótica do indivíduo.

A percepção foi muito utilizada nesta pesquisa. Tanto a percepção dos pesquisadores, atentos às formas como os informantes interpretavam as sequências de quadros através de um sistema de linguagem espaço-visual, como a própria percepção das crianças surdas, que, através da percepção visual, interpretavam em LIBRAS as imagens da bateria de testes de acordo com suas capacidades linguísticas, cognitivas e de comunicação.

Segundo Jorge (2011, p. 90),

os sentidos são a porta de entrada da percepção", sendo, as percepções, "os resultados dos processos psicológicos da significação e a memória das experiências vividas, que organizam e integram as sensações.

Todo conhecimento que irá gerar algum tipo de raciocínio e pensamento entra através das portas da percepção e está diretamente ligado à comunicação. Quando percebemos, raciocinamos, pensamos e, a assim, geramos a linguagem, estabelecemos comunicação. Todos esses aspectos ressaltam a importância da percepção para estudos de semiótica e, sobretudo, para o estudo da competência

semiótica em uma perspectiva orientada no campo da semiótica cognitiva.

Ainda de acordo com Jorge (2011, p. 98), a percepção é base para a origem do conhecimento. Pela resposta da Semiótica[...], não há separação daqueles processos mentais, e sensórios, de suas linguagens. A teoria dos signos explora a ligação entre linguagem e realidade junto à base perceptiva de todo conhecimento. Se todo conhecimento entra pela porta da percepção, querendo ou não, os fenômenos são constantemente apreendidos.

ANÁLISE DA COMPETÊNCIA SEMIÓTICA EM CRIANÇAS SURDAS: SEMIÓTICA COGNITIVA APLICADA AO ESTUDO DAS LÍNGUAS DE SINAIS E INTERPRETAÇÃO

Seguimos a perspectiva de algumas teorias da significação e da cognição apresentadas por Peirce e Vygotsky, a teoria da percepção de Jorge (2011), e a teoria das semioses criativas e orientadas criadas por Nöth (1995) e aplicadas por Correia (2012). Obtivemos resultados a partir da observação da interpretação das duas sequências de quadros das baterias de testes[2]

[2] Essa bateria de testes é composta por recursos motivadores específicos, no nosso caso, sequências de quadros (pequenas histórias). Essa bateria de testes foi criada, idealizada e organizada por Fernandes (1985).

que foram apresentadas às crianças surdas, pertencentes às classes sociais média e baixa, com 10 e 11 anos de idade, do sexo masculino e feminino.

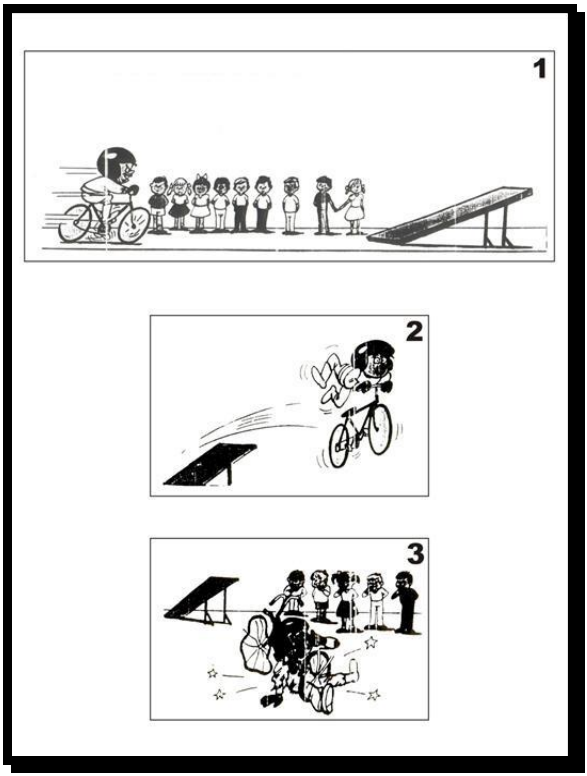


Figura 1 – Sequência de Quadros 1

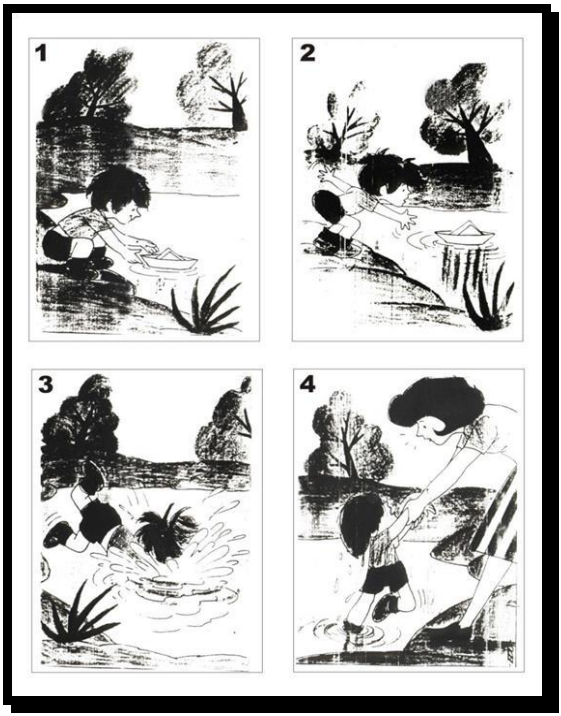


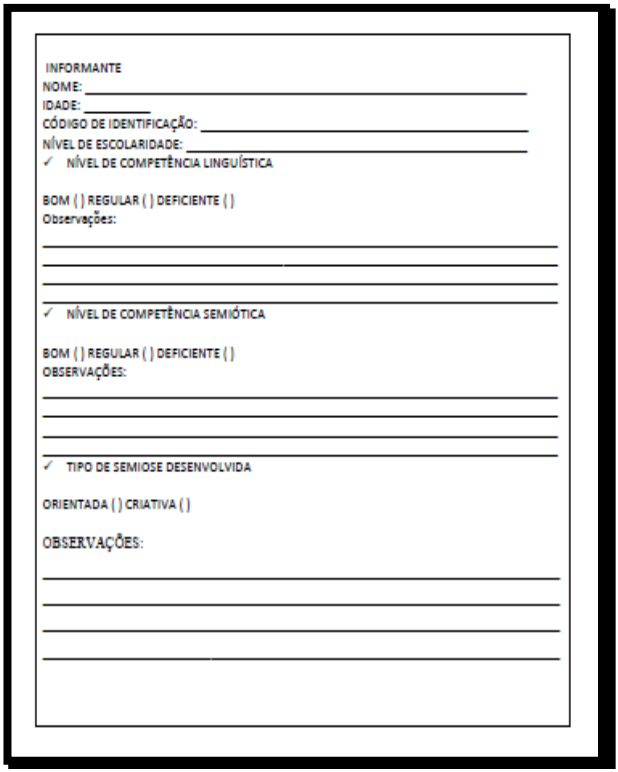
Figura 2 – Sequência de Quadros 2

As entrevistas receberam códigos específicos de identificação: gênero, idade, oralizado, surdo e ordem de apresentação, visando, dessa forma, obter um parâmetro de comparação entre as entrevistas analisadas em diferentes faixas etárias. O corpus coletado foi analisado, possibilitando observações sobre as formas como os informantes desenvolveram as semioses mediante as sequências de quadros a

eles apresentados. Este procedimento possibilitou a realização do estudo das estratégias de construção das semioses, de acordo com as análises sobre a lógica utilizada pelo informante na descrição em língua de sinais dessas sequências.

Para melhor organização dos dados a serem analisados, o código de identificação dos informantes foi assim determinado: S (maiúsculo) – Surdo; o (minúsculo) – Oralizado; 5 (número) – Idade do informante; M (maiúsculo) – MASCULINO – sexo do informante; F (maiúsculo) – FEMININO – sexo do informante; 1, 2, 3 etc. (numeração da ordem de apresentação do informante) e 10 → a idade dos informantes (10,0; 11,0). Assim, temos como exemplo: Informante S10M1 – Informante Surdo com 10 anos de idade, do sexo masculino e primeiro (com 10 anos de idade) a fazer a entrevista.

Os alunos participantes encontram-se identificados também no formulário de percepção, no qual estão registrados diversos dados observados no momento da entrevista com os informantes, tais como: a) nível de escolaridade; b) nível de competência linguística; c) nível de competência semiótica e d) tipo de semiose desenvolvida.


INFORMANTE
NOME: _____
IDADE: _____
CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO: _____
NÍVEL DE ESCOLARIDADE: _____
✓ NÍVEL DE COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

BOM ( ) REGULAR ( ) DEFICIENTE ( )
Observações:
_____
_____
_____
_____
✓ NÍVEL DE COMPETÊNCIA SEMIÓTICA

BOM ( ) REGULAR ( ) DEFICIENTE ( )
OBSERVAÇÕES:
_____
_____
_____
_____
✓ TIPO DE SEMIOSE DESENVOLVIDA

ORIENTADA ( ) CRIATIVA ( )

OBSERVAÇÕES:
_____
_____
_____
_____

Figura 3 – Formulário de Observação

Na análise dos dados, na transcrição das entrevistas dos informantes selecionados, “E”, significa “Entrevistador” e “I”, significa “Informante”.

O ESTUDO DAS SEMIOSES EM INFORMANTES SURDOS DE 10,0 ANOS DE IDADE

Aos 10.0 anos de idade, primeira faixa etária de observação desta pesquisa, foram selecionados os seguintes informantes para estudo: S10F1; S10M2; S10M3. Os informantes S10F1 e S10M2 apresentam interpretações das sequências de quadros das baterias de testes na sequência padrão. Já o informante S10M3 demonstra saber a sequência, inclusive sinalizando-a, mas não descreve a história do começo ao fim. Começa contando-a a partir do último quadro.

No informante de código S10F1, interpretando as sequências das baterias de testes, foi encontrado o seguinte:

Sequência de quadros 1:

1 – E. Eu quero que você olhe, depois queria que você explicasse que história você entende aqui (aponta para a bateria)

2 – I. Alguém andando de bicicleta [pequena pausa sinalizando negativamente com a cabeça], depois ele passou pela rampa e na terceira ele caiu.

Sequência de quadros 2:

3 – E. O que você entende dessa história?

4 – I. Então, é um barquinho, aí o barquinho se dispersou e o menino foi em busca do barquinho.

No informante de código S10M2, encontramos as seguintes interpretações:

Sequência de quadros 1:

5 – E. Você percebe na figura uma história simples?

6 – I. Um menino de bicicleta correu e caiu. Não podia correr e caiu. Não conseguiu pular.

Sequência de quadros 2:

7 – E. Explique para a gente essa segunda imagem.

8 – I. O menino com o barquinho, ele caiu na água e a mãe tirou ele do lago.

No informante de código S10M3, encontramos os seguintes dados:

Sequência de quadros 1:

9 – E. O que você entende da figura mostrada?

10 – I. **Um menino de bicicleta e aí ele caiu.** (entrevistador sinaliza se já acabou, obtendo a confirmação do aluno)

Sequência de quadros 2:

11 – E. Olhe e explique essa figura.

12 – I. Tem um barco e aí o menino caiu no lago. Na terceira o menino mergulhou e na quarta o menino foi pego.

3.2 – ESTUDO DAS SEMIOSES EM INFORMANTES SURDOS DE 11,0 ANOS DE IDADE

Aos 11,0 anos de idade, segunda faixa etária de observação deste projeto de pesquisa, foram selecionados os seguintes informantes para estudo: S11F1; S11F2; S11F3; S11M4. Os informantes S11F1 e S11F3 apresentam interpretações das sequências de quadros das baterias de testes na sequência padrão, demonstrando grande competência linguística. Já os informantes S11F2 e S11M4 não descrevem as baterias do começo ao fim, sinalizando apenas sobre o final de cada uma, sem muitos detalhes.

No informante de código S11F1, interpretando as sequências das baterias de testes, foi encontrado o seguinte:

Sequência de quadros 1:

13 – E. Primeiro quadro, o que você entende da história?

14 – I. Um menino de bicicleta e ele caiu. Foi correndo a caiu da bicicleta.

Sequência de quadros 2:

14 – E. Agora o segundo quadro, olhar e explicar.

15 – I. Tem um barco, um barquinho. O menino caiu, começou a chorar e aí a mãe veio e tirou ele do lago.

O Informante de código S11F2 interpretou as sequências da seguinte forma:

Sequência de quadros1:

16 – E. O que você entende dessa figura? Explique a história.

17 – I. (informante ri) O menino caiu da bicicleta...

18 – E. Como ele caiu?

19 – I. **Caiu e deve ter doído muito.** (entrevistador pergunta se acabou e o informante diz que sim)

Sequência de quadros2:

20 – E. O que você entende dessa segunda história?

21 – I. (informante ri de novo) O menino também caiu. Foi brincar com o barco e caiu na água.

O Informante de código S11F3 nos forneceu os seguintes dados a partir de sua interpretação:

Sequência de quadros1:

22 – E. O que você entende dessa história?

23 – I. O menino caiu. Foi brincar de bicicleta muito rápido e caiu.

Sequência de quadros 2:

24 – E. E desse, o que você entende?

25 – I. Tinha um barquinho, o barquinho foi se distanciando do menino e então o menino foi tentar pegar e caiu na água. Então, a mãe foi lá e tirou ele do lago.

O Informante de código S11M4 interpretou as sequências da seguinte maneira:

Sequência de quadros 1:

26 – E. O que você percebe dessa história?

27 – I. **O menino caiu** (informante demonstra impaciência e inquietação)

Sequência de quadros 2:

28 – E. Vamos lá, o que você entende?

29 – I. Um barco... (pausa). Indo para o meio do rio... (pausa).

A partir das análises realizadas sobre o corpus selecionado, podemos concluir que os informantes de 10 anos de idade desenvolveram estratégias de construção do que entendemos como semioses orientadas, ou seja, processos de produção de interpretações feitas a partir conhecimento do código para a decodificação plena das imagens apresentadas na bateria de testes. O informante S10M3, apesar de não descrever a sequência completa, demonstrou saber interpretar em nível de semiose orientada, pois sinalizou os quadros de número um, dois, três e quatro.

Visando a uma melhor organização e formulação de parâmetros de comparação das

estratégias de produção de semioses, nas diferentes faixas etárias, desenvolvemos as seguintes tabelas de análise dos processos de semiose nas sequências de número um e dois da bateria de testes. As tabelas estão organizadas com a ordem de apresentação do informante, o sexo e, também, com o tipo de semiose desenvolvida.

INFORMANTE	SEXO	SEMIOSE
S10F1	F	orientada
S10M2	M	orientada
S10M3	M	orientada

Tabela 1 – Análise dos processos de semiose na sequência de quadros 01 aos 10 anos

INFORMANTE	SEXO	SEMIOSE
S10F1	F	orientada
S10M2	M	orientada
S10M3	M	orientada

Tabela 2 – Análise dos processos de semiose na sequência de quadros 02 aos 10 anos

A partir das análises realizadas sobre o corpus selecionado, podemos concluir que dois informantes de 11 anos de idade, S11F1 e S11F3, desenvolveram estratégias de construção do que entendemos como semioses orientadas, ou seja, processos de produção de

interpretações feitas a partir conhecimento do código para a decodificação plena das imagens da sequência de quadros apresentadas na bateria de testes. Já os informantes S11F2 e S11M4, começaram a narrar as histórias a partir do último quadro de ambas as baterias, sem apresentar detalhes e com longas pausas entre as falas. Porém, enquanto a informante S11F2 mostrou interesse em participar, o informante S11M4 reagiu com impaciência e demonstrou desconforto durante a aplicação da bateria de testes.

Estes últimos desenvolveram semiose criativa, que, segundo Correia (2012, p. 113-114), são:

> (…) processos de produção de interpretações que, devido ao desconhecimento do código para a decodificação plena da linguagem verbal nas histórias infantis, direcionam as crianças para a geração dos significados que em meio à desorientação simbólica, buscam os ícones, signos que analogicamente possuem relações com os objetos que representam. [...] As semioses criativas são, portanto, estratégias de construção de interpretações baseadas nas potencialidades cognitivas do intérprete, dentro de sua maturidade cognitiva (...).

Como podemos observar, aos 11 anos de idade:

INFORMANTE	SEXO	SEMIOSE
S11F1	F	Orientada
S11F2	F	Criativa
S11F3	F	Orientada
S11M4	M	Criativa

Tabela 3 – Análise dos processos de semiose na sequência de quadros 01 aos 11 anos

INFORMANTE	SEXO	SEMIOSE
S11F1	F	Orientada
S11F2	F	Criativa
S11F3	F	Orientada
S11M4	M	Criativa

Tabela 4 – Análise dos processos de semiose na sequência de quadros 01 aos 11 anos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos, a partir das análises desenvolvidas, que os informantes surdos nas idades de 10 e 11 anos de idade, pertencentes ao 4º ano do ensino fundamental, apresentam formas de semioses orientadas e criativas na

interpretação das duas sequências de quadros apresentadas.

Tomando como exemplo a informante S11F2, percebemos que alguns desenvolveram semioses criativas, o que segundo Correia (2012, p.113-114) são

> (...) processos de produção de interpretações que, devido ao desconhecimento do código para a decodificação plena da linguagem verbal nas histórias infantis, direcionam as crianças para a geração dos significados em meio à desorientação simbólica (...).

Esses informantes começaram a interpretar as sequências a partir do último quadro. Já os que desenvolveram semioses orientadas, nesta perspectiva, interpretações da sequência de quadros em uma lógica padrão, a partir do conhecimento do código para a decodificação plena da sequência de quadros, descreveram as histórias do começo ao fim das sequências, em uma ordem lógica.

Concluímos, então, que a teoria das semioses orientadas e criativas serve como substrato teórico-metodológico para análise do estágio de desenvolvimento simbólico e cognitivo das crianças surdas na faixa etária de 10 e 11 anos. Esta perspectiva de análise semiótica pode servir como instrumental teórico

para o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem da criança surda. Segundo Charles Sanders Peirce, o pensamento é uma corrente de signos. Se o pensamento é uma corrente de signos, somente poderemos entender os complexos mecanismos de geração do pensamento através da atenta análise dos signos.

Como pode ser observado, todo o processo de interpretação das sequências de quadros é, na verdade, um processo de geração de signos que nascem da experiência observada e percebida. Não temos dúvidas de que as teorias da semiótica aplicada à cognição servirão como fundamentos essenciais para o auxílio de profissionais de diversas áreas de conhecimento que trabalham com educação especial.

A teoria da Percepção de Jorge (2011) também é de extrema importância para os estudos da cognição, tendo em vista que os sentidos são a porta de entrada para a percepção. Sem os sentidos, não conseguiríamos perceber o mundo ao nosso redor e, dessa forma, fica evidente que as crianças surdas, através da percepção visual apreendem o mundo exterior e o transforma em signos, dependendo da competência semiótica e do estágio de desenvolvimento linguístico e cognitivo no qual se encontram.

Concluímos que, aos 10 e 11 anos de idade, os informantes selecionados desenvolveram as seguintes categorias de semioses em suas faixas etárias específicas, como pode ser observado na seguinte tabela:

BATERIA DE TESTES	INFORMANTE	SEXO	SEMIOSE
SEQUÊNCIA 1	S10F1	F	ORIENTADA
	S10M2	M	ORIENTADA
	S10M3	M	ORIENTADA
SEQUÊNCIA 2	S10F1	F	ORIENTADA
	S10M2	M	ORIENTADA
	S10M3	M	ORIENTADA
SEQUÊNCIA 1	S11F1	F	ORIENTADA
	S11F2	F	CRIATIVA
	S11F3	F	ORIENTADA
	S11M4	M	CRIATIVA
SEQUÊNCIA 2	S11F1	F	ORIENTADA
	S11F2	F	CRIATIVA
	S11F3	F	ORIENTADA
	S11M4	M	CRIATIVA

Tabela 5 – Análise dos processos de semiose das duas faixas etárias nas duas sequências de imagens

O estágio cognitivo específico no qual a criança se encontra, justifica a forma como ela interpreta as sequências lógicas de quadros, gerando recortes específicos de interpretação, ou seja, formas de semiose orientada ou criativa que demonstram sua competência semiótica em estágios cognitivos específicos.

O grande avanço analítico no uso da teoria das semioses orientadas e criativas para as ciências da cognição está no fato de que reúne, em um único princípio, no conceito de "semiose", questões complexas que, até então, sempre foram tratadas por outras disciplinas de forma separada: estamos nos referindo aos conceitos de "percepção" e de "interpretação". A teoria da semiose desenvolvida por Peirce engloba estes dois polos intrínsecos à cognição humana, demonstrando que a percepção se constitui como uma atividade subjacente à própria atividade de interpretação (CORREIA, 2001, p.7-24). Assim, as interpretações são dependentes das percepções, ou seja, as interpretações nascem das percepções, os signos nascem das percepções em um processo evolutivo e, dessa forma, esta teoria resolve os problemas analíticos que a separação "percepção x conceituação" causa nas outras ciências humanas e sociais.

REFERÊNCIAS

CASSIRER, Ernst (1977). Antropologia filosófica. 2 ed. São Paulo: Mestre Jou.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho (2001). Semiose e desenvolvimento cognitivo: estudo sobre as estratégias de construção dos

processos sígnicos em sequências lógicas. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

_____. (2012). Competência Semiótica, percepção e desenvolvimento das interpretações. In: SIMÕES, Darcilia (Org.). Língua Portuguesa e Ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factach.

_____. (2013). Semiótica cognitiva: fundamentos das ciências dos signos para o estudo da linguagem e cognição. In: SIMÕES, Darcilia (Org.). Semiótica, Linguística e tecnologias de linguagem. Rio de Janeiro: Dialogarts.

FERNANDES, Eulalia (1985). Estudo de estruturas sintáticas na linguagem do deficiente auditivo. Relatório (Relatório de Pesquisa). CNPq.

JORGE, Ana Maria Guimarães (2011). Introdução à percepção**.** São Paulo: Ed. Paulus.

MELO, César Vinícius Santos (2016). Estudos sobre os processos de interpretação e de semiose no desenvolvimento da linguagem e da competência semiótica da criança surda de 10 e 11 anos de idade. Relatório (Relatório de Iniciação Científica). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

NÖTH, Winfried (1995). Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce. São Paulo: Annablume.

PINKER, Steven (2002). Tábula rasa: a negação contemporânea da natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras.

SANTAELLA, Lucia (1983). O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense.

BIODATA

César Vinícius Santos Melo é graduando em Letras-Inglês pela UFS. Orientado no Projeto de Pesquisa Estudos sobre os processos de interpretação e de semiose no desenvolvimento da linguagem e da competência semiótica da criança surda. Membro do Grupo de Pesquisa SELEPROT – Semiótica, Leitura e Produção de Texto da UERJ. http://lattes.cnpq.br/9182689824693818

Claudio Manoel de Carvalho Correia é doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP e mestre em Linguística pela UERJ. Professor Associado do DELI – Departamento de Letras-LIBRAS da UFS. Coordenador do Projeto de Pesquisa Estudos sobre os processos de interpretação e de semiose no desenvolvimento da linguagem e da competência semiótica da

criança surda. Líder do Grupo de Pesquisa GEMADELE- Elaboração e análise de material didático para ensino de línguas estrangeiras/adicionais da UFS e Membro do Grupo de Pesquisa SELEPROT – Semiótica, Leitura e Produção de Texto da UERJ. http://lattes.cnpq.br/9935874859230938.

"ISSO VEM ABALANDO-A EMOCIONALMENTE" – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ENUNCIADOR NA PRÁTICA DISCURSIVA DO GÊNERO JURÍDICO PETIÇÕES INICIAIS

Douglas do Carmo Araujo
Ilana da Silva Rebello

INTRODUÇÃO

Tendo como arcabouço teórico a Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, este trabalho analisa uma Petição Inicial (PI), focalizando em particular a construção da imagem do seu enunciador, sobretudo a partir dos estudos que versam sobre identidade social e discursiva e *ethos* (CHARAUDEAU, 2009; 2015), bem como a elaboração da face (GOFFMAN, 1980).

AS CONTRIBUIÇÕES SEMIOLINGUÍSTICAS PARA A ANÁLISE DA PI

Segundo Oliveira (2003), a teoria semiolinguística de análise do discurso (AD), proposta por Patrick Charaudeau, surgiu em

meio à trama de teorias ao longo do século XX, sendo em *Langage et Discours* (1983) a sua explicitação sistemática, que, desde então, vem sendo aplicada e aprimorada em livros e artigos do autor e de seus adeptos (OLIVEIRA, 2003, p. 13-14), em diversos campos das relações linguageiras.

O nome Semiolinguística nasce da junção de *sémio-*, que vem de *sémiosis*, construindo relação forma-sentido, que pode ocorrer em diferentes sistemas semiológicos, com "-linguística", termo dado por Charaudeau para reforçar que a forma de ação é dada pelos sujeitos-comunicantes e constituída por um material linguageiro (*apud* MACHADO, 2001, p. 47). Assim, nas palavras de Machado (2001), a construção de sentido dentro da teoria semiolinguística está sob a responsabilidade de um sujeito, movido por uma determinada intenção que consiste no desejo de influenciar alguém pelo uso da linguagem (p. 47). O projeto traçado, nesse caso, faz parte do mundo social em que vivem os sujeitos-comunicantes e é composto por um conjunto de condições em que se realiza qualquer ato de linguagem.

Na perspectiva semiolinguística, são quatro os sujeitos da linguagem, sendo representados por dois "Eus", a saber, o sujeito enunciador (EUe) e o sujeito comunicante (EUc),

e dois “TUs”, que são o sujeito destinatário (TUd) e o sujeito interpretante (TUi).

Segundo Charaudeau (2001, p. 31), o sujeito comunicante (EUc) é o parceiro que detém a iniciativa no processo de interpretação dentro da instância da produção do ato de linguagem, enquanto o sujeito interpretante (TUi) é o parceiro que tem a iniciativa do processo de interpretação (CHARAUDEAU, 2001, p. 32), que ocorre, por sua vez, na instância da recepção do ato de linguagem.

Por conseguinte, o sujeito enunciador (EUe) e o sujeito destinatário (TUd) são seres de fala que assumem diferentes faces na encenação discursiva (CHARAUDEAU, 2001, p. 32). O TUd “é o interlocutor fabricado pelo EU como destinatário ideal, adequado ao seu ato de enunciação” (CHARAUDEAU, 2014, p. 45). Já o EUe, segundo Charaudeau (2001, p. 51), “é responsável por um certo efeito de discurso produzido sobre o interpretante”, é a imagem de fala que oculta o EUc, ou seja, o EUe é uma criação necessária do EUc para atuar na encenação discursiva. No entanto, o EUe varia conforme cada contrato discursivo e estratégia discursiva adotada pelos sujeitos.

Para melhor entender as posições dos sujeitos de comunicação, vejamos, a seguir, o esquema ilustrativo proposto por Charaudeau, adaptado ao contrato comunicativo da PI:

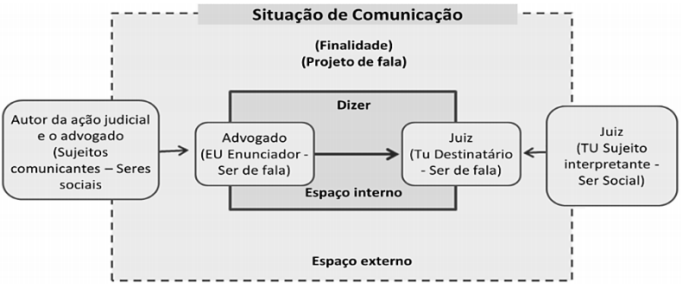


Gráfico 1[1]– Representação dos dispositivos da encenação da linguagem na PI.

Podemos observar que, na PI, o sujeito comunicante é duplo, pois tanto o autor da ação judicial quanto o advogado, profissional jurídico, são agentes, localizados na esfera externa do ato de linguagem, responsáveis pela organização e produção do discurso. O EUe, por sua vez, é constituído pelo profissional jurídico, um dos sujeitos comunicantes, e ele é quem aparece no ato de linguagem. Já o interlocutor ideal (TUd) é o Juiz.

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO SUJEITO: TEORIA E PRÁTICA

Ao discorrermos sobre a construção da imagem do sujeito no discurso da PI, não podemos desconsiderar as representações sociais e ideológicas existentes entre os

[1] **Fonte:** Charaudeau (2014, p. 77) - adaptado.

indivíduos que estão diretamente ligados a esse contrato discursivo, como a do advogado, a do autor (ser representado pelo advogado) e a do juiz, já que, assim como em outras práticas linguageiras, é a partir de uma identidade cristalizada socialmente que outras podem ser mobilizadas para atender ao contrato discursivo e conquistar o que se deseja no ato de linguagem.

A imagem do sujeito da linguagem é construída a partir da somatória de elementos linguísticos e extralinguísticos. A exemplo disso, destacamos a ideologia que contextualiza a produção discursiva, ajudando-nos a entender os papéis exercidos pelos sujeitos numa encenação discursiva.

Segundo Chauí (2012, p. 131), o termo ideologia, muitas vezes confundido com ideário, é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que e como devem pensar, sentir e fazer. Ou seja, a ideologia sistematiza a vida em sociedade, ao ponto de que não é possível conceber um ato de linguagem sem que haja a influência da ideologia sobre os sujeitos.

Neste trabalho, a ideologia funciona como o "pano de fundo" da produção discursiva, que corrobora para melhor entendermos a imagem

do sujeito em suas práticas de linguagem, visto que os protagonistas da encenação discursiva são os sujeitos da linguagem.

Assim, no que se refere ao conceito de ideologia, estamos de acordo com Machado (2006, p. 16) quando diz que os discursos viajam e podem ser encenados por uns e outros, independentemente da ideologia primeira, orientando, dessa forma, o nosso olhar para entendermos as relações de força entre os sujeitos dentro de um dado contexto situacional concreto de encenação discursiva. O que significa dizer que a ideologia prescreve as práticas sociais, ou melhor, como diz Chauí (2012, p. 138), a ideologia fabrica uma história imaginária, que reduz o passado e o futuro às coordenadas do presente: a partir do aqui e do agora.

No discurso jurídico, podemos afirmar que, ideologicamente, a figura do juiz, ainda hoje, retrata alguém que tem o saber jurídico e o poder outorgado pelo Estado para julgar uma lide[2]. No contrato da PI, ele é reverenciado e considerado, por vezes, como uma "divindade"

[2] Lide, no campo jurídico, é o conflito de interesses manifestado em juízo. Tal termo é, muitas vezes, utilizado como sinônimo de ação. Significa demanda, litígio, pleito judicial. Lide – Dicionário jurídico – DireitoNet - http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/873/Lide. Consulta em 01 de abril de 2017.

no âmbito jurídico, o que fica evidente nas escolhas lexicais do locutor ao dirigir-se a ele. Diferentemente disso, o autor da ação é ideologicamente percebido como alguém que, pela falta de saber especializado, necessita do advogado como mediador para que seu pedido seja, ao menos, apreciado pelo juiz.

Assim, na cena discursiva da PI, o advogado possui o que Chauí (2012, p. 128) chama de discurso de competência, que "é aquele proferido pelo especialista, que ocupa uma posição ou um lugar determinado na hierarquia organizacional", que preencheu requisitos estabelecidos socialmente para legitimar sua posição em seu discurso: concluiu o curso de Direito e possuiu aprovação junto ao exame da OAB, no caso do enunciador da PI analisada.

Dessa forma, a ideologia, sobretudo a da competência, permite-nos perceber as relações de poder existentes entre os sujeitos da linguagem, uma vez que essas relações tendem a se estruturar em um sistema de hierarquização, pautadas na ideologia da meritocracia, privilegiando, ideologicamente, os sujeitos considerados mais bem-dotados intelectualmente pelo sistema.

A partir desse pensamento, é possível acrescentar que, na construção da imagem dos sujeitos da PI, por exemplo, o juiz ocupa lugar de

privilégio, estando no topo da relação hierárquica dessa encenação discursiva, tendo em vista que ele possui o saber, que já foi testado socialmente, por meio de um exame e, por isso, foi-lhe conferido poder para julgar. O advogado, por sua vez, ocupa posição mediana e, por isso, tem apenas o saber, faltando-lhe o poder, o que o coloca em uma situação inferior à do juiz, de quem não pode exigir nada, mas a quem pode apenas pedir. Enquanto isso, o autor ocupa a base dessa relação, não possui saberes que lhe confiram poderes, o que o torna, juridicamente, uma pessoa leiga, indefesa, que precisa da identidade do advogado para representá-lo, como no exemplo a seguir.

Petição Inicial	CARLOS HENRIQUE TEIXEIRA, vem, por sua advogada infra-assinada, (procuração em anexo – documento n. 1) com endereço profissional na Rua do Ouvidor, n. 111/grupo 111, Centro, Rio de Janeiro, RJ, propor a presente (...). [SIC]

Tabela 1 – Da ideologia na PI

Ao ser representado por "sua advogada", nessa cena discursiva, o autor da PI, que é um dos sujeitos comunicantes, é posto, pelo enunciador, como uma pessoa inabilitada para atuar nesse ato linguageiro. A ideologia de que o autor não possui competência para buscar seu direito junto ao juiz surge, exatamente, no momento em que o enunciador salienta que o

presente ato de linguagem se dá por meio de representação. Assim, fica subentendidoque o autor não tem voz, ao menos diretamente, na PI.

Ora, a encenação discursiva da PI, por direcionar-se aos Juizados Especiais Cíveis, como na PI analisada, permite que os autores atuem diretamente nelas. No entanto, para o sujeito comunicante autor, melhor seria se ele continuasse sendo visto como uma pessoa incapaz de atuar nessa encenação. Assim, ele não apenas dá voz ao advogado, mas une sua voz à do advogado, deixando essa última transparecer nesse ato linguageiro. Trata-se, na verdade, de uma estratégia discursiva em que o sujeito da linguagem elabora a ideologia existente da forma que melhor lhe garantirá obter sucesso no seu projeto de fala.

Quanto às representações sociais na PI, verificamos que é latente a representação do autor como alguém injustiçado, do advogado, como o mediador da justiça e do juiz, como alguém que pode fazer justiça. Vejamos:

Petição Inicial	Já houve prejuízo material, pois o primeiro provento seria recebido pelo mesmo no dia 18 de abril de 2009. Certamente haverá atraso no pagamento do segundo benefício do estágio porque o pagamento dar-se-á no dia 13/05/09 e até lá dificilmente o autor conseguirá solucionar a situação de retirar o nome do SPC, abrir a conta, informar ao TRF 2, aguardar o

	procedimento administrativo do Tribunal para efetuar o pagamento e conseguir o dinheiro do estágio ainda este mês. O autor acredita que o Poder Judiciário, com sua agilidade e destreza, concederá a antecipação de tutela para retirar o nome do cadastro desabonador pela inexistência da relação jurídica e também pelo autor não ter recebido em seu domicílio qualquer aviso de que tal fato aconteceria. [SIC]

Tabela 2 – A representação social do sujeito na PI

Na PI, o excerto aponta para a existência da representação social de que o judiciário, que é simbolizado pelo juiz, está qualificado para reparar o dano sofrido pelo autor, como em "(...) O autor acredita que o Poder Judiciário, com sua agilidade e destreza (...)".

Segundo Jodelet (2002, p. 22), representação social "é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social", ou seja, a representação social é uma forma de construção da realidade, a partir de concepções dadas como comuns a um determinado grupo social, já que ela é "igualmente designada como um saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico". (JODELET, 2002, p. 22)

Partindo da ideia de que não existe vazio social, as representações sociais, de acordo com Jodelet (2002, p. 17), possuem grande importância para a vida em sociedade, pois elas guiam o modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária. Assim, podemos entender que as representações sociais estão presentes no cotidiano e são reafirmadas constantemente a partir das práticas linguageiras.

Dessa forma, as representações sociais materializam-se por meio da linguagem, refletindo o pensamento social a respeito de determinados objetos, já que, segundo Jodelet (2002, p. 22):

> de fato, representar ou se representar corresponde a um ato de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a outro objeto. Esse pode ser tanto uma pessoa, quanto uma coisa, um acontecimento material, psíquico ou social, um fenômeno natural, uma ideia, uma teoria etc.; pode ser tanto real quanto imaginário ou mítico, mas é sempre necessário. Não há representação sem objeto (grifo nosso).

Assim, como toda representação social precisa recair sobre um objeto, no trabalho em tela, dentre tantas representações existentes na PI, podemos explicitar as representações sociais

que recaem sobre o advogado, um dos comunicantes e o enunciador, nesse contrato discursivo. Coerentemente, a origem do vocábulo em latim *aduocatus*, que compreende a junção do prefixo *ad* (para junto) e *uocatus* (chamado), significando "o que assiste, patrono, ajudante, defensor" (REZENDE, 2005, p. 28), revela que o advogado é o profissional chamado para defender o autor ou auxiliá-lo na sua demanda, tal como constitui uma das suas representações sociais, ainda, hoje.

Ademais, nas esferas extrajudiciais, é comum ouvir as pessoas dizerem que têm um advogado ou que irão conversar com seu advogado, em muitos casos, principalmente, para mostrar que não estão sós, mas que contam com uma pessoa que entende das leis, que é próxima e que está a sua disposição para lutar em uma lide judicial. Esse tipo de postura surge a partir das representações sociais dadas à figura do advogado; ela funda-se tanto na história, quanto na mídia, por meio dos casos de grande repercussão em que a figura do advogado se torna quase indispensável para a obtenção de justiça.

Por outro lado, é importante destacar que nem sempre o advogado goza de boa reputação, tendo em vista que a parcialidade adotada ao defender seu cliente, o faz, por vezes, olhar apenas a parcela da verdade que favorece o seu

cliente em um dado processo. Dessa forma, existem representações sociais em que o advogado é tido como insensível, calculista e astuto. Na PI, essas últimas representações não estão presentes, visto que não favoreceriam o locutor dessa encenação discursiva.

A partir do que foi exposto, percebemos que as representações sociais vinculadas às imagens dos sujeitos da linguagem, na PI, em especial, fornecem-nos subsídios para entender o que marca cada sujeito e sua atividade nesse ato interativo, ou seja, possibilitam-nos, na qualidade de analistas do discurso, compreender quais elementos linguísticos, no nosso caso, recuperam, simbolicamente, um pensamento socialmente construído, a partir das vivências e experiências humanas.

No que diz respeito aos imaginários sociodiscursivos, é bem verdade que eles advêm das representações sociais, ao materializarem-se discursivamente a partir da sua racionalização, como é possível perceber no exemplo a seguir:

Petição Inicial	Não restam dúvidas que o caso em tela encontra-se sob o pálio do CDC, restando clara a caracterização de defeito no serviço prestado e os danos por ele causado, sendo o Autor considerado consumidor, nos termos do art. 17 do CDC. Sendo assim, são inteiramente

	aplicáveis os dispositivos da lei consumerista, mormente os inerentes à proteção contratual e às cláusulas abusivas, haja vista tratar-se de norma de ordem pública de aplicação imediata. [SIC]

Tabela 3 – Imaginário sociodiscursivo

O imaginário sociodiscursivo de verdade materializa-se no excerto da PI, quando o enunciador faz uso de "Não restam dúvidas (...)", pois, embora expresse que a construção sequente é uma verdade, ela não é inerente ao que se pronuncia, mas um efeito de verdade que é construído no discurso do enunciador. Configura-se um imaginário de verdade pautado na convicção, já que o discurso sequente não traz em seu bojo uma força de essência, oponível a todos.

Charaudeau (2015, p. 206) postula que os imaginários sociodiscursivos surgem a partir dos imaginários sociais, que, embora fragmentados, instáveis e essencializados, além de materializarem-se nas relações sociais, possuem a necessidade de serem sustentados por uma racionalidade discursiva, tornando relativamente estável o comportamento linguístico dos sujeitos em suas práticas linguageiras e facilitando, dessa forma, sua transmissão de geração em geração.

Sendo assim, verificamos que os imaginários sociodiscursivos são lógicos, tendo

em vista que são recorrentes, ou seja, relativamente estáveis. A título de exemplo, dificilmente verifica-se o uso do verbo em primeira pessoa na PI, uma vez que o afastamento do sujeito da linguagem, pressuposto por essa marca linguística, é o desejável para transmitir a ideia de verdade. É importante frisar que a justiça caminha junto à verdade, ao ponto de uma não existir se houver a ausência da outra. Por isso, um dos imaginários sociodiscursivos contidos na PI imprime a essa encenação o tom de verdade inquestionável.

Sob a proposta de discutir como o sujeito constrói sua identidade a partir do seu discurso, Charaudeau (2009), em seu texto "Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional", postula que, para o sujeito existir, é necessário que haja diferença desse em relação ao outro, visto que é crucial para o sujeito reconhecer-se como sendo o que não é o outro. Dessa forma, o autor chama atenção para o fato de que não existe o *eu* sem o *tu*, assim como, também, não existe o *tu* sem o *eu*, uma vez que um constitui o outro, pois, como versa Charaudeau (2009),

> é somente ao perceber o outro como diferente, que pode nascer, no sujeito, sua consciência identitária. A percepção da

> diferença do outro constitui de início a prova de sua própria identidade, que passa então a "ser o que não é o outro". A partir daí, a consciência de si mesmo existe na proporção da consciência que se tem da existência do outro. Quanto mais forte é a consciência do outro, mais fortemente se constrói a sua própria consciência identitária. É o que se chama de *princípio de alteridade.*

Assim, para qualquer atividade que exercemos na nossa sociedade, deparamo-nos com o "outro" o tempo todo, por meio de um *slogan*, de um texto jornalístico, de um programa de televisão e de outros tipos da manifestação humana para significar o mundo. A partir desses encontros com o "outro", construímos nossa identidade social, isto é, uma significação convencionada e estabilizada nas práticas sociais. Dessa forma, é possível que um mesmo indivíduo disponha de muitas identidades, que emergem em cada contato comunicativo, dependendo do contexto do ato de linguagem. A título de ilustração, a identidade social "mãe" pode mudar para "médica", "amiga", "consumidora", "advogada", por exemplo.

No entanto, dentro de uma prática linguageira, além das significações convencionadas e estabilizadas pelos grupos nas práticas sociais, que conhecemos como

identidade social, contamos, também, com a identificação que é construída a partir daquilo que projetamos em nossas práticas discursivas, que, somada à identidade social, permite que uma mãe possa ter outros atributos, como ser uma mãe rígida, excelente, eficiente, dentre outras, a depender da intenção e das estratégias que emprega na sua prática linguageira. A esse tipo de construção identitária, Charaudeau (2009) chama de identidade discursiva que "tem a particularidade de ser construída pelo sujeito falante para responder à questão: 'Estou aqui para falar como?' Assim sendo, depende de um duplo espaço de estratégias: de 'credibilidade' e de 'captação'".

Desse modo, podemos aferir que, em todas as práticas linguageiras, o locutor constrói para si uma identidade, ou seja, uma imagem de si elaborada pelo seu discurso. No entanto, essa identidade discursiva precisa da identidade social como base para existir, já que a primeira não existe isoladamente, precisa estar ancorada em um sujeito do discurso que possui uma identidade social.

Na PI, por exemplo, o enunciador possui uma identidade social de advogado, pois, em seu contrato discursivo, é assim que ele é reconhecido socialmente. Além disso, no ato de linguagem desse gênero, o advogado pode construir, também, uma identidade discursiva

de advogado competente e honesto. No entanto, se não houvesse a base da identidade social de "advogado", não haveria a identidade discursiva "advogado competente e honesto".

Dentro da cena discursiva da PI, o sujeito comunicante autor camufla-se na figura do advogado, que é enunciador e, também, comunicante nessa encenação.

Na PI analisada, a identidade social do comunicante advogado é a de profissional jurídico e é, a todo tempo, reforçada, recriada e, por vezes, ocultada, dentro da sua prática linguageira.

Petição Inicial	Ao fazer o requerimento, a gerente de nome Olívia o informou que a resposta viria no dia 27 do mesmo mês. Nesta data o autor retornou ao Banco Verdadeiro e recebeu a notícia de que meu nome estava com restrição no SERASA a pedido do Banco do Povo S/A. Este fato deixou o autor chocado e humilhado, pois jamais havia feito compras e deixado de pagá-las**. É IMPERIOSO RESSALTAR QUE O AUTOR JAMAIS RECEBEU EM SEU DOMICÍLIO QUALQUER INFORMAÇÃO DE QUE O SEU NOME IRIA PARA O SERASA EM RAZÃO DE ALGUM NEGÓCIO JURÍDICO RELIZADO E NÃO PAGO!!!!!** [SIC]

Tabela 4 – Identidade social e discursiva I

No fragmento da PI, vemos que os verbos na 3ª pessoa, como em "o autor retornou" (PI),

sustenta a identidade do profissional jurídico, transmitindo a imagem que se espera desse profissional: seriedade, imparcialidade e credibilidade, por exemplo.

Em "Este fato deixou o autor chocado e humilhado" (PI), o comunicante advogado, embora não abra mão de seu distanciamento, mostra que é capaz de pensar na dor do outro, deixando evidente sua humanização. Ou seja, além de possuir a identidade social de profissional jurídico, o comunicante acumula atribuições de sério, responsável, imparcial e, ainda, humano, sensível aos sofrimentos do outro.

Ao construir a identidade do comunicante autor, o comunicante advogado constrói-se discursivamente. Por mais que as estratégias discursivas utilizadas busquem fazer com que haja seu total apagamento, o comunicante constrói a identidade do autor da ação a partir das suas próprias. Seguimos novamente para a PI:

Petição Inicial	É claramente relatado o problema do autor, que não mereceu nem sequer uma resposta do Banco do Brasil que pudesse solucionar o problema, tendo inclusive recebido respostas contraditórias e promessas de providências que nunca foram tomadas pelo banco, demonstrando claramente a falta de respeito e a má vontade no serviço prestado. [SIC]

Tabela 5 – Identidade social e discursiva II

Em "demonstrando claramente a falta de respeito", o advérbio de modo utilizado revela uma postura assertiva do locutor, seu posicionamento dentro daquilo que é dito e, mais uma vez, seu ato de humanização, ao se compadecer com o sofrimento alheio.

Próximo à noção de identidade discursiva, o sujeito comunicante da PI analisada busca, na cena discursiva, elaborar sua imagem, construindo um *ethos* discursivo de credibilidade.

Segundo Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 220), *ethos* é um termo emprestado da retórica antiga e designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer influência sobre seu interlocutor. Atualmente, essa noção vem sendo retomada nas ciências da linguagem, sobretudo, na seara da análise do discurso.

Na perspectiva aristotélica, o *ethos* encontra-se no discurso e não na pessoa real do locutor; trata-se, na verdade, de uma máscara que reveste o locutor por meio da sua encenação discursiva, atribuindo a esse as qualidades necessárias para alcançar o que se pretende.

No entanto, é sob a perspectiva de Charaudeau que conduzimos a presente análise, pois entendemos que é na convergência das identidades do sujeito - social e a discursiva - que se concebe o *ethos*, como esclarece o autor:

> de fato, o ethos, enquanto imagem que se liga àquele que fala, não é uma propriedade exclusiva dele; ele é antes de tudo a imagem de que se transveste o interlocutor a partir daquilo que diz. O ethos relaciona-se ao cruzamento de olhares: olhar do outro sobre aquele que fala, olhar daquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro vê. Ora, para construir a imagem do sujeito que fala, esse outro se apoia ao mesmo tempo nos dados pré-existentes ao discurso – o que ele sabe a priori do locutor – e nos dados trazidos pelo próprio ato de linguagem. (CHARAUDEAU, 2015, p. 115).

Vejamos o *ethos* no excerto da PI.

Petição Inicial	Sabemos que para que um negócio jurídico exista, é necessário preencher a tríade de elementos apresentada no Brasil por Pontes de Miranda, qual seja: declaração de vontade, objeto e forma. Tais elementos devem estar preenchidos *in totum*. No caso do autor, falta um elemento indispensável: ele jamais manifestou a vontade de celebrar um financiamento, e, ao consultar o próprio SERASA na Rua da Ajuda, descobriu que o valor não era o alegado pelo Banco do Povo, mas sim a quantia de R$745,54 (setecentos e sessenta e cinco reais e cinquenta e quatro centavos) com a ré, que inclusive possui domicílio em São Paulo. [SIC]

Tabela 6 – O *ethos* de credibilidade

Em “Sabemos que para que um negócio jurídico exista, é necessário preencher a tríade de elementos apresentada no Brasil por Pontes de Miranda (...)” (PI), o enunciador reclama para si o *ethé* de *credibilidade*, já que, estão presentes nesse discurso a condição de *sinceridade*, uma vez que a primeira pessoa do plural em “sabemos” pressupõe que o que é dito é de conhecimento de todos, não cabendo espaço para mentira. Além disso, a condição *performance* é preenchida, tendo em vista que na PI há promessa de comprovação dos fatos no item “Das provas”.

A condição de *eficácia* ocorre quando o locutor projeta para o seu interlocutor uma imagem de seriedade, demonstrando-se contido e, por meio do uso da 1ª pessoa, como em “sabemos”, acrescentando um traço à sua personalidade, transmitindo a ideia de *sério.* A respeito do *ethos* de sério, Charaudeau (2015, p. 121) postula que “esse *ethos* se constrói igualmente com a ajuda de declaração a respeito de si mesmo”.

Já o *ethos* de identificação é o “carro-chefe” da encenação discursiva da PI, uma vez que seu enunciador é construído, pelo comunicante, de forma que transmita, ao seu interlocutor, a imagem de um sujeito que possui potência, caráter, inteligência e humanidade, como vemos a seguir:

Petição Inicial	Ao fazer o requerimento, a gerente de nome Olívia o informou que a resposta viria no dia 27 do mesmo mês. Nesta data o autor retornou ao Banco Verdadeiro e recebeu a notícia de que meu nome estava com restrição no SERASA a pedido do Banco do Povo S/A. Este fato deixou o autor chocado e humilhado, pois jamais havia feito compras e deixado de pagá-las. É IMPERIOSO RESSALTAR QUE O AUTOR JAMAIS RECEBEU EM SEU DOMICÍLIO QUALQUER INFORMAÇÃO DE QUE O SEU NOME IRIA PARA O SERASA EM RAZÃO DE ALGUM NEGÓCIO JURÍDICO RELIZADO E NÃO PAGO!!!!! [SIC]

Tabela 7 – O *ethos* de identificação

O *ethé* de potência é constantemente visto na encenação discursiva da PI. A força que encobre o enunciador é vista tanto na sua forma de dizer verbalmente quanto não verbalmente. Isto é, como a PI é um texto escrito, a disposição gráfica em que os enunciadores organizam seu discurso, como o uso do negrito, da caixa alta, da fonte, do sublinhado e de outros elementos, auxilia o interlocutor na localização dos destaques dados pelo comunicante.

A respeito disso, a PI mostra-nos esse *ethé*, pois, além da escolha vocabular, como "jamais", "**IMPERIOSO RESSALTAR"** e **"E NÃO PAGO!!!!!"**, os destaques dados às letras tendem a aproximar o seu discurso escrito aos discursos falados.

A escolha vocabular da PI, além de demonstrar um *ethé* de humanidade, em "Este fato deixou o autor chocado e humilhado", em que a imagem do sujeito enunciador passa a ser entendida como a imagem de alguém sensível às dores do autor, revela-se, em **"ÉIMPERIOSO RESSALTAR"** e **"E NÃO PAGO!!!!!"**,como um discurso carregado de energia, como se o enunciador estivesse preparado para lutar pela justiça do autor da ação. A exclamação junto à caixa alta transmite, também, a representação do "grito", que, diante do que é exposto, expressa indignação, que é uma característica passível de admiração, já que a indignação seria com a injustiça, no caso dessa encenação.

Isto posto, o conceito de *ethos* funciona, dentro das práticas linguageiras, como ferramenta para persuadir o interlocutor. No entanto, dentro da psicologia social, existe um outro conceito similar ao de *ethos,* que é chamado de processo de elaboração da face, que tem como objetivo manter a harmonia entre os sujeitos, nas práticas interativas.

Considerando que todas as pessoas vivem no mundo de encontros sociais, seja face a face, seja mediado, como no caso da PI, Erving Goffman (1980, p. 76) postula que, em cada contato, os sujeitos tendem a seguir um padrão de atos verbais e não verbais que expressa sua visão da situação e, consequentemente, sua

avaliação dos interlocutores participantes e de si mesmo: é o que o autor denomina de seguir uma linha. Assim, ao seguir uma linha, o sujeito da linguagem consegue avaliar a impressão que, possivelmente, pôde ser formada sobre si para os demais sujeitos presentes em uma dada prática interativa.

Para Goffman (1980, p. 76-77), o termo face pode ser definido como o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma, por meio daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada em um encontro específico, o que significa dizer que

> a face é uma imagem do *Self* delineada em termos e atributos sociais aprovados – embora se trate de uma imagem que pode ser partilhada por outros, como quando a pessoa consegue fazer uma boa exibição profissional ou religiosa fazendo uma boa exibição para si mesma. (GOFFMAN, 1980, p. 77) .

A encenação discursiva da PI consiste em um encontro em que está em jogo a face dos sujeitos que atuam nessa encenação: o autor, o advogado e o juiz.

Assim, para que se mantenha o equilíbrio da interação na PI, o comunicante busca afastar-se da possibilidade de ter sua face ameaçada, e seu enunciador tende a seguir a linha daquilo

que é aceito nessa interação. Além disso, ele recorre, principalmente, ao processo de evitação, para manter a harmonia em seu ato interativo. Vejamos:

Petição Inicial	CARLOS HENRIQUE TEIXEIRA, vem, por sua advogada infra-assinada, (procuração em anexo – documento n. 1) com endereço profissional na Rua do Ouvidor, n. 111/grupo 111, Centro, Rio de Janeiro, RJ, propor a presente [SIC]

Tabela 7 – A elaboração da face: processo de evitação

Dentro da teoria elaborada por Goffman (1980, p. 84), ao permitir que terceiros conduzam transações delicadas, o sujeito faz uso de um processo de evitação, ou seja, uma forma básica de elaboração de face. Na PI, por exemplo, em "vem, por sua advogada infra-assinada", o comunicante autor, que já teve sua face perdida em um evento significativo, faz uso dessa estratégia, colocando o advogado em seu lugar, na cena discursiva, evitando, assim, que sua face seja ameaçada.

Além disso, por sua vez, o enunciador da PI, para não ter sua face ameaçada, recorre, também, ao processo de evitação, por meio do uso de estratégias de polidez e de cortesia, como vemos nos pronomes de tratamento em "vem à presença deste Douto Juízo, clamar por JUSTIÇA", uma vez que tal escolha lexical tem a função de adular o interlocutor dessa encenação

discursiva, evitando, dessa forma, que exista a possibilidade de ameaça à sua face.

Ademais, a interferência de terceiros, no evento interativo, pode consistir no fato de o sujeito valer-se da palavra de outrem para argumentar, dentro dessa interação, já que, por tratar-se da palavra de alguém diferente do lugar do discurso, reduz-se a possibilidade de haver uma ameaça à face.

A partir do que foi exposto, percebemos que, nas interações da PI, talvez por tratar-se de um gênero escrito, o sujeito da linguagem tem uma possibilidade maior de seguir a linha desejada para esse evento discursivo e, por poder monitorar melhor sua prática discursiva, fazer com que a harmonia dessa interação mantenha-se, a partir do uso constante das estratégias de elaboração de face, sobretudo, as de evitação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da análise aqui exposta, verificamos que o sujeito da linguagem na PI, apoiado na ideologia que hierarquiza seu discurso e por meio das representações sociais materializadas pelos imaginários sociodiscursivos, constrói seu discurso a partir daquilo que é aceito nesse contrato discursivo, elaborando nesse, no que lhe é

permitido, um projeto de fala capaz de persuadir o juiz.

Assim, percebemos que a arquitetura desse gênero não perde de vista a intencionalidade do comunicante em atuar sobre seu interlocutor, já que, na análise, evidenciamos que o sujeito comunicante autor concede ao seu enunciador a máscara ideal para atuar nessa cena discursiva e alcançar aquilo que pretende junto ao juiz.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. (2015). *Discurso Político*. São Paulo: Contexto.

_____. (2014). *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto.

_____. (2009). "Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional." In: PIETROLUONGO, M. (org.). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contracapa, p.309-326. Disponível em http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html Acesso em 10/02/2017.

_____(2001). Uma teoria os sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. *Análise do discurso*: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: Nad-FALE-UFMG.

_____ (1983). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette Livre.

_____.; MAINGUENEAU, Dominique (2014). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto.

CHAUÍ, Marilena (2012). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.

GOFFMANN, E (1980). "A elaboração da face. Uma análise dos elementos rituais da interação social." ln: FIGUEIRA, S. (Org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Trad. I. Russo. Rio de Janeiro: F. Alves, p.76-114.

JODELET, D. (2002). "Representações sociais: um domínio em expansão." In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj. p.17-44.

MACHADO, Ida Lúcia (2006). Algumas reflexões sobre a teoria Semiolinguística. N. 22, vol. 2. Uberlândia: Letras & Letras, , jul./dez. p. 13-21.

MAINGUENEAU, Dominique (2013). *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez.

OLIVEIRA, Ieda de (2003). O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil. Rio de Janeiro: Lucerna.

REZENDE, A. M.; BIANCHET, Sandra Gualberto (2005). *Dicionário do latim essencial*. Belo Horizonte: Editoras Crisálida e Tessitura.

BIODATA

Douglas do Carmo Araujo é mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (Linguística) da Universidade Federal Fluminense (UFF, 2017), especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (UFF, 2015), licenciado em Letras: Português/Literaturas pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ (2012) e graduando em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018). É integrante dos grupos de Pesquisa "Formação de professores, processos e práticas educativas", lideradas pelas professoras Helena Amaral da Fontoura e Maria Cristina Cardoso Ribas e "Leitura, fruição e ensino", liderado pelas professoras Beatriz dos Santos Feres e Patrícia Ferreira Neves Ribeiro. Tem experiência na interseção entre linguística teórica e linguística aplicada, nos temas: ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso de Patrick Charaudeau, gêneros textuais do domínio jurídico, Análise do Discurso, elaboração discursiva de identidade profissional, leitura, interpretação de texto e

escrita.
http://lattes.cnpq.br/5219428669242431.
douglasaraujo_20@hotmail.com

Ilana da Silva Rebello é doutora em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense. Já atuou como professora da Educação Básica. Atualmente é professora Adjunta 40h DE, de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da UFF. Está vinculada à linha de pesquisa Teorias do texto, do discurso e da interação do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Atua também no curso de especialização em Língua Portuguesa e na Graduação do curso de Letras. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: semiolinguística, mídia, leitura, interpretação e escrita. Participa de três grupos de pesquisa: Interação verbal, identidades e práticas discursivas; Leitura, fruição e ensino (ambos da UFF) e Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso (UFRJ).
http://lattes.cnpq.br/3408468123212172.
ilanarebello@uol.com.br.

A PERCEPÇÃO EM FRONTEIRAS INTERDISCIPLINARES: CONVERGÊNCIAS E ASPECTOS CONFLITANTES

Alfred Sholl-Franco

A semiótica cognitiva vem investindo esforços no sentido de convergir os saberes oriundos de variados campos das chamadas Ciências Cognitivas (JOHNSON-LAIRD, 1990; GAZZANIGA et al., 2006) com o fim de melhor compreender o processo da semiose (LÓTMAN e USPENSKIJ, 1973, 1996; LÓTMAN, 1979; LÓTMAN et al., 1981). Um dos temas caros para essa abordagem é a questão da Percepção, cuja discussão leva ao confronto de posições teóricas (teorias da percepção) e seu exame empírico (estudos aplicados) (SANTAELLA, 2012; OLIVEIRA e MOURÃO-JÚNIOR, 2013). O presente trabalho, de cunho teórico-crítico, parte de um olhar das neurociências para este projeto investigativo, buscando: discutir a necessidade de alinhamento de nomenclaturas e definições entre as diferentes ciências que dialogam com a semiótica cognitiva; problematizar a abrangência como o tema Percepção é tratado em diferentes campos,

sendo muitas vezes tomado equivocadamente por outros conceitos, tais como a Sensação e a (Meta)cognição, em detrimento da natureza complexa e multissensorial imanente ao tema.

O sistema nervoso é responsável por trabalhar as informações e gerar os mais variados comportamentos através de uma extensa rede de comunicação com a maior parte dos tecidos corporais, sendo o encarregados da detecção de estímulos (sensação), da codificação e condução dessas informações pelo corpo, da percepção (seleção, organização e interpretação das sensações) e produção de conhecimento (cognição), assim como pela ativação dos efetores por meio da malha de comunicação estabelecida pelo sistema nervoso, chamada de rede neural (MYERS, 2006a, 2006b; SHOLL-FRANCO, 2015), responsável pela constituição de um esquema cognitivo e pelo pleno funcionamento do organismo a partir de uma organização sensório-cognitiva-motora elementar:

> As terminações sensoriais constituirão a base para o processo de transformação do estímulo (luz, som, substâncias químicas) em atividade elétrica pelos neurônios, enquanto as terminações motoras destinam-se à modulação da atividade dos efetores (músculos estriado esquelético, estriado cardíaco ou liso) e

> das glândulas" (SHOLL-FRANCO, 2015, p. 27-28).

O produto da interação do indivíduo com o objeto, caracterizado pelas modificações estruturais cognitivas do indivíduo, foi caracterizada por Piaget, através da epistemologia genética (PIAGET, 1971a). As estruturas neurais cognitivas responsáveis são conservadas filogeneticamente, embora sejam sujeitas as influências culturais, como descrito por Vygotsky durante o processo de aprendizagem (aquisição), memória (armazenamento) e produção de conhecimento. Assim, a transformação das informações para a construção de conhecimento não será a mesma nos indivíduos, apesar das estruturas neurais relacionadas à aquisição das informações (sistemas sensoriais) e a esta produção cognitiva (córtices cerebrais) serem estruturalmente semelhantes (REGO, 2007). Neste sentido, não importa se a aquisição de informações é que leva ao desenvolvimento cognitivo (e das estruturas relacionadas a este) ou se o desenvolvimento das estruturas neurais é que possibilita a aprendizagem, pois alem dos componentes geneticamente determinantes temos os epigenéticos, dentre os quais o ambiente cultural e social no qual o indivíduo está inserido.

A exposição aos estímulos e produção inicial dos códigos neurais pela nossa sensação são os processos iniciadores da aquisição de informações sobre o mundo e de como interagimos e fazemos parte deste mesmo mundo, sendo caracterizada pela experiência sensorial e dependente dos mecanismos celulares/moleculares relacionados aos diferentes tipos e modalidades de processamento dos estímulos externos pelos receptores, tecidos e órgãos sensoriais (SHIFFMAN, 2005; MYERS, 2006a, 2006b; SHOLL-FRANCO, 2015), sendo que "As vias aferentes, provenientes dos pares de nervos cranianos, podem ser compostas por vias periféricas (gustativa, trigeminal, vestibular e vagal) ou centrais (olfatória e óptica)" (SHOLL-FRANCO, 2015, p. 28; Figura 1). É a partir desta parcela de realidade (estímulos-sensação) que construímos algo simbólico e sujeito a interpretação e manipulação mental (percepção), como descrito por Piaget como teoria da abstração (PIAGET e INHELDER, 1969), mas que depende da influencia social e cultural na produção individual de sentido e significado (VYGOTSKY, 1987; SHIFFMAN, 2005; CUNHA e GIORDAN, 2012), a partir do trabalho do córtex cerebral, o qual:

apresenta uma organização funcional em áreas, as quais são divididas em primárias e associativas unimodais (secundárias) e multimodais, dedicadas à integração. de informações sensoriais, motoras e da linguagem, assim como a outras funções executivas (atenção, motivação, percepção, memória, raciocínio, cognição, planejamento, lógica, consciência, pensamento)" (SHOLL-FRANCO, 2015, p. 42-43).

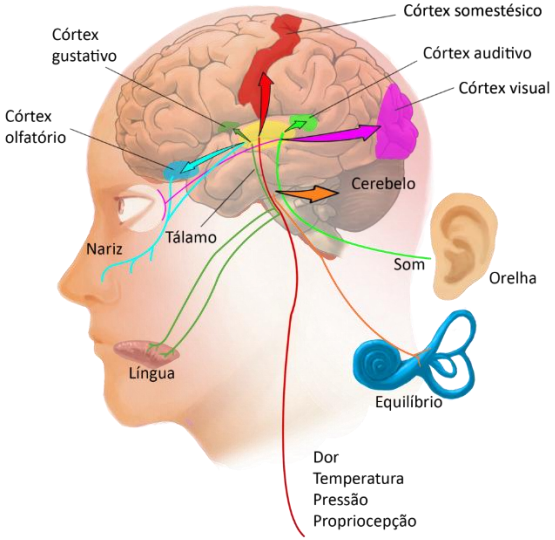


Figura 1. Esquema ilustrando a organização das vias aferentes e a localização das áreas primárias sensoriais. As fontes sensoriais

abordadas foram a visão (em lilás), audição (em verde claro), somestesia (em vermelho), olfato (em azul), gustação (em verde escuro) e equilíbrio (em laranja). Em amarelo está representado o tálamo como núcleo organizador e passagem de informações para o córtex).

Entretanto, devemos levar em consideração que as percepções geradas pela apresentação de um estímulo não são um produto isolado, mas sim o resultado de como o produto da interação sistema nervoso-objeto será trabalhado segundo o esquema cognitivo do indivíduo que irá interligar esta informação aos "conhecimentos" pré-existentes, de modo complexo e relacional às suas experiências prévias, gerando modelos e possivelmente significados. Desta forma, pensar em como as atividades mentais podem transformar as percepções, a partir de um processo dinâmico de construção de conhecimento, relacionado à linguagem, nos leva a pensar, sob um olhar evolucionário, na linguagem como sistema modelizante secundário, uma vez que encontramos nela elementos estruturais e um conjunto de regras e combinações de signos que estabelece toda a esfera do objeto de conhecimento, previsão ou regulação a partir de códigos culturais – como sistemas semióticos perceptivos, de armazenagem e de trabalho de

informações (LÓTMAN, 1979, 1996; LÓTMAN et al., 1981; MACHADO, 2013; MADRUGA et al., 2016).

A cognição e a metacognição, como produtos do biológico (genético) e sócio-cultural (aprendido e, portanto, epigenético), se originam do trabalho cortical integrativo, orquestrados em padrões filogeneticamente determinados e ontogeneticamente reproduzidos (JOU e SPERB, 2006; BLAKEMORE e FRITH, 2007; SHOLL-FRANCO, 2015), o que vem sendo corroborado pela teoria sócio cognitiva de Tomasello (2003a, 2003b). Nesta teoria, mostra-se a importância de certas habilidades desenvolvidas no primeiro ano de vida, quando o indivíduo se apresenta como adquirente das habilidades sensório-motoras, essenciais para o favorecimento de sua interação com indivíduos simbolicamente competentes (PIAGET, 1971b, 2009); VIGOTSKY, 1987). Assim, como resultado da aquisição de um repertório simbólico teremos a influência social e cultural na gênese de habilidades cognitivas complexas e sofisticadas ao longo do desenvolvimento (TOMASELLO e CALL, 1997).

A aquisição de um repertório sensório-motor é importante para construir um arcabouço preparatório para a construção de percepções sobre si mesmo e o mundo ao seu redor. Ainda mais relevante é a construção de

uma representação mental sobre si mesmo em relação ao mundo, no que chamamos de próprioceção, derivada de três fontes sensoriais principais: visão, somestesia e o aparelho vestibular (equilíbrio). A construção de representações corticais para o corpo como agente gestor das sensações/percepções e das habilidades motoras (incluindo a cinestesia) envolve a gênese, o reforço e a ampliação das redes neurais uni- e multimodais, assim como das redes intra- e inter-hemisféricas, relacionadas aos fenômenos de aprendizagem, memória (explícitas, implícitas e de trabalho) e produção de comportamentos (PIAGET, 2009; SHOLL-FRANCO, 2015), dentre os quais encontramos desde reflexos até a expressão da capacidade representacional e/ou uso pela primeira vez de símbolos (PIAGET, 2009).

Ao longo dos anos primeiros anos de vida, o indivíduo irá incorporando e trabalhando as informações que chegam (através dos sistemas sensoriais) e que são produzidas (através dos sistemas motores), utilizando o corpo como ferramenta comunicacional (não verbal) para se relacionar com o outro e com o mundo ao seu redor, conforme o contexto cultural ao qual está inserido (VELHO, 2009; KOLYNIAC FILHO, 2010), para que posteriormente sejam desenvolvidos, sócio-culturalmente, mecanismos mais complexos

comunicacionais (*e.g.* linguagens verbal e visuo-espacial/verbo-manual), os quais serão dependentes das fontes sensoriais (*e.g.* olhar, ouvir, tocar) através do desenvolvimento e melhoria da expressão e compreensão da linguagem (SKLIAR, 1998; ZOZI e HAGE, 2004). Consequentemente, a estimulação sensório-motora, respeitando-se as faixas etárias adequadas e suas necessidades, fornece os meios pelos quais pode-se facilitar ou mesmo potencializar a aquisição de habilidades (GARDNER, 2005), de forma a inserir o individuo na sociedade e no meio cultural (PERIN, 2010).

A prevalência, nas abordagens semióticas, dos aspectos visuais para a construção de representações e significados, assim como nas discussões sobre percepção (MYERS, 2006b; SANTAELLA, 2012), deixa de explorar a natureza complexa e multiperceptual relacionada à construção de conhecimento e linguagem. Principalmente quando analisamos casos oriundos de deficiências sensoriais (e.g. deficiência auditiva e deficiência visual), nos quais a detecção e compreensão de elementos auditivos e visuais interferem na qualidade do processamento linguístico e emocional (BARRAGA, 1985; SANTIN e SIMMONS, 1996; EKMAN, 1997; MASINI, 1997; MYERS, 2006c), gerando a necessidade de inclusão cultural e

social, através da exploração e construção de conhecimento baseados na exploração multisensorial.

REFERÊNCIAS

BARRAGA, Natalie (1985). Disminuidos Visuales y Aprendizaje (Enfoque Evolutivo). Madrid: ONCE, 142p.

BLAKEMORE, Sarah-Jane.; FRITH, Uta (2007). Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación. Barcelona: Ariel.

CUNHA, Marcia; GIORDAN, Marcelo (2012). As Percepções na Teoria Sociocultural de Vigotski: uma análise na escola. ALEXANDRIA - Rev. Educ. Ciênc. Tecnol., v.5, n.1, p.113-125, ISSN 1982-153.113.

EKMAN, Paul (1997). Expression or communication about emotion. Em: SEGAL, Nancy; WEISFELD, Glen; WIEISFELD, Carol. (Orgs.). Uniting psychology and biology: Integrative perspectives on human development. (p. 315-338). Washington (DC): American Psychological Association.

GARDNER, Howard (2005). Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre (RS): ArtMed.

GAZZANIGA, Michael; IVRY, Richard; MANGUN, George (2006). Neurociência cognitiva. Porto Alegre (RS): Artmed.

JOHNSON-LAIRD, Philip (1990). El ordenador y la mente: Introducción a la ciencia cognitiva. Barcelona: Paidós.

JOU, Graciela; SPERB, Tania (2006). A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. Psicol. Reflex. Crit., v. 19, n. 2, p. 177-185.

KOLYNIAK FILHO, Carol (2010). Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. Construção psicopedagógica, v. 18, n. 17, p. 53-66.

LÓTMAN, Iuri (1979). Semiótica russa, sobre algumas dificuldades de princípio na descrição estrutural de um texto. São Paulo (SP): Perspectiva.

_____ (1996). La Semiosfera: semiótica de la cultura e del texto. (vol. 1). Madrid: Cátedra.

LÓTMAN, Iuri; USPENSKIJ, Boris (1973). Ricerche semiotiche. Nuove Tendenze delle Scienze Umane nell´URSS (Ed. Clara Strada Janovic). Torino: Einaudi.

LÓTMAN, Iuri.; USPENSKII, Boris; IVANÓV, Vladimir; et al (1981). Ensaios de Semiótica Soviética. Lisboa: Livros Horizonte.

MACHADO, Irene (2013). Pensamento semiótico sobre a cultura. *Sofia*, v. 2, n. 2, p. 60-72.

MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas; BARCELLOS, Guy Barros; CHAMOSO, José María; LIMA, Valderez Marina do Rosário (2016). Cognição, Semiótica e Modelagem. Articulações Possíveis. Contexto & Educação. Editora Unijuí. Ano 31, n. 100.

MASINI, Elcie (1997). Intervenção educacional junto à pessoa deficiente visual (D.V.). Em: BECKER, E. Deficiência: alternativas de intervenção. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo.

MYERS, David (2006a). Sensação (Cap. 5). In: MYERS, David. Psicologia. (p. 136-155). Rio de Janeiro (RJ): TLC.

_____ (2006b). Percepção (Cap. 6). In: MYERS, David. Psicologia. (p. 166-191). Rio de Janeiro (RJ): TLC.

_____ (2006c). Emoções (Cap. 13). In: MYERS, David. Psicologia. (p. 361-385). Rio de Janeiro (RJ): LTC.

OLIVEIRA, Andrea; MOURÃO-JÚNIOR, Carlos (2013). Estudo teórico sobre percepção na filosofia e nas neurociências. Rev. Neuropsicol. Latinoamericana. ISSN 2075-9479, v. 5. n. 1, p. 41-53.

PERIN, Andrea (2010). Estimulação Precoce: sinais de alerta e benefícios para o desenvolvimento. Rev. Educ. Ideal, v.5, n.12, p.2-13.

PIAGET, Jean.; INHELDER, Barbel (1969). The psychology of the child *(8th Edition)*. New York (NY): Basic Books.

_____ (1971a). A Epistemologia Genética.. Petrópolis (RJ): Vozes. 110p.

_____ (1971b). A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro (RJ): Zahar.

_____ (2009). Teoria da aprendizagem na obra de Jean Piaget. São Paulo (SP): UNESP.

REGO, Teresa (2007). Vygotsky – Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. Petrópolis (RJ): Vozes.

SANES, Dan.; REH, Thomas; HARRIS, William (2000). Development of the Nervous System. San Diego (CA): Academic.

SANTAELLA, Lucia (2012). Percepção: Fenomenologia, Ecologia, Semiótica. São Paulo (SP): Cengage Learning.

SANTIN, Silvya; SIMMONS, Joyce (1996). Crianças Cegas Portadoras de Deficiência Visual Congênita. Rev. Benjamin Constant, n. 2.

SCHIFFMAN, Harlvey (2005). Sensação e percepção. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora LTC.

SHOLL-FRANCO, Alfred (2015). Bases morfofuncionais do sistema nervoso. Em: Neuropsicologia Hoje. (p. 25-48). 2ª Edição. Porto Alegre (RS): Grupo A Artmed.

SKLIAR, Carlos (1998). Atualidade da educação bilingue para surdos. Porto Alegre (RS): Mediação.

TOMASELLO, Michael; CALL, Joseph (1997). Primate cognition. Oxford (UK): Oxford University Press.

TOMASELLO, Michael (2003a). Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. (Trad. C. BERLINER). São Paulo (SP): Martins Fontes.

_____ (2003b). Constructing a language: A usagebased theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press.

VELHO, Ana Paula (2009). A semiótica da cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação. Rev. Estudos Comum., v. 10, n. 23, p. 249-257.

VYGOSTKY, Lev (1987). Pensamento e linguagem. São Paulo (SP): Martins Fontes.

ZORZI, Jaime; HAGE, Simone (2004). PROC – Protocolo de observação comportamental:

avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis. São José dos Campos (SP): Pulso Editorial.

BIODATA

Alfred Sholl-Franco é Biólogo (Faculdades Maria Thereza), Especialista em Neurobiologia (UFF), Mestre e Doutor em Ciências Biológicas (Modalidade Biofísica, URFJ). Atualmente é Professor Associado I (UFRJ, IBCCF, Programa de Neurobiologia), Coordenador do Ciências e Cognição - Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências (CeC-NuDCEN) e do Núcleo de Novas Tecnologias e Mídias (NNOTEM). Dedica-se à pesquisa básica em estudos sobre proliferação, diferenciação e morte celular no sistema nervoso e à pesquisa em Neuroeducação, nas áreas de divulgação científica, corporeidade, semiótica, aprendizado, narrativa, artes e inclusão. Coordena os Grupos de Pesquisa (CNPq) Neuroimunologia e NEUROEDUC (Centro de Estudos em Neurociências e Educação).

LINGUAGEM EMOCIONAL COMO SISTEMA MODELIZANTE SECUNDÁRIO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Anna Carolina Miguel
Alfred Sholl-Franco

INTRODUÇÃO

Um sistema modelizante (SM) é uma estrutura de elementos e regras combinados de modo a estabelecer analogias com toda a esfera do objeto de conhecimento, previsão ou regulação. A linguagem é um SM num dado contexto de evolução. Ao deixar de ter base natural, quando adquire superestruturas suplementares, cria-se uma linguagem de segundo nível, um sistema modelizante secundário (SMS) (LÓTMAN, 1979).

A Linguagem Emocional (LE) atua como um SMS no processo de produção de sentidos e comportamento dos indivíduos. Seu conjunto de competências cognitivo-linguísticas viabiliza a compreensão e produção de significados afetivos e semânticos; bem como a interpretação e produção de estados emocionais. Assim, o desenvolvimento da LE parte do uso da linguagem natural como material para sua construção, acrescentando outras estruturas de grande complexidade, encaradas como códigos

culturais. Esses são reconhecidos, armazenados e processados com o objetivo de regular e controlar manifestações da vida social, do comportamento individual ou coletivo. Nesse sentido, elementos, regras de seleção e combinações de signos configuram a comunicação em que há o funcionamento de uma metalinguagem universal para sua interpretação (MACHADO, 2012).

As formas de expressão emocional são passíveis de interpretação e, pela semiótica sistêmica, são encaradas como textos – conjuntos de sinais que adquirem sentido ou significação ao serem associados a outros objetos conceituais (ideias). Nas relações comunicativas interpessoais, o texto (expressões emocionais) se mostra bidimensional por sua característica sincrônica (em que a significação das expressões é percebida pelos interlocutores no momento da interação) e diacrônica (na qual a significação das expressões é formada no decorrer do tempo pelo processo de formação dos sentidos).

A LE é essencial para a interação dialógica à medida que apoia a manutenção das relações interpessoais (FONSECA et al., 2008). O conjunto de competências cognitivas e linguísticas que a compõem, na perspectiva da semiótica de IuriLotman (LÓTMAN et al,1981; LOTMAN, 1996), assume tanto o caráter de modelização

(quando capaz de construir-se como sistemas de signos com base na linguagem natural), quanto cultural (como sistema semiótico perceptivo, de armazenagem e divulgação de informações).

Um SM de linguagem é, portanto, aquele por meio do qual uma comunidade ou indivíduo percebe o mundo e atua sobre ele. Essa noção compartilha da ideia de dupla função da linguagem: comunicativa e cognitiva, em que, respectivamente, estão presentes as atividades interpsíquicas e intrapsíquicas (KENEDY, 2013).

Com o objetivo de apresentar a linguagem emocional como SMS no contexto educacional, o presente estudo traz a semiótica como ciência geral de toda e qualquer linguagem, dos modos de produção, de funcionamento e de recepção dos diferentes sistemas de sinais e de comunicação entre as pessoas (SANTAELLA, 2003). Propõem-se, baseando-se nisso, uma investigação teórica de base humanística e uma análise científica aplicada de base neurobiológica sobre a linguagem emocional em situações atípicas de aprendizagem. Para isso, valendo-se da conservação do caráter geral dos estudos russos, serão apresentados conceitos centrais como instrumentos críticos para a compreensão do sistema de cultura (ensino),com base na convergência com questões neurobiológicas.

A SEMIÓTICA CULTURAL DA LINGUAGEM EMOCIONAL

A comunicação é entendida como sistema semiótico e a cultura como um conjunto unificado de sistemas, ou melhor, como um grande texto. O comportamento comunicativo é parte de uma diversidade de sistemas da linguagem. As manifestações da LE variam desde respostas fisiológicas inatas às mais complexas reações. Essas, por sua vez, revelam a heterogeneidade das emoções dada pela conjugação de aspectos individuais e socioculturais, cujas respostas envolvem a atividade de vários sistemas corporais e cognitivos (GRIFFITHIS,1997).

Michael Tomasello (2003a, 2003b), em sua teoria sociocognitiva, critica a prática tradicional dentro das ciências humanas e sociais de estabelecer uma cisão entre os aspectos biologicamente herdados e os culturalmente aprendidos, quando se fala de cognição. Para ele, há uma interdependência entre processos filogenéticos, ontogenéticos e históricos para a formação da cognição humana. Assim, certas habilidades sociocognitivas humanas se desenvolvem durante o primeiro ano de vida da criança e favorecem a sua interação com indivíduos simbolicamente. Como consequência dessa interação e da aquisição de um repertório

simbólico, os processos sociais e culturais transformam habilidades cognitivas básicas em habilidades cognitivas extremamente complexas e sofisticadas (TOMASELLO e CALL, 1997).

O desenvolvimento da LE se dá por um processo cujo resultado conta com a integração de fatores biológicos, ambientais (socioculturais) e afetivos. Durante a interação entre adulto/bebê - que envolve olhar, ouvir, tocar - e a significação dos comportamentos do bebê em um contexto situacional, criança e adulto aprimoram as competências expressivas e compreensivas da linguagem socioemocional pertinentes a essa relação (díade adulto/criança). Assim, aos poucos, a criança torna-se capaz de demonstrar diferentes funções comunicativas (ZOZI e HAGE, 2004).

Aspectos acústicos do choro, a capacidade de reconhecer precocemente a voz materna diferentemente do que acontece quando a voz ouvida não lhe é familiar e a capacidade de realizar mímicas faciais para expressar as emoções mais básicas são exemplos de habilidades inatas ou de aprendizagem muito precoce que foram previamente verificadas em estudos com bebês (HERBA et al., 2006). Esses recursos apresentados pelos bebês são, de certa forma, aproveitados pelos adultos de acordo com as habilidades comunicativas que eles apresentam para interpretar os estados

emocionais e as intencionalidades das crianças (CRESTANIet al., 2012). Nesse sentido, há valor implicado não somente nas habilidades do emissor expressar formas emocionais quanto do receptor de interpretá-las. É, portanto, na dinâmica da comunicação interpessoal que o uso da LE se dá, se desenvolve e se aprimora.

A LE se estabelece por meio de codificações, que são as associações consolidadas em uma relação. O uso da prosódia e das mímicas faciais são exemplos de códigos para representar um estado emocional, cuja funcionalidade das associações numa relação dialógica contribui tanto para conferir qualidade à mensagem transmitida quanto para atribuir valores ao próprio comportamento comunicativo do interlocutor. Dessa forma, sistemas e códigos são observados como correlacionais, nos quais a modelização é o processo semiótico por excelência no qual a cultura é entendida como texto e a comunicação entendida como processo semiótico.

O CÉREBRO E A COMUNICAÇÃO HUMANA

Em termos de processamento da linguagem, a comunicação bem-sucedida se dá por uma cooperação de atividades inter-hemisféricas que processa pistas linguísticas e extralinguísticas chegando ao cérebro por*inputs* sensoriais (FONSECA et al., 2008).A informação

verbal é processada em seus aspectos: (1) segmentais/estruturais e (2) suprassegmentais/funcionais, representados, respectivamente, por mecanismos neurofisiológicos de maior ativação no sistema nervoso central (SNC) em regiões cerebrais do hemisfério esquerdo (HE) e do hemisfério direito (HD), caracterizando alguns dos aspectos relacionados à lateralização e dominância hemisférica cortical (SHOLL-FRANCO, 2015). A prosódia relaciona-se com o HD(DEHANE-LAMBERTZ et al., 2006), representandoum recurso que permite compreender e produzir significados afetivos e semânticos baseados na entonação, ênfase e padrões rítmicos das emissões vocais. Do mesmo modo, o reconhecimento de expressões faciais garante função semelhante, mas, neste caso, não pela percepção de elementos auditivos e sim pela compreensão de elementos visuais, tais como gestos corporais e mímicas faciais (LEITMAN et al., 2005). Assim, a boa funcionalidade cognitiva está relacionada a uma adequada atividade cerebral, e investigações neurofuncionais em indivíduos com atividade típica do SNC e, portanto, sem alterações cognitivas, indicam que existe uma via fronto-parietotemporal lateralizada no HD para prosódia e uma via semelhante no HE para o processamento sintático e semântico, estando ambos conectados por meio do corpo caloso. Portanto, essa integração intra e inter-

hemisférica é fundamental para compreendermos o caráter linguístico e emocionalem cada sentença.

Para a gênese, manutenção e modificação dos estados emocionais, tem-se o recrutamento de informações que o corpo veicula ao cérebro, a fim de ser processado em um conjunto de estruturas corticais e subcorticais conhecidas como sistema límbico. No lobo temporal, uma região chamada amígdala desempenha o papel de disparo das emoções. Tal estrutura tem a função de receber as informações sensoriais (do ambiente) e interiores (do próprio corpo) provenientes do córtex e do tálamo, filtrá-las para avaliar a natureza emocional, e comandar as regiões responsáveis pelos comportamentos e ajustes fisiológicos adequados em regiões de hipotálamo e de tronco encefálico (SHOLL-FRANCO, 2015).

A expressão facial, dentre as manifestações comportamentais, é a mais nítida e importante sinalizadora das emoções numa interação comunicativa, mesmo na ausência de palavras (MYERS, 2006). Assim, a íntima relação entre corpo e emoção pode ser observada na contração muscular das estruturas da face para formar as expressões de emoções básicas, reproduzindo assim o sentimento emocional em nível neural e subjetivo (EKMAN, 1997). Com a empatia, a relação é parecida, isto é, existe uma

rede de conexões que faz áreas cerebrais e regiões periféricas (rosto e corpo) interagirem (RAMACHANDRAN e OBERMAN, 2006).

DIVERSIDADE FUNCIONAL QUANTO ÀS QUALIDADES COMUNICATIVA E SOCIAL DA LE

Existe uma diversidade de comportamentos sociocomunicativos relacionados às condições sensoriais e cognitivas com variável interferência na qualidadedo processamento da LE.Estudos apontam falhas ou particularidades na comunicação de indivíduos com Transtornos do Espectro Autístico (TEA), Deficiência Auditiva (DA) e Deficiência Visual (DV) impactando na interação comunicativa (CÁRNIO et al., 2000; GIARELLI et al., 2010; OKA e NASSIF, 2010).

O TEA é um distúrbio do desenvolvimento que interfere no comportamento do indivíduo por provocar comprometimentos significativos em três esferas: comunicativa, social e comportamental (APA, 2014). É parte de sua manifestação fenotípica a dificuldade de interação social e a inabilidade no reconhecimento de estados mentais de outras pessoas, atrapalhando a qualidade da comunicação interpessoal (GIARELLI et al., 2010). Quando se fala de TEA, os estudos de neuroimagem em indivíduos com o transtorno revelamque as redes de neurônios que

estabelecem o processamento da linguagem para a comunicação e habilidades sociais estão organizadas de forma atípica(WILLIAMS et al., 2006). Isso resulta na inadequação da interpretação dos signos sociais e, consequentemente, em respostas de maneira inapropriada (HUBBARD et al., 2012). Em geral, há maior direcionamento atencional da visão para a movimentação da boca do interlocutor e menos contato ocular numa situação comunicativa face a face.

Déficits cognitivos edeficiências sensoriais comprometem a detecção e compreensão de elementos auditivos e visuais, interferindo na qualidade do processamento da LE. Ekman (1997) afirma que a capacidade de reconhecer emoções diminui quando há limitação em um dos canais de comunicação ou quando oestímulo provém das fontes visual e auditiva, que apresentem conteúdos contraditórios.

No caso de alunos com DA, inseridos em uma comunidade escolar ouvinte, a diferença entre língua oral e língua visuo-espacial é, por si só, uma barreira comunicativa a ser encarada (MIGUEL e SHOLL-FRANCO, 2017). A efetiva inclusão do escolar com DA na escola regular exige a possibilidade de vivenciar em seu cotidiano experiências sociocomunicativas mais amplas e respeitosas. Isso vai além de comunicar-se por uma língua em comum.

Mesmo contando por direito legal com o auxílio de intérpretes que facilitem a tradução entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e o português brasileiro falado, há necessidade de mediação das relações interpessoais e da socialização como um todo, pois a realidade brasileira das escolas regulares não contempla o uso da LIBRAS pela comunidade escolar ouvinte (RUELA, 2001).Ao mesmo tempo, os aspectos acústicos prosódicos não funcionam como elementos constituintes da LE de indivíduos com DA. Para eles, a visão tem maior importância por ser a via de entrada de informação sensorial preservada que apoia a modalidade visuo-espacial (ou verbo-manual) de compreender e expressar a linguagem (CÁRNIO et al., 2000).Os componentes não manuais afetivos, por exemplo, que envolvem movimentos de rosto, boca ou corpo indicando a postura do sinalizador frente à situação que está sendo comunicada (surpresa, excitamento, angústia, raivaetc) são importantíssimos, porém negligenciados pelo interlocutor ouvinte.

Quanto aos alunos com DV, sabe-se que a visão não será usada no processo de aprendizagem e que é urgente a construção de conhecimento baseada no sentido do tato, da exploração tátil e da audição (BARRAGA, 1985). Apesar de essa informação parecer óbvia, não é o suficiente para que educadores desempenhem

práticas pedagógicas diferenciadas. No campo educacional há uma dificuldade significativa para o indivíduo vidente compreender a fundo as necessidades do indivíduo com DV. A deficiência visual não é apenas não ver os objetos, lugares, pessoas, entre outros. Ela interfere na forma como se percebe um objeto e se constroem as "imagens" mentais(representações) dos mesmos. Quando um vidente olha para um rosto, por exemplo, ele parte da face como um todo para analisar seus detalhes (olhos, nariz, boca, entre outros). Porém, o cego, ao tocar um rosto, vai construindo o todo pelo tato das partes (SODRÉ e SHOLL-FRANCO, 2015). Nas comunicações interpessoais há também a predominância dos aspectos verbais e visuais, mas o educador também precisa estar atento a outros canais perceptivos desta população para que o aluno com DV organize seu mundo de forma que ele possa expressar sua experiência perceptiva, pois isto faz parte do ambiente favorável ao aprendizado (MASINI, 1997). Uma das dificuldades do escolar com DV durante a interação dialógica é que ele não vê a expressão facial e gestual do colega ou do professor com quem fala. Assim, saber se o interlocutor está distraído, interessado no assunto, com vontade de ir embora ou receptivo ao que ouve é bastante difícil. Pistas como "o desvio do olhar", "verificar as horas no relógio", "o cruzar os braços" e outros sinais da linguagem corporal

que ajudariam o indivíduo com DV a compreender a intencionalidade do interlocutor de forma sutil, sem correr o risco de assumir uma postura inconveniente ao parecer insistente em manter uma conversa ou tópico não lhe serve. O aluno com DV precisa contar quase que exclusivamente com pistas auditivas do interlocutor (prosódia, pausas, hesitações, mudanças de tópico etc.) e que nem sempre são suficientes, principalmente em ambiente coletivo onde os ruídos podem atrapalhar (OKA e NASSIF, 2010).

De uma forma geral, a inclusão dos escolares com TEA, DA e DV necessita de um ambiente estimulador, de mediadores competentes e de condições favoráveis à exploração de seu referencial perceptivo particular. Isso, quando dividido com a turma, promove a inclusão e o respeito às diferenças. Afinal, um aluno alvo da inclusão não é diferente de seu colega no que diz respeito ao desejo de aprender, aos interesses, à curiosidade, às motivações, às necessidades gerais de cuidados, proteção, afeto, brincadeiras, limites, convívio e recreação dentre outros aspectos relacionados à formação (SANTIN e SIMMONS, 1996).Em um estudo anterior (MIGUEL e SHOLL-FRANCO, 2017) verificou-se carência, na literatura, de convergências dos achados ou discussão sobre a questão das diversidades e da relevância da LE

para a inclusão escolar. As principais características e particularidades revisadas no referido estudoforam resumidas no Quadro 1.

Transtorno do Espectro Autístico	Deficiência Auditiva	Deficiência Visual
• Processamento atípico da linguagem emocional • Dificuldade de inferir a intenção do falante • Dificuldade no reconhecimento emocional em expressões faciais • Pode apresentar fala com prejuízos prosódicos	• Expressa emoções pela modalidade visuoespacial • Apoia-se na percepção visual das emoções em faces • Pode apresentar baixa sociabilidade e consequente imaturidade emocional	• Prejuízo visuoespacial da linguagem • Apoia na percepção auditiva das emoções (prosódia) • Beneficia-se do tato para o aprendizado de características descritivas da face
SCHWARTZMAN *et al.*, 1995; ADAMS *et al.*, 2002; GIARELLI *et al.*,2010; PEPPÉ *et al.*,2011; TESINK *et al.*, 2011.	GOLDFELD, 1997; CÁRNIO *et al.*, 2000; FERNANDES, 2002; LEITE, 2008; FELIPE, 2013;	BARRAGA, 1985; MASSINI, 1997; IOKA e NASSIF, 2010; SODRÉ e SHOLL-FRANCO, 2015. .

Quadro 1 - Caracterização da diversidade da linguagem emocional em escolares com transtorno do espectro autístico, deficiência auditiva e deficiência visual de acordo com a literatura (MIGUEL e SHOLL-FRANCO, 2017).

O SISTEMA EDUCACIONAL DIANTE DA DIVERSIDADE E A REPRESENTAÇÃO DO ESTEREÓTIPO

A escola é o cenário favorável para o desenvolvimento das habilidades sociocomunicativas, sendo o professor a figura essencial na mediação destas vivências nas relações entre professor/aluno e do aluno com seus pares (GOMES e NUNES, 2014). Conhecer as demandas inclusivas desse público-alvo da educação especial contribui para a compreensão da importância de inserir a promoção da LE nas práticas pedagógicas, visto que esta apoia o aprendizado (MIGUEL e SHOLL-FRANCO, 2017).

De um ponto de vista neurobiológico, aprendizagem é a aquisição de novos comportamentos, dependentes da experiência de interação vivenciada em todos os ambientes de implicações na dimensão social da cultura e da comunidade em que se insere o indivíduo. A interferência de um déficit cognitivo ou sensorial na formação dos esquemas mentais de processamento da LE quando combinada a prejuízos vivenciais de relacionamento sociocomunicativo corrobora ainda mais para as dificuldades que esses indivíduos podem apresentar (MIGUEL e SHOLL-FRANCO, 2017).

Para Blakemore e Frith (2007), cognição é tudo aquilo que tenha referência com aesfera

mental, a qual engloba pensamento, memória, atenção, aprendizagem, ações mentais e emoções. Nesse sentido, diversos processos cognitivos sãorequeridos para a elaboração do conhecimento que poderá conformar comportamentos. A complexidade desses processosimplica um conjunto de estruturasas quais sentem, filtram, organizam, modelam, compreendem, significam eexpressam informações e dados provenientes do meio. Baseiam-se aí asimpressões, ideias e pensamentos. É com base no meio em que se está inserido que o indivíduo capta as informações por intermédio dos órgãos dos sentidos, seleciona aquelas significativas e forma suas percepções, gerandoseus modelos. Quando as percepções são compreendidas e entendidas transformam-seem significado, em modelos elaborados, isto é, em conhecimento. Entretanto, nem tudo que se percebe é compreendido. A maioria das percepções não chega a este segundo estágio, sendoexcluído pela mente por ser irrelevante ou não merecer atenção prolongada. A compreensão é a etapa que une a percepção ao conhecimento. Com base nacompreensão, algo percebido adquire significado e, por consequência, *pode vir a se tornar conhecimento* (MADRUGA et al., 2016). Nesse sentido, mesmo o educador que atua no processo de inclusão de um escolar pode, pela

prática, perceber as demandas apresentadas, mas não necessariamente tem conhecimento sobre elas.

A desinformação da comunidade escolar acerca das competências individuais acaba culturalizando pelo SM os alunos alvo da inclusão. Surge daí os textos (signos) planos e padronizados, que sustentam o compartilhamento de ideias estereotipadas do escolar percebido como: aluno com TEA, aluno DA, aluno DV, em que a condição clínica muitas vezes é posta à frente do indivíduo-aluno, reforçando a dicotomia entre modelos de funcionamento normais e anormais. Apesar desses termos terem sido substituídos por "típicos" e "atípicos", ainda são interpretados culturalmente com base em comparação de funcionalidade, evidenciando a ideia de existência desuperioridadede um sobre o outro, em que o modelo do "típico" é encarado como o padrão do que se possui de habilidade *versus* o modelo "atípico", encarado como o padrão do que falta de habilidade.

Para Granger (1969), um modelo é uma imagem formada na mente quando uma pessoa busca compreender e expressar determinada percepção de fenômeno, seja este externo ou interno, e procura relacionar com algo conhecido. Durante a vida o cérebro cria modelos que são significativos para cadapessoa.

Um modelo mental pode ser elaborado baseando-se em percepções advindas de experiências eimplica um modo de ver e compreender o mundo; um ponto de vista que nasce do lugar que o homem ocupa neste mundo (MADRUGA, 2016). Quando, por exemplo, a comunidade surda recusa o termo "deficiente auditivo" ou quando o indivíduo com TEA apresenta seu comportamento como uma "forma de ser e existir" e não como características clínicas, faz-se presente a possibilidade da discussão crítica de modelos.

Valendo-se do modelo baseado na cognição, propõem-se o método semiótico que busca valorizar não apenas a dimensão perceptiva, mas, sobretudo, a orientação para um outro e para as relações dialógicas da semiose (MADRUGA et al., 2016). Semiose é o processo que transforma os fenômenos existentes no universo real da experiência em significados na mente do intérprete, por meio da relação dialética entre mente interpretadora e signo. Com isso, essa transformação é intrínseca ao próprio processo gradativo do desenvolvimento cognitivo humano, na medida em que articula as experiências e as significações.

As relações semióticas são triádicas, isto é, envolvem o signo (um elemento que representa algo para alguém), o objeto que o signo

representa (algo que transmitirá uma mensagem a alguém) e o interpretante (receptor do signo). Tratando-se da capacidade de interpretar a intencionalidade do interlocutor com base na compreensão de suas expressões emocionais, tem-se signos e interpretações de diferentes categorias. As formas de expressão da LE dos alunos remetem ao signo de primeira categoria quando o educador as compreende de forma superficial e imediata.

Para Peirce (1975), signos convencionais (modelos) são símbolos e provêm de um acordo e combinação social. A LE como símbolo é signo cujo caráter representativo consiste em ser uma regra que determinará seu interpretante. Por meio do uso e da experiência, seu significado seamplia. Em suma, um símbolo é aplicável a tudo aquilo que possa concretizar a ideia relacionada e perderia o caráter que o torna símbolo se não houvesse interpretante.

Para atender a essa demanda é que são desenvolvidas as linguagens de descrição baseando-se em modelos e pontos de vista de observação, ou melhor, de percepção. Nessa operação, a inclusão do observador/percebedor introduz a dialogia no modelo. O modelo semiótico dialogicamente concebido torna-se se um modelo privilegiado de estudo da complexidade dos sistemas semióticos (MADRUGA et al.,2016). O ato de se fazer um

modelo denomina-se “modelagem”. Modelagem significa a *ação* de modelar, conjunto de processos e meio usados na confecção de modelos.

Biembengut (2014) sintetiza o processo de modelagem em três fases: (1) Percepção e Apreensão – na qual as informações provenientes do meio ou do próprio corpo são recebidas, identificadas e classificadas para decodificação e representação; (2) compreensão e explicitação – consiste na ligação entre percepção e o conhecimento; e (3) Significação e Expressão - as percepções e/ou informações são compreendidas e explicadas emuma busca por traduzir ou representar estas percepções. Isso acontece com autilização de símbolos e/ou modelos pelos quais se dão os processos mentais.

De acordo com Biembengut (2003), símbolos e/ou modelos são representações mentais que podem ser internas (construídas no sistema cognitivo para compreensão do meio, sendo uma forma de sobrevivência) ouexternas (aquilo que se expressa). As pessoas fazem uso de representações e se utilizam de modelos para adquirir conhecimento (JOHNSON-LAIRD, 1990).

A PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO SOBRE O PAPEL DA LE COMO MODELIZADORA DE COMPORTAMENTOS

O estudo de Miguel e Sholl-Franco (2017) avaliou a percepção de 123 professores e outros profissionais de educação sobre LE em contexto escolar inclusivo. Os participantes trabalham em escolas da rede pública e/ou privada do Estado do Rio de Janeiro.Desses, 78% discordam que sua formação tenha contribuído para lidar com o escolar que apresenta TEA, DA e DV; 50% não conhecem a natureza dos quadros e manifestações das características em ambiente escolar. Ao mesmo tempo, 70% indicaram grau máximo de relevância para as competências do professor identificar estados emocionais dos alunos, e 55% indicaram a mesma relevância para as habilidades do aluno expressar e compreender estados emocionais. Há ainda um desconhecimento do educador acerca das características e particularidades da LE apresentadas pelo escolar com TEA, DA e DV. Para uma outra compreensão da relatividade de tais signos-alunos, faz-se necessário instrumentalizar os profissionais no âmbito educacional.

Práticas escolares devem ser desenvolvidas no sentido de promover o respeito à diversidade no âmbito educacional.

Recomenda-se fundamentá-las nas informações científicas e relatos dos próprios indivíduos com deficiências, a fim de conhecer melhor sobre as dificuldades e potencialidades apresentadas (SANCHES-FERREIRA, 2007).

Lótman e Uspênski (1973) entendem que o conhecimento perpassa pela metalinguagem, e que esta funciona como ferramenta de tradução, isto é, serve a um método ou caminho de descrição. Quando, porém, seu escopo amplia como possibilidade cognitiva, teórico-crítica e analítica, temos então a emergência de um modelo. Cumpre-se a máxima de que a linguagem da descrição não está separada da linguagem da cultura e da sociedade a que o pesquisador pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Johnson-Laird (1990), as principais tarefas realizadas pela mentesão: perceber o mundo; aprender, recordar e controlar ações; pensar e criarnovas ideias; controlar a comunicação com os outros; e criar a experiência dossentimentos, das intenções e da autoconsciência. Quando uma compreensão passa a ser significativa para a mente, pode-sedizer que se transformou em conhecimento, ou seja, ocorreu a aprendizagem. Compreender esse processo e as relatividades pertinentes a ele requer a superação dos limites das áreas de

conhecimento. A participação de outras áreas de pesquisa, a transposição dos saberes e a possibilidade de associá-los são possíveis desdobramentos do tema na busca por respostas acerca das possíveis relações sociocomunicativas estabelecidas em ambiente escolar. Os apontamentos ao longo deste artigo não esgotam o objetivo central do trabalho, mas sinalizam algumas das passíveis modelizações, sendo esta uma de suas contribuições.

REFERÊNCIAS

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2004). DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 992p., 2014.

BARRAGA, Natalie (1985). DisminuidosVisuales y Aprendizaje. Madrid: ONCE, 142p.

BIEMBENGUT, Maria Sallet (2014). Modelagem matemática no Ensino Fundamental. Blumenau: Editora da Furb.

_____ (2003).“Modelagem & Processo Cognitivo”. In: Conferência Nacional de Modelagem eEducação Matemática, 3. CNMEM. Piracicaba, SP.

BLAKEMORE, Sarah-Jayne; FRITH, Uta (2007). Cómo aprende el cerebro. Barcelona: Ariel.

BRASIL (2016). Dados do Censo Escolar de 2015 da Educação Básica. Portal Brasil. Em: https://goo.gl/fsDYo2.Acesso em: 02/11/2016.

CÁRNIO, Maria; COUTO, Maria Inês Vieira (2000).“Linguagem e surdez”. Em: LACERDA, Cristina.; NAKAMURA, HeleniceYemi; LIMA, Maria Cecília. (Org.). Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngue. São Paulo: Plexus, 42p..

CRESTANI, Anelise Henrich; ROSA, Fernanda Furtado De Mendonça; SOUZA, Ana Paula Ramos.; et al (2012). A experiência da maternidade e a dialogia mãe-filho com distúrbio de linguagem. Revista CEFAC, v. 14 (2), 350-360.

DEHANE-LAMBERTZ, Ghislaine.; HERTZ-PANNIER, Lucie.; DUBOIS, Jessica (2006). Nature and nurture in language acquisition: Contribution of anatomical and functional brain imaging studies in infants. TINS, v. 29 (n. 7), p. 367-373.

EKMAN, Paul (1997). “Expression or communication about emotion”. Em: SEGAL, Nancy.; WEISFELD, Gleen.; WIEISFELD, Carol. (Orgs.). Uniting psychology and biology: Integrative perspectives on human development. (p. 315-338). Washington (DC): AmericanPsychological Association.

FONSECA, Rochele.; PARENTE, Maria Alice.; CÔTÉ, Hélène.; et al (2008). Apresentando um instrumento de avaliação da comunicação à Fonoaudiologia Brasileira: Bateria MAC. Pró-Fono Rev. Atual. Cient., v. 20 (n. 4), p. 285-292.

GIARELLI, Ellen.; WIGGINS, Lisa.; RICE, Catherine.; et al (2010). Sex differences in the evaluation and diagnosis of autism spectrum disorders among children. Disability Health J., v. 3, p. 107-116.

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum. Educ. Pesq., v. 40 (n. 1), p. 143-161.

GRANGER, Gilles (1969). A razão. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro.

GRIFFITHIS, Paul (1997). What Emotions Really Are: the problem of psychological categories. Chicago: University of Chicago Press.

HERBA, Catherine; LANDAU, Sabine; RUSSEL, Tamara; et al (2006). The development of emotion-processing in children: effects of age, emotion, and intensity. J. Child Psychol. Psych., v. 47, p. 1098-1106.

HUBBARD, Amy; MCNEALY, Kristin; SCOTT-VAN ZEELAND, Ashley; et al (2012). Altered integration of speech and gesture in children

with autism spectrum disorders. Brain Behav. v. 2 (n. 5), p. 606–619.

JOHNSON-LAIRD, Philip (1990). El ordenador y la mente: Introducción a la cienciacognitiva. Trad. Alfonso Medina. Barcelona: Paidós.

KENEDY, Eduardo (2013). "Linguagem, sociedade e cognição". Em: PAES, R. (Org.). Língua, uso e discurso: entremeios e fronteiras. (p. 5-34). Rio de Janeiro: Editora da UESA.

LÓTMAN, Iuri 1979. Semiótica russa. Sobre algumas dificuldades de princípio na descrição estrutural de um texto. São Paulo: Perspectiva. Tradução A. F. Bernardini.

_____ (1996). La Semiosfera: semiótica de la cultura e del texto. (vol. 1). Tradução: Desidério Navarro. Madrid: Cátedra.

LÓTMAN, Iuri.; USPENSKIJ, Boris (1973). Ricerche semiotiche. NuoveTendenzedele ScienzeUmanenellURSS (Ed. Clara StradaJanovic). Torino: Einaudi.

_____ (1981). Ensaios de Semiótica Soviética. Lisboa: Livros Horizonte.

LEITMAN, David; FOXE, John.; BUTLER, Pamela, et al (2005). Sensory contributions to impaired prosodic processing in schizophrenia.BiologicalPsychiat., v. 58 (n. 1), p. 56-61.

MACHADO, Irene (2012). Método, modelização e semiótica como ciência humana. Estudos Semióticos, V. 9, N. 2, São Paulo, Dezembro, p. 77–87. Acesso em 05/11/17.

MADRUGA, Zulma Elisabete Freitas; BARCELLOS, Guy Barros, et al (2016). Cognição, Semiótica e Modelagem. Contexto & Educação. Editora Unijuí. Ano 31, nº 100.

MASINI, Elcie Fortes Salzano (1997). "Intervenção educacional junto à pessoa deficiente visual". Em: BECKER, Elizabeth. Deficiência: alternativas de intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo.

MYERS, David (2006)."Emoções" (Cap. 13). Em: MYERS, David. Psicologia. (p. 361-385). Rio de Janeiro (RJ): LTC.

MIGUEL, Anna Carolina; SHOLL-FRANCO, Alfred (2017). A promoção de linguagem emocional em contexto escolar inclusivo: confecção de material didático e instrucional para auxílio de profissionais de educação básica- Niterói, 2017. 122f. Dissertação – (Mestrado em Diversidade em Inclusão) - Universidade Federal Fluminense.

_____. (2017). A relação entre a linguagem emocional e o aprendizado de alunos com autismo ABDI. Pontos de Vista em Diversidade e

Inclusão. V. 3. Rio de Janeiro: Assoc. Bras.de Diversidade e Inclusão.

OKA, Cecilia Maria (2010). “Recursos escolares para o aluno com cegueira”. Em:

SAMPAIO. Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro, RJ: Cultura Médica, Guanabara Koogan.

PEIRCE, Charles Sanders (1975). Semiótica e filosofia. SãoPaulo: Cultrix.

RAMACHANDRAN, Vilayanur; OBERMAN, Lindsay (2006). Broken Mirrors: A Theory of Autism. Sci. Am., v. 295 (n. 5), p. 62-69.

RUELA, Angélica (2001). O aluno surdo na escola regular. A importância do contexto familiar e escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

SANCHES-FERREIRA, Manuela (2007). Educação Especial Educação Regular, Uma História de Separação. Porto: Afrontamento.

SANTAELLA, Lucia (2003). O que é Semiótica. São Paulo: Brasiliense.

SANTIN, Sílvya; SIMMONS, Joyce Nester (1996). Crianças Cegas Portadoras de Deficiência Visual Congênita.Rev. Benjamin Constant, n. 2.

SHOLL-FRANCO, Alfred (2015). Bases morfofuncionais do sistema nervoso Em: Neuropsicologia Hoje (p. 25-48). Porto Alegre: Grupo A Artmed.

SODRÉ, Marise; SHOLL-FRANCO, Alfred (2015). Para enxergar, acenda a luz! Ciência hoje das crianças, n. 271, p. 13-15.

TOMASELLO, Michael.; CALL, Josep (1997). Primate cognition. Oxford: Oxford Univ.Press.

TOMASELLO, Michael (2003a). "Origens culturais da aquisição do conhecimento humano". Em: BERLINER (trad.). São Paulo (SP): Martins Fontes.

_____. (2003b). Constructing a language: A usagebased theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press.

WILLIAMS, Diane; GOLDSTEIN, Gerald.; MINSHEW, Nancy (2006). Neuropsychologic functioning in children with autism: further evidence for disordered complex information-processing. ChildNeuropsychol., v.12, p. 279-88.

BIODATA

Anna Carolina Miguel, Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF); Especialista em Saúde Mental e Desenvolvimento Infanto Juvenil (Santa Casa de Misericórdia RJ), Especialista em Neurociências Aplicadas a Aprendizagem (IPUB/UFRJ), atua na área da Linguagem (clínica) e da Fonoaudiologia Educacional (consultoria). Participa do grupo de pesquisa Neuroeduc. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4991792779164274 E-mail: annacarolinamiguel@gmail.com

Alfred Sholl-Franco, Doutor em Ciências Biológicas (Biofísica, URFJ). Professor Associado I (UFRJ, Programa de Neurobiologia), Coordenador do projeto*Ciências e Cognição - Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências* (CeC-NuDCEN) e do *Núcleo de Novas Tecnologias e Mídias* (NNOTEM). Desenvolve pesquisa básica sobre proliferação, diferenciação e morte celular no sistema nervoso e pesquisa aplicada sobre Neuroeducação. Coordena o *Centro de Estudos em Neurociências e Educação* (NEUROEDUC). Membro permanente das Pós-graduações da UFRJ em Ciências Biológicas (Biofísica - Capes nível 7) e MP-EGeD (Capes nível 4) e da Pós-graduação da UFF em Diversidade e Inclusão (CMPDI - Capes nível 4), orientando mestrado e doutorado. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0916043592067664 E-mail: alfredsholl@gmail.com

DO SENTIDO AO SENTIR: UMA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA COGNITIVA PARA A PRÁTICA DE MINDFULNESS

Mônica Maria Souza de Oliveira
Carla Mariliados Santos
Alfred Sholl-Franco

INTRODUÇÃO

Na virada do Século XX, um filósofo e um sociólogo norte-americano se destacaram nos estudos relacionados à semiótica, Charles Peirce e Norbert Wiley (SILVEIRA, 2011, p. 38). Peirce se destacou ao propor a teoria triádica (signo, interpretante e objeto) e Wiley, com o modelo *Self* Semiótico (sujeito pensante e objeto pensado). Por intermédio dos trabalhos desses dois semioticistas e pragmatistas, realiza-se aqui um breve diálogo com o constructo multifacetado de *mindfulness* (meditação de atenção plena) - "prestar atenção de maneira particular, intencionalmente, no momento presente e sem julgamentos" (ZINN, 1994, p. 4), uma prática meditativa que instrui o indivíduo a prestar atenção aos padrões de pesamentos, estando mais consciente das emoções e

vivenciando o momento presente com abertura, intenção e sem reatividade, utilizando o corpo e exercícios de respiração como âncoras. Recentes pesquisas sugerem que as atividades regulares desse tipo de treinamento mental são capazes de ativar e desenvolver um conjunto de habilidades cognitivas e promover a regulação emocional, além de provocar alterações físicas no cérebro em áreas relacionadas ao foco, à memória e empatia (DEMARZO, 2016).

Segundo Amanda da Costa Silveira (2011, p. 45),

> uma das principais e inovadoras ideias de Peirce, segundo Wiley, é conceber a natureza do *self* humano enquanto um diálogo interno [...] *self* como um processo de interação comunicativa entre consciência e corpo, o chamado fluxo de consciência ou fluxo de pensamento (SILVEIRA, 2011, p. 45).

No Modelo de *Self* Semiótico, de Wiley, os hábitos, memórias, autoconceito e relembranças são o "Mim", as ações planejadas e a reflexão são o "Eu" e "Tu", constituindo o conceito de conversa interna (cadeia sígnica) (SILVEIRA, 2011, p. 46).

Rodrigues (2013, p. 42) destaca que nas obras sobre semiótica filosófica Peirce menciona a mente como um processo evolutivo de uma

ação racionalizante por meio da qual acontece todo processo semiótico; ressaltando que a existência da mente é que possibilita o pensamento, contexto ao qual se concebe a ação do signo – "relação triádica de representâmen – objeto – interpretante. O signo é, portanto, o mediador entre um fenômeno e uma mente, que produz interpretantes. Assim, percebemos a impossibilidade da existência da semiose pela perspectiva peirciana sem a existência da mente, e mais, é ela mesma o suporte para a ocorrência da semiose" (RODRIGUES, 2013, p.80).Nessa perspectiva peirciana, a mente seria um conceito amplo e abrangente, cujo termo contemplaria tudo o que é capaz de lidar com os processos da ordem do pensamento e da razão (RODRIGUES, 2013, p.42). Para Peirce, os fenômenos que estão presentes na mente formariam categorias fenomenológicas com três diferentes características, cuja tricotomia compreende: a primeiridade, que é uma consciência qualitativa; a secundidade, uma consciência de dualidade; e a terceiridade, uma consciência da mediação (RODRIGUES, 2013).

Todos os conceitos relacionados às práticas de *mindfulness* mencionam a tomada de consciência de cada momento, adotando-se uma mente de principiante – capacidade de ver situações complexas com base em duas perspectivas simultaneamente e enxergar aquilo que é familiar de uma forma nova.

Segundo Elisa Kozasa,

> *Mindfulness*, que tem sua origem no termo páli sati – que significa recordar-se (no caso, do objeto de sua atenção) –, juntamente com a consciência introspectiva que monitora este lembrar-se e nos traz de volta para ele, toda vez que nos percebemos distraídos, é a essência das práticas de *mindfulness* (KOZASA *apud* DEMARZO, 2016, p. 14).

Essa atenção plena, que envolve componentes fundamentais como a autorregulação da atenção e a orientação aberta à experiência, pode ser aprendida, ou melhor, reaprendida já que é uma capacidade inata do ser humano, e os efeitos destas práticas podem ser percebidos em pouco tempo, dentre eles o de ter maior controle da atenção, maior consciência das experiências internas e externas, menor reatividade às mesmas experiências e melhor regulação emocional (DEMARZO et al., 2016).Ressalta-se que esse estado psicológico é adquirido pelo aspecto cognitivo da prática de *mindfulness*, cuja técnica busca estabelecer um trajeto da percepção e produção de sentido (semiose) rumo ao sentir (sensação), por meio da atenção.

Silveira (2011, p.115) destaca que uma "das definições contemporâneas de mindfulness prioriza os aspectos atencionais e de vigília da experiência que estão ocorrendo no presente",

processos relacionados aos pensamentos e sentimentos. Esses fenômenos cognitivos estão correlacionados à semiose, que é "possibilitada por nossas bases fisiológicas, pois são essas estruturas, com uma existência material, as responsáveis por nossas capacidades cognitivas" (RODRIGUES, 2013, p. 14). Destaca-se que as evidências científicas apontam efeitos fisiológicos e neurobiológicos das práticas meditativas, nas quais se observam alterações de algumas estruturas do cérebro – córtex pré-frontal, cíngulo anterior, amígdala, ínsula, glândulas adrenais, hipocampo (COSENZA, 2011). Em pesquisa realizada por Tiago Arruda Sanchez (2009) sobre regulação emocional pela atenção, córtex ortofrontal, córtex pré-frontal ventro-medial, córtex pré-frontal dorsolateral, amígdala e córtex cingulado anterior são apontados como possíveis estruturas que compreendem a regulação emocional.

As práticas de *mindfulness* fazem parte de um processo psicológico de monitoramento contínuo da experiência individual, no qual existem mecanismos que são capazes de treinar a autorregulação da atenção – concentração na experiência fenomenológica imediata que leva a reconhecer melhor os acontecimentos corporais, sensoriais e mentais no momento presente; e a experienciar este momento com curiosidade, abertura e aceitação. Esse último aspecto

implicaria a tentativa de "reconhecer a realidade crua das coisas e fenômenos, livre de nossos filtros cognitivos, afetivos e culturais, que costumam gerar respostas baseadas em um padrão pré-estabelecido por nossas experiências anteriores" (DEMARZO et al., 2016, p.21). Para Silveira (2011), existe um conjunto de habilidades em *mindfulness* que estão inter-relacionadas, nas quais pode-se mensurar as facetas de observação, descrição, ação com consciência e aceitação sem julgamento, não julgamento da experiência interna. As pesquisas científicas apontam benefícios e efeitos neurobiológicos da prática de *mindfulness*, dentre os quais o de modificar de forma positiva a atividade mental e causar alterações morfológicas no cérebro. Esses estudos sugerem que a prática de estar atento ao momento presente, com abertura, intenção e sem julgamentos favorece uma melhor concentração, atenção, memória, o aprendizado e a autorregulação emocional dos praticantes, estimulando a criatividade.

Wiley (2006) considera o fluxo de pesamento (conversa interna) – sentimentos, emoções e ideias – uma das maiores contribuições para a psicologia do *self,* no qual estudos apontam que "os processos relacionados ao *self* provavelmente envolvem uma rede distribuída de regiões encefálicas

situadas em ambos os hemisférios" (SILVEIRA, 2011, p.56), onde há a ocorrência da semiose (processos significativos): o cérebro " uma vez que é o grande gestor das atividades de comunicação e cognição, caracterizando-se como um lugar físico" (RODRIGUES, 2013, p. 41). Vale mencionar que Silveira (2011) acrescenta que com base na teoria semiótica de Peirce, essa conversa interna ocupa lugar de relevância na cadeia sígnica, e que Demarzo (2016) destaca que há cinco mecanismos-chave no processo psicológico de *mindfulness*: regulação da atenção; consciência corporal; regulação emocional – revalorização; regulação emocional – exposição, extinção e reconsolidação; e mudanças na perspectiva do *self* (cuja instrução de prática é o desapego de uma imagem fixa de si mesmo, áreas cerebrais associadas: córtex cingulado posterior, ínsula).É importante salientar que as pesquisas na área das neurociências (SANCHEZ, 2009; TANAKA, 2016; DEMARZO, 2016), utilizando técnicas funcionais de neuroimagem, sugerem que as estruturas envolvidas na meditação durante exercícios que buscam desenvolver o foco atencional é o córtex cingulado; relacionado à consciência corporal – capacidade de perceber sensações ou de prestar atenção no próprio corpo é a ínsula – e a ativação do córtex pré-frontal acentua-se com o processo de regulação emocional. Embora esses estudos tenham

avançado, os pesquisadores frisam que existe muito a ser esclarecido sobre "os níveis afetados pelo treinamento no cérebro" (DEMARZO, 2016, p. 21).

As principais técnicas formais utilizadas nas sessões de treinamento em *mindfulness* (ver Tabela 1) usam âncoras que auxiliam a manter a atenção em algum objeto ou evento que esteja acontecendo no momento presente, com atitude de abertura e curiosidade.

Tabela 1. Principais Técnicas de Mindfulness

Práticas de Mindfulness	Instrução	Objetivo
Atenção Plena na Respiração	Usar a respiração como foco ou âncora da atenção.	Treinar a capacidade de manter a atenção no presente.
Meditação na contemplação das sensações ou body scan (escaneamento corporal)	Colocar a atenção nas diferentes sensações que surgem no corpo. Começar pelos pés até chegar à cabeça e ao contrário.	Praticar conscientemente, focar e desfocar a atenção. Repetir a prática de dar-se conta, observar e voltar ao corpo. Aumentar a consciência corporal. Atenção plena em como as sensações são geradas no corpo, sejam estas agradáveis ou não. Dar-se conta da aversão gerada por algumas sensações.
Movimentos corporais com atenção plena	Levar a atenção aos movimentos do corpo enquanto se realiza alongamentos.	Aumentar a consciência corporal. Repetir a prática de dar-se conta, observar e voltar ao corpo.
Prática da respiração, sensações, sons e pensamentos	Usar a respiração, as sensações, sons e pensamentos como âncora da atenção.	Treinar a capacidade de manter a atenção no presente.
Compaixão ou Consciência Amorosa	Tomar consciência de sua própria condição humana, como se fosse um observador externo de você mesmo, mantendo uma atitude não crítica, suave e amável sobre si. Imaginar frases amáveis para você mesmo ("que seja feliz", "que tenha paz", "que tudo saia bem").	Treinar a consciência, para uma atitude empática em relação ao outro, entendendo compaixão como aceitação não crítica ou não julgadora do outro e de nós mesmos (equanimidade), independentemente das relações emocionais construídas (ou não) ao longo do tempo.

Fonte: DEMARZO et al. (2016) adaptado.

Os resultados dos estudos relacionados aos efeitos neurobiológicos das práticas de *mindfulness*, utilizando técnicas de neuroimagem, apontam alterações significativas nos níveis funcional e estrutural, destacando-se três estruturas: o córtex cingulado anterior (relacionado à regulação da atenção), a ínsula (consciência do próprio corpo, capacidade de perceber sensações corporais) e o córtex pré-frontal (regulação das emoções), nas quais foram evidenciadas mudanças cerebrais associadas à eficácia destas práticas, e pesquisas que sugerem que a prática induz a um fenômeno de neuroplasticidade.

Vale mencionar que ao abordar os fundamentos biológicos de uma das práticas, como a de compaixão, DEMARZO et al. (2009, p.138) destacam que para Paul Gilbert existem três sistemas neurobiológicos considerados chave no desenvolvimento do ser humano, denominados de Sistema de satisfação, calma e segurança; Sistema de ameaça e proteção e o Sistema de conquista, que estão relacionados aos mecanismos de neurotransmissão cerebral no nível neurofisiológico: sistema das endorfinas e da oxitocina, secreções que fazem sentir calma, tranquilidade e segurança.

Mindfulness tem despertado cada vez mais o interesse de indivíduos e em diversos segmentos como educacional, na área de saúde e

empresas, nos quais protocolos e intervenções, baseadas nas práticas de *mindfulness,* têm sido utilizados de acordo com a demanda do público e a necessidade que se apresente. As pesquisas também ganham destaque na academia e em diversos centros de estudo.

Para os que desejam iniciar a prática, as evidências científicas mostram que os benefícios só são alcançados com a atividade regular, realizada em estado de vigília (plenamente acordado e atento). E recomenda-se local silencioso e confortável, em geral buscar uma postura sentada em uma cadeira, pés no chão, coluna erguida sem encostar na cadeira, mãos descansadas nas pernas, fechar os olhos sem apertar as pálpebras ou deixá-los semiabertos em caso de sonolência, mas sem foco específico. Manter a boca fechada, relaxando a mandíbula.

Seguem algumas orientações gerais para as práticas de *Mindfulness*:

PRÁTICA: ATENÇÃO PLENA NA RESPIRAÇÃO

Técnica que utiliza como âncora a respiração com o objetivo de treinar a capacidade de manter a atenção no presente, baseada nas experiências e sensações, atenta ao respirar momento a momento, com consciência plena. É considerada uma das técnicas mais conhecidas e praticadas.

- Estar atento à sensação simples da respiração (ar entrando e saindo);
- Estar atento à respiração com contagem (1, 2, 3 até 10…se perder a contagem, retomar do início);
- Respiração com foco no corpo;
- Respiração com foco nos padrões mentais.

PRÁTICA: CONTEMPLAÇÃO DAS SENSAÇÕES/ESCANEAMENTO CORPORAL (*BODY SCAN*)

Esta técnica pode ser realizada na posição deitada, ou em qualquer outra posição que você se sinta confortável, iniciando pela cabeça ou pelos pés – a direção "cabeça-pés" pode proporcionar mais relaxamento. Durante a prática sua temperatura corporal poderá cair um pouco, sugere-se que mantenha um cobertor ao lado para o caso de necessidade.

- Usar o corpo como foco ou âncora para manter a atenção e a consciência plena no momento presente;

- Colocar a atenção nas diferentes sensações que surgem no corpo;

- Começar pelos pés até chegar à cabeça e ao contrário, com o objetivo de praticar conscientemente;

- Estar atento como as sensações são geradas no corpo, sejam estas agradáveis ou não;

- Dar-se conta da aversão gerada por algumas sensações.

PRÁTICA: MOVIMENTOS CORPORAIS COM ATENÇÃO PLENA

Movimentos corporais realizados lentamente para manter a atenção e a observação consciente, harmonizando cada movimento com o ritmo normal da respiração, explorando cada nova sensação que se apresente.

- Movimentos da mão;
- Movimentos em deslocamento.

PRÁTICA: RESPIRAÇÃO, SENSAÇÕES, SONS E PENSAMENTOS

Usar a respiração, as sensações, sons e pensamentos como âncoras para manter a atenção no momento presente.

- Perceber as sensações e movimento;
- Perceber a vibração;
- Perceber palavras e sensações;
- Visualizar pensamentos e emoções;

COMPAIXÃO/CONSCIÊNCIA AMOROSA

Esta prática é um treino da consciência para que tenhamos uma atitude empática, um

exercício da compaixão (aceitação não crítica e não julgadora de nós e do outro independentemente das relações emocionais construídas).

Durante as práticas você irá imaginar frases amáveis para você e para o outro, como: “que seja feliz”, “que tenha paz”, “que tudo saia bem”.

- Oferecer um toque de acolhimento;
- Oferecer abraço fraterno;
- Olhar amoroso (pessoa neutra);
- Praticar a bondade amorosa (pessoa de conflito).

REFERÊNCIAS

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor (2011). Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed.

DEMARZO, Marcelo et al. (2016). Mindfulness e Ciência – da tradição à modernidade. São Paulo: Palas Athena.

RODRIGUES, Mayana (2013). O lugar da Semiose: Relações entre Mente e Cérebro. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

SANCHEZ, Tiago (2009). Regulação emocional pela atenção: um estudo de neuroimagem por ressonância magnética funcional. Tese de

Doutorado, Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto, São Paulo.

SILVEIRA, Amanda (2011). Autoconsciência em medidas de autorrelato e em contextos de resolução de problemas. Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

TANAKA, Guaraci (2016). Alterações Eletroencefalográficas durante a Prática de Meditação Mindfulness. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências da Sáude, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

WILEY, Norbert (2016). Pragmatism and the Dialogical Self. International Journal for Dialogical Science, 1 (1), p. 5-21.

ZINN, Kabat (1994). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. New York: Hyperion.

BIODATA

Mônica Maria Souza de Oliveira, Mestranda em Educação, Gestão e Difusão em Biociências (IBqM/UFRJ), integrante do grupo de pesquisa *Neuroeduc – Centro de Estudos em Neurociências e Educação*. Especialista em *Neurociências Aplicada à Aprendizagem* (IPUB/UFRJ), *Meio Ambiente* (COPPE/UFRJ),

Gestão para a Sustentabilidade pela Fundação Dom Cabral, Promoção da Saúde (American University), *MBA em Gestão de Negócios* (IBMEC). Lattes: http://lattes.cnpq.br/9295219462830967 E-mail: monicaol@yahoo.com.br

Carla Marilia dos Santos – Graduação em Sistemas de Informação (Bacharelado) e Matemática (Licenciatura). E-mail: profcarla.marilia@gmail.com

Alfred Sholl-Franco, Doutor em Ciências Biológicas (Modalidade Biofísica, URFJ). Professor Associado I (UFRJ, IBCCF, Programa de Neurobiologia), Coordenador da Extensão no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (CATE, IBCCF, UFRJ), do Ciências e Cognição – Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências (CeC-NuDCEN) e do Núcleo de Novas Tecnologias e Mídias (NNOTEM). Desenvolve pesquisa básica sobre proliferação, diferenciação e morte celular no sistema nervoso e pesquisa aplicada sobre Neuroeducação nas áreas de corporeidade, aprendizado, narrativa, artes e inclusão. Coordena o Centro de Estudos em Neurociências e Educação (NEUROEDUC). É membro permanente das Pós-graduações da UFRJ em Ciências Biológicas (Biofísica – conceito Capes 7)

e MP-EGeD (conceito Capes 4) e da Pós-graduação da UFF em Diversidade e Inclusão (CMPDI – Conceito Capes 4), orientando mestrado e doutorado. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0916043592067664 E-mail: alfredsholl@gmail.com.

PERCEPÇÃO, SENSAÇÃO E METACOGNIÇÃO: REFLEXÃO SOBRE AS ABORDAGENS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO SIGNO

Claudia Diniz da Silva
Glaucio Aranha
Alfred Sholl-Franco

INTRODUÇÃO

Os discursos sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino/aprendizagem parecem lidar cada vez mais com o signo de um objeto de desejo (TDIC como um constructo mental) do que com uma relação de efetividade (TDIC aplicadas). Em torno dessa polarização surgem discursos, muitas vezes replicados, sobre a percepção e sensação dos alunos e/ou professores em relação ao uso de TDIC, sem, contudo, haver uma coerência conceitual entre os termos e sua aplicação. Para que seja possível, efetivamente, compreender as relações que envolvem esse signo, impõe-se antes de tudo a clareza na compreensão do que os autores assumem por *percepção dos professores e/ou alunos*. São encontradas abordagens que

tratam da relação emocional e afetiva sobre as possibilidades de uso das TDIC; outras vezes, buscando a identificação ou a autocompreensão com base em questionários objetivos que não vislumbram os aspectos sensíveis e metacognitivos que tal signo evoca no contexto do ensino/aprendizagem. O presente estudo busca estabelecer uma análise teórica das diferenças entre os conceitos de Percepção, Sensação, Metacognição e sua aplicabilidade às possibilidades de abordagens do signo TDIC.

O USO DAS TDIC NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM

O termo Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é o mais encontrado para se referir aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo-se computador, internet, *tablet* e *smartphone*. Como o termo TIC abrange tecnologias mais antigas como a televisão, o jornal e o mimeógrafo, pesquisadores têm utilizado a expressão Novas Tecnologias para se referir às tecnologias digitais (KENSKI, 1998) ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) (BARANAUSKAS & VALENTE, 2013). As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são um conjunto de recursos tecnológicos que, se estiverem integrados entre si, podem possibilitar a automatização e/ou a comunicação de vários

tipos de procedimentos existentes nas atividades profissionais, no ensino e na pesquisa científica.

O conceito do processo de ensino/aprendizagem vem passando por várias modificações no decorrer da história quando se trata de produção de conhecimento. Assim, durante o tempo esse processo tem sido apresentado de diversas maneiras. Em alguns momentos a figura do professor é detentora do pleno saber, já em outro enaltece o aluno como sujeito construtor de seu conhecimento. Algumas pesquisas sobre como ensinar e aprender demonstram que não há apenas uma forma de entendimento desse processo. A contribuição em investigações realizadas na área da psicologia vem sugerindo uma boa reestruturação nas práticas pedagógicas. Elas têm provocado a reflexão sobre o olhar de modificação de valores quanto ao valor de como e quem ensina, para a inquietação de quem aprende e de como se aprende. No processo de ensino/aprendizagem é importante destacar que não é algo de responsabilidade apenas do professor e suas estratégias didático-pedagógicas. Esse processo envolve uma conquista que supõe o diálogo, a participação efetiva do aluno e, sobretudo, a construção de relações de proximidade e empatia com eles.

As novas tecnologias vêm colaborando com as grandes mudanças em todos os aspectos

de nossas vidas. Elas têm a profunda essência de modificar o mundo. Hoje se pensa que a tecnologia é apenas voltada ao uso dos computadores e celulares de última geração, mas não se resume somente a isto. O telefone, o carro, o avião, a televisão, o computador, as redes eletrônicas, entre outros, contribuíram para a magnífica expansão docapitalismo, colaborando para o fortalecimento do modelo urbano e para a diminuição das distâncias. No mundo capitalista em que vivemos, o lucro com o uso das tecnologias é o foco principal, ou seja, quanto maior a sua expansão e mais baratas forem no mercado mundial mais se tornarão acessíveis. A rede Internet foi concebida para uso militar. Com medo do perigo nuclear, os cientistas criaram uma estruturação de acesso não hierarquizada, para poder sobreviver no caso de uma grande mortandade ou carnificina. Ela continua sendo uma rede para uso militar, mas também é utilizada para pesquisas no mundo inteiro. Com a Internet podemos nos comunicar enviando e recebendo mensagens, buscar informações, fazer propaganda, trabalhar e ganhar dinheiro, nos divertir. Há, na verdade, um novo reencantamento pelas tecnologias porque há a nossa participação com uma interação muito mais intensa entre o real e o virtual. Esse reencantamento acontece porque estamos numa fase de reorganização em todas

as dimensões da sociedade, desde o poder econômico ao político, do educacional ao familiar.

As tecnologias de comunicação estão a cada dia mais portáteis, e com isto, permitem uma grande maleabilidade, mobilidade, personalização. Dessa forma, facilitam a individualização dos processos de comunicação por estarem sempre alcançáveis, em qualquer lugar e horário. O *notebook* pode estar na praia, em uma cafeteria, em um momento de descanso, mas fornecendo a comunicação, a pesquisa e até mesmo o trabalho com outras pessoas à distância. São possibilidades reais inimagináveis há pouquíssimos anos e que estabelecem novos elos, situações, serviços, que, dependerão da aceitação de cada um, para efetivamente funcionar. Há o estudo a distância (EAD) via computador, celular, *notebooks*, que vem crescendo em bastante, o que possibilita a atualização profissional ao indivíduo que não possui tempo para frequentar aulas presenciais. A cada inovação tecnológica bem-sucedida há a capacidade de modificar os padrões para lidar com a realidade anterior, mudando o patamar de exigências do uso; contudo, não podemos esquecer que a nossa mente é infinitamente superior em complexidade ao melhor computador ou qualquer tecnologia.

Nós pensamos, nos relacionamos, sentimos, somos fartos de emoções que geram conexões cerebrais puramente nobres. Por isso, no grande reencantamento temos que fazê-lo com a nossa mente e corpo, integrando nossos sentidos, emoções e razão. Essa atitude reencantada de viver irá potencializar mais nossas vidas pessoal e laboral, fazendo um uso libertador dessas tecnologias admiráveis e não como um uso consumista, e até mesmo de fuga. É preciso considerar que as tecnologias, sejam elas novas ou velhas, condicionam os princípios, a organização e as práticas educativas, e impõem profundas mudanças na maneira de organizar os conteúdos pedagógicos a serem ensinados. O professor tem o papel de tornar-se um facilitador do processo de ensino/aprendizagem do aluno. O termo facilitador foi empregado para indicar que o professor colabora com o desenvolvimento cognitivo do aluno por meio de indagações que desequilibram as certezas inadequadas, propiciando a busca de alternativas para encontrar a solução mais apropriada ao problema e ao estilo de pensamento individual (MUNOZ, 2010).No processo de ensino, as TDIC, associadas ao projeto pedagógico, podem intensificar as oportunidades de mediação, na medida em que se tornam ferramentas que ampliam as manipulações com os objetos do

conhecimento, como por exemplo: *softwares* educacionais com jogos, exercícios e laboratórios virtuais; as interações entre professores/alunos, alunos/alunos e alunos/professores (PONTE, 2000).

O USO DAS TDIC COMO SIGNOPARA A APRENDIZAGEM

Baseada nas ideias de Peirce (1995), a semiótica e seus fundamentos teóricos proporcionam um melhor esclarecimento em que fenômenos variados quanto aos processos de significação, representação e interpretação geram a observação de todo o arcabouço da linguagem. Peirce define *semiose* como a atividade do signo, uma vez que as relações lógicas existentes podem se relacionar com este signo. Ele denomina como elementos sígnicos, apontados como o *representamen*, que é algo que representa alguma coisa para alguém e da mente do indivíduo cria um signo, passando a ser o objeto. Sendo criado esse signo, ele passa a ser denominado *interpretante* do primeiro signo. Dessa forma, quanto mais o indivíduo se envolve com determinado assunto, novos signos vão sendo gerados, dando origem a um novo aprendizado. Do ponto de vista neurobiológico, aprendizagem é a aquisição denovos comportamentos que dependem da atividade do sistema nervoso. O indivíduo adquire novos

comportamentos, em todos os ambientesem que atua e interage, transformando toda a vida humana. A capacidade de abstrair, formando o universo simbólico, é exclusivamente humana, ou seja, percebe-se que a *semiose* inicia pela mudança do mundo físico em um mundo mental, psicológico, um mundo real. Por meio do olhar de Peirce, a semiótica é a ciência que investiga todo fenômeno de produção das linguagens possíveis por intermédio de elementos que produzem significado e sentido, ou seja, como os indivíduos reconhecem e interpretam o mundo à sua volta, sob a participação ativa da interpretação mental de cada um baseando-se nos signos, dando origem à nova organização da linguagem.

Após a revolução industrial, invenções humanas começaram a ser criadas com o intuito de fornecer um maquinário capaz de produzir outras formas de linguagem, além da linguagem oral em nosso cotidiano. A cultura também é um elemento fundamental para a comunicação, pois por intermédio dela são realizadas práticas de produção de linguagem ede sentido, formando uma estrutura de linguagem. Ainda sobre aconcepção peirciana, pode-se perceber que os discursos sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino/aprendizagem parecem lidar cada vez mais com o signo de um objeto de desejo (TDIC

como um constructo mental) do que com uma relação de efetividade (TDIC aplicadas). Em torno dessa polarização surgem discursos, muitas vezes replicados, sobre a percepção e sensação do aluno e/ou professores em relação ao uso de TDIC, sem, contudo, haver uma coerência conceitual entre os termos e sua aplicação. Atualmente, as tecnologias digitais vêm demonstrando que é possível o desenvolvimento de um novo paradigma educacional. Cada vez mais cedo as crianças estão em contato com as novas tecnologias. Esse fator pode trazer consigo mudanças nas formas de comunicação e de interação. Essas mudanças serão positivas, desde que aconteçam dentro de um contexto das habilidades comunicativas. Essas tecnologias estão inseridas no processo educativo, podendo ser desde simples atividades que se repetem com o objetivo de treinar as habilidades ou repassar os conteúdos já trabalhados. Para que seja possível, efetivamente, compreender as relações que envolvem esse signo, impõe-se antes de tudo a clareza na compreensão do que os autores assumem por percepção dos professores e/ou alunos.

Para Vigotsky (1930, 1934/2001), o instrumento criado pelo homem tem a responsabilidade da regulamentação das ações sobre ele e o signo, das ações sobre o psiquismo

das pessoas. Partindo do princípio marxista de que as relações dos seres humanos entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho, Vigotsky então buscou analisar a função mediadora destes instrumentos como provocadores de mudanças externas. Além disso, os seres humanos são capazes de pensar, construir e produzir seus instrumentos para o cumprimento de determinadas tarefas, como também de mantê-los para que possam ser utilizados posteriormente, transmitindo a sua função a outras pessoas, permitindo assim que possam ser cada vez mais aprimorados. Na contemporaneidade, as TDIC têm sua criação baseada na história e na cultura da sociedade.

Para Freitas (2008, 2010), o computador e a internet são objetos culturais da época contemporânea, sendo simultaneamente instrumentos materiais como objeto em si e simbólicos por serem construídos com base em símbolos próprios como a linguagem binária do computador para poderem funcionar. Além disso, a comunicação proporcionada por essas tecnologias digitais é realizada baseada na leitura e na escrita. A autora os denomina instrumentos culturais de aprendizagem, por não os considerar apenas máquinas, mas sim instrumentos mediadores do conhecimento. Como instrumentos dessa época e mediadores da interação humana, as tecnologias digitais,

possivelmente, têm contribuído para mudanças em algumas práticas sociais como a comunicação, a socialização, a organização, a mobilização e a aprendizagem. A tecnologia contribui para orientar o desenvolvimento humano porque opera na zona de desenvolvimento proximal de cada indivíduo, por meio da internalização das habilidades cognitivas solicitadas pelos sistemas de ferramentas correspondentes, os quais promovem práticas que supõem formas bem particulares de pensar e de organizar a mente (LALUEZA, CRESPO E CAMPOS, 2010, p. 51).

A realização de tarefas por intermédio das TDIC apresenta importantes características para o processo de construção de conhecimento. Em primeiro lugar, a descrição de ideias pode ser entendida como a representação dos conhecimentos que o indivíduo já possui. Essa representação possibilita a identificação, do ponto de vista cognitivo, dos conceitos e das estratégias que o indivíduo emprega para resolver um problema. Em um segundo momento, as TDIC executam as instruções fornecidas, o que não acontece com os objetos tradicionais da nossa cultura. Tal execução permite verificar se os conceitos e estratégias utilizados são adequados ou merecem ser descartados. Em terceiro, pelo fato de estar trabalhando com o digital, as alterações a serem

realizadas nas atividades são facilmente implementadas, o que facilita a realização do ciclo de ações descrição/execução/reflexão/descarte/nova descrição (VALENTE, 2014).

O conhecimento que cada ser humano constrói é o resultado da interação entre o interpretar e compreender a informação recebida. O conhecimento é a consequência do significado que é aplicado e concebido na mente de cada indivíduo, baseado nas informações ocorridas do meio em que ele vive. Dessa forma, a maneira como acontece o processo de significação, de compreensão e de apropriação da informação não é objeto da comunicação. A ação educacional, nesse contexto, consiste em auxiliar o indivíduo que aprende na construção do conhecimento para que ele possa acontecer. Isso implica criar ambientes de aprendizagem nos quais haja tanto aspectos da transmissão de informação quanto de construção, no sentido da significação ou da apropriação de informação. Portanto, a questão fundamental no processo educacional é saber como criar situações de aprendizagem que estimulem a compreensão e a construção do conhecimento, e uma das estratégias tem sido o uso das TDIC. Mas, se o uso dessas tecnologias não for compreendido com um foco na educação, não será, meramente, o seu uso que irá auxiliar o aprendiz na

construção do conhecimento. Elas podem ser extremamente úteis como ferramentas cognitivas, realizando diferentes papéis.

PERCEPÇÃO, SENSAÇÃO E METACOGNIÇÃO

Em uma análise teórica das diferenças entre os conceitos de Percepção, Sensação, Metacognição e sua aplicabilidade às possibilidades de abordagens do signo TDIC, poderemos destacar a abordagem de alguns autores. Piaget definiu pela Epistemologia Genética as alterações de ordem física que modificam o indivíduo quando ele interage com o objeto. Defendeu que as estruturas cognitivas para o desenvolvimento do conhecimento são as mesmas para qualquer indivíduo. Mais adiante, Vigotsky contrapôs Piaget assegurando que a cultura seria ponto determinante na aquisição do conhecimento e, portanto, nem todos os indivíduos teriam as mesmas condições de aprendizado. Outra diferença na visão entre Piaget e Vigotski, volta-se à sequência dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento mental. Vigotsky afirma que a aprendizagem é que gera o desenvolvimento. Já Piaget afirma que é o desenvolvimento das estruturas mentais o que levam à aprendizagem. Nos estudos de Piaget voltados à aprendizagem, ele faz a relação entre a sensação e a percepção, perpassando pela concepção de como o

indivíduo se relaciona com o real e tira dele mecanismos para construir um aparato simbólico, o que ele denomina de teoria da abstração. De acordo com essa visão do autor, essas construções só podem acontecer graças à abstração. A sensação é uma experiência exclusivamente sensorial, que inicia com um estímulo externo originado pelos mecanismos biológicos dos sentidos. Referente à percepção, entende-se como o sistema de cognição interpreta a sensação recebida ou que ele mesmo é capaz de produzir. A aprendizagem pode ser vista como uma construção individual, porém, permeada pela interação com o meio social do indivíduo, a sua cultura e suas vivências anteriores. Para aprender é necessário a união da sensação e da percepção, sendo possível somente por meio de um processo de interação entre o indivíduo e objeto do conhecimento.

Para Vigotsky, quando percebemos elementos do mundo real, relacionamos estas percepções às nossas informações que estão presentes no arcabouço psicológico de cada indivíduo. O objeto que é percebido relaciona-se de maneira completa e não como um amontoado de informações captadas pelos sentidos. Esse fato indica que a trajetória do desenvolvimento do indivíduo está intimamente ligada ao seu conhecimento do mundo e às suas experiências

vividas. O autor ainda destaca que a percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento e, por isto, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. As funções psicológicas superiores como: sensação, percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem, e a imaginação não formam um sistema hierárquico no qual a função primordial é o desenvolvimento do pensamento e a formação dos conceitos.

São encontradas abordagens que tratam da relação emocional e afetiva sobre as possibilidades de uso das TDIC, outras vezes, buscando a identificação ou autocompreensão com base em questionários objetivos que não vislumbram os aspectos sensíveis e metacognitivos que tal signo evoca no contexto do ensino/aprendizagem.

Inicialmente, os autores usaram o termo *meta* para se referirem apenas à consciência reflexiva dos processos cognitivos. No entanto, outros autores foram mais além, como Brown, Flavell, que também incluíram o controle da cognição na definição de metacognição. Há dezenas de estudos sobre metacognição com sua especificidade, porém, nos últimos anos surgiram novas propostas metodológicas parao estudo da metacognição. Vigotsky foi um dos

primeiros investigadores a postular a relação direta entre a consciência dos próprios processos cognitivos e a capacidade de controlá-los. Outros autores como Nelson, Narens e Dunlosky (2004) e Kimball e Metcalfe (2003) investigaram omonitoramento metacognitivo, utilizando a técnica de julgamentoda aprendizagem. Nesse estudo, os autores analisaram o efeito do julgamento dos alunos na recuperação do material que foi aprendido. Após a análise, puderam concluir que a recuperação dos conhecimentos aprendidos está intimamente relacionada ao juízo que o indivíduo faz de sua aprendizagem. Nesse contexto, a metacognição torna-se de fundamental importância para qualquer tipo de aprendizagem. Alguns autores definem a metacognição como *o pensamento sobre o pensamento*. Nesse sentido, poderíamos dizer que no julgamento do seguimento da metacognição para o aprendizado escolar, os alunos *aprendem como se aprende*. Assim, compreende-se que a eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade e da experiência, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que deem possibilidade ao aluno para planejar seu desempenho escolar, permitindo conscientizar-se dos recursos que utiliza para aprender e a tomar decisões adequadas sobre quais

estratégias deverá utilizar em cada tarefa. Permite também avaliar a sua eficácia, modificando as estratégias utilizadas quando não produzem os resultados desejados. Nos estudos de Flavell, o conhecimento e as experiências metacognitivas estão interligados na medida em que o conhecimento permite interpretar as experiências e agir sobre elas, que por sua vez contribuem para o desenvolvimento e a modificação deste conhecimento. Desde a década de 70, o termo *metacognição* começou a ser utilizado no campo da psicologia cognitiva, da inteligência artificial, das habilidades humanas, da teoria da aprendizagem social, da modificação cognitiva do comportamento, do desenvolvimento da personalidade, da gerontologia e da educação, ou seja, o termo metacognição é a cognição sobre a cognição (FLAVELL, 1999, p. 126). É o processo de tomada de consciência pelo sujeito de seu próprio processo de aprender (GRÉGOIRE, 2000, p.161).

Cabe ressaltar que a metodologia, as experiências antigas e as novas no âmbito da educação sempre dependerão em maior escala daqueles que as conduzem. Assim, o professor deverá estar atento ao seu próprio estado mental para verificar de onde provêm as dificuldades que possa encontrar com seus alunos. Uma maior investigação acerca da

temática poderia significar, por exemplo, o início do desenvolvimento de intervenções voltadas para o treinamento metacognitivo, visando ao nível de consciência adquirido. Esse assunto abrange um campo extremamente vasto. Devido a isso, ainda são necessárias mais pesquisas que demonstrem as diferenças entre os conceitos de Percepção, Sensação, Metacognição e sua aplicabilidade às possibilidades de abordagens do signo TDIC.

A sensação e a percepção compreendem processos biológicos e psicológicos distintos que nos permitem conhecer a realidade. Todo conhecimento é construído pelo sujeito e pressupõe elementos de criatividade pessoal. A diferença entre a sensação e a percepção é que a primeira é o processo que acontece durante a recepção do estímulo. Sua origem pode ser interna ou externa, transformando-se em estímulo elétrico, sendo transmitida ao córtex sensorial correspondente. Compreende basicamente a atividade dos sentidos e pode ser frequentemente associada ao processo de percepção. Já a percepção em si, geralmente, compreende a interpretação pessoal dada aos estímulos que nos chegam através dos sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta análise sobre os recursos oferecidos pelas TDIC, eles são capazes de

colaborar com o indivíduo que recebe a informação na construção de conhecimento. A comunicação e a educação baseadas no uso das TDIC na concepção da palavra. A interferência do professor é imprescindível nos momentos em que o indivíduo não consegue procurar novas estratégias diante de situações quando é desafiado. A implantação das TDIC na educação vai muito além do promover acesso à informação. Elas devem sempre estar inseridas e integradas aos processos educacionais, adicionando as tarefas que o aluno ou o professor realizam, da mesma forma que ocorre com a integração das TDIC em outras áreas. No entanto, para que essas soluções possam ser implantadas, uma das coisas necessárias é a reestruturação do tempo do professor para que ele possa se organizar para estudar, planejar e dialogar com os alunos, além do tempo e espaço na sala de aula. Tal mudança estrutural implica também transformações conceituais, como repensar o currículo, entender o que significa aprender e como a escola pode ser geradora, e não só consumidora, de conhecimento, espaço de diálogo, solidariedade e convivência com as diferenças.

REFERÊNCIAS

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; VALENTE, José Armando (2013). Editorial. Tecnologias,

Sociedade e Conhecimento (1), 1-5. Acesso: 09 jun. 2014. Disponível: http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/issue/current

FLAVELL, John Hurley (1999). Cognitive development: children's knowledge about the mind. Annual Review of Psychology, v. 50, p. 21-45.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (2008). Computador/Internet como instrumentos de aprendizagem: uma reflexão a partir da abordagem psicológica histórico-cultural. Em 2º Simpósio de Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino (Org.), Anais Eletrônicos. Recife, PE: UFPE.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (2010). A perspectiva vigotskiana e as tecnologias. Revista Educação –História da Pedagogia 2 – Lev Vigoski, 58-67.

GRÉGOIRE, Jaques e colaboradores (2000). Avaliando as Aprendizagens: os aportes da psicologiacognitiva. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed.

KENSKI, Vani Moreira (1998). A profissão do professor em um mundo em rede: exigências de hoje, tendências e construção do amanhã: professores, o futuro é hoje. Tecnologia Educacional 26 (143), 65-69, 1998.

KIMBALL, Daniel; METCALFE, Janet (2003). Delaying judgments of learning affects memory, not metamemory. Memory-and-Cognition 31(6), 918-929

MUNOZ, Francisco Imbernón (2010). Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed.

NELSON, Thomas; NARENS, Louis; DUNLOSKY, John (2004). A Revised Methodology for Research on Metamemory: Pre-judgment Recall And Monitoring (PRAM). Psychological Methods, Vol. 9, No. 1, 53–69.

PEIRCE, Charles Sanders (1995). Semiótica. 2. ed., São Paulo: Perspectiva.

PONTE, João Pedro da (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? Revista Ibero-Americana de Educación. OEI. nº 24. Disponível em http://www.oei.es/revista.htm. Acesso em 30 de junho de 2014.

VALENTE, José Armando (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial nº 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich (1930). The Instrumental Method in Psychology. Acesso: 09

de junho de 2014. Disponível: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/instrumental.htm

VYGOTSKY, Lev Semyonovich (2001). A construção do pensamento e da linguagem (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).

BIODATA

Claudia Diniz da Silva – Mestre em Saúde Mental (IPUB/UFRJ). Coordenadora e docente do curso de Pós-graduação em Neurociências Aplicadas (Lato Sensu) – UFRJ; Pesquisadora associada grupo de pesquisa NeuroEduc, certificado pela UFRJ; docente da Pós-graduação em Neurociência Pedagógica AVM Educacional/Cândido Mendes; Consultora Educacional e docente da Pós-graduação em Neuropsicopedagogia Clínica do CENSUPEG - Rio de Janeiro; Diretora e Coordenadora Pedagógica do Núcleo de Capacitação Profissional em Neurociências Claudia Diniz (www.claudiadiniz.com.br). Lattes: http://lattes.cnpq.br/7590302564490622 E-mail: profclaudiadiniz@gmail.com

Glaucio Aranha – Doutor em Letras (área: Literatura Comparada) (UFF). É pesquisador-

líder do grupo de pesquisa * Neuroeduc - Centro de Estudos em Neurociências e Educação * (OCC/UFRJ), no qual coordena a linha de pesquisa * Novas Mídias, Narratividade e Ensino. É pesquisador associado do * Núcleo de Novas Tecnologias e Mídias – NNOTEM *, do IBCCF/UFRJ e do * Ciências e Cognição - Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências * (CeC-NuDCEN/IBCCF/UFRJ). Atua, ainda, como analista na Divisão de Ensino e Pesquisa, da Escola de Administração Judiciária (DIEPE/ESAJ). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1047823602449101 E-mail: glaucioaranha@gmail.com

Alfred Sholl-Franco – Doutor em Ciências Biológicas (Modalidade Biofísica, URFJ); Professor Associado I (UFRJ, IBCCF, Programa de Neurobiologia); Coordenador da Extensão no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (CATE, IBCCF, UFRJ), do Ciências e Cognição – Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências (CeC-NuDCEN) e do Núcleo de Novas Tecnologias e Mídias (NNOTEM). Desenvolve pesquisa básica sobre proliferação, diferenciação e morte celular no sistema nervoso e pesquisa aplicada sobre Neuroeducação, nas áreas de corporeidade, aprendizado, narrativa, artes e inclusão. Coordena o Centro de Estudos em Neurociências

e Educação (NEUROEDUC); é membro permanente das Pós-graduações da UFRJ em Ciências Biológicas (Biofísica – conceito Capes 7) e MP-EGeD (conceito Capes 4) e da Pós-graduação da UFF em Diversidade e Inclusão (CMPDI - Conceito Capes 4), orientando mestrado e doutorado. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0916043592067664 E-mail: alfredsholl@gmail.com.

ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Giselle Mendes dos Santos
Gláucio Aranha
Alfred Sholl-Franco

INTRODUÇÃO

Recentemente, estamos vivenciando, junto aos avanços nas áreas científica e tecnológica, um momento de transição paradigmática com a reconfiguração das concepções sobre a alfabetização, considerando não apenas o processo de ensino da leitura e da escrita, mas preocupando-se também em investigar o processo de aprendizagem e os sujeitos cognoscentes, sobre "quem aprende?" e "como aprende?"Neste contexto, para buscar garantir a qualidade do processo educacional da alfabetização, é fundamental que os professores adquiram conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita a partir de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar em sua formação. Nesta perspectiva, este trabalho propõe analisar a criação e o uso de estratégias semióticas no processo de alfabetização na primeira infância a

partir das contribuições da Psicologia, Neurociências, Sociolinguística e Semiótica, além das Ciências da Educação.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE ALFABETIZAÇÃO

Tradicionalmente, a alfabetização vem sendo compreendida como o processo de codificação e de decodificação de fonemas e grafemas do sistema alfabético de escrita. Nesta perspectiva, é muito comum queo processo de aprendizagem da leitura e da escrita na primeira infância se inicie com ênfase na linguagem oralizada(primeira experiência com a língua) e nos textos visuais (alfabeto escrito e ilustrações)com atividades realizadas de forma fragmentada, descontextualizada, baseada na repetição e na memorização dos “sons” da fala e dos sinais gráficos, além do trabalho com palavras isoladas e frases sem sentido (SMOLKA, 1998). Nesta concepção, a língua é compreendida como um sistema fechado e estruturado, regido por regras normativas que se constituem pelo significado (sentido, conceito) junto ao significante (imagem acústica) (SAUSSURE, 1973), no qual os sujeitos devem se apropriar para usá-lo. A linguagem é entendida como um código a ser codificado e decodificado mecanicamente (GERALDI, 1997).

Em contraposição a esta visão, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita também vem sendo concebida em um sentido mais amplo (ZACCUR, 2011; SAMPAIO e MORAIS, 2011; VYGOTSKY, 1989, 2007, 2009; FREIRE, 1989, 2007, 2011; FERREIRO e TEBEROSKY, 1999), como uma prática sócio-histórico-cultural e como um campo de conhecimento que compreende diferentes concepções de linguagem e de discursos, fundamentadas em pesquisas científicas e na diversidade de abordagens teórico-metodológicas (SCHWARTZ e GONTIJO, 2011, p. 34).A língua, então, é concebida como um sistema simbólico aberto que se constitui em fenômeno social, histórico e cultural nos processos interlocutivos. As atividades linguísticas devem ser estudadas a partir da interação verbal e compreendidas como práticas de expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação com o outro e com o mundo (GERALDI, 1997).

Deste modo, a alfabetização é compreendida como *locus* de "comunicação e expressão de significados mediados pela linguagem que emerge e se desenvolve nas e pelas interações sociais" (MARTINS, 1996, p. 159), ou seja, se constitui enquanto processo de alfabetização semiótica, de introdução da criança em um universo simbólico que o habilita

para a compreensão e produção de textos culturais que constituem os signos. As práticas pedagógicas de leitura e de escrita devem, então, ser concebidas a partir da constituição de sentidos e na produção/interpretação de discursos orais e escritos: “a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer).” (SMOLKA, 1998, pp. 62-63).

Ao priorizar somente os aspectos fonológicos, como na perspectiva tradicional da alfabetização, se desconsidera a complexidade e a riqueza da língua e da linguagem: uma palavra sem significado é apenas um som vazio (VYGOTSKY, 1989). Os estudos dos sons da fala (considerado como elementos independentes da linguagem) descontextualizados de sua conexão com o pensamento “pouco terá a ver com a sua função como linguagem humana, na medida em que não elucida as propriedades físicas e psicológicas específicas da linguagem falada, mas apenas as propriedades comuns a todos os sons existentes na natureza”. Por outro lado, o estudo apenas dos significados dissociados dos discursos “resultarão forçosamente num puro ato de pensamento que se desenvolve e transforma independentemente do seu veículo material” (VYGOTSKY, 1989). Como afirma Geraldi (1997, pp. 16-17),

> com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificados seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter a compreensão.

No processo comunicativo, precisamos desenvolver a competência linguística, que se refere a um conjunto de habilidades de uso das diferentes estruturas da língua e suas funções; a competência textual, que envolve a capacidade do indivíduo em refletir sobre o uso que faz da língua; e a competência metalinguística, que se refere às habilidades que o indivíduo possui para compreender, interpretar e produzir textos com coesão e coerência.

A metalinguística abrange quatro sistemas interdependentes e, no que concerne a perspectiva neurobiológica, múltiplos processadores linguísticos: os processadores fonológicos são responsáveis pela consciência

fonológica de análise, armazenamento e produção dos signos sonoros das palavras; os processadores ortográficos (ou sintáticos) se referem ao conjunto de habilidades de análise dos signos gráficos, a manipulação da estrutura interna das frases e a capacidade de reconhecer a mudança de significados de sentenças com a alteração das palavras; os processadores semânticos se relacionam a consciência dos significados e dos significantes; e os processadores contextuais (ou pragmáticos) se referem a consciência da relação entre os signos e seus interlocutores no uso comunicativo da língua, dentro de um contexto social (GRABOWSKI e DAMASIO, 2000; PURVES, 2004; MENEGOTTO e KONKIEWITZ, 2010; PICOLLI e CAMINI, 2012; SILBERT et al., 2014; SHOLL-FRANCO, 2015; SANTOS, 2017).Neste sentido, a alfabetização deve desenvolver e estimular a realização de atividades de consciência semântica, de consciência ortográfica, de consciência pragmática, além de atividades de consciência fonológica.

Ao criticar as atividades tradicionais e mecânicas de alfabetização, Vygotsky (2007) considera que a leitura e a escrita não são meros hábitos de mãos e olhos, desconsiderando a escrita enquanto linguagem. Ferreiro (2001) corrobora esta ideia e afirma que a criança não pode ser concebida apenas como um par de

olhos, ouvidos e de mãos que pegam o lápis e o papel, mas como um sujeito cognoscente e ativo na construção de seus conhecimentos, que reflete e cria hipóteses sobre a linguagem escrita. Para tanto, a criança utiliza diferentes estratégias para o processo de aprendizagem, usando os recursos e conhecimentos que dispõe, indagando, procurando, imitando, inventando, combinando, narrando, brincando… (SMOLKA, 1998; FERREIRO, 2001; GOULART e GONÇALVES, s/d). Atividades que Halliday (1975) denomina de estratégias semióticas, através das quais as crianças podem imergir no processo de alfabetização, individualizando a experiência de produção de sentido e estabelecendo seus próprios percursos de interpretação e engajamento como processo. Tais estratégias podem abrir possibilidades múltiplas para que a criança ingresse no plano da expressão e no plano do conteúdo dos signos alfabéticos que lhe são apresentados.

Vygotsky (1989, 2007, 2009) propõe a análise do desenvolvimento dos signos na criança em uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Ao analisarmos este percurso por este ângulo é possível encontrar pistas que nos ajudam a compreender a relação entre o desenvolvimento infantil (evolução ontogenética) e a trajetória da evolução histórica e biológica humana (evolução

filogenética), traçando entrelaçamentos entre diferentes áreas do conhecimento.

Vygotsky (1989, 2007, 2009) traça comparações entre a pré-história da humanidade com a pré-história da linguagem escrita, considerando a invenção/aprendizagem da escrita como o marco fundamental na divisão entre a Pré-história e a História e no processo de desenvolvimento na infância. Segundo este autor, as relações das crianças e dos homens com o mundo e com o outro são mediadas por sistemas simbólicos que são estruturados através das diferentes linguagens. Ao partilhar estas linguagens, as crianças e os homens se expressam, se comunicam e interagem entre si, produzindo cultura.

Neste sentido, para este autor (1989, 2007, 2009), tanto na primeira infância quanto na pré-história da humanidade emergem os signos gestuais (a escrita e a narrativa no ar), os signos verbais (a escrita e a narrativa orais), os objetos enquanto signos (a escrita e a narrativa com objetos) e os signos pictóricos (a escrita e a narrativa com imagens e desenhos). Ao considerarmos as narrativas como atividades que envolvem as funções da fala, escuta, leitura e escrita, bem como as atividades não-verbais, destacamos que a pré-história e a história se construiu ao longo dos anos através da produção e da reprodução de narrativas

gestuais, orais, simbólicas, pictóricas e escritas, individuais ou coletivas, de experiências vivenciadas ou imaginadas, produzindo e reproduzindo culturas. Para Vygotsky (1989, 2007, 2009), as atividades que ligam o uso destes signos à linguagem escrita são os jogos e as brincadeiras.

Huizinga (2000) analisa as principais atividades arquetípicas e culturais humanas relacionando-as com as diferentes linguagens criadas pelo homem desde o início da História da humanidade – como a filosofia, a música, a dança, o esporte e a política –, à criação e desenvolvimento dos jogos. Na perspectiva de Huizinga (2000), os textos culturais surgiram do jogo, a cultura é o jogo. A cultura, portanto, é narrativa e é brincadeira (enquanto jogo). Assim, a partir das contribuições de Vygotsky (1989, 2007, 2009), Huizinga (2000), Wallon (1968, 1975) e de Piaget (1978, 1986, 2002), é possível relacionar o desenvolvimento semiótico na infância e a importância das narrativas, dos jogos e das brincadeiras para o desenvolvimento humano e para a aprendizagem do signo escrito.

A LINGUAGEM GESTUAL (A ESCRITA E A NARRATIVA NO AR COM SIGNOS VISUAIS):

A primeira forma de interação, expressão e comunicação humana ocorre através dos sistemas motores e com a percepção de si e do

mundo pelo homem/criança. Antes da criação e do desenvolvimento da fala e da linguagem, os humanos se comunicam através de gestos e movimentos. Através da vinculação entre as atividades corporais e as atividades mentais, o homem/criança realiza a descoberta de que os gestos se constituem em signos e que podem representar ideias, ações, emoções, etc.

Na perspectiva piagetiana (PIAGET, 1978, 1986), a linguagem gestual é uma das principais características da transição entre o estágio sensório-motor – caracterizado pela interação e comunicação com o mundo através dos movimentos e dos *jogos de exercício* – e o estágio pré-operatório, que se inicia por volta dos 2 anos de idade com a aprendizagem da linguagem oral. Piaget (1978, 1986) define esses exercícios de repetir os gestos pelo prazer (como dar tchau e apontar) como jogos de exercícios que vão se integrando a oralidade e às primeiras palavras e orações. Já Wallon (1968, pp. 75-76) denomina de *jogos funcionais* essas atividades motoras à procura de efeitos, como o balançar objetos ou o estender e dobrar os braços ou as pernas.

A LINGUAGEM ORAL (A ESCRITA E A NARRATIVA COM A FALA):

Com o aparecimento da linguagem oral, o homem/criança é capaz de expressar não

apenas ideias e desejos do momento presente, mas também de reconstituir ações passadas em narrativas e antecipar ações através de representações mentais (PIAGET, 2003). Nesta etapa, o indivíduo observa, escuta e procura perceber e compreender os objetos, seres, cenas, imagens, contos, canções, etc. – ações que compõem os *jogos de aquisição,* segundo Wallon (1968, p. 75-76).

Do ponto de vista neurobiológico, a linguagem verbal é antecedida pela linguagem não-verbal e não-simbólica dos gestos, brincadeiras, imitações e posturas, das narrativas no ar, com predominância das atividades cerebrais no hemisfério direito; enquanto o hemisfério esquerdo é responsável pelas atividades linguísticas e simbólicas, das narrativas com a fala (FREITAS, 2006, p. 95).

A LINGUAGEM SIMBÓLICA (A ESCRITA E A NARRATIVA COM OBJETOS):

Nessa fase, o homem/criança utiliza objetos com função de signo e a possibilidade de executar um gesto representativo com eles. Para Piaget (1978, 1986) essa linguagem simbólica desenvolvida no estágio pré-operatório é constituída pelos *jogos simbólicos* com a utilização da função semiótica, na qual a criança é capaz de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação ou

simulação. Wallon (1968, p. 75-76) define como *jogos de ficção* essas atividades com interpretações mais complexas, como brincar com uma boneca ou montar um pau como se fosse um cavalo. Para Vygotsky (2007, p. 130)"o brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de 'fala' através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar.", pois "É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente" (VYGOTSKY, 2007, p. 130).

Durante a transição dos estágios pré-operatório e operatório concreto, por volta dos 6 e 7 anos de idade, Piaget (1978, 1986) descreve também os *jogos de construção* e *os jogos de regra*. Os jogos de construção (ou *jogos de fabricação, segundo* Wallon [1968]) são definidos como uma categoria transitória entre o jogo simbólico e as atividades lúdicas ou adaptações 'sérias', no princípio, permeados de simbolismo lúdico e que começam a se constituir como adaptações (construções mecânicas, etc.) ou soluções de problemas e criações inteligentes com o passar do tempo. Já os jogos de regras são transmitidos socialmente e caracterizam o declínio do egocentrismo

infantil começando a surgir os jogos em grupos e com regras como forma de organização coletiva (WALLON, 1968).

A LINGUAGEM PICTÓRICA (A ESCRITA E A NARRATIVA COM IMAGENS E DESENHOS):

Desenhar é uma atividade criadora típica da primeira infância que possibilita a expressão e a comunicação de ideias, sentimentos, desejos, medos, etc. Para Vygotsky (2009, p. 93), o desenho se relaciona com as atividades motoras e a linguagem gestual nos rabiscos e garatujas das crianças quando elas experimentam os materiais artísticos e as sensações que proporcionam; é associado também à linguagem verbal e à linguagem simbólica, pois a criança "desenha e ao mesmo tempo narra a respeito do que desenha (...), dramatiza e compõe um texto verbal no seu papel.". Assim, a brincadeira é o estágio preparatório para a criação artística da criança: brincando de desenhar o homem/criança descobre que pode representar objetos e pessoas e também a fala – "Foi essa descoberta, e somente ela, que levou a humanidade ao brilhante método da escrita por letras e frases; a mesma descoberta conduz as crianças à escrita literal" (VYGOTSKY, 2007, p. 140-141).

A LINGUAGEM ESCRITA (A ESCRITA E A NARRATIVA COM SIGNOS ESCRITOS):

Para Vygotsky (1989, 2007, 2009), Wallon (1968, 1975) e Piaget (1978, 1986, 2002) os jogos e as brincadeiras são considerados como os meios pelos quais as crianças adquirem a capacidade de representação e simbolização junto com o desenvolvimento das linguagens gestuais, orais e pictóricas. Estes são processos essenciais para a criação e aprendizagem dos signos escritos:

> Antes da palavra escrita, ocorre a representação, que é simbólica, motora, expressiva. O letramento e a aquisição da linguagem requerem a construção de representações mentais, de significações para os códigos escritos. Não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem. (KISHIMOTO, 2001, p. 09)

Huizinga (2000) analisa o jogo como um fenômeno que é, ao mesmo tempo, produto e produtor da cultura desde os tempos mais remotos da história da humanidade. Ao analisar as diferentes noções de jogo e suas origens

etimológicas em diversos idiomas, o autor conclui que o termo de maior abrangência é a latina: *ludus*. Na língua portuguesa originou o termo "lúdico" ou "ludicidade" e remete tanto aos jogos infantis e recreações quanto às competições, representações litúrgicas e teatrais, além dos jogos de azar.

A partir da produção e da reprodução das histórias destas atividades arquetípicas dos homens no cotidiano foi possível preservar as experiências vividas e imaginadas, individuais e coletivas da humanidade, criando e recriando tradições e culturas ao longo da História: "a arte de narrar sempre esteve mergulhada nas artes da memória e da repetição. É esta a repetição que, desde tempos bem remotos, tem garantido a preservação do vivido e do contado, das experiências coletivas e individuais, da cultura dos povos" (MORAIS, 2002, p. 82) seja por signos orais, gestuais, simbólicos, pictóricos ou escritos. Assim também as crianças procuram a repetição de brincadeiras e narrativas, preservando as experiências individuais e coletivas que vivenciaram, aprendendo e produzindo cultura.

Ao atribuir significados, ideias, conceitos, emoções ou informações às experiências que vivem com o meio interno e externo, as crianças constroem *pontos de ancoragem* entre o que já sabem e a aquisição de novas *aprendizagens*

significativas (AUSUBEL, 2000, p. 03). A base orgânica desse processo é a plasticidade cerebral que permite a modificação das estruturas cerebrais a partir de diferentes influências: quando os estímulos são suficientemente fortes ou frequentemente repetidos, nosso cérebro conserva as marcas dessas modificações, conserva nossas experiências anteriores, facilitando, assim, a aprendizagem e a reprodução (SHOLL-FRANCO et al., 2012).

Assim, a repetição de narrativas e brincadeiras realizadas pelas crianças é uma *atividade reconstituidora* de suas experiências e relaciona-se intimamente às suas memórias: a conservação das experiências anteriores tem um enorme significado para a vida do homem, pois possibilita criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições semelhantes, facilitando a adaptação ao mundo (VYGOTSKY, 2009). Nossas atividades criadoras se apoiam em experiências que vivenciamos, mas também podem ser baseadas em experiências de outrem. Alicerçados na narração de outra pessoa, podemos imaginar o que nunca vimos, o que nunca vivenciamos diretamente:

> Nesse sentido, a imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento

> humano. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo (...). A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheia. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (VYGOTSKY, 2009, p. 25).

Como afirma Benjamin (1994, p. 201) o narrador retira da sua própria experiência, ou a relatada pelos outros, o que ele conta e incorpora o que é narrado às experiências dos seus ouvintes: ao narrarmos, imprimimos na narrativa nossas marcas como a mão do oleiro na argila do vaso. Assim, as narrativas também são *atividades criadoras* ou *combinatórias* – não apenas reproduzimos impressões ou ações anteriores das nossas experiências, mas construímos algo novo a partir de elementos que tomamos da realidade a partir de experiências anteriores – a essa capacidade de combinação do nosso cérebro podemos denominar *imaginação* ou *fantasia* (VYGOTSKY, 2009). Assim, as crianças podem criar brincadeiras e narrativas em espaços e tempos nunca antes conhecidos por elas...Baralham, embaralham e desembaralham histórias de

experiências que viveram, viram, ouviram ou imaginaram...Por isso, um ambiente rico em estímulos é imprescindível para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, pois:

> (...) a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (VYGOTSKY, 2009, p. 22).

Para Vygotsky (2009, p. 17), a criação infantil não surge do nada, tampouco é apenas uma recordação do que foi vivenciado, mas é uma construção social, histórica e cultural: "uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança".

Deste modo, as atividades lúdicas podem ser os *pontos de ancoragem* entre o que as crianças já sabem e o novo conhecimento a ser construído; podem promover uma *aprendizagem significativa,* pois estão intimamente relacionadas às experiências das

crianças. Infelizmente, nossas escolas ainda ensinam sílabas e palavras isoladas, frases e textos sem sentido, não trabalhando o "fluir do significado", a estruturação do discurso interior pela escritura (SMOLKA, 1998, p. 60):

> o processo de elaboração mental da criança na construção do conhecimento sobre a escrita, que inicialmente passa pela linguagem falada, fica terrivelmente dificultado porque a escrita apresentada na escola é completamente distanciada da fala das crianças, e, na maioria das vezes, é o que não se pensa, o que não se fala.

Assim, as narrativas, os jogos e as brincadeiras são as principais atividades intelectuais na primeira infância. Estas possibilitam a capacidade de simbolização e representação – aspectos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita, além de proporcionar uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000) no processo de alfabetização. As narrativas, os jogos e as brincadeiras são atividades lúdicas multissensoriais que envolve a integração das áreas corticais, de diferentes regiões cerebrais e de múltiplos processadores linguísticos – fonológicos, ortográficos ou sintáticos, semânticos e contextuais ou pragmáticos. (GRABOWSKI e DAMASIO, 2000;

PURVES et al., 2004; FRIEDERICI e ALTER, 2004; DEHAENE-LAMBERTZ et al., 2006; FREITAS, 2006; MENEGOTTO e KONKIEWITZ, 2010; EDIR et al., 2013; SILBERT et al., 2014).

Neste sentido, é possível compreender a alfabetização para além da codificação e decodificação da escrita. As crianças não apenas memorizam os fonemas e grafemas e realizam atividades de cópia e repetição, as crianças processam e elaboram o conhecimento da leitura e da escrita dinamicamente, em um processo discursivo de interação e interlocução (para quem eu escrevo?). A escrita aqui não é compreendida apenas como um sistema, mas como linguagem – enquanto atividade significativa criadora, constituidora e transformadora de diferentes conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. (2000) Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. – Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

BAKHTIN, Michael; VOLOCHINOV, Valentin Nicolaevich. (1988) Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

BASSANEZI, Rodney Carlos. (2002) Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática. São Paulo: Contexto.

BENJAMIN, Walter. (1994) Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7ª edição, São Paulo: Brasiliense. (Obras escolhidas; v.1).

BIEMBENGUT, Maria Salett. (2014) Modelagem Matemática no Ensino Fundamental. Editora da FURB: Blumenau.

DEHAENE-LAMBERTZ, Ghislaine; HERTZ-PANNIER, Lucie; DUBOIS, J. (2006) "Nature and nurture in language acquisition: Anatomical and functional brain-imaging studies in infants". Trends in Neuroscience, 29 (7), p. 367-373.

EDIR, Anne Caroline De Brito; MATOS, Larissa Aves Leite; MEIRA, Heliana Beatriz Barbosa. (2013) A Neurobiologia da Dislexia. Disponível em: http://cienciasecognicao.org/neuroemdebate/?p=1126 Acesso em: 01/07/2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. (1999) Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Linchtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

FERREIRO, Emília. (2001) Reflexões sobre alfabetização. Tradução: Horácio Gonzáles (et al.), 24. ed. atualizada – São Paulo: Cortez, (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14)

FREIRE, Paulo. (1989) A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. – São Paulo: Autores associados: Cortez.

––––––. (1997) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra.

––––––. (2011) Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 14. ed. rev. atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREITAS, Neli Klix. (2006) "Desenvolvimento humano, organização funcional do cérebro e aprendizagem no pensamento de Luria e Vygotsky". In: Ciências & Cognição, vol. 09: 91-96. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/ article/view/606 Acesso em: 01/07/2016.

FRIEDERICI, Angela D.; ALTER, K. (2004) "Lateralization of auditory language functions: A dynamic dual pathway model". *BrainandLanguage,* 89, p. 267-276.

GERALDI, João Wanderley. (1997) Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes.

GRABOWSKI, T. J.; DAMASIO, A. R. (2000) "Investigating Language with Functional Neuroimaging". In: TOGA, A. W.; MAZZIOTTA,

J.C. Brain mapping the systems. – London, UK: Academic Press.

GOULART, Cecília; GONÇALVES, Angela Vidal. Aspectos discursivos e semióticos do processo de alfabetização infantil. s/d. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Cecilia%20Goulart%20(UFF)%20e%20Angela%20Vidal%20Gon%C3%A7alves%20(UFF).pdf> Acesso em: 10/10/2017.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. (1975) Learning how to mean. London: Edward Arnold.

HUIZINGA, Johan. (2000) Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva.

KISHIMOTO, TizukoMorchida. (1995) O Brinquedo na Educação: Considerações Históricas. Série Idéias, São Paulo: FDE, nº7, p.39-45.

MADRUGA, Zulma Elizabete de Freitas; BARCELLOS, Guy Barros; CHAMOSO, José María; LIMA, Valderez Marina do Rosário. (2016) "Cognição, Semiótica e Modelagem - Articulações Possíveis". Contexto & Educação. Editora Unijuí Ano 31 nº 100 Set./Dez.

MARTINS, Dalva Maria de Andrade Martins. (1996) A mediação semiótica na alfabetização de crianças das classes populares. Revista Educação em Questão, 6 (1): 158-170, jan./jun.

MENEGOTTO, Elimar Mayara de Almeida; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (2010) "Neurobiologia das linguagem e afasias". In: KONKIEWITZ, Elisabete C. (org.) Tópicos de neurociência clínica. Dourados, MS: Editora da UFGD.

MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. (2002) "Histórias e narrativas na educação infantil". In: GARCIA, Regina Leite (org). Essas crianças conhecidas tão desconhecidas. RJ: DP&A Editora.

PIAGET, Jean. (1978) A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. – Rio de Janeiro: Zahar.

––––––. (1986) A psicologia da criança. trad. Octavio Mendes Cajado – Rio de Janeiro: Difusão Editorial.

––––––. (2002) Seis estudos de psicologia. trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. – 24. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária.

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. (2012) Práticas pedagógicas em alfabetização: tempo, espaço e corporeidade. – Erechim: Edelbra. (Entre nós – Anos iniciais do ensino fundamental, v. 7).

PEIRCE, Charles Sanders. (1975) Semiótica e filosofia. São Paulo: Cultrix.

––––––. (2012) Semiótica. São Paulo: Perspectiva.

PURVES, Dale. (2004) et al. Neuroscience**.** 3. ed. Sunderland, Massachusetts U.S.A: Sinauer Associates.

SAMPAIO, Carmen Sanches; MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. (2011) "Superação da dicotomia alfabetização e letramento na articulação prática-teoria-prática". In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). Alfabetização e letramento:o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovelle.

SANTOS, Giselle Mendes. (2017) Desenvolvimento do jogo Alfa-Braille e a importância da ludicidade no processo de alfabetização inclusiva. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, (no prelo).

SAUSSURE, Ferdinand. (1973) Curso de Linguística Geral. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riediliger. 5ª ed. São Paulo: Cultrix.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; GONTIJO, Claudia Maria Mendes. (2011) "Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil". In: ZACCUR, Edwiges (org.) Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome? – Rio de Janeiro: Rovelle.

SHOLL-FRANCO, Alfred; ASSIS, Talita da Silva de. MARRA, Camila. (2012) “Neuroeducação: caminhos e desafios”. In: ARANHA, Gláucio; SHOLL-FRANCO, Alfred. (orgs.) Caminhos da Neuroeducação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição.

––––––. (2015) “Bases morfofuncionais do sistema nervoso”. In: SANTOS, Flávia H. dos; ANDRADE, Vivian M.; BUENO, Orlando F. A. Neuropsicologia hoje. – 2. ed. Porto Alegre: Artmed.

SILBERT, Lauren. (2014) et al. “Coupled neural systems underlie the production and comprehension of naturalistic narrative speech”. Proceedings of the National Academy of Sciences. Princeton, NJ: Princeton University, September 2014. Disponível em: www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1323812111 Acesso em: 03/11/2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. (1988) A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. (1989) Pensamento e linguagem. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes.

––––––. (2007) A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. / Michael Cole et al. (orgs.); trad.

José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

––––––. (2009) Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico. Apresentação e comentários: Ana Luíza Smolka; Trad. Zoia Prestes. – São Paulo: Ática.

WALLON, Henri. (1968) A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes.

––––––. (1975) Psicologia da Educação e da Infância. Lisboa: Editorial Estampa.

ZACCUR, Edwiges (2011) (org.) Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome? – Rio de Janeiro: Rovelle.

BIODATA

Giselle Mendes dos Santos é Mestre em Diversidade e Inclusão (UFF). É Professora I e Pedagoga da Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Membro do Centro de Estudos em Neurociências e Educação (NEUROEDUC/UFRJ. Coordenadora do Módulo de Linguagem e Narrativas, da Organização Ciências e Cognição - Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências (CeC-NuDCEN) e do Museu Itinerante de Neurociências (MIN/Cec-NuDCEN).Lattes: http://lattes.cnpq.br/8516658253505289 E-mail: Giselle.m.santos@hotmail.com

Glaucio Aranha é doutor em Letras (área: Literatura Comparada) (UFF). É pesquisador-líder do grupo de pesquisa *Neuroeduc - Centro de Estudos em Neurociências e Educação* (OCC/UFRJ), no qual coordena da linha de pesquisa *Novas Mídias, Narratividade e Ensino. É pesquisador associado do *Núcleo de Novas Tecnologias e Mídias – NNOTEM*, do IBCCF/UFRJ, e do *Ciências e Cognição - Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências* (CeC-NuDCEN/IBCCF/UFRJ). Atua, ainda, como analista na Divisão de Ensino e Pesquisa, da Escola de Administração Judiciária (DIEPE/ESAJ). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1047823602449101 E-mail: glaucioaranha@gmail.com

Alfred Sholl-Franco é Doutor em Ciências Biológicas (Modalidade Biofísica, UFRJ). Professor Associado I (UFRJ, IBCCF, Programa de Neurobiologia), Coordenador da Extensão no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (CATE, IBCCF, UFRJ), do Ciências e Cognição - Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências (CeC-NuDCEN) e do Núcleo de Novas Tecnologias e Mídias (NNOTEM). Desenvolve pesquisa básica sobre proliferação, diferenciação e morte celular no sistema nervoso e pesquisa aplicada sobre Neuroeducação, nas áreas de corporeidade,

aprendizado, narrativa, artes e inclusão. Coordena o Centro de Estudos em Neurociências e Educação (NEUROEDUC). É membro permanente das Pós-Graduações da UFRJ em Ciências Biológicas (Biofísica – conceito Capes 7) e MP-EGeD (conceito Capes 4) e da Pós-Graduação da UFF em Diversidade e Inclusão (CMPDI – Conceito Capes 4), orientando mestrado e doutorado. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0916043592067664 E-mail: alfredsholl@gmail.com.

A ANÁLISE SEMIÓTICA DA ESTIMULAÇÃO ATRAVÉS DA MÚSICA E MOVIMENTO EM CRIANÇAS COM MÚLTIPLAS DEFICIÊNCIAS

Aline Fernandes Bernal
Alfred Scholl-Franco

As múltiplas deficiências se caracterizam em sua maioria pelo atraso no desenvolvimento neuropsicomotor infantil. Dentre as diversas patologias que resultam em alterações sensoriais, motoras e cognitivas, três delas serão o foco deste estudo delimitado em crianças com faixa etária de zero a cinco anos. São elas a Síndrome de Down, Paralisia Cerebral e Síndrome Congênita do Vírus Zica. As crianças que apresentam estas condições patológicas, possuem necessidades que devem ser consideradas, assim como suas potencialidades e funcionalidades adaptadas. Apresentam alterações significativas nos âmbitos do desenvolvimento, aprendizagem e socialização. Apesar de todas essas condições terem em comum uma deficiência no desenvolvimento neurológico, psicológico e motor, podendo ter repercussões no desenvolvimento cognitivo, sensorial, social e afetivo, possuem suas

particularidades em sua fisiopatologia (SÁ; CARDOSO; JUCÁ, 2016).

A Síndrome de Down é uma condição genética, por uma alteração cromossômica, denominada também como trissomia 21. Determina características físicas específicas, atraso no desenvolvimento psicomotor, alteração no ganho pondero-estatural e deficiência intelectual (BRASIL, 2013a). A Paralisia Cerebral se caracteriza por anormalidades no desenvolvimento cerebral fetal ou infantil de caráter não progressivo, que se apresentam através de desordens motoras e posturais, limitando suas funcionalidades. Pode ocorrer por diversas condições que podem ocorrer nos períodos pré-natal, perinatal e pós-natal. Crianças com paralisia cerebral apresentam alterações no tônus muscular e, consequentemente, movimentos atípicos. Podem apresentar ainda distúrbios sensoriais, perceptivos e cognitivos associados (BRASIL, 2013b). A Síndrome Congênita do Vírus Zica é uma condição que vem acometendo bebês cujas mães foram infectadas pelo vírus Zica, que possui um grande fator teratogênico, pois interfere no desenvolvimento cerebral do feto. Possui gravidade variável com sintomatologia diversa, apresentando como característica predominante a microcefalia. Em seu curso sindrômico, pode apresentar artrogripose,

malformação da coluna vertebral, ventriculomegalia, microcalcificações no tecido neurológico cerebral, hipotrofia cortical e malformações oculares (BRASIL,2017; SÁ; CARDOSO; JUCÁ, 2016).

Todas estas condições que acometem essas crianças podem ser minimizadas através de um trabalho de estimulação sensorial e motora, pois através dele ocorre a estimulação das capacidades sensoriais e motoras. Desta forma, é responsável por diminuir ou prevenir instalação de padrões posturais anormais e proporcionar um desenvolvimento sensório-motor mais próximo do esperado, mantendo sua funcionalidade, integração com o meio social e qualidade de vida (BRACCIALLI et al, 2015; NORBERT et al, 2016). As crianças com múltiplas deficiências possuem atraso nos principais marcos do desenvolvimento motor, e estes problemas podem ser minimizados através da intervenção com a estimulação (MATTOS; BELLANI, 2010). A estimulação realizada nos primeiros anos de vida possui efeitos de maior intensidade pelos efeitos da neuroplasticidade devido ao intenso desenvolvimento e maturação cerebral. Para adquirir funcionalidade, são recrutadas diferentes áreas do sistema nervoso, que são responsáveis pela aquisição de competências físicas, cognitivas e psicológicas. Neste sentido, é

necessário priorizar o desenvolvimento de áreas primárias sensório-motoras. A neuroplasticidade é ação dependente, que ocorre através de um processo dinâmico, que proporciona ao cérebro uma constante reorganização estrutural e funcional do sistema nervoso, ocorrendo através de estímulos sensoriais, motores e perceptuais. Através destes estímulos, há a contextualização da ação, que permite posteriormente a sua execução, promovendo suas práxis (DE PINHO BORELLA; SACCHELLI, 2009; SÁ; CARDOSO; JUCÁ, 2016; FLORINDO; PEDRO, 2014). Segundo De Pinho Borella e Sacchelli (2009, p.162), a neuroplasticidade é a "capacidade de adaptação do sistema nervoso, especialmente a dos neurônios, às mudanças nas condições do ambiente que ocorrem no dia a dia da vida dos indivíduos". Assim, uma intervenção precoce pode levar a harmonia do desenvolvimento de forma global, em suas valências motoras, sensoriais, perceptivas, proprioceptivas, linguísticas, cognitiva, emocional e social, ocorrendo devido aos estímulos provocados que ocorrem (SÁ; CARDOSO; JUCÁ, 2016).

A música se institui como excelente ferramenta neste tipo de estimulação. De acordo com Storolli (2014), a música se organiza através do sistema sensório-motor, gerando um processo criativo e semiótico através de atos

motores a partir do movimento e do desenvolvimento da consciência corporal.

Utiliza o corpo como ferramenta para comunicar-se formando uma interação mente-corpo, indissociável. Esta motricidade que se desenvolve nos processos de estimulação, partindo desde os movimentos reflexos, passando pelos involuntários até o movimento voluntário e suas práxis, é uma forma de linguagem não verbal que a criança utiliza em sua relação com o outro e com o mundo que a cerca, na cultura em que está inserido. Desta forma, surge a função semiótica onde a linguagem se dá pela motricidade, em primeira instância (KOLYNIAC FILHO, 2010). De acordo com os estudos semióticos de Yuri Lotman, a semiótica cognitiva leva em consideração a capacidade perceptiva, construindo um sistema de signos através da modelização. Nesta perspectiva, o processamento das informações através da percepção dos signos se dá pelo sistema modelizante secundário que interpreta e cria suas próprias significações para os signos percebidos por aquela linguagem (VELHO, 2009).

A experiência musical gera uma percepção não palpável, levando a abstração. Neste sentido, a linguagem musical se materializa através do corpo pelo movimento, alcançando uma motricidade codificada em

comunicação não verbal. Os estímulos sensoriais e motores que são proporcionados se confundem ao interno e externo, incorporando forma e sentido, com experiências que se projetam em diversas formas de interação com os signos representados e interpretados. Esta relação semiótica ocorre através da semiose na semiosfera, que é o local onde ocorre a tradução de experiências em signos (NOGUEIRA, 2016; VELHO, 2009).

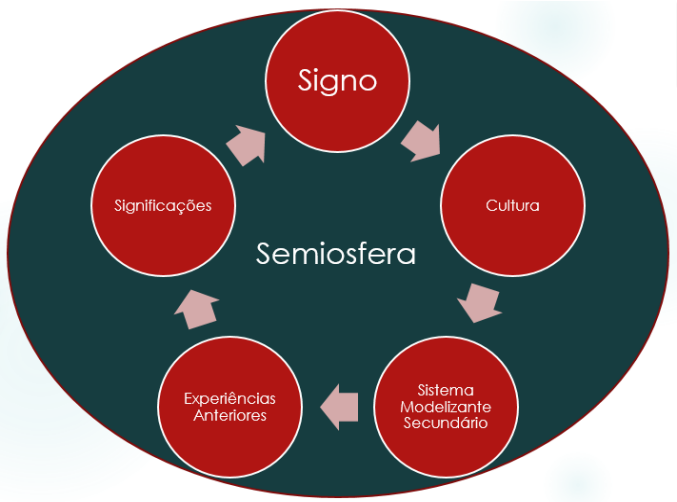


Figura 1: A Semiose

Este estudo tem a proposta de inter-relacionar a semiótica cognitiva, pelo viés da semiótica da cultura de Yuri Lotman, às

linguagens motoras onde a música se materializa através das estimulações sensoriais e motoras proporcionadas pelas atividades musicais e os efeitos no desenvolvimento neuropsicomotor das crianças com Múltiplas Deficiências, o qual é utilizado quando há a ocorrência de duas ou mais deficiências associadas na criança. Porém, independentemente de suas condições físicas, estas são pessoas únicas, que apresentam dificuldades que podem ser superadas ou então minimizadas. São capazes de interagir e se desenvolver naturalmente, percorrendo caminhos diferentes (BRASIL, 2006). Assim, a estimulação sensório-motora tem como base o desenvolvimento motor adequado para a idade da criança, fornecendo meios de potencializar, normalizar e facilitar o desenvolvimento sensório-motor, auxiliando-a a alcançar as habilidades específicas conforme sua idade cronológica, tornando-as mais independentes e inseridas socialmente. Desta forma ocorrerá uma melhor adaptação ao seu meio cultural (MATTOS; BELLANI, 2010; PERIN, 2010).A semiótica da cultura de Yuri Lotman levou ao entendimento da semiótica em sua complexidade, desconstruindo a visão limitada do signo como uma unidade isolada. Vem para compreender os textos da cultura de forma dinâmica através dos sistemas modelizantes,

fomentando o método semiótico-estrutural, que deixa de se restringir ao organismo para direcionar o foco para a semiose modelizante dos sistemas em ambientes de cultura. A partir deste movimento de semiose, surge o estudo da semiosfera (Figura1). Neste sentido, a linguagem confere uma característica de organização de outros sistemas culturais, conferindo estruturalidade, em uma abordagem dialético-funcional (MACHADO, 2013a). A linguagem da música e do movimento é composta por um sistema de signos, inseridos na cultura que pode ser interpretado de diferentes formas pelo indivíduo. A partir da análise semiótica destes signos, tendo como referência o sistema modelizante secundário leva ao entendimento das interpretações e significações que a linguagem musical proporciona, aliada ao movimento em sua construção. Esta construção é dada na semiosfera, onde ocorre a semiose, local onde as linguagens interagem e se influenciam mutuamente, levando em conta as experiências anteriores que fazem parte da cultura no meio social onde está inserido, como um processo dinâmico (MACHADO, 2013b).

Desde muito cedo, a criança tem contato com a música, a qual está inserida em diversas situações da vida diária. As atividades com música despertam, estimulam, e desenvolvem a

criança, integrando experiências com sua vivência, percepção e reflexão. A música, neste contexto, é uma forma de linguagem e forma de conhecimento. Possui estreita relação com as demais linguagens expressivas como movimento, expressão, artes visuais, etc). Desta forma, a linguagem musical é capaz de desenvolver a expressão, equilíbrio, autoestima e autoconhecimento, além de ser um excelente integrador social (BRASIL, 1998).

A música exerce papel fundamental nos estímulos sensoriais, levando as respostas motoras, produzindo uma linguagem de movimento, a qual se comunica com o meio externo, interagindo socialmente. Os estímulos, por sua vez, proporcionam aos indivíduos experiências sensoriais e corporais, levando a uma práxis e novos padrões de pensamentos e movimentos, através de um sistema dinâmico. A Teoria dos Sistemas Dinâmicos explica que, para que surjam novos comportamentos, é necessária uma auto-organização que se origina de perturbações do sistema, destituindo-se de formas antigas de funcionamento para surgimento de novas formas. A performance musical gera estados que sempre dependem dos eventos passados e futuros para adquirir significados. A partir deste princípio, a música é capaz de promover a auto-organização, visto que é composta de elementos condicionantes,

em uma interação causal. As múltiplas deficiências ocasionam, devido suas particularidades patológicas, um déficit no processamento sensorial e no desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e sociais, levando a uma alteração no processamento da linguagem nos vários níveis de percepções (GONÇALVES; GONÇALVEZ; JUNIOR, 1995; OLIVEIRA, 2012).

Estudos neurocientíficos dos efeitos da música no desenvolvimento cerebral evidenciam que a música é processada no cérebro e é capaz de aumentar sua rede neural, com a utilização dos dois hemisférios cerebrais, o que pode afetar seu funcionamento. Isto ocorre devido o desenvolvimento de habilidades multimodais, como funções cognitivas, habilidades expressivas e emocionais, linguagem corporal e simbólica (ILLARI, 2014; MUSKAT, 2012). Nesse sentido, a estimulação pela música atua juntamente com a neuroplasticidade, mais acentuada na primeira infância, onde há adaptação do sistema nervoso aos eventos que ocorrem no ambiente. A plasticidade cerebral ocorrerá reorganizando a atividade neural e sua estrutura, facilitando a recuperação da função ou readaptação para função. A prática de atividades motoras e de aprendizagem pode alterar comunicações sinápticas ou reduzir eventos moleculares, o que

faz da neuroplasticidade atividade-dependente (DE PINHO BORELLA; SACCHELLI, 2009). A estimulação com a música é capaz de atuar em um conjunto de estímulos intrínsecos e extrínsecos sensório-motores do qual a neuroplasticidade depende para ocorrer, devido à sua característica de variabilidade de experiências. Através dos mecanismos plásticos, ocorre uma evolução da parte motora, cognitiva, percepção, interpretação, interação e organização mental, ocorrendo antes mesmo do ato motor propriamente dito, ocasionando uma aquisição mais efetiva de suas potencialidades (MATTOS; BELLANI, 2010).

Segundo Ilari (2014), as atividades musicais com instrumentos e canto são capazes de ativar sistemas de linguagem, memória, ordenação sequencial, orientação espacial e desempenho motor além de desenvolver o sistema de pensamento social. Ao se estimular os aspectos sensoriais e motores, dentro da perspectiva semiótica, a criança gera uma expressão corporal própria, através da produção de signos e relações interpretantes. Esta expressão corporal se traduz como mensagem gestual, ocorrendo a sua comunicação com a produção de significados/sentidos através de gestos (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO; BETTI, 2005). A partir deste princípio, a movimentação desenvolvida pelo estímulo

musical, se torna sua forma de comunicação, através de linguagem específica, inserida na cultura em sua forma simbólica fornecendo à criança a construção da sua corporeidade. Ocorre então a construção da relação da criança com o mundo, pois a ação de movimento traz para si a percepção e a compreensão do mundo pela ação (BETTI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise semiótica de cunho cognitivista vem contribuir para elucidar a estrutura de signos e significados, de processamento mental e do processo de desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo a partir da modelização secundária, através de uma intervenção pautada na estimulação motora e sensorial, utilizando os elementos musicais como fonte de linguagem acessível e integradora para as crianças com múltiplas deficiências. Desta forma, a estimulação através da música auxiliaria, pela geração de novos signos, na construção de novos conceitos pela criança, em termos de repertório e interpretação, agindo de forma integral, em seus contextos físico-motor, cognitivo e sócio-emocional. A proposta de unir a música como ferramenta de estimulação consiste em utilizar os princípios que norteiam o processo musical (do ponto de vista neurocientífico) e seus efeitos

na motricidade, cognição, linguagem, aspectos sociais e afetivos.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro (2008). Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. JournalofPhysicalEducation, v. 18, n. 2, p. 207-217.

BRACCIALLI, Lígia Maria Presumido; SANTOS, Raissa Fernanda Martines dos; JOSÉ, Larissa Coelho Paez; SILVA, Michele Zampar (2015). Habilidades funcionais de crianças atendidas na intervenção precoce. In: Congresso de extensão universitária da UNESP. Universidade Estadual Paulista (UNESP). p. 1-7.

BRASIL (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. [4. ed.] / elaboração profª Ana Maria de Godói - Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretariade Educação Especial.

_____. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF.

_____. (2013a). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down. [1. ed.] - Brasília: Ministério da Saúde.

_____. (2013b). Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes brasileira de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral. Brasília: Ministério da Saúde,

_____. (2017). Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Vírus Zika no Brasil: a resposta do SUS. Brasília: Ministério da Saúde.

DE PINHO BORELLA, Marcella; SACCHELLI, Tatiana (2009). Os efeitos da prática de atividades motoras sobre a neuroplasticidade. Revista Neurociências, v. 17, n. 2, p. 161-169.

FLORINDO, Margarida; PEDRO, Ricardo (2014). O processo de aprendizagem motora e a neuroplasticidade. Revista de Ciências da Saúde da ESSCVP, v.6.

GOMES-DA-SILVA, Eliane; SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz; BETTI, Mauro (2005). Expressão corporal e linguagem na Educação Física: uma perspectiva semiótica. Revista Mackenzie de Educacão Física e Esporte, v. 4, n. 4, p. 29-38.

GONÇALVES, Giselda de Angela Costa; GONÇALVES, Andréa Krüger; JÚNIOR, AlaércioPerotti (1995). Desenvolvimento Motor na Teoria dos Sistemas Dinâmicos. Motriz, v. 1, n. 1, p. 8-14. Disponível em: < http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n 1/2_Giselda_form.pdf>. Acesso em: 25/04/2017.

ILARI, Beatriz (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. Revista da ABEM, v. 11, n. 9, p. 7-16.

KOLYNIAK FILHO, Carol (2010). Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar. Construção psicopedagógica, v. 18, n. 17, p. 53-66.

MACHADO, Irene (2013b). Pensamento semiótico sobre a cultura. Sofia, v. 2, n. 2, p. 60-72.

_____. (2013a). Método, modelização e semiótica como ciência humana. Estudos Semióticos, v. 9, n. 2, p. 77-87.

MATTOS, Bruna Marturelli; BELLANI, Cláudia Diehl Forti (2010). A importância da estimulação precoce em bebês portadores de Síndrome de Down: revisão de literatura. Revista Brasileira de Terapias e Saúde, v. 1, n. 1, p. 51-63.

MUSZKAT, Mauro (2012). Música, neurociência e desenvolvimento humano. MINISTÉRIO DA CULTURA E VALE APRESENTAM, p. 67-69.

NOGUEIRA, Marcos Vinício C (2016). Música e semântica incorporada: em busca de um método. Epistemus, v. 4.

NORBERT, Adriana Andreia De Fatima; CEOLIN, Tamara; DE CHRISTO, Vanessa; STRASSBURGER, Simone Zeni; BONAMIGO, Elenita Costa Beber (2016).A IMPORTÂNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE NA MICROCEFALIA. Salão do Conhecimento, v. 2, n. 2.

OLIVEIRA, Luis Felipe (2012). Sistemas dinâmicos, auto-organização e significação musical. In: VIII Simpósio de Cognição e Artes Musicais.

PERIN, Andréa Eugênia (2010). Estimulação Precoce: sinais de alerta e benefícios para o desenvolvimento. Revista de Educação do Ideal, Getúlio Vargas, v.5, n.12, p.2-13.

SÁ, Fabiane Elpídio de; CARDOSO, Katia Virgínia Viana; JUCÁ, Renata Viana Brígido de Moura (2016). Microcefalia e Vírus Zika: do padrão epidemiológico à intervenção precoce. Rev. Fisioter S Fun. Fortaleza. Jan-Jul; 5(1): 2-5.

STOROLLI, Wânia Mara Agostini (2014). O corpo em ação: a experiência incorporada na prática musical. Revista da ABEM, v. 19, n. 25.

VELHO, Ana Paula Machado (2009). A semiótica da cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação. Revista de Estudos de Comunicação, Curitiba, v. 10, n. 23, p. 249-257.

BIODATA

Alfred Sholl-Franco. Doutor em Biologia. Neurocientista.Professor Associado I (UFRJ, IBCCF, Programa de Neurobiologia).

Aline Bernal. Fisioterapeuta. Mestranda em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense, UFF. http://lattes.cnpq.br/5022581522969350.

AMBIÊNCIAS MULTILÍNGUES DE ENSINO: RECORTES SEMIÓTICOS E SEMIOSES NAS RELAÇÕES DE SURDOS E OUVINTES

Nayla Schenka Ribeiro
Alfred Sholl-Franco

INTRODUÇÃO

Sob uma perspectiva interdisciplinar, transversal, multifocal, a inclusão de alunos surdos na mesma sala de aula com alunos ouvintes, no ensino regular de inglês, desencadeia reflexões críticas e questionamentos importantes relacionados a fenômenos linguísticos, socioculturais, cognitivos, dentre outros não menos importantes, que se ampliam e se modificam durante o processo ensino-aprendizagem.

Nessa ambiência, os sujeitos participantes – alunos, professores, intérpretes, suas escolhas individuais e coletivas, suas relações de colaboração, cooperação e gestão de conhecimento de si mesmos, do mundo, dos outros – criam prismas de interpretação peculiares, indefiníveis, atemporais, mas muito significativos, na medida em que suas experiências são observadas nas distintas

formas de comunicação das quais se utilizam, no resultado de suas aprendizagens e nas mudanças ocorridas no circuito global de ações e interações, potencializando talentos e inovações, ou não. Em todo processo há consequências, portanto, é preciso avaliá-las para trazer novos sentidos às ações educacionais.

À luz de estudos semióticos e neurocientíficos, a participação simultânea de alunos surdos e ouvintes no ensino de inglês dimensiona, cada vez mais, os desafios e as formalidades de um percurso dinâmico de ensino-aprendizagem no entendimento de signos e significados, na interpretação e produção de sentidos, no entrelaçamento de culturas e identidades diferenciadas na sala de aula. Nessa ambiência, delineada pela linguagem multifacetada de comunicação, há tensões criadas por mitos e crenças que devem ser abolidos, despertando a consciência e a percepção dos indivíduos em torno de si mesmos e de sua coletividade, eliminando o senso comum predominante na rotina das escolas tradicionais que continuam criando resistências, frustrações, fracassos.

A apreensão e construção de conhecimento, permeando aprendizados graduais e permanentes ao longo da vida, diante da fluidez silenciada das relações sociais e

trocas de experiências entre pessoas de universos simbólicos e representações diferentes (surdos e ouvintes) e de posições e atuações distintas (gestores, professores, intérpretes) precisam ser analisadas, proporcionando mudanças eficazes no ensino e na educação. Nesse sentido, estudos fundamentados pelas ciências cognitivas contribuem no entendimento de fenômenos linguísticos, prosódicos, imagéticos, de tradução de signos verbais e não-verbais, dentre outros fatores que constituem os sujeitos, suas diferenças, formas de aprendizagem e de comunicação.

Nessa direção, evidencia-se o papel das funções executivas atuantes na resolução de problemas; no desenvolvimento de autonomia, de pensamento crítico; no exercício de criatividade; no gerenciamento e autorregulação de pensamento, emoção, ação no contexto circunstancial das interações humanas, das abordagens pedagógicas, das escolhas e utilização de recursos e materiais, entre outros aspectos. Este capítulo, portanto, busca refletir sobre o ensino tradicional de inglês focado no desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) utilizando, predominantemente, a comunicação verbal na aplicação de conteúdos programáticos presos à rigidez de currículos escolares, sem explorar a rica complexidade de semioses

manifestadas na dicotomia das línguas que circundam o processo com a inclusão de alunos surdos: português-inglês; português-língua brasileira de sinais (Libras); inglês-língua americana de sinais (ASL).

FLUXO SEMIÓTICO, COGNITIVO, INCLUSIVO DAS AÇÕES

Vista em sua dimensão ontológica, a sala de aula efetivamente inclusiva deve considerar elementos essenciais nas relações humanas de seus participantes, delineadas por um processo histórico, social e cultural, tais como: identidades; subjetividades; discursos; instrumentos usados para evolução de potencialidades; diálogos e mediações, com raciocínio e lógica, para comunicação eficiente e entendimento mútuo. Nesse sentido, é necessária a compreensão de signos e significados, revelando símbolos, associações, interpretações, representações culturais distintas, entre outros elementos, direcionando comportamentos e atitudes que determinam sucessos e/ou fracassos no processo ensino-aprendizagem.

Para compreender melhor esse processo, consideramos importantes os estudos dos signos integrados às experiências dos sujeitos. Nesse sentido, Simões (2013, p.89) explica que

“a semiótica examina o potencial comunicativo dos signos, por meio do que o homem interage com o mundo, com seus iguais e consigo mesmo”. Por sua vez, Correia (2013), reconhecendo a importância da Semiótica integrada às Ciências Cognitivas, reforça que “a compreensão do que é o pensamento, de quais são as formas de relacionamento com a experiência dependem, principalmente, do entendimento do que é o signo e de sua função semiótica” (CORREIA, 2013, p. 55-56).

Reitera-se que nas interações entre os participantes em sala de aula se encontra o ser social, histórico, cultural em seu arcabouço biológico, intelectual, que verbaliza seu pensamento de acordo com as possibilidades proporcionadas em sua existência ou com o resultado de escolhas pessoais. Afirma Vygotsky (1989, p.44) que o “pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas”. Nesse circuito, a forma simbólica do pensamento reflete a compreensão de um signo, impregnado de sentido, que se torna palavra, criando-se conceitos. Por outro lado, Bizzocchi (2001, p.34) salienta que ao usarmos “uma infinidade de outros signos, esses elementos constitutivos da significação seriam os responsáveis por encontrarmos sentido em

imagens, sons, cheiros, gestos, símbolos matemáticos, sinais de trânsito etc".

De acordo com Saussure (2001), a relação entre significante e significado nos signos remete a conteúdos ou a representações. Logo, é importante destacar as relações entre emissor e receptor que processam uma mensagem por um canal de comunicação, captando signos para a compreensão de códigos estabelecidos. Nesse contexto, as subjetividades e identidades culturais influenciam na interpretação de textos.

Para ilustrar o sentido de *textos*, a Base Comum Curricular Nacional (2016) os descreve como

> Unidades complexas, plurissemióticas, não se restringindo, portanto, exclusivamente à modalidade escrita ou oral. Ao interagirem por meio de textos, em linguagens variadas, os sujeitos, ao mesmo tempo em que constroem sentidos, significam a si próprios e ao mundo que os rodeia, construindo subjetividades e relações com o outro (MEC, 2016, p.120)

Na busca de compreensão de um sujeito sócio-histórico, Vygotsky (2002) explica que o desenvolvimento do indivíduo acontece em três momentos: da origem da espécie (filogênese) à origem da sociedade (sociogênese) que salta

para a origem do homem (ontogênese) e, a partir daí, evolui para a microgênese (origem do indivíduo único). Sob o foco da ciência do desenvolvimento humano, Magnusson e Cairns (1996) também destacam o processo contínuo de interação do indivíduo com o ambiente, pessoas, cultura e sociedade, não só recebendo influências, mas também influenciando, ao longo do tempo, o circuito pessoal "cognitivo, emocional, fisiológico, morfológico, conceitual e neurobiológico" (MAGNUSSON e CAIRNS, 1996 *apud* DESSEN e GUEDEA, 2005). Nesse sentido, dentro de um processo ensino-aprendizagem, é necessário desenvolver metodologias apropriadas, recursos e instrumentos que facilitem o aprendizado e o desenvolvimento da inteligência – um organismo dinâmico em permanente evolução.

No campo da Semiótica encontra-se apoio teórico para entender o universo de significação, o processamento de informações percebidas e sua transformação em signos pelos sujeitos da aprendizagem, carregados de símbolos, semioses, fenômenos culturais. Santaella (1999, p.2) descreve Semiótica como uma ciência que investiga "todas as linguagens possíveis" e examina os "modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido". Por outro lado, o termo semiose, introduzido pelo

filósofo e matemático norte-americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), engloba o circuito de como utilizamos um signo, seu objeto eo interpretamos. Para Peirce (1995),

> um signo, ou representâmen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do representâmen (PEIRCE, 1995, p. 46).

De acordo com Bizzocchi (2001), teorias semióticas modernas indicam que há "níveis ou estruturas mentais através dos quais passam as informações vindas do meio (como estímulos sensoriais), até se transformarem em pensamentos e daí em signos", tornando possível a comunicação entre as pessoas. Dentro de uma visão global, elementos biológicos, esquemas de linguagem e construção de modelos mentais concorrem nesse processo, originando significados de signos, utilizando-se os mais diversos códigos, produzindo recortes culturais que "destacados do *continuum* da

realidade que percebemos, são mentalmente analisados e decompostos naquilo que pode ser chamado de 'partículas elementares da significação" (BIZZOCCHI, 2001, p.36).

Nesse cenário, é preciso reconhecer déficits totais ou parciais de percepção sensorial dos indivíduos, como a surdez, por exemplo, pois se tornam elementos essenciais, carregados de significados reais, propulsores de desenvolvimento psíquico e da personalidade desses sujeitos. Dessa forma, tornam-se pontos de partida para resultados positivos, tendo em vista que também as deficiências desencadeiam superação e compensação com outras funções do organismo. Sob essa perspectiva, ressalta-se que "as mais sérias deficiências podem ser compensadas com o ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental" (VYGOTSKY, 1989 *apud* COSTA, 2006).

Concorrendo para o entendimento dessas questões, torna-se essencial o conhecimento das neurociências e seu caráter multidisciplinar, o estudo do sistema nervoso, das funções executivas e o efeito que causam durante o processo ensino-aprendizagem, considerando: manifestações linguísticas distintas; resolução de problemas na interpretação de semioses; desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico; exercício de criatividade; o

gerenciamento e autorregulação do pensamento, da emoção, da ação no contexto circunstancial das interações humanas, das abordagens pedagógicas, das escolhas e utilização de recursos e materiais.

Sobre função executiva, Carvalho (2012, p. 95) registra que o termo FE

> se refere a uma série de processos cognitivos que incluem iniciação e inibição de comportamentos, raciocínio verbal, resolução de problemas, planejamento de ações, sequenciamento, auto-monitoramento, flexibilidade cognitiva e tomada da decisão, entre outros processos. Estas funções organizam e controlam o comportamento em prol de um objetivo específico (Gilbert & Burgess, 2008; Lezak, Howieson & Loring, 2004).

PERCEPÇÕES DA REALIDADE: SEMIOSES E PROJEÇÕES

Considerando a contemporaneidade de um mundo globalizado que instiga o pensamento à investigação e atualização contínua, bem como o sentimento de confraternização entre povos e nações, cada vez mais acessível, expandido por meio da evolução veloz das novas tecnologias da informação e comunicação, promovendo novos dados e conhecimento de diferentes ordens em

diversos campos e áreas, nota-se que o ensino de inglês parece cristalizado, preso a conceitos e metodologias tradicionais. Em se tratando da inclusão de alunos surdos e ouvintes no mesmo ambiente de ensino, ainda se propõe o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) utilizando-se: oralidade como meio de comunicação; aulas expositivas; livros e materiais didáticos preparados por/para uma cultura oral-auditiva; programas curriculares rígidos, entre outras práticas pedagógicas, desconsiderando especificidades e diferenças. A partir daí, observa-se uma concepção fragmentada de ensino e de educação, que exclui possibilidades de se conceber um aprendiz participante ativo, produtor de conhecimento, capaz de ressignificar o ambiente escolar com sua visão particular de ver e sentir, interagindo com os colegas, contribuindo para novas aprendizagens.

É preciso esclarecer que, para a comunicação oral, a primeira língua do surdo é a língua brasileira de sinais (Libras), pois se trata de sua língua natural, sendo a língua portuguesa sua segunda língua na modalidade escrita. Nesse sentido, ele inicia, no ensino regular, o aprendizado de uma terceira língua. Entretanto, para o aluno ouvinte, a língua inglesa é introduzida como uma segunda língua. Nesse processo, problematiza-se a exigência e a

participação de um intérprete de Libras sem conhecimentos específicos da língua inglesa e de um professor de inglês que não sabe se comunicar em Libras.

A partir daí, indaga-se: de que forma o professor ministraria sua aula para todos os alunos – ouvintes e surdos – ao mesmo tempo? Que língua escolheria para validar a sua interação e a do intérprete com o aluno surdo? A que tipo (s) de exposição linguística estaria sujeito esse aluno? A quais tipos de avaliação estaria exposto?

Questionam-se, ainda, práticas como traduzir mensagens, composições musicais, provérbios, ditados populares, carregados de elementos culturais e metafóricos, tanto em português quanto em inglês, bem como a não utilização de uma língua de sinais equivalente ao inglês, como a língua americana de sinais (ASL). Nesse cenário, ainda indaga-se como são analisadas e avaliadas estruturas linguísticas, conteúdos gramaticais, a exposição dos alunos surdos a diferentes textos em inglês – verbais, não- verbais, icônicos, prosódicos, onomatopeicos – levando-se em consideração sua leitura de mundo e suas habilidades visuoespaciais; o desenvolvimento do pensamento crítico, das interpretações dos signos permeadas por elementos culturais e identitários, convergentes e/ou divergentes em

relação a outras culturas como a nacional e a estrangeira (da língua-alvo), sem a mediação direta do professor-regente da turma.

De acordo com o compêndio *Ethnologue: Languages of the world*[1], a língua americana de sinais é falada em 21 lugares, dentre eles: Canadá, Filipinas, Ilhas Virgens, Haiti, República Central Africana, Bahamas etc. Diante de tal fato, a inserção gradual e planejada de ASL para todos os alunos contribuiria não apenas para favorecer o ensino instrumental de inglês para o surdo, mas também para valorizar as línguas de sinais no contexto global, potencializando a comunicação com pessoas surdas em outras partes do mundo. Tal iniciativa, também, projetaria o ensino de libras dentro e fora da escola, tendo em vista de que se trata da segunda língua nacional brasileira, oficializada pelo Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Por outro lado, reforçaria a ideia de uma educação plurilíngue. Segundo o Conselho Europeu (2007, p.28),

> the education system must also be enabled to offer education for plurilingual awareness, that is, organise as part of the teaching of languages, but also elsewhere, educational activities

[1] Disponível em http://www.ethnologue.com/

> which lead to equal dignity being accorded to all the linguistic varieties in individual and group repertoires, whatever their statute in the community.

Em virtude de tantas lacunas, atenta-se para o fato que, no contexto do ensino de línguas estrangeiras com a inclusão de alunos surdos, se instala, embora silenciosa, contínua segregação e, consequentemente, resulta em desperdício de talentos e evasão escolar. Acrescentando a essa questão, Quadros (2006) defende a posição de que

> os surdos precisam expressar suas formas de ser por meio da cultura, da língua, do conhecimento. O surdo precisa dar referência aos significados que constituem sua cultura, sua naturalidade como um povo e os aspectos que tornam esse povo diferente de outro povo. Os surdos, enquanto povo surdo têm necessidade da identidade cultural que identifica a diferença. "Povo surdo" representa as comunidades surdas que transcendem questões geográficas e linguísticas. Os surdos que celebram uma língua visual-espacial por meio do encontro surdo-surdo (QUADROS, 2006, p.184-185).

Em face da complexidade do tema, constata-se que as ambiências multilíngues apresentam importantes

semioses a serem investigadas, resultantes:

- Do uso de modalidades de línguas distintas, articuladas em um mesmo ambiente de ensino, tanto orais como as de sinais;
- Da utilização de diferentes linguagens (expressões faciais, corporais, imagens, prosódia, iconicidade, entre outras);
- Da diversidade de leituras de mundo proporcionadas por culturas e modos de aprender diferentes;
- Das diferentes formas de apreender ideias e criar signos, identificar códigos, ícones, interpretando o mundo por várias vias e perspectivas;
- Dos resultados de crenças e mitos, interpretações e subjetividades;
- Das relações interativas e trocas entre os alunos na percepção de singularidades;
- Das experiências sociais dos sujeitos, desenvolvendo cognição, atividades cerebrais de empatia e motivação;

- Dos discursos que surgem das relações e tomadas de decisões em conjunto com toda a comunidade escolar;
- Das representações e símbolos identitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de um contexto educacional geográfico, histórico, global que vem revelando a importância de diferenças e singularidades, a concepção de ensino se transforma em desafio enriquecedor, na medida em que as exigências da sociedade para uma vida melhor, menos excludente e mais feliz retratem, cada vez mais, conhecimentos científicos sobre desenvolvimento humano e a capacidade do ser humano em transpor limitações, crenças e preconceitos. Portanto, é preciso avançar, alcançando mais conhecimento, autonomia, independência, plenitude.

Nesse cenário, o conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo se tornam fundamentais para a constituição do indivíduo, considerando-se, naturalmente, aspectos biológicos e genéticos, além do meio e circunstâncias que envolvem o ambiente no qual o sujeito está inserido. Ademais, é necessário considerar tomadas de consciência, questões de

afetividade, processos de comunicação, usos de línguas e linguagem para crescimento e aprimoramento ao longo do tempo.

Refletindo sobre conteúdos e a maneira como são aplicados nas escolas de ensino regular, evidencia-se a necessidade de boas escolhas e criação de materiais didáticos autênticos, abrangentes e variados, abordagens temáticas dinâmicas e criativas, contemplando diferentes estilos de aprendizagem, proporcionando a diminuição das barreiras de convivências e exclusão com a construção coletiva de conhecimento, a participação ativa e solidária, desenvolvendo-se autonomia. Desconsiderar individualidades, diferenças e diversidades, mudanças urgentes, nesse contexto, demonstra falta de conhecimento; estagnação por resistências; desarticulação de equipes e parcerias, significando adaptar-se à morosidade e fragilidade de leis e das garantias de sua efetiva realização nas práticas sociais e institucionais, entre outros aspectos.

Portanto, urge romper com a tradicional cultura de pensar a escola, criando-se novos paradigmas, favoráveis ao desenvolvimento pleno do ser humano. Para tanto, é preciso o desejo de transformação, compreendendo o universo semiótico e as semioses presentes em cada ambiência de ensino como propulsores de mudanças significativas. Cabe a todos na

educação reconhecer e respeitar as experiências forjadas pelos sentidos, a apropriação de línguas e linguagem delineadas por signos distintos, refletindo diferentes culturas e identidades em constante formação e aprimoramento.

Dimensiona-se, nesse sentido, a sala de aula dentro e fora do contexto escolar como um laboratório rico para novas pesquisas, garantindo respeito às diversas formas de aprender, estimulando o potencial de aprendizagem de cada um. É preciso fortalecer a educação como via de transformação para uma sociedade melhor, de maneira realmente inclusiva e democrática, alicerçando, cada vez mais, "saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro" (DELORS,1996, p.89).

REFERÊNCIAS

BIZZOCCHI. Aldo (2001). Cognição: Como pensamos o mundo. Ciência hoje, v. 30, n.º 175, setembro p. 34-40. Disponível em:https://goo.gl/R5nQ2FAcesso em: 15 out. 2017.

CARVALHO, Carolina Alfaro de (2005). A tradução para legendas: dos polissistemas à singularidade do tradutor. Rio de Janeiro.

CARVALHO, Janaína Couto Nunes. COTRENA, Charles; BAKOS, Daniela Di Giorgio Schneider; KRISTENSEN, Christian Haag; FONSECA, Rochele Paz (2012). Tomada de decisão e outras funções executivas: um estudo correlacional[2].

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho (2013). Semiótica Cognitiva: Fundamentos da Ciência dos Signos para o Estudo da Linguagem e da Cognição. In: SIMÕES, Darcilia M. P. (Org.). Semiótica, Linguística e Tecnologias de Linguagem. Homenagem a Umberto Eco. Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 54-78.

COSTA, Dóris Anita Freire (2006). Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 23, n. 72, p.232-240. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso. Acessoem 20 jun. 2017.

COUNCIL OF EUROPE. Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education. Main Version. DRAFT 1 (rev)

[2] Ciências & Cognição; Vol 17 (1): 094-104. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/764/528Acesso em: 15 out. 2017.

Language Policy Division. Strasbourg: DGIV, April, 2003.

DESSEN, Maria Aparecida; GUEDEA, Miriam Teresa Domingues (2005). Aciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 11-20, abr. Disponível em https://goo.gl/iJm6GY. Acesso em 05 jun. 2017.

JAKOBSON, Roman (1952). On the linguistic Aspect of Translation. In: VENITI, L. Translation Studies Reader. London/ NY. Ed. Routledge, p.113 – 117.

MARTINS, Gabriela Dal Forno; VIEIRA, Mauro Luís (2010). Desenvolvimento humano e cultura: integração entre filogênese, ontogênese e contexto sociocultural. Estud. psicol. (Natal), Natal, v. 15, n. 1, p. 63-70, Apr. Disponível em: https://goo.gl/nXDNsn. Acesso em 08 Jun. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2016). Base nacional comum curricular. Proposta Preliminar. Segunda Versão. Revista Abril.

OLIVEIRA, Leonardo Pestillo de (2011). Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Maringá, PR. 68 p. Disponível em: http://docplayer.com.br/16722676-Psicologia-da-aprendizagem-e-do-desenvolvimento.html. Acesso em 08 Jun. 2017

PEIRCE, Charles Sanders (1995). Semiótica. 2a ed., São Paulo: Perspectiva.

QUADROS, Ronice Müller de (1997). Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre.

SANTAELLA, Lucia (1999). O que é semiótica. 1a.ed. São Paulo: Brasiliense, 84 p.

SAUSSURE, Ferdinand de (2001). Curso de linguística geral. 30ª ed. São Paulo: Cultrix.

SIMÕES, Darcilia Marindir Pinto (Org.) (2013). Semiótica, Linguística e Tecnologias de Linguagem. Homenagem a Umberto Eco. Rio de Janeiro: Dialogarts.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich (2002). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1989). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

BIODATA

Nayla Schenka Ribeiro, Especialista em Linguística Aplicada ao ensino de inglês, UFF. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar (UniLaSalle) e em Mídias na Educação (UFRJ). Mestranda em Diversidade e Inclusão, UFF. Lattes:

http://lattes.cnpq.br/2710457157055942. E-mail: nschenka@gmail.com

Alfred Sholl-Franco, Doutor em Ciências Biológicas (Biofísica, URFJ). Professor Associado I (UFRJ, Programa de Neurobiologia), Coordenador do projeto *Ciências e Cognição - Núcleo de Divulgação Científica e Ensino de Neurociências* (CeC-NuDCEN) e do *Núcleo de Novas Tecnologias e Mídias* (NNOTEM). Desenvolve pesquisa básica sobre proliferação, diferenciação e morte celular no sistema nervoso e pesquisa aplicada sobre Neuroeducação. Coordena o *Centro de Estudos em Neurociências e Educação* (NEUROEDUC). Membro permanente das Pós-Graduações da UFRJ em Ciências Biológicas (Biofísica - Capes nível 7) e MP-EGeD (Capes nível 4) e da Pós-Graduação da UFF em Diversidade e Inclusão (CMPDI - Capes nível 4), orientando mestrado e doutorado. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0916043592067664 E-mail: alfredsholl@gmail.com

ASPECTOS MOTIVACIONAIS DA MATEMÁTICA COMO SIGNO E SISTEMA

Kátia Machinez da Cunha
Alfred Sholl-Franco

Não é difícil encontrar pessoas (crianças e adultos) que acreditem que não aprendem matemática por não se considerem suficientemente "inteligentes" para compreendê-la. Tais pessoas acreditam que somente quem "nasce inteligente" pode compreender a matemática. Com base na teoria de Pierce podemos sugerir que a palavra matemática é um signo que representa o seu objeto (disciplina de matemática) para um intérprete (estudante), produzindo na mente desse outro signo (interpretante do primeiro) que está relacionado ao objeto não diretamente, mas pela mediação do signo (SANTAELLA, 1995). Esse outro signo (interpretante do primeiro), que as levam a crer que a matemática é muito difícil e que elas não são capazes de aprendê-la, pode ser sugestionado pela crença em uma "inteligência superior" pertencente a pessoas teoricamente privilegiadas pela natureza, o que nos reporta à educação dada aos nobres na Grécia antiga. Na educação grega o currículo mínimo era constituído pelo *Trivium,*

da linguagem e o *Quadrivium* da matemática. As disciplinas básicas da linguagem eram a Lógica (exercício da capacidade de argumentação, no discernimento entre os bons e maus argumentos), a Gramática (domínio da língua na forma escrita e falada) e a Retórica (capacidade de convencimento e persuasão) (MACHADO & CUNHA, 2005). Já as disciplinas da matemática, que foram formuladas e ensinadas por Pitágoras (cerca de 500 a. C), eram a Aritmética (número), Geometria (número no espaço), Harmonia (número no tempo) e Astronomia (número no espaço tempo) e teriam surgido do "*mais reverenciado de todos os assuntos disponíveis à mente humana: o número*" (MARTINEU, 2014, p,7).

Essas origens históricas nos remetem a questões ainda desconhecida por muitos, do quanto a matemática está presente na mente humana. A crença na "inteligência superior" de pessoas privilegiadas foi reforçada após a criação de testes associados à capacidade da linguagem e do raciocínio lógico-matemático. Tais testes visam medir a "inteligência pura", ou seja, a capacidade pura de padronizar ou resolver problemas que encurtam significativamente o caminho entre os domínios (GARDNER, 2007). Após a criação da escala psicométrica pelo psicólogo francês Alfred Binet, publicada em 1904, ouve um crescente interesse

pelo tema com intuito de adotar essa metodologia para selecionar elites (GARDNER, 2007). Tal avaliação culminou em considerar "muito inteligentes" pessoas com elevada inteligência lógico-matemática e "pouco inteligentes" as pessoas não tão bem-dotadas dessa inteligência, rotulando e estigmatizando pessoas e gerando julgamento sobre suas limitações intelectuais (GARDNER, 2007). Podemos supor que tais testes tornaram a matemática um instrumento de medida de capacidade e de poder que foram passados por gerações gerando sentimentos diversos em relação a matemática, em especial sentimentos negativos, pois quando o estudante se sente confuso e impotente diante dessa disciplina a sensação claramente não é de prazer. Na teoria peirciana as cognições, as ideias, e até o homem, são essencialmente entidades semióticas, e assim como um signo, uma ideia também se refere a outras ideias e objetos do mundo. Desta forma, "tudo o que refletimos tem um passado" (NÖTH, 2003, p.61).

> Da proposição de que todo pensamento é um signo, segue-se que todo pensamento deve endereçar-se a algum outro pensamento, deve determinar outro pensamento, uma vez que essa é a essência do signo. (PIERCE, 253, p.53)

Acreditamos que a crença na "inteligência superior" possa gerar nos estudantes pensamentos negativos sobre a própria capacidade. Para Pierce a crença é um juízo acompanhado por um sentimento peculiar de convicção a partir do qual a pessoa agirá, afirmando que o conhecimento da crença é essencial para sua existência. Ele diferencia a crença sensorialista da crença ativa, onde na primeira o poder intuitivo, que irá reorganizá-la, será equivalente à capacidade para a sensação (objeto da consciência) que acompanha o juízo e na segunda o sentido é ativo, percebido através da observação de fatos externos e pela inferência a partir da sensação de convicção que normalmente a acompanha (242, p.251). Em nossa prática docente, percebemos que os estudantes ao crerem que não são capazes de aprender matemática ficam, por vezes, passivos ou fogem de atividades ligadas a ela, prejudicando seu desempenho acadêmico e mais ainda seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Esses sentimentos de incapacidade que geram ansiedade foram tratados pela semiótica peirciana de forma que "toda emoção tem um sujeito" e que "sempre que um homem sente está pensando em algo", desta forma, "as emoções surgem quando nossa atenção é fortemente atraída para circunstâncias complexas e inconcebíveis" (Pierce, 292, p.274).

Pierce afirma que o medo surge quando surge a insegurança no futuro.

> Se há algumas indicações de que algo que é muito do meu interesse, e que previ que iria acontecer, pode não acontecer; e se, depois de pesar as probabilidades, inventar defesas, e esforçar-me por obter maiores informações vejo-me incapaz de chegar a alguma conclusão fixa quanto ao futuro, no lugar daquela inferência hipotética intelectual que procuro surge o sentimento de *ansiedade.* (292, p. 274).

A ansiedade provocada pela crença negativa na própria capacidade pode ter consequências que vão além das dificuldades com a aprendizagem matemática. Um estudo realizado na França por Fonseca e colaboradores relacionou ansiedade como fator mediador na relação entre a prevalência da crença na teoria da inteligência (imutável) baseada no raciocínio lógico-matemático com a depressão de estudantes adolescentes. O estudo demostra que as crianças seguras de suas capacidades no domínio acadêmico são menos vulneráveis a desenvolverem transtornos depressivos. O estudo postula a ideia de que a depressão encontra sua origem nas experiências recorrentes de sensações de impotência derivados de sucessivos fracassos e dos

problemas que o aluno precisa enfrentar. Essas experiências, sejam elas reais ou percebidas como tal, levam o estudante a pensar que suas ações não podem ter influência no curso dos acontecimentos, com sentimento de impotência diante da situação (2007). Ao tornar-se passivo em relação à aprendizagem o estudante não consegue mais sentir o prazer em aprender e não tem perspectiva de melhora, desmotivando-se e reforçando o sentimento de autoderrota sugerindo um ciclo vicioso de atitude de evitação e sentimento de autoderrota (ZENORINI et al., 2011).

A palavra motivação por vezes é confundida com incentivo, o que dificulta o real entendimento do seu significado e da sua importância para os processos cognitivos e emocionais dos estudantes, sendo necessária, através da semiótica cognitiva, a busca de uma ressignificação do signo motivação. Do ponto de vista da psicologia, a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory)* fundamenta a motivação em três necessidades psicológicas inatas: competência, autonomia e pertencimento. Com base nas diferentes razões ou objetivos que levam as ações para a satisfação dessas necessidades, as motivações são divididas em duas classes: motivação intrínseca e extrínseca, que variam em níveis de motivação (o quanto está motivado) e em

orientação (atitudes e objetivos essenciais da ação). A motivação intrínseca é considerada inata, derivada da disposição a explorar e dominar seu mundo interno e externo, manifestada através da curiosidade e interesse como a força para manter o engajamento em uma tarefa, mesmo na ausência de reforço ou apoio externo. A motivação extrínseca é heterogênea, promovida por uma variedade de recompensas externas, pertencendo a atividades que são mais instrumentais e adaptativas e, por ser variável em relação à autonomia, ela pode se refletir tanto por controle externo (*external control)* quanto por controle interno, autorregulação (*self-regulation)* (RYAN e DECI, 2000). Ao estudar a motivação matemática Valås e Søvik avaliaram as variáveis que afetam a motivação intrínseca dos estudantes para matemática escolar com base na Teoria de autodeterminação, considerando três variáveis inatas:

a) a necessidade de busca e conquista (ótimos desafios).

De acordo com esta teoria, os alunos estarão intrinsecamente motivados para uma atividade dependendo do quanto essa atividade e o contexto relacionado a ela for em encontro a essas necessidades inatas. As principais constatações foram:

a) a “inteligência” afeta a “motivação intrínseca” de forma significativa, mas somente indiretamente através da “conquista matemática” e do “autoconceito”;

b) o autoconceito acadêmico/matemático dos estudantes é uma importantemente variável relacionada com a motivação intrínseca deles para matemática, desta forma o “autoconceito” é uma variável de intervenção crucial e;

c) estudantes com alto grau de “autoconceito” eram significantemente mais motivados intrinsecamente para a matemática.

O papel formativo das emoções na aprendizagem ganhou relevância nos estudos neurocientífico, reforçados pela importante premissa dos Marcadores Somáticos de que as experiências humanas deixam consequências ou marcas emocionais que ficam registradas no cérebro e podem ser usadas a qualquer momento demonstrando a influência de fatores emocionais sobre os processos cognitivos (DAMÁSIO, 2012). Antônio Damásio, através da hipótese do marcador somático, demonstra a simbiose entre os chamados processos cognitivos e os processos designados por “emocionais”. Para ele existem fatores neurofisiológicos e educacionais que influenciam o comportamento, pois a crença, os sentimentos e as intenções, são resultados de uma série de fatores radicados nos organismos e

na cultura em que nos encontramos imersos, mesmo que esses fatores sejam remotos e inconscientes (2012). Para tomar uma boa decisão precisamos ter sentimentos sobre nossos pensamentos. Esses sentimentos vêm dos centros emocionais no mesencéfalo com interação em áreas específicas no córtex pré-frontal (GOLEMAN, 2012).

> Os marcadores-somáticos são um caso especial de uso de sentimentos gerados a partir de emoções secundárias. Essas emoções e sentimentos foram ligados pela aprendizagem, a resultados futuros previstos de determinados cenários. (DAMÁSIO, 2012 p.163).

Um modelo neurocientífico que fundamenta a relação entre os sistemas emocionais e executivos nos processos motivacionais foi proposto pelo professor Sung-il Kim (2013), o qual considera as descobertas neurocientíficas sobre recompensa, aprendizado, valor, tomada de decisão e controle cognitivo. Esse modelo provisório consiste em três sub processos distintos, porém contínuos: (1) a *abordagem orientada* - direcionada a recompensa; (2) a *tomada de decisão* – baseada em valor e (3) o *controle* – direcionado a uma meta. O autor afirma que a motivação conscientemente controlada está

associada às funções cognitivas superiores, tais como planejamento, retenção de metas, monitoramento de desempenho e regulação da ação. Ele buscou convergência em três níveis de explicação que coexistem desde a perspectiva molecular microscópica até a perspectiva sociocultural macroscópica, onde a unidade de análise aponta a distinção entre três níveis de explicação: nível neuronal, psicológico e comportamental. Assim, a motivação é considerada como um processo dinâmico, possuindo uma série de sub processos detalhados de geração (abordagem direcionada à recompensa), manutenção (decisão baseada em valor e aprendizagem associativa) e regulação (controle cognitivo direcionado por metas e objetivos) (KIM, 2013). Desta forma, sem que o estudante sinta que terá uma recompensa (mesmo que não tangível) ao aprender matemática, se ele não der valor a esse conhecimento e se não tiver metas e objetivos definidos, ele não terá motivação para estudar.

A matemática é um sistema semiótico, sendo classificada por Peirce entre as ciências das descobertas, fornecendo subsídios e encontrando aplicação em todas as outras ciências (SANTAELLA, 1995). Pierce considerava a matemática como observativa, tendo em vista que monta construções na imaginação de acordo com preceito abstratos e

observa esses objetos imaginários para encontrar neles relações entre partes que não estavam especificadas no preceito da construção. “A matemática estuda o que é logicamente possível sem se fazer responsável pela existência desse possível” (SANTAELLA, 1992, p.121). Einsten relata a descoberta desses preceitos abstratos ao encantar-se com as certezas da geometria no livro de Euclides, seu texto demostra que essa descoberta despertou sua motivação para estudar matemática aos 12 anos.

> Essa certeza lúcida impressionou-me profundamente... Assim, se aparentemente é possível chegar-se a um conhecimento dos objetos da experiência por meio do pensamento puro, essa “estranheza” tinha como base o erro. Contudo, para quem a experimenta pela primeira vez, parece maravilhoso o homem ser capaz de alcançar tal grau de certeza e de pureza de pensamento. (1982, p.20).

Qual a ligação entre a matemática e a lógica ou semiótica? Uma vez que Pierce define “Em seu sentido geral, a lógica é, como acredito ter mostrado, apenas um outro nome para semiótica” (PIERCE, 227, p.45). Machado e Cunha, nos fazem refletir que apesar do termo lógico-matemática, no primeiro momento de organização do pensamento recorremos a lógica

da linguagem, uma vez que as influências da sistematização de regras ou leis do pensamento lógico matemático vieram posteriormente (2005). Um grande exemplo da relação da lógica com a matemática nos é dada pelo filósofo Rene Descartes, que escolheu estudar a matemática pela condução lógica em busca da verdade científica, conforme cita em seu livro *Discurso do Método* publicado em 1637 na França:

> Gostava sobretudo da matemática, por causa da certeza e da evidência de suas razões: mas não distinguia ainda a sua verdadeira utilidade e, julgando que só servissem às artes mecânicas, espantava-me que sendo seus fundamentos tão firmes e sólidos, nada de mais elevado se tivesse construído sobre ele.... (2008, p.18).

Para Descartes pessoas com raciocínio mais "forte" e que dirigem melhor seus pensamentos tornando-os mais claros e compreensíveis são capazes de influenciar melhor a respeito do que estiverem propondo (2008), sendo importante a estimulação de operações mentais do raciocínio lógico que podem ser constituídas ao exercitar habilidades de classificação, comparação, dedução ou simplesmente buscar lógica nas coisas ou nas afirmações (ANTUNES, 2012). Para Antunes, a

lógica está envolvida com afirmativas e a matemática com entidades abstratas e, em níveis elevados, o raciocínio lógico conduz às conclusões matemáticas. Assim, as capacidades lógicas não dispensam as abstrações matemáticas. Esse fato esclarece o uso por Gardner do termo inteligência lógico-matemática e não simplesmente inteligência matemática (2012).

As dificuldades dos estudantes na compreensão da matemática surgem não só do raciocínio lógico, mas, segundo Durval, elas surgem da diversidade e da complexidade das transformações de representações em outras transformações semióticas, que estão no centro das atividades matemáticas (2012). Além disso, a codificação e interpretação dos símbolos e signos matemáticos representam entraves aos estudantes na compreensão da matemática. Como exemplo podemos citar a interpretação incompleta do sinal de igualdade (=), que por vezes é interpretado pelos estudantes como sinal usado para dar resultado e não como interpretante de comparação entre dois termos. Se o símbolo de igualdade não servisse para comparar, como poderíamos provar que as operações abaixo são verdadeiras ou falsas?

2 + 3 = 5 5 = 5 Verdadeiro	2 + 3 = 7 5 = 7 Falso

Ao analisarmos a expressão 2 + 3 = 5 podemos afirmar que ela é verdadeira uma vez que o valor do primeiro termo (antes do sinal) tem o mesmo valor do segundo (depois do sinal), ou seja, 5 = 5. Usando o mesmo raciocínio é possível concluir que a expressão 2 + 3 = 7 é falsa pelo fato do primeiro termo não possuir o mesmo valor do segundo, ou seja, 5 ≠ 7.

Além dos entreves em relação aos signos (representâmen) matemáticos, existe uma grande dificuldade dos estudantes no entendimento de problemas matemáticos causados pela má interpretação do texto na linguagem natural. Uma vez que a matemática se utiliza da linguagem formal, torna-se necessário entender bem o que está sendo lido e, por vezes, filtrar termos da linguagem natural que possam perturbar certos elementos conceituais da matemática. Neste exemplo de problema: "Kátia tem 48 anos e sua filha Carla tem 21 anos. Quantos anos Kátia tem a mais do que sua filha? ", vemos que a língua natural é usada para fins de comunicação, mas é a linguagem formal que permite que as funções discursivas sejam consideradas no processo de solução. A expressão "tem a mais" sugere a operação de

adição para muitos estudantes, especialmente nos anos iniciais, entretanto, ela remete a diferença entre as idades de Kátia e Carla, ou seja, a operação de subtração. Toda essa problemática semiótica faz com que os estudantes não compreendam a matemática básica, e assim, acabam pondo em dúvida a própria capacidade cognitiva, afetando o autoconceito.

O autoconceito matemático, segundo Valås e Søvik afeta mais a motivação intrínseca dos estudantes do que a inteligência e, por isso, é uma variável de intervenção crucial para melhoria da motivação matemática (1993). Nossa experiência mostra que quando os estudantes compreendem algum conceito matemático, aprendem algum cálculo, conseguem acertar algum exercício ou simplesmente acertam uma tabuada, eles imediatamente demostram felicidade e satisfação com a sua capacidade.

Para Brian Butterworth, autor do livro The Mathematical Brain, existem poucas áreas de conhecimento em que um estudante tem um progresso tão rápido durante a aprendizagem. O que parecia inconcebível ontem, e um sufoco hoje, pode se tornar uma conquista sem esforço amanhã. Ele afirma que não há necessidade do estudante se atormentar por dúvidas sobre sua capacidade de lidar com a matemática, mas

precisa entender que ela é progressiva e cumulativa (1999), ou seja, um sistema semiótico. Butterworth apresenta um poderoso incentivo para melhorar a autoconfiança dos estudantes, a plasticidade neural, que garante que com a prática repetida em uma habilidade o cérebro irá recrutar um número maior de neurônios, que estarão disponíveis (se especializando) para essa atividade. Desta forma, mudanças estruturais duradouras no cérebro são dependentes de prática, ou seja, as adaptações de longo prazo dependem de efeitos de prática a curto prazo (1999). Alguns circuitos do sistema funcional, para se estabelecerem ou alcançarem o seu potencial, necessitam de estímulos externos específicos nos chamados "períodos críticos", que são os períodos de intensa plasticidade. Assim, a falta ou carência de estimulação 'podem levar a perdas significativas, ou até totais, de características funcionais ou habilidades específicas' (SHOLL-FRANCO, *et al,* 2014, p. 141)

No período escolar essa falta de estímulo ao raciocínio lógico-matemático pode ter consequências graves para o desenvolvimento cognitivo. Para Butterworth, quando o estudante comete erros a situação fica ruim, pois ele irá sofrer com reações indesejadas de colegas, professores e pais, como decepção, raiva ou ironias. Isso reduzirá sua autoconfiança e seu

prazer nas tarefas de matemática. Uma consequência provável é evitar, na medida do possível, a ansiedade induzida e a redução da autoestima na realização de tarefas matemáticas. Isso significa que o estudante não irá praticar e, desta forma, a lacuna entre compreender as ideias necessárias para acompanhar as aulas e as ideias com as quais ele terá uma compreensão confiante se ampliará continuamente. À medida que o "abismo da incompreensão" se amplia, o desempenho nas aulas irá piorar, a ansiedade aumentará e a prática será evitada ainda mais num círculo viciosos. Mas a boa notícia é que as habilidades matemáticas podem ser melhoradas com a prática deliberada (1999). Deste modo, quando os conceitos atuais são compreendidos e o estudante tem um bom desempenho na tarefa, o prazer com a matemática aumenta, os professores e colegas são encorajadores, a autoconfiança melhora e, consequentemente, a prática aumenta, assim, novos conceitos são adquiridos, e o estudante poderá acompanhar e até superar as exigências conceituais atuais gerando um círculo virtuoso (BUTTERWORTH, 1999, p.315,316).

Em pesquisa anterior buscamos investigar a motivação intrínseca dos estudantes para matemática. Nossos resultados demonstraram que a maioria dos participantes (estudantes com

e sem deficiência visual do ensino básico) tinham baixa motivação tanto para a aprendizagem geral como para a matemática, especialmente os estudantes com deficiência visual. Ao investigarmos a autopercepção dos participantes quanto à motivação matemática e à inteligência, demonstramos que os participantes possuem baixa motivação para a matemática, mas se percebem inteligentes. Tal fato é confirmado pela avaliação da percepção dos educadores quanto a esses mesmos critérios dos estudantes, pois a grande maioria dos participantes acredita na inteligência dos estudantes, mas somente a metade acredita que eles estejam motivados para matemática. Em contrapartida, a maioria desses educadores concordaram que a falta de motivação dos estudantes seja um dos maiores problemas enfrentados na sala de aula, apesar de alegarem ter motivação para ensinar matemática (CUNHA & SHOLL-FRANCO, 2017).

A matemática como signo e sistema modelizante evidencia a relação da compreensão no processo de produção de sentidos, comportamentos e estados emocionais dos estudantes. Para Winfried Nöth, tanto a semiótica como as ciências cognitivas se desenvolvem como ciências transdisciplinares e a semiótica peirciana não somente seria compatível com a hipótese de uma linguagem

ser cognitivamente motivada, mas também seria capaz de fornecer base teórica apropriada para esse princípio através da categoria de signos icônicos (2003). Assim, acreditamos que a semiótica cognitiva poderá lançar luz sobre a ressignificação dos signos Motivação e Matemática e suas semioses.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso (2012). As inteligências múltiplas e seus estímulos. 17ª ed., Campinas: Papirus.

BUTTERWORTH, Braian (1999). The mathematical brain. London: Macmillan Publishers.

CUNHA, Kátia Machinez, SHOLL-FRANCO, Alfred (2017). Neurociências e Matemática: organização e adaptação inclusiva de material didático para desenvolvimento da inteligência lógico-matemática. Dissertação de mestrado profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal de Fluminense. Niterói: UFF. In http://cmpdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/186/2018/08/Dissertacao-K%C3%A1tiaMachinezdaCunha1-1.pdf Acesso em 05/11/2017.

DAMÁSIO, Antônio (2012). O erro de Descartes. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DUVAL, Raymond (2012). Registros de representação semiótica e funcionamento cognitivo do pensamento. Trad. Méricles Thadeu Moretti. REVEMAT, v.7, n.2, Florianópolis: UFSC/MTM/PPGECT. In https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2012v7n2p266 Acesso em 04/11/2017.

DESCARTES, Rene (2008). Discurso do Método: Meditações. 2.ed. São Paulo: Martin Claret.

EINSTEIN, Albert (1982). Notas Autobiográficas. Ed. Comemorativa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

DA FONSECA, David., CURY, François, RUFO, Marcel, PONSO, François (2007). Facteurs prédicteurs de la dépression chez l'adolescent em contexte scolaire: rôle des théories implicites de l'inteligence. L'ENCÉPHALE. 33: 791-797.

GARDNER, Howard (1995). Inteligências Múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria A. V. Veronese. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed.

GOLEMAN, Daniel (2012). O cérebro e a Inteligência Emocional: Novas perspectivas. Tradução Carlos Leite da Silva. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012a.

KIM, Sung-il (2013) Neuroscientific model of motivational process. Review Article. Frontiers in Psychology. Volume 4, Article 98, March, p.1-12.

MACHADO, Nílson José, CUNHA, Marisa Ortegoza da (2005) Lógica e linguagem cotidiana – verdade, coerência, comunicação, argumentação. Belo Horizonte: Autêntica, 128p.

MARTINEU, John (Org.) (2014). Quadrivium: as quatro artes liberais clássicas da aritmética, da geometria, da música e da cosmologia. Tradução Jussara Trindade de Almeida. São Paulo: É Realizações, 2014.

NÖTH, Winfried (2003). Panorama da Semiótica: de Platão a Pierce. 4 ed. São Paulo: Annablume.

PEIRCE, Charles Sanders (1995). Semiótica. Tradução J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 2 ed.

RYAN, Richard M; DECI, Edward L **(**2000) Intrinsic and Extrinsec motivations: Classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology. p. 25: 53-67.

SANTAELLA, Lucia (1995). O Que é semiótica. 5 ed. São Paulo: Brasiliense.

_____. (1992). A Assinatura das Coisas: Peirce e a Literatura. Rio de Janeiro: Imago.

SHOLL-FRANCO, Alfred.; BARRETO, Tatiana Maia; ASSIS, Talita Silva (2014). Neuroeducação e Inteligência: Como as Artes e a Atividade Física Podem Contribuir para a Melhora Cognitiva. In: VIRGULIM, Aangela Mágda Rodrigues; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. (Org.) *Altas Habilidades/Superdotação, Inteligência e Criatividade*. Campinas: Papirus Editora. p.139-160.

VALÅS, Harald; SØVIK, Nils (1994). Variables affecting students´ intrinsic motivation for school mathematics: Two empirical studies based on Deci and Ryan´s theory on motivation: Learning and Instruction. Elsevier. 3(4): 281-298.

ZENORINI, Rita Penha Campos; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli.; MONTEIRO, Rebeca de Magalhães (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. Paidéia. 21(49): 157-164.

BIODATA

Alfred Sholl-Franco é Doutor em Biologia. Neurocientista. Professor Associado I (UFRJ, IBCCF, Programa de Neurobiologia), Coordenador da Extensão no Instituto de Biofísica Carlos Chagas Filho (CATE, IBCCF, UFRJ), Ciências e Cognição – Núcleo de

Divulgação Científica e Ensino de Neurociências (CeC-NuDCEN) e do Núcleo de Novas Tecnologias e Mídias (NNOTEM), Editor-Chefe da revista eletrônica "Ciências e Cognição".Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/0916043592067664

Kátia Machinez da Cunha é Mestre em Diversidade e Inclusão-UFF, Especialista em Neurociência Aplicada a Aprendizagem-UFRJ, Especialista em Supervisão Escolar-UFRJ, Pesquisadora do Centro de Estudos em Neurociência e Educação - Neuroeduc (CeC-NuDCEN), Professora de Matemática da FAETEC e Prefeitura do Rio de Janeiro-SME. Endereço para acessar este CV: http://lattes.cnpq.br/1411856291081766

REDAÇÃO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO: ESTRUTURA TEMÁTICA EM FOCO

Carla MacPherson Garcia de Paiva

Este estudo surgiu do desconforto diante de redações de alunos de curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), todos egressos da 3ª série. Espera-se que alunos concluintes da Educação Básica, após percorrerem os doze anos de escolaridade, possam ser capazes de emitir seu ponto de vista acerca de um tema com relativa clareza e organização. Entretanto, a prática docente no trabalho com redação dissertativo-argumentativa não confirma essa expectativa.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) introduziram no Brasil uma nova concepção no trato com os conteúdos disciplinares, enfatizando a necessidade de haver a articulação entre estes, sua realização prática e o contexto social da comunidade em que se insere o aluno. No que tange ao ensino de produção textual, trata-se da substituição de um ensino fragmentado e baseado em técnicas, isolado da

prática social. Assim, sedimenta-se a ideia de que a função sociointerativa da língua deve pautar seu ensino, desenvolvendo competências e habilidades no aluno, de forma a dotá-lo de domínio da língua materna, para que possa agir linguisticamente com autonomia e senso crítico, constituindo-se como protagonista em sua atuação como cidadão produtor e receptor de textos.

Nessa perspectiva interacionista, o ensino da língua exige uma reflexão constante sobre sua prática em variadas situações de uso, requerendo a presença de diversos gêneros compostos por diferentes tipologias textuais na sala de aula. O objetivo maior é desenvolver a competência textual do aluno em variadas situações sociais. Entretanto, os gêneros textuais parecem ter sido apropriados de forma equivocada na educação brasileira, já que figuram como mais um conteúdo nos livros didáticos e nas salas de aula da Educação Básica. Estuda-se o gênero como se estuda, também e ainda equivocadamente, a língua, de forma compartimentada e isolada da prática social. Por isso, no decorrer da escolaridade, há aberrações como provas de "bilhete", de "carta do leitor" e de "editorial", a serem escritos para um interlocutor abstrato e desconhecido, sobre um tema nada significativo para o aluno, geralmente escolhido pelos autores de livros didáticos ou

pelo professor. Como consequência dessa abordagem, pode faltar ao aluno a clareza e a importância da língua como instrumento de interação.

Ao final do Ensino Médio, apresenta-se ao aluno a redação dissertativo-argumentativa, requerida no Enem e na maioria dos vestibulares do Brasil.Ainda que alguns alcancem êxito na tarefa, é expressivo e alarmante o número de alunos que fracassam na obtenção de um bom resultado no Enem. Entre as dificuldades ou impropriedades de seus textos, está a coesão.

No que concerne a esse fator de textualidade, a escola deve instrumentalizar o aluno para a produção de um texto coeso e coerente, desenvolvendo sua compreensão acerca do poder da língua para "avaliar, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala ou escreve" (BRASIL, 2000, p. 22).Entretanto, de modo geral, percebe-se que os alunos têm a noção da necessidade de interligar as partes de um texto, mas apresentam repertório reduzido de recursos coesivos, inadequações semânticas e dificuldades para a construção das cadeias referenciais do texto, prejudicando a progressão temática.

A fim de investigar as dificuldades de coesão apresentadas pelos alunos, elege-se

como principal suporte teórico a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), com recorte especial da metafunção textual. A somar, estarão as lições de outros linguistas que iluminam o ensino da língua e a prática na sala de aula.

O corpus de análise é constituído de uma redação produzida por aluno de curso preparatório para o Enem, a partir de uma proposta do próprio exame nacional, aplicada à população carcerária em 2015. Nosso interesse é investigar a estrutura e a progressão temáticas estabelecidas pelo produtor do texto. Para a tarefa, estarão sob o foco da análise tão somente as orações que estabelecem a ligação interparagrafal, desconsiderando-se as coesões internas do período. Cumpre ressaltar que, para este estudo, não se buscou definir as diferenças entre produção textual e redação, usando-as, eventualmente, como sinônimas.

São dois os objetivos a guiar este estudo. O objetivo específico consiste em verificar a estrutura temática dos parágrafos, especialmente a relação *tema-rema* estabelecida pelo participante, e analisar sua eficiência coesiva, bem como os sentidos advindos de tal escolha. De modo geral, esperamos que este estudo possa contribuir para o ensino de redação, em especial para a elaboração de

parágrafos dissertativo-argumentativos, a partir da análise e das reflexões aqui desenvolvidas.

A seção 1 faz um breve esclarecimento sobre a coesão textual, fator de textualidade que estará sob o foco deste estudo, ao se analisar a estrutura temática dos parágrafos selecionados para o *corpus*. Para tal, recorre-se à visão de Halliday e Hasan (1976) sobre o tema. A seção 2 discorre sobre a fundamentação teórica adotada neste estudo, com o intuito de externara relação entre coesão e a metafunção textual. A seção 3traz a análise do *corpus*, com o estudo dos parágrafos da redação produzida em sala de aula por aluno de curso preparatório para o Enem.

Nas Considerações Finais, sem a pretensão de sermos conclusivos sobre o tema tratado, refletiremos sobre os resultados apontados pela análise, considerando a estrutura temática encontrada.

A COESÃO TEXTUAL

Para angústia de muitos alunos em preparação para o Enem, não há receitas ou fórmula mágica para escrever um bom texto dissertativo-argumentativo. Para atingir esse objetivo, é preciso articular o conhecimento prévio sobre o tema abordado ao conhecimento linguístico, ambos postos a serviço da elaboração de um texto no qual se destaquem os

elementos necessários à textualidade, entre eles, a coesão e a coerência, fundamentais para que o produto final seja bem compreendido pelo leitor.

Vale lembrar que a coesão é relevante fator de construção de coerência no texto. As escolhas para encadear e sequenciar as ideias, na superfície textual, podem consagrar os sentidos pretendidos pelo autor ou anular sua eficácia comunicativa, uma vez que a coesão funciona como a manifestação linguística da coerência.

Ainda no âmbito da coesão textual, um ponto dos textos da tipologia dissertativo-argumentativa merece atenção especial: o encadeamento por meio de conectores e outros operadores argumentativos, elementos responsáveis pelo estabelecimento das relações lógico-semânticas ou discursivo-argumentativas na superfície textual, conforme estudos de Ducrot (1987) e Koch (2014). Por meio das relações lógico-semânticas, encadeiam-se ideias e conteúdos a enunciados anteriormente apresentados, com indicação de causa, tempo, modo, entre outras relações de sentido. As relações discursivo-argumentativas têm como característica o fato de promover o encadeamento de atos linguageiros, em que se enunciam argumentos a favor de determinadas conclusões, como explicação, justificativa,

conjunção ou disjunção argumentativa, generalização, entre outros.

Para Halliday e Hasan (1976, p. 4), a coesão ocorre sempre que, para se interpretar um elemento no discurso, recorre-se à interpretação de um outro. Dessa forma, para os autores, a coesão textual é um conceito semântico-discursivo que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto, as quais o definem como tal. Por essa razão, consideram-na uma condição necessária para a textualidade.

Aprofundando tal reflexão, os autores afirmam que "a coesão não nos revela a significação do texto, revela-nos a construção do texto enquanto edifício semântico" (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 26). Consideram, pois, o texto como uma unidade semântica erigida essencialmente pela coesão textual. Percebe-se, assim, a estreita ligação entre a coesão e a coerência na visão dos autores.

Para o estabelecimento dessas relações de sentido, explicitamente presentes na superfície textual e organizadas de forma linear, concorrem diversos recursos linguísticos que contribuem para a progressão das ideias entre as unidades do texto. Para as ocorrências de recursos coesivos no texto, os autores elaboraram a metáfora do "laço" (HALLIDAY e HASAN, 1976, p. 3), indicando que cada

segmento, cada frase do texto, precisa estar presa à outra, sem pontas soltas, formando, assim, um texto coeso. Essas ligações envolvem, obviamente, um certo grau de coerência, uma vez que inclui os vários componentes interpessoais (social, cognitivo, expressivo) presentes na interação entre os falantes.

Para os autores, os "laços" que estabelecem a coesão textual se realizam por meio de cinco categorias: *referência* (relação semântica adstrita a determinado referente); *substituição* (relação léxico-gramatical, realizando-se em base nominal, verbal e oracional); *elipse*; *conjunção* (relação semântico-textuais entre os segmentos oracionais); *léxico* (seleção vocabular).

Essa concepção do casal de linguistas foi aprofundada no desenvolvimento da teoria sistêmico-funcional de Halliday e Matthiessen (2004), mais especificamente na metafunção textual, responsável pela organização da mensagem, tarefa em que a coesão eficiente é fundamental. Assim, na próxima seção, será abordada a *Linguística Sistêmico-Funcional*.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A abordagem funcionalista defende que a língua não pode ser considerada como um objeto autônomo, mas como produto do contexto sociocultural onde é posta em prática.

Assim, a língua, como código produtor de linguagem, é compreendida como sendo um fenômeno submetido às pressões da situação comunicativa, levando-se em conta os interlocutores e a intenção dos falantes, os contextos social e cultural, fatores que exercem grande influência sobre a estrutura linguística.

No universo de teorias funcionalistas, Michael Halliday desenvolveu a *Linguística Sistêmico-Funcional* (LSF), que se assenta sobre pressupostos teóricos, cujos eixos centrais são a noção de língua como escolha e a relação entre linguagem e contexto social. Dessa forma, o contexto é que vai influenciar, e até mesmo definir, as escolhas do falante no sistema linguístico.

No sistema paradigmático de escolhas, o falante usa a língua como um recurso para construir significados codificados pelas estruturas linguísticas e suas funções em um dado contexto de uso. Trata-se da noção da gramática da língua como uma articulação que ultrapassa a mera estrutura, pois essa "é essencial para a descrição da língua, mas não são as suas características que definem a linguagem. Esta é fonte de produção de sentido, e o sentido surge dos padrões sistêmicos de escolhas".(HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 23).

Assim, fundada no discurso, a LSF estuda o modo como os significados são construídos pela linguagem a partir das funções, ou metafunções, empregadas conjunta e concomitantemente na construção de sentido do texto, considerando-se sua realização léxico-gramatical (os fraseados) e as variáveis do contexto de situação. Segundo Halliday, sistema s próprios de realização léxico-gramatical, constituído por orações e períodos, fraseados que se articulam sintaticamente em favor da construção do sentido do texto, concretizam, cada uma, três metafunções: *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

A *metafunção ideacional* é responsável pela representação das ideias, das experiências e do conteúdo do mundo real no discurso, sendo operacionalizada pelo sistema de transitividade. A *metafunção interpessoal* marca a interação entre os usuários da língua e os interlocutores do discurso, sendo operacionalizada pelo sistema de modo. A *metafunção textual* cria relevância para o contexto, devido à forma de distribuição da informação na estrutura oracional, sendo operacionalizada pelo sistema temático. É sobre esta última que se deterá nosso olhar no estudo do *corpus*.

A METAFUNÇÃO TEXTUAL E O SISTEMA TEMÁTICO

A *metafunção textual* organiza o fluxo de informações de um texto por meio de dois sistemas associados: o *sistema de informação* e o *sistema temático*. No primeiro, o falante organiza as informações a partir da perspectiva de compartilhamento, ou não, das mesmas com seu interlocutor. Tem-se, então, o *dado* e o *novo* constituindo a mensagem na oração. No segundo, a oração é constituída de duas partes: um *tema* seguido de um *rema*. Neste artigo, o sistema temático será o objeto analisado.

A análise do sistema temático, permite observar, em cada oração, o destaque conferido a determinada informação do texto e acompanhar o desenvolvimento da mesma. (FUZER e CABRAL, 2014, p.130). A hierarquia das informações veiculadas na mensagem é dada pelas escolhas dos elementos linguísticos que ocuparão as posições do *tema* e do *rema*. O primeiro introduz a informação que será trabalhada na oração e a escolha de um elemento linguístico para ocupar tal posição, indica o relevo que lhe é dado pelo produtor do texto. O segundo insere o desenvolvimento do *tema*, com informações novas e observações.

No encadeamento das orações subsequentes, a organização temática confere às

estruturas *tema* e *rema* um importante papel para a construção da coesão e da coerência do texto. Por meio da estrutura temática, pode-se observar a consciência do autor sobre a importância da organização da mensagem, a fim de deixar claro para o leitor o seu ponto de vista e a relevância das informações. Nesse sentido, o *tema* tem importância fundamental para o bom fluxo de informações e a progressão do texto (KOCH, 2011, p.121).

Dessa forma, o sistema temático organiza a mensagem de modo a promover a coesão e a coerência necessárias, de forma a gerar significados e revelar intenções discursivas ao longo do desenvolvimento da tessitura textual. Neste estudo, serão examinadas as escolhas léxico-gramaticais que constituem os *temas* da redação selecionada e sua relação com o estabelecimento da progressão temática.

OS TIPOS DE *TEMA*

Na oração, o elemento funcional *tema* pode ser identificado conforme orientam Halliday e Matthiessen (2004, p. 66): é o primeiro grupo introduzido em posição inicial na oração, até o final do primeiro elemento ideacional. Assim, encontrado um participante, um processo ou uma circunstância, o restante é *rema*.

Quanto à sua realização, o *tema* pode ser simples ou múltiplo. Se constituído apenas de

um elemento com significado ideacional, denomina-se *tema tópico* ou *tema ideacional*, elemento obrigatório em qualquer oração. Seguindo a linha classificatória dada ao *tema tópico* ou *ideacional*, quando há presença de elementos interpessoais, classifica-se como *tema interpessoal* e, quando se tem elementos coesivos, temos o *tema textual* (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 79). Se constituído por *tema tópico* antecedido de *tema interpessoal* e/ou *tema textual*, relacionados às outras duas metafunções, denomina-se *tema múltiplo*.

Cabe observar que, na oração em ordem direta, se constituído por grupo nominal (participante) e figurando na função de sujeito da oração declarativa, o *tema tópico* será não marcado, situação que não lhe confere nenhum realce especial. Na ordem indireta, constituído por processo ou circunstância, o *tema tópico* será marcado, "ganhando maior proeminência textual" (FUZER e CABRAL, 2014, p.134).

Resta ainda abordar as lições de Halliday e Matthiessen (2004, p.393), em associação com Thompson (2014, p.159), quanto aos complexos oracionais, tradicionalmente denominados períodos compostos. No caso da hipotaxe (subordinação), se a ordem for indireta, com a oração dependente anteposta à principal, toda a oração dependente será o *tema* da sentença; se a ordem for direta, com a oração principal

ocorrendo primeiro, o *tema* da sentença inteira é seu primeiro elemento ideacional. No caso de parataxe (coordenação), com orações independentes entre si, cada uma tem seu próprio *tema*, observando-se sempre a obrigatoriedade da presença de um elemento ideacional.

A PROGRESSÃO TEMÁTICA

No texto, a organização temática das orações eleita pelo produtor indica a relevância dada à determinada informação. Dessa forma, a disposição dos *temas* e sua relação com os *remas* orientam a leitura conforme o propósito inicial do produtor do texto. Obviamente, há outros aspectos envolvidos no que tange à clareza, mas um texto com progressão temática clara e bem delineada é um facilitador da depreensão dos sentidos emanados da leitura. Recorrendo à valiosa contribuição das figuras desenvolvidas por Fuzer e Cabral (2014, p.143-145), temos as seguintes formas de progressão temática mais frequentes:

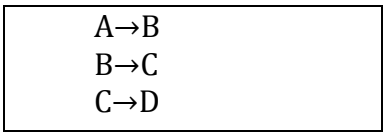
a) padrão com *tema constante* ou *contínuo*: o *tema tópico* é sempre o mesmo ao longo de uma sequência de orações.

Exemplo: Os professores enfrentam diariamente desafios em sua profissão. Eles precisam lidar com questões pedagógicas e

administrativas que surgem em sua rotina. Apesar disso, [os professores] são frequentemente desvalorizados pela sociedade.

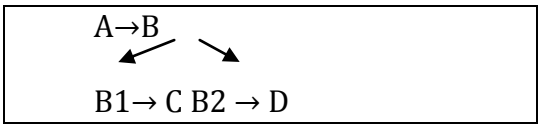
b) Padrão linear ou em "zigue e zague": o elemento do *rema* de uma oração torna-se o *tema* da oração seguinte e essa dinâmica se repete na sequência;

Exemplo: A carreira de professor é uma das mais importantes da sociedade, mas não recebe a importância apropriada. Esse pouco caso é percebido pelo pelas agressões e baixo salário que recebem em troca de seu trabalho. Todavia, o magistério deveria valer mais do que muitas profissões.



c) Subdivisão do *rema*: o *rema* comporta elementos ordenados que serão retomados, cada um a seu turno, no *tema* das orações seguintes.

Exemplo: Na sua profissão, o professor enfrenta alguns problemas sérios. Um deles é a violência e o deboche de alguns dos alunos. O outro é o salário injusto que recebe pelas aulas.



Neste estudo, será analisada a estrutura temática, com identificação da relação *tema-rema* estabelecida pelos participantes, e a eficiência da progressão do texto.

ANÁLISE DO *CORPUS*

Ao terminarem o Ensino Médio e se frustrarem com o insucesso no Enem,ou não conseguirem uma vaga universitária no sistema de seleção unificada para acesso ao Ensino Superior, muitos alunos recomeçam os estudos em curso preparatório para nova tentativa do exame nacional. Dentre eles, foi selecionado um participante cuja conclusão do Ensino Médio ocorreu em 2014.

O texto analisado foi produzido na primeira aula do curso de redação, sem nenhuma conversa prévia a respeito de gênero, tipo textual ou debate sobre o tema apresentado. Para a tarefa de escrita, utilizou-se

a proposta de redação da segunda aplicação do Enem 2015, cujo tema foi "O histórico desafio de se valorizar o professor".

O parágrafo introdutório apresenta o assunto de forma contextualizada, ainda que ingênua e calcada no senso comum. Nele, temos uma ligação entre os dois períodos de modo a estabelecer relação de causa e consequência entre a desvalorização do professor e os reflexos dessa visão na sociedade.

TEMA	REMA
(1) Na sociedade atual,	tem ocorrido uma grande desvalorização do professor, pelas péssimas condições de trabalho e baixos salários.
(2) Com isso, o número de pessoas	querendo seguir essa carreira diminuiu muito.

O primeiro período é simples e apresenta *tema tópico* realizado pela circunstância "Na sociedade atual". Em (2), há um período composto subordinado e, seguindo as lições de Halliday e Matthiessen (2004) e Thompson (2014), tem-se o *tema misto* (*tema textual Com isso* + *tema tópico o número de pessoas*).

A fim de estabelecer a relação de valor conclusivo, o participante encapsulou o *rema* no pronome demonstrativo *isso*, criando coesão referencial. Trata-se de recurso amplamente empregado nas redações de alunos concluintes

do Ensino Médio, provavelmente por ser uma coesão bastante comum também na coloquialidade oral. Tal procedimento permite o estabelecimento do padrão temático linear, conforme segue:

A→B B→C

O segundo parágrafo foi elaborado em dois períodos, de modo a confrontar a realidade de profissionais do magistério em tempos distintos. Separando-se *tema* e *rema*, percebem-se problemas na progressão das ideias, conforme demonstra o quadro abaixo:

TEMA	REMA
(3) Até aproximadamente os anos 70,	os professores eram bem pagos.
(4) O número de habitantes	era menor, [mas] com o crescimento da população, ocorreu uma expansão de matrículas de alunos, tendo que aumentar a quantidade de professores, levando a diminuição dos salários.

O primeiro período (3) é simples e apresenta *tema tópico* realizado pela circunstância "Até aproximadamente os anos 70". Em (4), há um período composto misto,

iniciado por coordenação entre duas orações; nele temos o *tema tópico "O* número de habitantes".

Quanto à progressão temática do parágrafo, nota-se a dificuldade em estabelecer uma organização, em que a relação de causa-consequência pretendida fique claramente indicada pela coesão. Pela escolha léxico-gramatical para o tema em (4), infere-se que houve a intenção de apontar a população menor como causa de um professor ganhar bem no passado, mas não houve sucesso na tarefa, em virtude da falta de relação lógico-semântica clara entre os elementos. Dessa forma, não se visualiza um padrão temático eficiente, pois se apresenta a seguinte conformação:

A→B
C→D

O terceiro parágrafo traz uma consequência da desvalorização do professor: greves em reação aos baixos salários. A estruturação foi feita como nos dois anteriores, com um período simples seguido de um composto. Os problemas encontrados no parágrafo anterior se repetem, conforme se depreende do seguinte quadro:

TEMA	REMA
(5) Por conta desses baixos salários,	greves tem ocorrido frequentemente.
(6) Professores	correndo atrás de seus direitos, de receber um salário melhor, exigindo também do governo infra-estrutura melhores, principalmente nas redes públicas.

Em (5), o *tema tópico introduz* a causa das greves por meio de uma circunstância. Em (6), há um período composto subordinado, com o *tema tópico*: *professores*. Novamente percebe-se a intenção de demonstrar a ação dos docentes em busca de melhores condições de trabalho, mas não houve habilidade em estabelecer um fluxo argumentativo claro e explícito. Essa dificuldade constitui a progressão temática indicada a seguir:

A→B
C→D

No quarto parágrafo, o participante elegeu uma estrutura diferente: são dois períodos compostos. Seu conteúdo é outra consequência da pouca valorização do professor na sociedade: a diminuição de jovens dispostos a fazer carreira no magistério.

TEMA	REMA
(7) Outro aspecto relevante	é a diminuição dos alunos querendo seguir essa profissão.
(8) Por motivos de perceberem que não recebem o salário adequado,	casos de alunos desrespeitando o professor dentro de sala de aula são frequentes.

Em (7), temos o *tema tópico anunciando* a introdução de novo argumento. Na análise de (8), optou-se por considerar a oração subordinada objetiva direta como parte da subordinada adverbial, a fim de evitar o excesso de fragmentação de seu conteúdo proposicional. Assim, em(8), temos toda a oração dependente constituindo o *tema:* "Por motivos de perceberem que não recebem o salário adequado", que tenta estabelecer relação de causalidade improvável para o desrespeito de alunos contra o professor. Entretanto, esse período é marcado pela falta de lógica, pois não há nexo de causalidade provável e possível entre o baixo salário recebido pelo professor e a violência sofrida no exercício de suas funções. Além disso, as escolhas léxico-gramaticais para formar, entre os períodos, o "laço" semântico preconizado por Halliday e Hassan (1976, p.3) não estabelecem relações discursivo-argumentativas eficazes no parágrafo, pois formam o seguinte quadro:

A→B C→D

Por fim, o quinto parágrafo traz uma sucessão de três períodos compostose um simples a título de conclusão do texto. Nota-se que a preocupação do participante parece ser mais incluir propostas de intervenção a problemas concernentes à proposta do que propriamente concluir seu texto.

TEMA	REMA
(9) A família	deve ter o bom senso que é essencial a educação dentro de casa, pois o principal papel de professor é ensinar e não educar.
(10) Os próprios professores	devem continuar fazendo greve, até ocorrer uma mudança.
(11) O governo	deve melhorar a infra-estrutura das escolas públicas e perceberem a importância do professor, aumentando seu salário.
(12) Sem eles,	os médicos, advogados e outras carreiras não teriam todo esse conhecimento.

Em (9) e (10), há presença de *tema tópico* em orações dominantes ou principais. Já em (11), há o *tema tópico: O governo,* iniciando um período composto por coordenação e subordinação. Em (12), novamente um *tema tópico*, dessa vez a introduzir o período simples.

Ciente da obrigatoriedade de propor intervenções para problemas apresentados no texto e ligados à proposta da redação, o participante lança as ideias sem demonstrar nenhuma preocupação em ligar os períodos por operadores argumentativos que estabeleçam alguma relação lógica, como a adição, por exemplo. Apesar disso, pode-se perceber um fluxo de informações centrado na figura do professor na progressão temática, ainda que de forma precária: Com essa atitude, constitui a seguinte progressão temática em seu parágrafo:

A→B
C→D
E→F
G→H

No quadro anterior, tanto B e C quanto F e G podem ter sugerido ao participante a noção de coesão eficiente, pois permitem uma nuance frágil de um padrão linear, já que alternam escolhas ligadas ao professor, quais sejam: *papel do professor*, *os próprios professores*, *importância*

do professor e *eles*. Entretanto, tratam-se de vieses diferentes de abordagem da proposta e, por isso, não estabelecem progressão temática adequada.

Empreendida a análise, passa-se às últimas considerações sobre o estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção e a recepção de textos devem ser o objetivo principal no ensino de Língua Portuguesa, pois são práticas que acompanharão os alunos nas diferentes situações comunicativas, em variados usos sociais da escrita, para além dos muros da escola. Nesse sentido, é preciso dotá-los de competência para escrever gêneros textuais com funções sociais específicas e que sejam de uso recorrente no trato social.

No processo de ensino-aprendizagem da produção de textos escritos, é preciso levar o aluno a reconhecer a dimensão dialógica do discurso, de modo a perceber o outro no espaço de interação pela linguagem. O aluno será mais competente e hábil na produção de seus textos à medida que reconhecer as condições de produção: o gênero a escrever; o que dizer, para quem dizer. Dessa forma, será mais fácil constituir-se como "locutor/sujeito do dizer e dispor dos mecanismos e estratégias do dizer" (GERALDI, 2013, p.137).

Essa postura ativa do sujeito produtor de texto é essencial, pois, como fenômeno social, a escrita engloba sua consciência acerca do processo, além dos diversos aspectos da situação interativa. Segundo os PCN (2000, p.21),

> a opção do aluno por um ponto de vista coerente, em uma situação determinada, faz parte de uma reflexão consciente e assumida, mesmo que provisória. A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunidade de seu pensamento. Deixar falar, escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos.

A redação dissertativo-argumentativa examinada indica falta da consciência necessária às escolhas léxico-gramaticais que constituem o bom fluxo da argumentação. A falta de padrões temáticos que garantam a eficiente progressão do tema prejudica a depreensão exata dos sentidos pretendidos pelo autor. Somado a isso, a ausência de coesão sequencial que auxilie a constituição de relações discursivo-argumentativas na ligação interparagrafal reforça o problema. Parece que a preocupação maior é preencher os parágrafos com informações variadas sobre o professor, elemento central da proposição, ainda que de

modo desordenado. Assim, o participante procura demonstrar seu conhecimento sobre o tema, sem se preocupar muito com a inteligibilidade do texto para a parte que figura na outra ponta do processo – o leitor.

Essas dificuldades mostram a falta de consciência ou conhecimento acerca da função textual dos componentes da microestrutura do texto. Isso pode ser consequência do ensino fragmentado de Língua Portuguesa e Redação, prática que não contribui para o desenvolvimento da competência para a produção textual escrita. O reflexo, de modo geral, é um aluno com algum conhecimento sobre nomenclaturas gramaticais e sintáticas, mas nem sempre hábil em mobilizá-las a contento no momento de escrever.

Para melhor sedimentar a competência do aluno no desenvolvimento da escrita significativa, não se deve separar as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, privilegiando-se os aspectos que contribuem para a construção de sentido do texto.

Por fim, não se deve esquecer que conduzir o aluno a dominar a linguagem escrita a serviço da interação comunicativa é oportunizar o exercício pleno da cidadania, com possibilidade de maior inserção social, tanto na esfera pessoal quanto na profissional. Como salienta Antunes (2003, p. 60),

> a maturidade na atividade de escrever textos adequados e relevantes se faz assim, e é uma conquista inteiramente possível a todos – mas é "uma conquista", "uma aquisição", isto é, não acontece gratuitamente, por acaso, sem ensino, sem reforço, sem persistência. Supõe orientação, vontade, determinação, exercícios, prática, tentativas (com rasuras, inclusive!), aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. (2003) Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 02 out. 2013.

_____. (2000) Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II) - Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: [s.n.]. In http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 11 out. 2013.

DUCROT, Oswald. (1987) O dizer e o dito. Campinas: Pontes.

FUZER, Cristiane. CABRAL, Sara Regina Scotta. (2014) Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em língua portuguesa. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras.

GERALDI, João Wanderley. (2013) Portos de Passagem. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. (1976) Cohesion in English. New York: Longman GoupLimites.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; MATTHIESSEN C. M. I. M. (2004) An introduction to function grammar.3. ed. London: Arnold.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (2014) A coesão textual. 22. ed. São Paulo: Contexto.

_____. (2011) Desvendando os segredos do texto. 7. Ed. São Paulo: Cortez.

NEVES, Maria Helena de Moura. (2004) A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes.

THOMPSON, Geoffrey Richard. (2014) Introducing functional grammar. 3rd edition. Edward Arnold.

BIODATA

Carla MacPherson Garcia de Paiva, mestra em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutoranda em Língua Portuguesa na mesma instituição. Entre suas publicações, estão "A língua Portuguesa no Enem: o que ensinar?" (in Ecos da Linguagem, v. 3, p. 40-75, 2014) e "Boate Kiss: argumentações em torno da dor" (in Aulas de Português. O léxico em foco. Darcilia Simões e Claudio Artur O. Rei (Orgs.). Rio de Janeiro: Dialogarts. 2015). Vinculada ao Grupo de Pesquisa Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL/CNPq) e ao Grupo de Estudos em Sistêmica e Discurso (GESD/UERJ). Áreas de interesse: língua portuguesa, linguística sistêmico-funcional, produção textual, leitura e ensino. http://lattes.cnpq.br/4791573841604223.cmgpaiva@yahoo.com.br.

INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS E MULTIMODALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

Livia Cristina Eccard Pinto

INTRODUÇÃO

Com base em teorias sobre o desenvolvimento infantil e o que compreendemos tradicionalmente por aprendizagem de línguas estrangeiras, este artigo propõe uma reflexão acerca dos procedimentos subjacentes à concepção de aulas de língua estrangeira para crianças, baseadas por um lado na multiplicidade de linguagens e, por outro, na teoria das inteligências múltiplase suas contribuições, para melhor compreensão de que cada criança tem maneiras específicas de aprender e adentrar no universo da língua estrangeira.

O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Considerada essencial para o desenvolvimento integral da criança, sua interação com o mundo que a cerca se dá por

meio de ações motoras, visuais e auditivas. Piaget (1967) postula que há quatro períodos de desenvolvimento infantil: o período sensório-motor (de 0 a 2 anos), o pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), o período das operações concretas (de 7 a 11/12 anos) e o período das operações formais (dos 11/12 anos em diante). Cada um desses períodos se caracteriza por diferentes formas de organização mental que, por sua vez, permite diferentes maneiras de interação do indivíduo com o meio.

No período sensório-motor ocorre o desenvolvimento inicial das coordenações e o início da diferenciação entre os objetos e entre o próprio corpo e os objetos. Nesse momento, a inteligência se encontra nos sentidos (simbólico) e nas ações (motor) e se expande por meio dos deslocamentos do próprio corpo. No período pré-operatório**,** a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos com base na linguagem. Com o início da linguagem, a criança se vê no meio de dois mundos novos: o mundo social e o das representações interiores.

No que diz respeito especificamente à linguagem, é preciso ressaltar, por outro lado, a concepção de Vigotski (1997). Para esse autor, a linguagem não se reduz a um sistema linguístico de estrutura abstrata, mas é constituinte do sujeito, considerando tanto seu aspecto

funcional quanto psicológico. Para ele, a linguagem ocupa um lugar primordial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do ser humano (memória, pensamento e percepção), além de ser organizadora e planejadora do pensamento. A linguagem desempenha também um papel de mediadora dos seres humanos entre si e deles com o mundo e, com isto, ela se torna um dos instrumentos básicos desenvolvidos pela humanidade para compreender e dominar seu ambiente e seu próprio comportamento; por conseguinte, para aprender continuamente.

Retomando Piaget, é preciso acrescentar ainda que, no período pré-operatório, a criança já pode criar imagens mentais na ausência do objeto ou da ação e fazer uso do pensamento intuitivo; o período da fantasia, do faz de conta, do jogo simbólico começa a aparecer, portanto.

Já o período operatório concreto marca uma modificação decisiva no desenvolvimento mental, pois está sendo desenvolvida a capacidade de raciocinar sobre o mundo de uma maneira mais lógica. Nesse período, a realidade passa a ser estruturada pela razão. A criança passa a ter um conhecimento real e apropriado de objetos e situações da realidade e pensa antes de agir, ou seja, ela consegue solucionar mentalmente um problema.

Por fim, no período das operações formais, ocorre a transição para o modo adulto de pensar, ou seja, a capacidade de pensar sobre hipóteses e ideias abstratas e de compreender a lógica. Porém, esse período ainda é marcado pelo pensamento abstrato e pelo egocentrismo adolescente como descreve Piaget (1967, p.65): "é a idade metafísica por excelência: o eu é forte bastante para reconstruir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo".

Posicionando-se em alguns aspectos contrariamente a Piaget, Vigotski (1997) defende a ideia de que não há estágios de desenvolvimento previstos e prontos dentro de cada um de nós, mas que o desenvolvimento acontece com o passar do tempo, sendo um processo que inter-relaciona a maturação do organismo, o contato com a cultura e as interações sociais. Para o autor, desenvolvimento e aprendizagem são interdependentes e pondera que, se por um lado, o desenvolvimento pontual da criança em um determinado estágio é reconhecível, por outro, é fundamental que se leve em consideração na aprendizagem que existe um desenvolvimento potencial, que pode ser calculado a partir do que a criança é capaz de fazer, primeiramente com a ajuda de um adulto, e o que conseguirá fazer sozinha mais tarde.

Vale ressaltar que segundo a teoria vigotskiana o desenvolvimento cognitivo só é efetivado no meio social e é nele que a criança realiza a apropriação dos comportamentos humanos. Logo, a interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências e aquisição de conhecimento. Essa grande experiência social que é a aprendizagem deve, então, acontecer dentro da zona de desenvolvimento proximal, que seria a distância existente entre aquilo que o sujeito já sabe, seu conhecimento real, e aquilo que o sujeito possui potencialidade para aprender, seu conhecimento potencial.

Dedicando-se a estudar esses filtros entre o organismo e o meio, o autor acredita que explorar o ambiente no início da infância é uma das maneiras mais poderosas que a criança tem à sua disposição para aprender. As possibilidades que o ambiente oferece ao indivíduo são essenciais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar o meio em que vive.

A infância é o período marcado por grandes descobertas, construções de sentidos, interação com o mundo e a aprendizagem. O brincar é um grande motivador da aprendizagem por fazer parte do cotidiano infantil e porque a criança brinca para descobrir

o mundo. Porém, a aprendizagem não se dá apenas por intermédio de um ambiente específico, é preciso considerar a criança como um aprendiz com características particulares para compreender que a aprendizagem acontece de maneira diferente para cada uma delas.

Outra teoria que merece destaque para a reflexão levantada neste trabalho é a das Inteligências Múltiplas. Propondo uma visão da mente humana estruturada pela interação psico-cognitiva entre competências intelectuais, que o autor também nomeia como inteligências, visto que, para ele "uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural" (GARDNER, 1995, p.21), não podendo, portanto, ser quantificada.

Gardner defende que embora se relacionem entre si, essas competências intelectuais são relativamente independentes; todos os indivíduos seriam, assim, capazes de desenvolver, em graus e em combinações variadas, pelo menos oito delas, as quais o autor nomeia como inteligências: linguística, musical, lógico-matemática, espacial, interpessoal, intrapessoal, naturalista e corporal-cinestésica, que ocupa posição de destaque neste trabalho.

A noção de cultura é básica para a teoria das Inteligências Múltiplas. Como sua definição

sugere a capacidade em resolver problemas que são significativos em um ou mais ambientes culturais, Gardner sugere que algumas destas aptidões só se desenvolvem porque são valorizadas pelo ambiente em que a criança está inserida, assim como Vigotski que sustenta a ideia de que o meio no qual a criança interage exerce influência direta sobre seu desenvolvimento cognitivo, físico-motor e afetivo.

Considerando-se as crianças agentes ativos na formação de seu conhecimento, a teoria construtivista contemporânea nos leva a compreender que as competências cognitivas são bem mais distintas e peculiares do que se acreditava e, portanto, a aprendizagem deve ser promovida por meio de atividades mais promissoras de construção de conhecimento.

Quando falamos de uma educação global e integral, temos de pensar na pessoa que se constrói com base em todas as possibilidades que ela tem. No âmbito educacional, a consideração das inteligências múltiplas contribui para um melhor entendimento de que cada criança tem sua maneira ímpar de aprender e possui formas cognitivas diferenciadas.

Condizendo com essa afirmação, o ensino de línguas estrangeiras atual visa a um processo educativo no qual o aprendiz seja agente de sua

própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao exercício de seu papel de verdadeiro ator social. E o ensino de francês às crianças é um ato educativo, que deve, acima de tudo, ter a finalidade de transformá-las, humanizá-las, criando possibilidades de socialização por meio de elementos culturais, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser em formação.

Nesse cenário já favorável, um programa que vise ao ensino de LE para crianças deve levar em conta as necessidades específicas da idade, sejam elas motoras ou afetivas, assim como os pontos de interesse, as capacidades e as diversas inteligências e modos distintos de aprender desse jovem público.

Rocha afirma que ensinar línguas estrangeiras na infância é

> procurar auxiliar a criança a construir caminhos que a ajudem a ampliar o caminho de si própria e da sociedade em que vive, a compreender melhor os contextos que a cercam, fortalecendo-as com uma visão positiva e crítica de si mesma e das diferenças, a integrá-la num mundo plurilíngue, pluricultural [...] capacitando-a a agir e comunicar-se em LE nas diversas esferas cotidianas (ROCHA, 2008, p. 20).

E como melhor auxiliá-las a conhecer a si e ao mundo do que ajudando-as a desenvolver as inteligências múltiplas, promovendo, assim, seu desenvolvimento integral?

MULTIMODALIDADE E LUDICIDADE

Diversos teóricos da educação e da psicologia observaram o jogo infantil e refletiram sobre o desenvolvimento da criança por meio dele, provando que a aprendizagem está diretamente ligada ao corpo, pois é agindo sobre o mundo que ela aprende sobre ele.

Do ponto de vista vigotskiano, ao brincar a criança desenvolve a capacidade de usar os elementos conforme o universo simbólico da brincadeira e assim modificar a função de um elemento para criar o efeito que deseja. Para Vigotski (1998), o brincar é a etapa mais importante da vida infantil e permite a criação da situação imaginária, o desenvolvimento da representação e do símbolo.

Já segundo Piaget (1990), o brincar seria um fator de desenvolvimento cognitivo e também uma forma de adequação ao mundo externo, sendo, então, um aspecto ativo e importante do desenvolvimento intelectual infantil. Para o autor, a representação de fenômenos externos não influencia na aquisição de conhecimento, mas sim a interação da criança com o meio em que vive. E são os processos de

acomodação e assimilação que permitem que a realidade presenciada se transforme em conhecimento. No jogo, há uma predominância da assimilação e, assim, a criança compreende o mundo à sua maneira.

As palavras *lúdico e jogo* são amplamente discutidas em diversas áreas das ciências humanas (pedagogia, antropologia, sociologia, psicologia, didática, dentre outras), o que nos mostra incessantes tentativas de classificar e diferenciá-las. Neste trabalho, as tratamos como sinônimas, assim como Brougère (1998, p. 14-15) que afirma que em uma rápida análise lexical a palavra jogo tem três significações: ela é sinônima de atividade lúdica, visto que se trata de uma situação em que há pessoas jogando; é também uma estrutura, um sistema de regras que existe independentemente de haver pessoas jogando – como o futebol, o xadrez etc.; e é também material de jogo que pode, em alguns casos, ser associado à palavra brinquedo.

Huizinga (1971), assumindo que a tarefa de definir "jogo" é árdua e complexa devido a seus múltiplos entendimentos e significações nas diferentes culturas, ressalta que a função do jogo é o que importa, visto que ela prevalece a mesma em qualquer sociedade e cultura.

O jogo faz parte da cultura e é algo livre e incerto. "As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em

tal fato que reside sua liberdade" (HUIZINGA, 1971, p. 10). Se o jogo não pode se constituir como uma tarefa para manter sua natureza livre, como pensá-lo como constituinte do processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira?

Kishimoto (2012, p.48) afirma que no contexto educacional "o ponto de partida é o lúdico porque o interesse da criança mobiliza a mente infantil", e Huizinga (1971, p. 10) explica que em relação à criança o caráter de liberdade do jogo poderia ser questionado, já que elas são levadas "ao jogo pela força do seu instinto e pela necessidade de desenvolverem suas faculdades físicas e seletivas". Portanto, se no processo de ensino/aprendizagem as atividades forem vistas como fonte de prazer, almejadas e apreciadas, mantém-se, assim, o caráter de jogo.

Piaget (1990) explica ainda que no jogo e na arte há uma ilusão voluntária consciente, ou seja, a imaginação representa o objetivo lúdico como verdadeiro e o prazer de ser nos lembra que somos nós mesmos quem criamos esta ilusão. Esse simbolismo "oferece à criança a linguagem pessoal viva e dinâmica, indispensável para exprimir sua subjetividade intraduzível somente na linguagem coletiva" (PIAGET, 1990, p. 214).

Considerar, então, o jogo como uma forma de diversão não é excluir o seu papel educativo,

é separar algumas formas de pensar esta questão em relação à criança, a suas características psicológicas e ao seu desenvolvimento.

Porcher e Groux (1998, p. 90) afirmam que "brincando de aprender uma língua estrangeira, eles realmente a aprendem.", logo, as atividades lúdicas podem ser de grande valia e o professor de língua estrangeira deve criar intencionalmente estas situações lúdicas em sala de aula.

Dessa forma, um programa que vise ao ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE) para as crianças deve levar em conta as necessidades específicas da idade, sejam elas motoras ou afetivas, assim como os pontos de interesse, as capacidades e os processos de aprendizagem desse jovem público no momento de pensar e selecionar atividades e jogos que integrarão o programa, pois, como corrobora Garcia (2000, p.96): "os fluxos lúdicos são fontes primárias de aprendizagem. [...] Devemos lutar com todas as forças pelos direitos da criança à livre expressão dos seus próprios modos brincantes".

Desde o nascimento, as crianças já estão inseridas em contextos sociais diversos que lhes apresentam sons, formas, aromas, cores, texturas, gestos e diversas manifestações culturais e expressivas que integram o mundo

ao seu redor. O contexto escolar deve, portanto, incorporar e incrementar essa riqueza de possibilidades, não excluí-las como vemos em alguns estabelecimentos.

As crianças, altamente desejosas de se manifestar expressivamente (por meio de desenhos, pinturas, esculturas, dança), são capazes de utilizar diferentes linguagens, porém, não raramente, são reprimidas nos contextos escolares ou pelos pais que estão condicionados a pensar nas linguagens sempre relacionadas à fala ou à escrita e deixam de pensá-las adjuntas ao movimento, ao desenho, à dramatização, à brincadeira, à fotografia, à música, à dança, ao gesto etc.

Para Garcia (2000, p. 55) é, infelizmente, na escola primária que

> a criança aprende a não ser ela mesma, quando vê que não pode competir com os esforços da escola que com seus programas funciona com o objetivo de fabricar toda a tristeza e estrangular o artista que habita cada criança (GARCIA, 2000, p.55).

As múltiplas linguagens são ações naturais do universo infantil e estimular o seu desenvolvimento neste ambiente de ensino/aprendizagem significa auxiliar o completo desenvolvimento infantil.

Sendo assim, falar das múltiplas linguagens no contexto infantil significa falar de elementos que revelam as características da linguagem própria da criança, como por exemplo: ludicidade, simbolismo, imaginação, representação. Recorrer às linguagens artística, corporal, musical, oral, escrita, pictórica, dramática, como formas de estabelecer comunicação com o mundo é um direito que a criança tem e que o processo de ensino/aprendizagem deve assegurar.

A EXPERIÊNCIA

Para o desenvolvimento da pesquisa da qual se origina este artigo realizamos um estudo de caso, caracterizado pela elaboração e condução de uma oficina experimental de língua francesa com crianças de 6 a 8 anos inscritas em duas instituições (uma paraescolar e outra escolar), ambas situadas no Município de Nova Friburgo, cidade do Estado do Rio de Janeiro, colonizada por imigrantes suíços no Século XIX.

Registrada fase por fase em nosso diário de itinerância, a coleta de dados perdurou de março a dezembro de 2013 e é composta pelo contato com as instituições, concepção e realização de duas oficinas experimentais de língua francesa, filmagens das oficinas, entrevistas com os pais ou responsáveis dos

participantes, pré-análise da primeira oficina para sua reformulação em segundo oferecimento.

Procurando contribuir para o desenvolvimento infantil por meio de um processo de ensino/aprendizagem da língua francesa e da cultura francófona em sua variante suíça, as sessões contemplaram atividades lúdicas caracterizadas por múltiplas linguagens com objetivos específicos e modos de encadeamento variados.

Indagamo-nos, então: o que são essas múltiplas linguagens e como incluir essa multimodalidade no currículo infantil? Na incapacidade de enumerar todas elas, destacamos as que foram abordadas neste estudo.

A linguagem plástica explorada por atividades como desenho e/ou pintura (traços, riscos, paisagens, pessoas, animais) pode ser realizada sobre diferentes suportes e com diversos materiais. Os desenhos são como um jogo em que há narrativas, imaginações, inventividades típicas de cada criança.

Os desenhos das crianças podem ser considerados como metáforas visuais, formas de explicar abstrações tais como o amor, a alegria, o futuro, ou ainda uma possibilidade de atribuir a uma coisa o nome de outra, com traços e formas, às vezes, inusitados.

As crianças interpretam sua realidade em seus traços e cores. Sendo assim, podemos considerar seus desenhos como a sua maneira própria extraverbal de expressar sentimentos, tais como alegria, amor, desejo. Estar com as crianças, observar, preparar junto com elas espaços privilegiados para se expressarem é, então, algo essencial e deve ser garantido tanto na escola quanto nos cursos de língua estrangeira e no ambiente familiar.

Diversos suportes para o desenho devem ser oferecidos à criança, com variedade de cores, texturas, formas e tamanhos. Como instrumentos, além dos lápis de cor, canetas hidrocor, giz de cera, tintas variadas e porque não carvão e cacos de tijolos?

O papel não deve ser o único material a ser oferecido; a pintura corporal é também um modo de exploração e interação, bem como o chão ou então os *tablets* e computadores já inseridos na realidade dessa geração, que desde muito novos já sabem manusear tais equipamentos, mesmo sem conhecimento da escrita.

O desenvolvimento da linguagem escrita, segundo Vigotski (1998), acontece pela mudança do desenho de coisas para o desenho de palavras. De fato, o segredo do ensino da linguagem escrita está atrelado à organização adequada dessa transição. Uma vez dominado o

princípio da linguagem escrita, a criança passa à etapa de aperfeiçoamento.

Considerando-se o domínio de um complexo sistema de símbolos que é a linguagem escrita, Vigotski ressalta que sua aprendizagem não pode ser alcançada de forma externa e mecânica. Para ele, a escrita é o resultado das diversas experiências que a criança realiza durante sua infância, por meio dos gestos, brincadeiras, manipulações e pelo movimento do seu corpo, proporcionado pelas atividades envolvendo a dança e a música. Dessa forma, compreendemos que a escrita se compõe nas mais diversas relações estabelecidas pela criança no decorrer das atividades que realiza.

Uma outra linguagem é a corporal. Essa é frequentemente expressada por meio de atividades lúdicas como os jogos e brincadeiras, mímicas, atividades de conscientização corporal etc.

Todas as crianças podem se expressar com repertório que é próprio de seu corpo, criando coreografias, passos e movimentos próprios. Segundo Gardner (1994), o desenvolvimento e o contato com a linguagem corporal estimulam no indivíduo áreas do cérebro que acentuam a percepção, aumentando a sensibilidade, o raciocínio, a concentração, a memória e a coordenação motora. O uso da linguagem corporal, logo, da inteligência corporal

cinestésica, é um elo integrador entre os aspectos motor, cognitivo, afetivo e social, pois a criança consegue compreender o mundo à sua volta quando vive experiências sensórias motoras, ou seja, interage com seu corpo e com o mundo que a cerca e é, então, que ela assimila conhecimento.

Destacamos, por fim, a linguagem teatral, que para Garcia (2000, p. 101) é "um *pot-pourri* de linguagens [...]. Trabalhamos música, artes plásticas, voz, corpo e teatro propriamente dito". O contato com essa linguagem permite e estimula o desenvolvimento, a socialização, a coordenação e a criatividade, assim como ajuda crianças e adolescentes a perderem a timidez, a desenvolver a noção do trabalho em grupo e a se interessarem mais por textos e autores variados.

Essa articulação de signos, cujo trabalho pedagógico costuma ser compartimentado pela escola, é pertinente ao universo infantil. Assim, práticas adjetivamente teatrais, nos termos de Massaro (2008), ou seja, atividades oriundas do domínio teatral, ainda que não sejam Teatro como Arte, podem ser consideradas como formas lúdicas e não só atrair a atenção das crianças, mas, sobretudo, envolvê-las num jogo ficcional.

A oficina desenvolvida ofereceu às crianças a experiência de apropriação de uma língua e cultura estrangeira, ou seja, um processo que,

sendo fundado na interação lúdica e na inserção dos aprendizes em situações acionais (sejam elas reais ou ficcionais), permitiu a integração inconsciente de elementos linguístico-discursivos e culturais distintos dos que constituem identitariamente a criança em sua língua/cultura materna.

O sentir o corpo livre e ter a liberdade de movimentá-lo a qualquer hora, sem o aprisionamento das carteiras escolares e/ou em atividades específicas, pensadas por nós para este fim, criou a ilusão de que em certos momentos das sessões tudo era apenas uma brincadeira. E foi brincando com algo, com o outro e consigo mesmo que as crianças se apropriaram da LE e produziram os seus primeiros discursos em francês, e perceberam que a língua estrangeira pode ser usada em inúmeras situações (lúdicas ou não, fictícias ou não) e que elas podem brincar em LE, mas também brincar com a LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este trabalho foi, basicamente, discutir a inclusão de atividades em múltiplas linguagens em um ambiente escolar que considere a pluralidade da cognição infantil, além de uma possível contribuição de um ambiente lúdico para o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Para isso, inicialmente, procuramos entender como acontece o processo de aprendizagem infantil, destacando a teoria das inteligências múltiplas. E, em seguida, buscamos refletir sobre o lugar que a brincadeira, o lúdico deve ocupar na aula de língua estrangeira para crianças. O ensino de línguas estrangeiras atual visa a um processo educativo no qual o aprendiz seja agente de sua própria aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências necessárias ao exercício de seu papel de verdadeiro ator social. Mas, apesar desse cenário favorável, a inclusão de práticas lúdicas que colocam o aprendiz como agente do processo comunicativo e dinâmico é ainda muito restrita.

A análise da experiência realizada junto aos dois grupos distintos de crianças revelou a importância da prática de atividades variadas e diferenciadas, sobretudo no que se refere às atividades corporais, no processo de ensino/aprendizagem infantil de línguas estrangeiras, e também a necessidade de uma mudança nos estabelecimentos escolares e na prática pedagógica de professores para que haja uma urgente ressignificação do que se entende por ensinar e aprender.

A ludicidade, a utilização de jogos, brincadeiras e atividades multimodais devem ser aliadas no ensino para o jovem público, pois

mantêm as crianças ativas e interessadas nas novidades e criam um ambiente variado no qual todas as crianças têm a possibilidade de aprender e se desenvolver da melhor maneira.

Por fim, sabemos que para as crianças participantes dessa oficina a aprendizagem maior não foi a da língua francesa em si, mas sim a conscientização do uso de uma língua estrangeira. As crianças perceberam que a LE, muito mais do que ser uma maneira diferente de dizer o que elas já sabem na língua materna, pode se tornar um jogo e que com ela é possível brincar e se divertir.

REFERÊNCIAS

BROUGÈRE, Gilles (1998). Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas.

GARCIA, Regina Leite (2000). Múltiplas linguagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A.

GARDNER, Howard (1994). Estruturas da mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artmed.

_____ (1995). Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas.

HUIZINGA, Johan (1971). Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (2012). O brincar e a linguagem. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart;

MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados, p.45-61.

MASSARO, Paulo (2008). Teatro e língua estrangeira: entre teorias e práticas. São Paulo: Editora Paulistana.

PIAGET, Jean (1967). Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

_____ (1990). A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representações. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC.

PORCHER, Louis, GROUX, Dominique (1998). L'apprentissage précoce des langues. Paris: PUF, col. Que sais-je?

ROCHA, Claudia. Hilsdorf (2008). O Ensino de Línguas para Crianças: Refletindo sobre Princípios e Práticas. In: ROCHA, Claudia. Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: Reflexões para Professores e Formadores.São Carlos: Claraluz, p.15-34.

VIGOTSKY, LevSemyonovich (1997). Pensée et langage. Paris: La Dispute.

_____ (1998). A Formação Social da Mente. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes.

BIODATA

Livia Cristina Eccard Pinto (ECCARD, L.) é doutoranda em Letras Neolatinas pela UFRJ e mestre em Letras pela USP. É docente de Língua Francesa no UERJ-CAp atuando na educação básica e na graduação. Acesso ao CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/9349228845350817.
E-mail: eccardlc@gmail.com.

OS TEXTOS MULTIMODAIS NO ENSINO DE FATOS GRAMATICAIS DA LÍNGUA PORTUGUESA

Márcia da Gama Silva Felipe

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Centrada preferencialmente em textos verbais escritos, a educação escolar enfrenta dificuldade em permanecer no foco de interesse do alunado que, por sua vez, está exposto a uma realidade multimodal. Contudo, para circular com autonomia nesse ambiente, é necessário mais que mera exposição; demanda verdadeira imersão. Na primeira, não há parceria, tão somente uma atitude passiva frente à realidade; na segunda, para que ocorra, demanda fôlego no mergulho e no retorno à superfície, interação com o ambiente, conhecimento de técnicas e desenvolvimento de habilidades. Nessa perspectiva, falta aos alunos/leitores autonomia na interação com o texto. Falta-lhes o domínio necessário do código linguístico e dos fatos gramaticais a fim de que possam circular com autonomia, livremente, sem serem seduzidos por uma avalanche de informações e pensamentos diversos.

Nesse ambiente plural, acredita-se que os textos multimodais exercem grande poder de

sedução, uma vez que lançam mão de estratégias diversas, cujo objetivo final é a conquista do leitor/consumidor. Dentro desse processo de convencimento, identificam-se diversos textos publicitários, tipicamente multimodais. Em função disso, propõe-se a inclusão sistemática desse tipo de texto no ensino de fatos gramaticais, especialmente no Ensino Fundamental. Justifica-se essa abordagem em razão da contribuição significativa para o multiletramento dos alunos. As características dessa formatação exigem a articulação de diversas habilidades, conduzindo o leitor à apreensão do sentido global do texto.

Nesse sentido, o presente estudo busca respaldar suas análises nas pesquisas desenvolvidas por três estudiosos, cujas teorias tratam de importantes temas no âmbito do ensino e da cultura. Primeiramente, a *Teoria das inteligências múltiplas* (GARDNER, 1995) sugere a existência de múltiplas inteligências, com base em potencialidades que diferem de pessoa para pessoa. Tal proposta considera que a mente humana apreende informações e desenvolve o conhecimento de formas diversas. Na mesma linha da diversidade nas formas do texto, Rojo (2012) apresenta estratégias de ensino com base no *multiletramento*, configurando caminho necessário ao ensino escolar uma vez que o alunado encontra-se imerso num ambiente

eminentemente multimodal. Finalmente, a *Teoria da Iconicidade Verbal*, doravante TIV (SIMÕES, 2009), mostra-se pertinente ao tratamento dessa modalidade, uma vez que, calcada na semiótica peirceana, oferece suporte à análise dos signos presentes nos textos-córpus, fundamentais para a construção da semiose textual.

Em função do exposto, a presente investigação encontra-se organizada em duas partes: a primeira apresenta uma proposta de análise de textos publicitários, cujo objetivo é demonstrar as possibilidades de estudo dos fatos gramaticais em textos multimodais. A segunda constitui a apresentação de trabalho desenvolvido por alunos do 3º ano do Ensino Médio, cuja proposta consistiu na representação imagética de texto poético, com o objetivo de desenvolver habilidades de expressão com textos não verbais. Portanto, apresentam-se a seguir as teorias a partir das quais foram desenvolvidas as análises propostas.

EMBASAMENTO TEÓRICO

A ideia de multiletramento, assim como o ensino a partir de uma realidade multimodal, encontra respaldo na *Teoria das inteligências múltiplas* (GARDNER, 1995). Essa teoria surge calcada, basicamente, em dois fatores: a organização do funcionamento cerebral e sua

capacidade de permanecer com determinadas funções, apesar de lesões sofridas. Segundo o pesquisador, "Quando alguém sofre um derrame ou outro tipo de dano cerebral, várias capacidades podem ser destruídas, ou poupadas, isoladamente, em relação a outras capacidades" (GARDNER, 1995, p.14). A partir dos resultados de suas pesquisas, Gardner identifica sete tipos de inteligência: *linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal* e *intrapessoal*.

Com a certeza de que, em muitas pessoas, as inteligências funcionam juntas, o estudioso afirma estar "convencido de que todas as sete inteligências têm igual direito à prioridade" (1995, p.15). Em função disso, defende a existência de uma escola centrada no indivíduo e suas possibilidades. Ou seja, as múltiplas inteligências precisam ser estimuladas no espaço escolar.

A despeito do fato de o ensino de línguas figurar preferencialmente no âmbito da *inteligência linguística*, ela oferece suporte para os outros tipos de inteligência, em função dos diversos gêneros textuais existentes. Gardner afirma que a *inteligência linguística* "corporifica a interação das inteligências" (GARDNER, 1995, p.28). Desse modo, trabalhar os diversos gêneros textuais com base nos princípios semióticos, os quais permitem uma abordagem

ampla a todo tipo de texto, configura um caminho importante para o letramento em Língua Portuguesa.

Para tanto, traz-se a contribuição de Simões (2009), uma vez que os textos multimodais são caracterizados pelo uso de poucas palavras, com elevada carga semântica, associadas a texto não verbal. Nesse contexto, os vocábulos funcionam como *ícone*, *índice* ou *símbolo*, ressaltando o potencial sígnico inerente às palavras. Desse modo, a TIV (SIMÕES, 2009) apresenta aporte teórico necessário à análise do léxico em ambiente multimodal. Segundo a autora de *Iconicidade verbal. Teoria e prática*, o potencial icônico da palavra decorre de sua capacidade de representação de uma ideia ou ideologia com base na similaridade. O índice, por sua vez, apresenta-se como fio condutor da interpretação, visto que aponta a direção ao leitor. O caráter simbólico da palavra, decorre de "uma manifestação sígnica que generaliza uma apreensão-interpretação" (SIMÕES, 2009, p. 77–78).

Para completar o aporte teórico, traz-se ao texto a contribuição de Rojo no campo de estudos do *multiletramento*. Segundo a pesquisadora, qualquer que seja o sentido tomado para o termo, seja no "da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os

constituem", existem algumas características importantes dessa proposta. Daquelas apresentadas pela autora, destacam-se duas que são pertinentes ao enfoque deste trabalho: a interatividade e a composição híbrida (ROJO, 2012, p. 22-23). A interatividade diz respeito à participação do leitor junto ao texto, algumas vezes de forma colaborativa. A composição híbrida ressalta as múltiplas linguagens usadas na composição. Dessa forma, a análise proposta neste estudo privilegia a multiplicidade de linguagens, característica intrínseca à multimodalidade.

Considerando a sala de aula como ambiente formal propício ao ensino de línguas e que a língua consiste em uma das formas de expressão cultural, chama-se ao texto as contribuições de Eco (2008), cujas pesquisas oferecem suporte não apenas à leitura e à interpretação de textos, mas também à sua compreensão como expressão cultural. Segundo o autor de *As formas do conteúdo*, o significado de um termo "sob o ângulo semiótico só pode ser uma *unidade cultural*" (2008, p. 16). Desse modo, compreender o processo de identificação dessas unidades culturais "significa compreender a linguagem como fenômeno social" (ECO, 2008, p. 16). A abordagem dos textos com o viés cultural se faz necessária, uma vez que o processo de significação de muitos

textos só é possível num ambiente que compartilhe das mesmas unidades culturais.

Em função do exposto, a reconfiguração no ensino de Língua Portuguesa e de línguas, de modo geral, não pode se abster da necessária abordagem de aspectos culturais. Logo, propõe-se aqui uma abordagem a partir da interseção língua X cultura a fim de que seja possível proporcionar a identificação do alunado com o ambiente escolar.

ANÁLISE DO CÓRPUS

O córpus proposto para a presente análise consiste em texto publicitário de uma rede de vendas de produtos na linha hortifrúti. Percebe-se, pela alusão a uma diversidade considerável de filmes, que o enunciador pretende alcançar o maior número possível de clientes, com base na idade ou em seus gostos pessoais. Para tanto, a intertextualidade domina as produções. Os textos remetem a filmes clássicos consagrados pela tradição cinematográfica, a filmes infantis ou ainda àqueles recentemente premiados.

Para este trabalho, foi selecionado um texto, dos diversos disponíveis no *site* do enunciador. Acompanha o texto original com o qual mantém diálogo, a fim de que se possa estabelecer a ligação entre ambos. Concomitantemente à análise do córpus, serão desenvolvidas algumas reflexões quanto ao

tratamento do texto e dos fatos gramaticais junto a alunos do ensino básico.

Segundo Santaella, o texto publicitário faz uso de três estratégias com o objetivo de conquistar seu público-alvo. São elas: a sugestão, a sedução e a persuasão (SANTAELLA, 2012, p. 140-142). A primeira atua na incerteza do possível cliente, oferecendo-lhe "um campo aberto de possibilidades". A segunda atua sobre o desejo, "o grande operador da sedução". A persuasão, por sua vez, faz uso do argumento a fim de convencer seu destinatário.

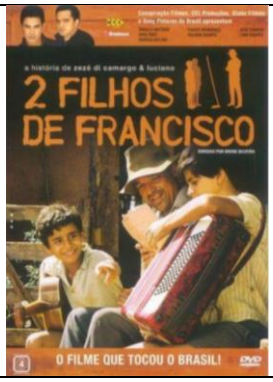


Imagem 1 – 2 milhos de Francisco **Imagem 2 – 2 filhos de Francisco**

Nos textos apresentados, percebe-se o domínio da sedução para o convencimento do leitor. O texto (imagem 1) é organizado em torno de dois campos semânticos. A polaridade

campo X *cidade* perpassa todo o texto. Esse fio condutor é possível com base na intertextualidade, que se estabelece nas modalidades verbal e não verbal (imagem, cor, forma), com o texto-fonte.

No âmbito do texto não verbal, a gradação de cores faz referência não só às cores do cartaz original (imagem 2), mas também ao solo característico do meio rural, região de origem do produto e da dupla sertaneja. Segundo a semioticista, as qualidades visíveis do texto "também sugerem qualidades abstratas, tais como leveza, sofisticação, fragilidade, pureza..." (SANTAELLA, 2012, p. 143). No texto em questão, as qualidades visíveis sugerem valorização da terra, da natureza, das origens.

Além disso, a iconicidade da imagem em primeiro plano – dois milhos, em tamanhos diferentes, cada um "segurando" um instrumento musical – faz referência aos dois irmãos com idades e tamanhos diferentes, cada um com um instrumento. A formatação do título também contribui para o processo de intertextualidade a partir da fonte bastante aproximada à do modelo. Acrescente-se ainda a figura acima do substantivo *milhos*. O destaque apresenta uma enxada ladeada por dois milhos de tamanho menor e um milho "adulto". Esse signo, que remete à *imagem 2*, representauma pessoa adulta e duas menores, certamente o pai

e os filhos cantores; entre eles observa-se a enxada, antigo instrumento de trabalho, substituído pelos instrumentos musicais. Segundo Eco, "numa relação de semiose, o estímulo é um signo que para poder produzir a resposta, deve ser mediado por um terceiro elemento que permite ao signo representar seu objeto para o destinatário" (ECO, 2008, p. 3)

Ou seja, caso o destinatário da publicidade do Hortifrúti (Imagem1) não conheça o cartaz original (Imagem 2), a intertextualidade pode não se concretizar e não haverá possibilidade de compreensão, visto que o conhecimento do texto representado na segunda imagem possibilitará que o processo de semiose seja completo. Essa evidência deixa clara a necessidade do *multiletramento* como temática necessária ao ensino.

Quanto ao conteúdo verbal do texto, várias abordagens são necessárias. Nesse sentido, percebe-se a intenção do anunciante desde o *slogan* "Aqui a natureza é a estrela". Vale lembrar que um dos papéis do *slogan* é fazer com que o leitor identifique o enunciador em qualquer lugar. Nesse contexto, percebe-se a influência dos aspectos culturais na interpretação do texto. A publicidade eleva seu produto ao *status* de estrela. O vocábulo *estrela* conduz à ideia de que a natureza é "o centro das atenções". Dessa forma, é possível remeter a

frase do *slogan* a uma dupla interpretação: a primeira quanto à valorização da alimentação saudável, natural; a segunda remete ao campo semântico *produção cinematográfica*, compara os produtos às estrelas do cinema.

Além da intertextualidade, já mencionada, a análise desse trecho nas aulas de língua pode ser feita: a) em relação à estrutura do texto publicitário, ressaltando a importância do *slogan* na disseminação do perfil do anunciante; b) no tratamento da metáfora, enquanto síntese de ideias e c) na polissemia do vocábulo *estrela*.A metáfora construída na frase citada só é possível em função do caráter simbólico de estrela, representando sucesso, fama.

Do mesmo modo, a análise do título do anúncio "2 milhos de Francisco", sugere o desenvolvimento de aspectos culturais, sem os quais não será possível compreender quem vem a *ser Francisco*, no texto. Segundo a autora de *Leitura de imagens*, "Sob o ponto de vista indicial, a mensagem é vista como algo que existe em um espaço e tempo determinado" (SANTAELLA, 2012, p.144). Logo, o texto em análise é dirigido a um público específico, com tempo e espaço definidos. Devido a essa especificidade, há necessidade de constante renovação nas propostas publicitárias do anunciante, conforme se percebe nas inúmeras

propostas na página a que pertence o texto selecionado.

Ainda no tratamento da parte verbal, sugere-se ainda o estudo da camada fônica da língua, a partir da qual pode-se trabalhar a importância do fonema na constituição do vocábulo. Calcado no princípio de que uma simples alteração no ponto de articulação pode provocar equívoco na comunicação dos falantes, acredita-se que a identificação dos traços distintivos entre os fonemas /*m*/e /*f*/, em outros vocábulos da língua, tende a enriquecer o conhecimento dos alunos nesse tópico.

A análise do subtítulo, "eles saíram do campo para estourar na hortifrúti", polissêmico em toda a sua composição, também pode provocar o aprendizado com base na referência a ambos os protagonistas das propagandas: cantores e produto agrícola, conforme se pode observar no quadro a seguir. Pode-se analisar a coesão textual com o pronome pessoal, a polissemia dos verbos *sair* e *estourar* e o uso do substantivo *hortifrúti*, em referência ao campo semântico *cidade*. Nesse caso, é interessante observar que, com exceção do adjunto adverbial de lugar, "na hortifrúti", todo o restante do subtítulo pode ser usado nos dois textos apresentados. Essas considerações trazem contribuição significativa ao *multiletramento*

dos discentes e ao desenvolvimento da leitura e interpretação textual.

Eles	saíram do campo	para estourar	na hortifrúti
Os produtos (milhos, nesse caso)	Foram colhidos	Para serem vendidos (inclusive para fazer pipoca, polissemia do verbo *estourar*)	Representa o mercado consumidor da cidade
Os cantores	Foram em busca de um sonho	Fazer sucesso	Representa o mercado consumidor de sua música na cidade

Quadro 1 – análise do subtítulo

Mais uma vez no âmbito da intertextualidade, do qual o texto não se afasta, tem-se o trecho "Em cartaz na hortifrúti mais perto de você", fazendo referência à frase "Em cartaz no cinema mais perto de você" presente em alguns anúncios de filmes. Nesse trecho destaca-se, primeiramente, a substituição da expressão "à venda" por "em cartaz", índice de valorização do produto, corroborando, inclusive, a ideia de estrelato. Finalmente, o anunciante busca a proximidade com o cliente, indicando que existe uma unidade perto, seguido dos endereços das filiais.

A proposta de análise do córpus destaca a importância da abordagem cultural no ensino de línguas, uma vez que a circulação dos textos tem seu alcance limitado a certo público. Saindo desse contexto, a publicidade pode não alcançar seu objetivo. Essa articulação deve ser possível não apenas nos textos selecionados para o ensino, mas também nas atividades a serem executadas pelos alunos. Essa proposta parte da necessidade de sensibilização do aluno e também contempla as múltiplas inteligências. Em função disso, apresenta-se a seguir o resultado de trabalho desenvolvido com alunos do Ensino Médio.

EXERCÍCIO DE REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA

Com o objetivo de perceber o potencial de subjetivação dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, foi proposto que eles representassem, por meio de imagens, um texto verbal. Santaella afirma que

> a leitura de imagens na publicidade exige treino, sobretudo o treino da atenção cuidadosa para que o receptor possa ir além das primeiras impressões e penetre nas camadas de sentido da imagem e dos prismas de sentido que se projetam nas relações entre imagem e texto (SANTAELLA, 2012, p. 158).

Na obra citada, a autora faz sugestões de atividades de leitura de textos publicitários, a fim de possibilitar um treinamento do olhar. A despeito da importância desse tipo de atividade, considera-se que outras propostas também poderão contribuir para esse exercício do olhar, da leitura do texto imagético. Apresenta-se a seguir o resultado da atividade proposta a uma turma do primeiro ano do Ensino Médio, em escola pública. A proposta consistiu na seleção de um texto poético, a partir do qual seria produzido um texto imagético que representasse, o mais fielmente possível, a mensagem do texto verbal. Um dos grupos escolheu o poema "Não há vagas" de Ferreira Gullar, transcrito a seguir.

O preço do feijão
não cabe no poema. O
preço
do arroz
não cabe no poema.
Não cabem no poema o
gás
a luz o telefone
a sonegação
do leite
da carne
do açúcar
do pão

O funcionário público
Como não cabem no poema
o operário
que esmerila seu dia de aço
e carvão
nas oficinas escuras
- porque o poema, senhores
está fechado:
"não há vagas"

Só cabe no poema
o homem sem estômago
a mulher de nuvens
a fruta sem preço

O poema, senhores,

não cabe no poema
com seu salário de
fome
sua vida fechada
em arquivos.

não fede
nem cheira

Com base na mensagem do poema, os alunos selecionaram as imagens e elaboraram cartazes, cujos resultados são reproduzidos nesta oportunidade. Vale ressaltar que essa foi a primeira vez que os alunos tiveram contato com esse tipo de produção.

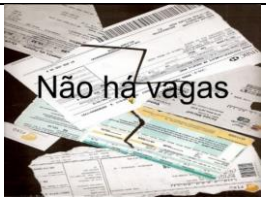


Imagem 3- Título - Imagem 4 – 1º ao 4º verso

Imagem 5 – 5º e 6º versos - Imagem 6 – 7º ao 11º verso

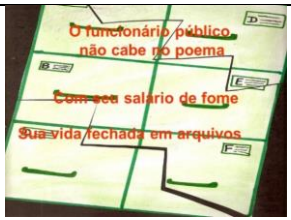


Imagem 7 – 12º ao 16º verso - Imagem 8 – 17º ao 21º verso

Imagem 9 – 22º ao 24º verso- Imagem 10 – 25º ao 28º verso

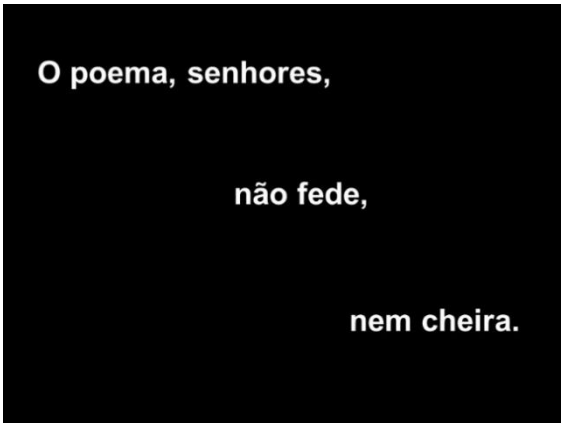


Imagem 11 – 29º ao 31º verso

O poema critica a ausência da tematização de fatos reais nos textos poéticos. O título, em forma de denúncia, remonta aos cartazes nas portas de grandes empresas, informando a não existência de vagas, denunciando o desemprego recorrente às classes menos favorecidas. A oposição realidade X subjetividade foi apreendida pelos alunos, que representaram grupos de versos a partir de imagens recortadas e coladas em cartolina.

Percebe-se que, na maioria dos cartazes, algumas palavras funcionaram como ícones na escolha das imagens (imagens 4, 5, 7, 8e 9); configurando uma representação menos subjetiva, mais real, da mensagem. Para a composição do primeiro cartaz, referente ao título do poema, foram escolhidas imagens de contas rasgadas, provavelmente não pagas; essa escolha denota a percepção das consequências do desemprego na vida do cidadão, que fica sem condições de arcar com as dívidas inerentes à sobrevivência no cotidiano.

Na imagem nº 6, com os versos "a sonegação do leite, da carne, do açúcar, do pão", percebe-se que a palavra de maior impacto para os alunos, influenciando na escolha das imagens, foi, provavelmente, sonegação. As imagens selecionadas representam o reflexo dessa sonegação na sociedade. Dessa forma, o vocábulo funcionou como índice na apreensão

da mensagem e na escolha das imagens, alcançando, por isso, uma representação mais subjetiva dos versos. A10ª imagem buscou representar o lado não real privilegiado pelos poemas, alvo da crítica de Gullar: "Só cabem no poema / o homem sem estômago / a mulher de nuvens / a fruta sem preço". Nesse cartaz, com imagens associadas aos pensamentos/sonhos de uma mulher, observam-se índices que deflagram uma ideia de sucesso, bem-estar, prazer e liberdade.

Finalmente, no último cartaz, "O poema, senhores, não fede nem cheira", destaca-se a ausência de imagem. Essa configuração é bastante simbólica. Primeiramente, a não presença de imagem representa a ausência de valor, deflagrado pelo advérbio de negação "*não* fede *nem* cheira". Corrobora essa leitura o fundo preto, sinal de luto, vazado pelo protesto presente nas letras brancas. Sem cheiro, o poema não evoca lembranças, não produz verossimilhança, não cria identidade nem promove a fruição no ato de leitura.

O trabalho desenvolvido pelos alunos demonstrou a habilidade inata, configurada pelas múltiplas inteligências, que devem ser melhor exploradas nas salas de aula. O exercício das diversas formas de expressão contribui significativamente para o processo de

desenvolvimento da leitura e da escrita, principalmente no âmbito da multimodalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A popularização da tecnologia e a proliferação de mídias diversas configuraram terreno fértil à multimodalização nos textos. Característica intrínseca a diversos gêneros textuais, sua abordagem nas salas de aula é tanto necessária quanto enriquecedora. Além do fácil acesso a esse tipo de texto, deve-se essa constatação às múltiplas possibilidades dos textos multimodais, do seu poder de convencimento e das habilidades despertadas não apenas na sua produção, mas também na sua apreensão.

Conforme demonstrado nos textos-córpus aqui propostos, vários são os recursos utilizados pelo anunciante na divulgação de seu produto. O uso da intertextualidade, como ferramenta para deflagrar a memória afetiva do possível leitor e provocar sua identificação com o produto anunciado; os signos representando ideal de luta, de determinação e de valorização da terra (como provedora e lugar de origem) provocam empatia no leitor e aumenta, consequentemente, a possibilidade do consumo.

Nessa perspectiva, entende-se que as estratégias usadas pelos textos multimodais podem e devem ser usadas como ferramenta no

desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação de texto. A estrutura característica a esse tipo de texto proporciona o ensino de fatos gramaticais, aspectos discursivos e traços culturais inerentes à construção dos significados. Entende-se necessária essa contribuição, com o intercâmbio dos aspectos culturais, tanto para falantes nativos quanto no âmbito do português como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto (2008). As formas do conteúdo. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva.

GARDNER, Howard (1995). Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas.

GULLAR, Ferreira (2004). "Não há vagas" In: Melhores poemas de Ferreira Gullar.

GULLAR, Ferreira. Seleção e apresentação Alfredo Bosi. 7.ed. São Paulo: Global.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (2012). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial.

SANTAELLA, Lucia (2012). Leitura de imagens. São Paulo: Editora Melhoramentos.

SIMÕES, Darcilia (2009). Iconicidade verbal. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts. In http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/iconicidadeverbal.pdf

http://hortiflix.com.br – acesso em 19 agosto 2017.

BIODATA

Márcia da Gama Silva Felipe é Doutoranda em Língua Portuguesa (UERJ), Mestre em Língua Portuguesa (UERJ/2017). Professora concursada SEEDUC - RJ e SME - RJ. Atua nas disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação. Membro do grupo de pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de textos (SELEPROT) e da Asociación de Linguística y Filología de América Latina (ALFAL). Realiza pesquisas no âmbito da leitura e interpretação de texto, calcadas em teoria de base Semiótica, voltadas para o léxico na literatura. Atualmente, investiga a obra de Graciliano Ramos com foco na construção da identidade das personagens, das obras publicadas na década de 1930, durante a vigência do Estado Novo. Link currículo:
http://lattes.cnpq.br/0368935869283244. E-mail: prof.marciadagama@gmail.com.

A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REFLEXÃO À LUZ DA SEMIÓTICA E DA FILOSOFIA

Fani Conceição Adorne
Evandro Carlos Godoy

INTRODUÇÃO

Criados pela Lei Federal 11.892, em 29 de dezembro de 2008, os Institutos Federais têm entre suas finalidades não só ofertar educação profissional e tecnológica, em todas as suas modalidades, como também realizar e estimular a pesquisa aplicada para promover "soluções tecnológicas", de forma a atender às demandas da sociedade. No artigo referente aos objetivos dos Institutos Federais, o texto estabelece explicitamente que os benefícios gerados pelas "soluções técnicas e tecnológicas", que venham a ser desenvolvidas, devem ser estendidos à comunidade. É importante destacar que os Institutos Federais trazem em seu nome, já associadas entre si, as expressões: *educação*, *ciência* e *tecnologia*; elas traduzem, em consonância com o texto legal, uma visão de modo geral predominante na atualidade,

segundo a qual as ciências estão primariamente voltadas para resolver problemas práticos.

A palavra *desenvolvimento* é empregada de forma recorrente no texto, associada aos adjetivos "científico e tecnológico", à expressão "soluções técnicas e tecnológicas". Fala-se em "desenvolvimento socioeconômico local e regional", "desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional" e "desenvolvimento socioeconômico e cultural". Uma análise preliminar do texto legal nos permite chamar atenção sobre a posição reservada à pesquisa: vista como instrumento de política pública, a ela caberia um papel auxiliar (não menos importante), contribuindo para o alcance de uma nova ordem de bem-estar econômico e social. A ênfase dada ao desenvolvimento seria reveladora de distorções e desequilíbrios subjacentes, fatores que nos afastariam de um estado de bem-estar; distorções e desequilíbrios, vale lembrar, que estão longe de serem superados quando se leva em conta o atual cenário brasileiro.

À primeira vista parece quase impossível levantar restrições a uma visão da atividade científica como agenciadora de "soluções" em resposta às demandas da sociedade. No entanto, uma primeira questão se impõe: a despeito da nobreza das intenções, não estaríamos diante de uma visão excessivamente restritiva do fazer

científico?, o que nos levaria a propor uma segunda questão: a atividade de pesquisa na educação básica, reduzida a esta visão sobre a ciência, não estaria em contradição com um processo formativo mais amplo, que consideraria o papel da ciência como provocação, como força desestabilizadora e criadora de novos conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos? Abre-se, assim, a discussão sobre uma prática científica que, sem negar a busca por soluções tecnológicas, deveria ser orientada para a compreensão do sujeito e para a discussão do processo histórico de acumulação de conhecimento.

Neste trabalho, nos propomos realizar a discussão a partir de duas perspectivas diferentes, filosófica e semiótica. A convergência das perspectivas está na constatação de que a compreensão do que é a ciência precisa ser reelaborada nas instituições de ensino. Uma visão mais aprofundada e mais ampla das práticas científicas e de suas possibilidades pode conduzir ao aprimoramento da iniciação científica na educação básica.

Da perspectiva da história da filosofia da ciência contemporânea é evidente que a visão da neutralidade e do lugar de destaque do conhecimento científico frente às outras práticas humanas está superada. Como será visto, ela mostra que as ciências não têm nenhum *status*

especial em relação às outras práticas culturais humanas.

De outra perspectiva, a semiótica faz ver para além das aparências. Neste trabalho, a Sociossemiótica, enquanto uma das formas atuais da semiótica geral, em sua vertente europeia (LANDOWSKI, 2014), coloca-se diante do desafio de refletir sobre os objetos e os discursos da iniciação científica na educação básica. Um pressuposto é que a escolha dos meios produz efeitos de sentido que não podem ser deduzidos do propósito expresso de promover pesquisa para produzir "soluções". Por trás de finalidades e objetivos manifestados, entre outros instrumentos, nos textos legais, é possível fazer emergir intenções e representações, mesmo que não assumidas por seus enunciadores.

SOB O OLHAR DA FILOSOFIA

Para o fazer científico, tal como acontece nos laboratórios, hospitais, centros de pesquisa, e mesmo em alguns (e outros) setores das Universidades, a elaboração ou apropriação de uma visão global do que é o conhecimento científico talvez não seja tão urgente quanto possa ser na atuação pedagógica. Embora pareça desejável que todo pesquisador possa desenvolver uma compreensão maior do

processo de produção científica, a fim de tornar-se sujeito autônomo, capaz de pensar os meios e os fins de sua ação, tal desconhecimento não inviabiliza a produção de pesquisa e conhecimento em si mesmo, nos moldes em que se espera que isso seja feito. Não são raros os casos de profissionais extremamente qualificados que conhecem profundamente um método e sua aplicação numa área de pesquisa e ignoram tanto outros métodos quanto outras áreas — quando não as desprezam. Mas antes do que a militância pelo caráter científico das "humanidades", vale ressaltar a questão pedagógica: a atuação na iniciação científica no Ensino Médio, sem a reflexão crítica prévia sobre as concepções de métodos e de fazeres científicos. Aquela conhecida preleção acerca da neutralidade científica (em qualquer sentido que possa ser entendida) aparece como um mito, há muito contado e há muito fiado.

Nossa experiência na iniciação científica nas escolas técnicas constatou a proeminência de uma visão limitada de ciência e de fazer científico. A formação para a pesquisa orientada única e exclusivamente para a resolução de problemas práticos origina-se numa visão da ciência e de mundo calcada na utilidade, via de regra, econômica e/ou militar. Não restam dúvidas de que uma visão unidimensional empobrece sobremaneira o fazer científico, seu

aprendizado e a própria ciência. Mais do que isso, nos impede de ver que as práticas são elas mesmas construtoras de sentidos e não meras representações de uma ordem primeira. Como a adoção de uma perspectiva semiótica poderá demonstrar na sequência dessa exposição.

A ideia de que a ciência pode ser neutra se encontra ajustada com a de que sua principal função é resolver problemas práticos. Constrói-se assim uma visão de ciência que pode ter tanto a função de oráculo quanto de salvadora; não é raro que se pense e afirme publicamente que dela virá a solução para todas as perguntas e todos os problemas. A história desse equívoco tem muitos séculos, mas vamos tentar resumi-la em poucas páginas.

Ao que tudo indica, a ideia de que a ciência é neutra repousa fundamentalmente em dois autores: Euclides (~300 a.C.) e Newton (1687). Euclides brindou a humanidade com o primeiro sistema axiomático conhecido: elaborou uma exposição da Geometria, demonstrada partindo de algumas definições, cinco postulados e cinco axiomas. Newton realizou séculos depois a mesma proeza na Física.

De início pode-se afirmar que Euclides se conjuga à tradição bastante antiga, que remonta aos filósofos pré-socráticos (séc. VI – V a.C.) e Platão, dada continuidade por Descartes, Leibniz e Spinoza (dentre outros), que constitui uma

linhagem filosófica cujo parâmetro de referência para o conhecimento (*episteme*) é a matemática. Para o racionalismo, a geometria demarcou para sempre a linha divisória entre o mundo sensível e o mundo inteligível.

Foi só na época das luzes que Isaac Newton e seus *Princípios Matemáticos de Filosofia Natural* (1687) apresentam a Física, enriquecendo as referências com "mais uma ciência bem-sucedida". O "sucesso" de Newton estava em apresentar, a partir de definições e três leis básicas, toda a teoria do movimento.

Não tenho dúvida de que a axiomatização deu um amparo seguro à ideia de que as ciências (aquelas que mereceriam ter esse rótulo) eram neutras. Uma vez assumida a verdade dos axiomas, aceitas as definições, toda a teoria se apresentava demonstradamente. Toda a teoria estava erigida nos axiomas, cuja justificação em geral podia ser assumida como evidente. Dados os axiomas e procedimento ou mecanismo de inferência, estava dada toda a teoria, o que mais poderia interferir?[3] Gottlob Frege trouxe a

[3] Na sequência das novas descobertas (na Física, na Química, Astrofísica etc.), foi positivista o berço que embalou o século XX. Nos primeiros anos do século, temos o positivismo de Comte e Durkheim; o surgimento da Filosofia analítica da linguagem; o Positivismo lógico do Círculo de Viena; o desenvolvimento das correntes comportamentalistas da psicologia etc. Mesmo na Psicanálise — em Freud, por

distinção, resgatada do neokantismo alemão, entre "contexto de descoberta" e "contexto de justificação" para a cena contemporânea da filosofia analítica, juntamente com sua *Begriffsschrift*, uma escrita conceitual. Além disso, Frege revolucionou a lógica e essa revolução foi o motor da virada linguística que a Filosofia empreendeu nas primeiras décadas do século XX. É essa tradição que Hacking (1983) acusa de transformar a ciência numa múmia. "Quando eles finalmente desembrulharam o cadáver e viram os restos de um processo histórico de tornar-se e descobrir, criaram para si mesmos uma crise da racionalidade."[4] (HACKING, 1983, p. 1)

A ideia de crise surge do confronto dessa descoberta com uma tradição de pensamento que acredita que o conhecimento científico é a conquista mais relevante da razão humana. É

exemplo — e até no Espiritismo de Kardec há elementos do positivismo... Isso não significa ignorar o surgimento de disciplinas como a semiótica que, na interpretação de Kristeva, em "Introdução à semanálise", publicada originalmente em 1969, deveria ser vista "menos (ou mais) que uma ciência, ela é, sobretudo, o ponto de agressividade e de desilusão do discurso científico, no próprio interior deste discurso".

[4] Nossa tradução de: "When they finally unwrapped the cadaver and saw the remnants of an historical process of becoming and discovering, they created for themselves a crisis of rationality." (HACKING, 1983, p.1)

essa visão que deu suporte à discussão, acredito que clássica, entre Rudolf Carnap e Karl Popper. Ambos acreditavam que as teorias científicas eram sistemas axiomáticos, o que pressupõe uma distinção estrita entre observação e teoria. Ambos consideravam que o conhecimento é majoritariamente acumulativo e, junto com a diferença fundamental entre contexto de descoberta e contexto de justificação, herdaram também da tradição analítica a consideração pela precisão terminológica e interesse pela lógica.

Tanto Carnap quanto Popper foram grandes admiradores das ciências naturais e tomaram a Física como o melhor exemplo da racionalidade humana. Um ponto importante sobre o qual sua controvérsia se estabelece é sobre um critério ou modo de distinguir a boa ciência da especulação sem sentido e mal formulada. Carnap supõe a importância de fazer a distinção em termos linguísticos, mais especificamente, proclamou que o discurso científico tem significado e que, por exemplo, o discurso metafísico não. As proposições com significado podem ser verificáveis e a verificação ou a confirmação ocorre a partir da soma das observações, nos moldes das ciências indutivas.

Há uma tradição mais antiga (séc. XVII) que compreende que o método científico parte de observações precisas, conduz experimentos

com cuidados e registra os resultados fielmente, para então fazer generalizações e analogias para construir hipóteses e teorias. Durante todo o processo, o cientista organiza os fatos e desenvolve novos conceitos, procurando chegar às leis que subjazem à natureza. Hacking (1983, p. 3) afirma que Carnap pensa sua filosofia como uma versão do século XX desta atitude. Evidência disto seria o fato de que seu interesse esteve sempre voltado à confirmação, procurando analisar o modo como as evidências tornam a hipótese mais provável.

Para Popper, a distinção entre o que é boa ciência e o que não é não pode ser feita a partir dos estudos sobre o significado. Ele admite inclusive que as teorias científicas poderosas não podem ser verificadas, porque seu escopo é muito amplo. Mas elas podem ser testadas e podem nesse processo se mostrar falsas. Assim entende que o critério para saber se uma proposição é científica é a possibilidade de ser falseável (*falsifiable*). Na sua visão, a ciência começa com conjecturas teóricas e então deduz as consequências; essas consequências devem ter sua verdade testada, em busca, não de confirmação, mas de refutação.

Assim como os racionalistas, Popper ainda acredita que o "verdadeiro conhecimento" é uma questão de derivar consequências a partir dos primeiros princípios (axiomas) por meio de

demonstrações. Mas Popper concorda com Hume que temos, no máximo, uma propensão psicológica a fazer generalizações da experiência, e que assim não há garantia racional para as generalizações indutivas. A racionalidade da ciência não tem a ver com o quão bem nossas evidências suportam nossas hipóteses. Racionalidade para Popper é uma questão de método, o método da conjectura e refutação: de adivinhações (*farreachingguesses*) sobre o mundo, deduzir consequências observáveis, testá-las, e seguir testando. Os casos em que elas são falsas demandam revisão ou mesmo reinvenção das conjecturas iniciais. Uma hipótese que passou por muitos testes pode ser dita corroborada, mas não pode ser considerada absolutamente verdadeira, apenas sobreviveu à bateria de testes. Entretanto, mesmo que para Popper a ciência procure por refutações, ela é evolutiva e tende para a direção da elaboração de uma única teoria verdadeira do universo.

Mas até aqui tudo certo com a visão tradicional da ciência neutra e heroica. A crise mesma foi provocada por Thomas Kuhn e seu memorável *A estrutura das revoluções científicas*. Ao desdobrar para o leitor o modo como as ciências se comportam ao longo do tempo, a obra propõe a seguinte estruturação em

períodos: ciência normal, crise, revolução e nova ciência normal.

A ciência normal caracteriza-se por resolver enigmas (*puzzle-solving*), mas, como "toda teoria nasce refutada" (Hacking, 1983, p.7), teorias científicas atrativas e úteis sempre acabam lidando com anomalias ou falhas, que se pretendem resolver. Uma parte da ciência normal ocupa-se com a articulação matemática da teoria, para que se torne mais inteligível e suas consequências mais explícitas. Muito da ciência normal está vinculada à aplicação tecnológica. Uma parte trata da elaboração e clarificação dos fatos implicados pela teoria. Uma parte dedica-se a medições refinadas de quantidades que a teoria diz que são importantes. Mas não se faz isso para confirmar ou testar a teoria, e sim para acumular construtivamente um corpo de conhecimento e conceitos em algum domínio de investigação.

O acúmulo de anomalias pode desencadear uma crise. Quando a comunidade científica gasta sua energia com as anomalias, mas as coisas ficam piores, tornando uma perspectiva teórica inteira cada vez mais nebulosa, ocorre uma revolução. Uma outra aproximação a partir de novos conceitos pode ser considerada. Se os fenômenos problemáticos se tornam inteligíveis à luz dessas novas ideias, muitos trabalhadores — principalmente os mais jovens — convertem-

se às novas hipóteses. Isso pode acontecer mesmo que tenham à disposição poucos pontos seguros e não tenham entendido ainda as mudanças radicais em progresso.

> A ideia de revolução científica não põe, por si mesma, a racionalidade científica em questão. Temos adotado a ideia de revolução por longo tempo, mas ainda continuamos sendo bons racionalistas. Mas Kuhn apresenta a ideia que toda a ciência normal traz em si as sementes de sua própria destruição. Há aqui uma ideia de revolução perpétua. Mesmo esta não precisa ser irracional. Poderia a ideia de Kuhn de revolução como uma troca de 'paradigmas' ser um desafio para a racionalidade?[5] (HACKING, 1983, p. 9)

A palavra *paradigma* tem diferentes usos no livro todo, mas dois sentidos foram destacados pelo próprio autor: paradigma como realização (*paradigm-as-achievement*) é o modelo da ciência normal. A geração seguinte

[5] Tradução de: "The idea of scientific revolution does not in itself call in question scientific rationality. We have had the idea of revolution for a long time, yet still been good rationalists. But Kuhn invites the idea that every normal science has the seeds of its own destruction. Here is an idea of perpetual revolution. Even that need not be irrational. Could Kuhn's idea of a revolution as switching 'paradigms' be the challenge to rationality?"

parte do sucesso da geração anterior em resolver os velhos problemas e aplica suas estratégias, conceitos e conhecimentos aos novos enigmas. O sucesso das realizações da geração anterior serve de modelo para a próxima geração.

De outro lado, tem-se o paradigma como um conjunto de valores comuns (*paradigm-as-set-of-shared-values*), que são compartilhados dentro de pequenos grupos de pesquisa (não necessariamente por toda a vasta "máquina" da ciência). Cada grupo partilha um conjunto de métodos, padrões e assunções básicas, que são passados aos estudantes e inculcados nos livros, usado para decidir qual pesquisa terá verba, qual o problema que importa, quais soluções são admissíveis, quem vai ser promovido, quem publica etc.

As revoluções científicas são comparadas por Kuhn à conversão religiosa e aos fenômenos da mudança da Gestalt, apontando para uma mudança radical no modo como alguém sente a vida. "Mais importante é que ele sugere um novo cenário: depois de uma troca de paradigma, os membros da nova matriz disciplinar 'vivem em um mundo diferente' do dos seus predecessores"[6](Hacking, 1983, p. 12). Assim, a

[6] Tradução de: "Most importantly he suggests a new Picture: after a paradigm shift, members of the new

revolução não é racional só porque a nova teoria se ajusta melhor aos fatos do que a antiga.

Kuhn sugere que pode não ser possível expressar as ideias da antiga teoria na nova, assim as revoluções ocorrem com a troca entre teorias incomensuráveis. Uma nova teoria é uma nova linguagem, não há como achar uma linguagem neutra quanto a teorias para então expressar as duas. Os proponentes de teorias diferentes são falantes nativos de linguagens diferentes e há limites nas comunicações entre as diferentes teorias. A ciência normal pode ser cumulativa, mas a ciência em geral não é. Tipicamente, depois de uma revolução, uma boa porção da química ou da biologia serão esquecidas, acessíveis apenas aos historiadores que buscam visões de mundo descartadas.

Esse cenário geral e, principalmente, a incomensurabilidade advogada por Kuhn mostram que as práticas científicas, bem como as teorias científicas, mesmo quando completamente axiomatizadas, não são indiferentes às questões pragmáticas. Não há, entretanto, na nova abordagem da filosofia da ciência, questionamento direto da objetividade científica. As teorias sofrem a exigência de serem acuradas, de serem corroboradas por um

---

disciplinary matrix 'live in a different world' from their predecessors."

conjunto grande de dados experimentais. A consistência interna e com outras teorias aceitas, bem como a amplitude do escopo e da riqueza de consequências são critérios perfeitamente aceitáveis e recomendáveis. No âmbito da ciência normal, experimentos cruciais podem decidir entre hipóteses rivais. Mas esses valores são suficientes para decidir entre teorias que competem entre si; outras qualidades entram em jogo, e são qualidades para as quais não pode haver algoritmos formais.

O resultado parece ser, então, a objetividade, é a ilusão sobre "eternidade" do conhecimento científico que vem à tona. A ideia predominante de uma justificação "eternizada" na verdade das leis do mundo, reforçada pelas progressivas "descobertas" (principalmente na física, na química e na astrofísica) e pelo inédito desenvolvimento tecnológico, conduziu a esta visão da ciência como "salvadora de todos males" ou "solucionadora de todos os problemas". Não se trata aqui de negar os estarrecedores avanços tecnológicos que a humanidade vivencia desde os últimos cento e cinquenta anos, acentuados nas últimas décadas. Antes tomá-los em consideração de uma perspectiva menos dogmática e preconcebida, em busca de um esclarecimento do que é o fazer científico e, talvez, de quais expectativas

podemos ter de seus resultados, haja vista que estamos tratando de processos sócio-históricos.

> O conhecimento científico, como a linguagem, é intrinsecamente a propriedade comum de um grupo ou então não é nada. Para entendê-lo, precisamos conhecer as características essenciais dos grupos que o criam e o utilizam. (KUHN, 1998, p. 254)

SOB O OLHAR DA SEMIÓTICA FRANCESA

Ao partimos da ideia de que as práticas são elas mesmas construtoras de sentidos e não meras representações de uma ordem primeira, propomos um modo diferente de pensar a iniciação científica na educação básica. Uma visão que encontra respaldo nas reflexões desenvolvidas por semioticistas como Landowski, que defendem a autonomia do semiótico sobre o social. Como decorrência dessa concepção, os objetos em sentido amplo são semiotizáveis, a leitura de um sujeito-leitor os semiotiza.

Em última instância, estamos diante de objetos e discursos que desencadeiam efeitos de sentido naqueles que desempenham um duplo papel: os alunos, ao mesmo tempo, postos na posição de agentes de pesquisa, em função de obrigações escolares (exigência de elaboração

de um TCC como requisito para a obtenção do diploma de técnico de nível médio) e receptores dos produtos da atividade científica. O presente trabalho é uma tentativa de colaborar na compreensão do fazer ciência e da construção da imagem do sujeito pesquisador, no contexto da educação técnica de nível médio, consoante com a concepção de uma teoria semiótica que se volta para os processos de produção e de recepção dos objetos de discursos.

A reflexão semiótica que se desenvolveu em torno do que Landowski chama de "projeto semiótico" (2014) se articula sob um pressuposto fundamental: estamos em um mundo de sentidos construídos que solicitam decifração. As interações com o outro e com o ambiente que nos circunda, enquanto espaço sociocultural mais amplo, produzem sentidos não só da ordem da racionalidade, mas também da sensibilidade.

A iniciação científica, aqui compreendida como um conjunto de práticas, atividades (aulas, apresentações de trabalhos, roteiros de investigação empírica etc.) e produtos na forma de textos variados (projetos de pesquisa, formulários, planilhas, TCC etc.) não se encerra em uma dimensão puramente do inteligível e do funcional, há também uma dimensão do sensível, que tende a ser apagada como não pertinente ao campo da ciência. A iniciação

científica vista como uma prática discursiva multiforme se converte em um objeto de análise semiótica, que comportaria duas dimensões: a do inteligível, da ordem do fazer saber, e a do sensível, da ordem dos afetos, daquilo que se passa com os alunos dos cursos técnicos no papel de sujeitos pesquisadores, às voltas com as exigências institucionais de desenvolver trabalhos de conclusão de curso. Nosso foco é descrever os elementos que compõem esse objeto de análise para compreender suas inter-relações, partindo da proposição de Landowski, segundo a qual o modo das relações dá o sentido às ações e às interações que ocorrem.

Os sentidos desse tipo de prática, a da iniciação científica na educação básica, não podem ser vistos como algo predeterminado, uma espécie de percurso já previsto porque derivaria de uma ordem anterior à pesquisa empreendida pelos alunos. Mas algo construído, conforme a perspectiva defendida pela sociossemiótica, por meio do discurso que os próprios estudantes fazem considerando sua subjetividade e o seu mundo de referências culturais, sociais, históricas e familiares: um mundo cotidiano de experiências, conhecimentos e afetos. Se nos situamos nesse campo de reflexão, como pensar a construção da verdade na pesquisa desenvolvida na educação básica? Fazer ciência é aplicar teorias para

compreender aspectos do mundo e de nós mesmos, para explicar aspectos dos fenômenos que elegemos como tema de nossas investigações? É encontrar "soluções", como propõe o texto legal, mencionado anteriormente, ou é apontar problemas? A semiótica é uma ferramenta para ver melhor e mais longe imagens, espaços, textos e interações que fazem parte da prática científica na escola, às voltas com uma visão sobre a ciência e seu fazer, que precisa ser problematizada.

> A Semiótica como reflexão da produção dos sentidos se alinha às ciências humanas, somos relativistas, na tradição europeia. Trabalhamos sobre fenômenos culturais. São os dados do mundo e o modo como o homem os vê, graças à construção de sentido linguagem. Landowski (SILVA, 2014, p. 349).

Gostaria de terminar esta comunicação compartilhando uma história que minha orientanda, aluna do quarto ano do curso de Eventos, viveu em uma aula de metodologia científica. Ao ser questionada sobre o objetivo de seu projeto de pesquisa, a aluna respondeu: "Emancipatório". A professora questionou: "Como assim? Seu objetivo de pesquisa não é isso." Ao que a aluna retrucou: "Eu quero me emancipar, me encontrar." Poderia parafrasear a

afirmação de Landowski: uma das razões de ser da (sócio)semiótica, talvez a principal, é justamente, como no romance de Proust, nos ajudar a ultrapassar o programado. Por que praticar semiótica a não ser para se liberar?

Por que fazer iniciação científica a não ser para se emancipar de ideias redutoras sobre a realidade e sobre o que é fazer ciência?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é antes de tudo uma provocação. Como pensar uma prática científica que, sem abrir mão do rigor necessário à investigação, se abre para a vida e suas circunstâncias, capaz de compreender de forma profunda e consequente que os objetos de estudo são construídos por sujeitos pesquisadores que precisamos estar cientes dos riscos dessa empreitada, mas também encantados por suas possibilidades.

A história da filosofia nos fornece um itinerário de ideias, balizas para compreender de que ciência estamos falando, uma espécie de bússola, enquanto a semiótica se coloca como um instrumento de trabalho que toca a superfície às vezes áspera e difusa da realidade, considerando sua face real e não seu modelo idealizado. Em termos semióticos, ao analisar os produtos resultantes das atividades de pesquisa e as próprias atividades dos alunos

pesquisadores, nos deparamos com atribuição de sentidos nas relações que estabelecemos com a prática de investigação.

Imaginar que os efeitos de sentido da prática da iniciação científica emergem exclusivamente da organização interna dos objetos empíricos produzidos (relatórios, resumos, cadernos de campo, trabalhos de conclusão) é uma ilusão. Esses diferentes objetos que comunicam a experiência científica empreendida pelos jovens constroem sentidos em função de quem fala/escreve, do lugar de onde se fala, das formas de interação possibilitadas e daquelas que são interditadas. A situação de comunicação em que pensamos a iniciação científica constrói sentidos, o que inclui o modo como os diferentes atores interagem. Diferente de pensar um dentro e um fora da pesquisa, articulam-se complexas relações em uma situação de pesquisa científica na qual os textos produzidos não podem ser pensados sem que consideremos as condições de sua produção.

Devemos deixar de lado, não interrogar e muito menos investigar, o que não pode ser enquadrado por uma visão tradicional de ciência neutra e heroica? Se a realidade nos coloca diante de aparências "indizíveis" por essa língua científica, o que devemos fazer? Devemos tratar da vida cotidiana? De problemas sem soluções

práticas? A resposta não é mais importante do que a pergunta. Afinal, a prática científica não pode ser uma indagação sobre os sentidos... da vida?

REFERÊNCIAS

EUCLIDES (1944). Elementos de Geometria. Trad. Frederico Commandino. São Paulo: Edições Cultura. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/be00001a.pdf, acesso em 03/11/2017.

FREGE, Gottlob (2000).Begriffsschrift, a formula language, modeled upon that of arithmetic, for pure thought. [1879] In: HEIJENOORT, J. V. From Frege to Gödel. A sourcebook in mathematical logic, 1879-1931. Lincoln: iUniverse. p. 5-82.

_____ (1983). Os fundamentos da aritmética. Uma investigação lógico-matemática sobre o conceito de número. [1884] Trad. Luís Henrique dos Santos. Col. Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural.p. 195-276.

HACKING, Ian (1983).Representing and intervening. Introductory topics in the philosophy of natural science. Cambridge: Cambridge University Press.

KRISTEVA, Julia (2005). Introdução à semanálise. São Paulo: Perspectiva.

KUHN, Thomas (1998).A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. Trad.: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva.

LANDOWSKI, Eric (2016). “Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido”. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (org.). Sentido e interação nas práticas: comunicação, consumo, educação, urbanidade. São Paulo: Estação das Letras e Cores. p. 467-481.

NEWTON, Isaac (1846).The mathematical principles of natural philosophy. Trad. Andrew Motte. First American Edition. Nova York: Daniel Adee.

PINTO, Julio; CASA NOVA, Vera (2009). Algumas semióticas. Belo Horizonte: Autêntica.

POPPER, Karl. (1972). A lógica da pesquisa científica. Trad. LeonidasHegenberg. São Paulo: Cultrix.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da (2014). “Por uma semiótica do vivido: entrevista com o sociossemioticista Eric Landowski”. In: Cadernos de Semiótica Aplicada. São Paulo, v. 12, n 1, 2014. Disponível em http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/7129. Acesso em 11/11/2017.

BIODATA

Fani Conceição Adorne. Doutora em Linguística Aplicada – UNISINOS/2014. Professora IFSUL – Campus Sapucaia do Sul (RS). Atua em nível de pós-graduação, graduação e ensino médio. Publicou o artigo em coautoria com Maria da Graça Krieger: "O discurso da cultura na gestão pública federal do Brasil: interações entre semiótica e terminologia", In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (org.) (2013). As interações sensíveis: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski. São Paulo: Estação das Letras e das Cores, 1, p. 267-284. "Terminologia e textos de especialidade na área de políticas culturais no Brasil" (2012). Debate Terminológico. 8, 42-54. "Aportes da semiótica greimasiana na determinação de classes conceituais no campo da gestão pública da cultura" In: Colóquio Internacional Greimas: desenvolvimentos, apropriações e desdobramentos para uma semiótica das práticas, 2017, São Paulo. Colóquio Internacional Greimas – Anais, 1,464-480. Líder do grupo de pesquisa Semiótica e conhecimento: conexões e rupturas. Áreas de interesse em pesquisa: Terminologia; Semiótica; Divulgação da ciência e Estudos de Texto e Discurso. Currículo lattes

http://lattes.cnpq.br/3524354477870823. E-mail: faniadorne@gmail.com.

Evandro Carlos Godoy. Doutorado em Filosofia – UFRGS/2014. Professor IFSUL – Campus Sapucaia do Sul (RS). Atua em nível de pós-graduação, graduação e ensino médio. Produção bibliográfica: refere três artigos: "Lógica em Kant e Frege", publicado na Revista Barbarói, v.2007/1, p.85-101; "Sentido, referência e designação rígida, um diálogo entre Frege, Kaplan e Perry", publicado nos Anais da Semana Acadêmica do PPG de Filosofia da PUC-RS, em 2011, v. VII, p. 14-25, e "Algumas anotações sobre o juízo em Hume", publicado também na Revista Barbarói, v. 2011/2, p. 179-188. Integrante do Grupo de Pesquisa "Semiótica e conhecimento: conexões e rupturas". Tem interesse em pesquisa em Filosofia da Linguagem, História da Lógica, Lógica e Epistemologia das Ciências Formais. Currículo: http://lattes.cnpq.br/4017351645788180. E-mail: evandrogodoy@sapucaia.ifsul.edu.br.

A MULHER NA LITERATURA DE CORDEL

Morgana Ribeiro dos Santos

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a figura da mulher na literatura de cordel, a partir da leitura de um fragmento do poema *A mulher que vendeu o marido por R$ 1,99*, de Janduhi Dantas (2011). Nessa análise, sob a orientação da Estilística influenciada pela Semiótica e pela Semântica, investiga-se como se constroem, no texto em foco, duas linhas isotópicas opostas, em que os substantivos e adjetivos/locuções adjetivas contribuem para dois recortes de sentido, um que exalta o protagonismo feminino, e outro que ridiculariza a figura masculina.

Em cotejo com o texto de Dantas (2011), apresentam-se fragmentos dos cordéis *O Romance do pavão misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende (2000), publicado pela primeira vez em 1923, e *As herdeiras de Maria*, de Dalinha Catunda (2017). Essas leituras enriquecem o debate sobre o feminino no cordel e esclarecem, com o aparato da perspectiva dialógica, como tem se desenvolvido a discussão sobre essa temática na literatura de folhetos, do início do Século XX ao início do Século XXI.

Considerando-se a importância e a atualidade dos estudos sobre o feminino e o valor da literatura de cordel como expressão da voz popular, este artigo pretende contribuir para a observação de como os recursos linguísticos, nesse caso, os substantivos e adjetivos/locuções adjetivas, são selecionados e aplicados a fim de significar a condição da mulher na literatura de cordel e na sociedade. Além disso, este trabalho defende a presença do cordel na escola, nas aulas de língua materna, como objeto de estudo dos fatos linguísticos e culturais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A literatura de cordel é uma manifestação da poesia popular brasileira que floresceu no Nordeste, a partir do diálogo com a cultura europeia, enraizada nas tradições orais e configurada como gênero da literatura popular escrita no final do Século XIX. Haurélio ressalta que a literatura de cordel "reaproveita temas da tradição oral, com raízes no trovadorismo medieval lusitano, continuadora das canções de gesta" ao mesmo tempo em que serve como "espelho social de seu tempo" (2010, p. 16).

Haurélio (2010) esclarece que a literatura de cordel é uma ramificação da poesia popular nordestina assim como o *repente*, a *poesia matuta* e a *embolada*.

> O Cordel é um dos galhos da árvore da poesia popular, como o repente também o é. Entretanto, Cordel e repente não são a mesma coisa, pois, à medida que a árvore cresce, os galhos se distanciam, conquanto estejam unidos pela origem comum. O tronco desta árvore é a poesia popular. A embolada e a poesia matuta, dentre outras manifestações, são também galhos ou ramos importantes (HAURÉLIO, 2010, p. 18).

O verbete *literatura de cordel* do *Dicionário do Folclore Brasileiro*, de Luís da Câmara Cascudo (2002), explica a origem do termo *cordel* como denominação para os livretos nordestinos:

> Denominação dada em Portugal e difundida no Brasil, referente aos folhetos impressos, compostos em todo o Nordeste e depois divulgados pelo Brasil. Na obra Cinco Livros do Povo: Introdução ao estudo da novelística no Brasil, Luís da Câmara Cascudo comenta: "No Brasil diz-se sempre folhetos referindo-se a estas brochurinhas em versos. Em Portugal dizem 'literatura de cordel' porque os livrinhos eram expostos à venda cavalgando sobre um barbante, como ainda acontece em certos pontos do Brasil".(CASCUDO, 2002, p. 332)

Entende-se que o nome *cordel* foi aplicado aos folhetos populares característicos da cultura nordestina pelo fato de terem sido tradicionalmente dispostos para o público consumidor pendurados em cordões ou barbantes, nas feiras e demais pontos de venda e divulgação.

Considerando-se o cordel de Janduhi Dantas como foco desta proposta de leitura, investiga-se como a seleção e o emprego de substantivos e adjetivos/locuções adjetivas contribuem para a significação do texto, estabelecendo recortes de sentido que possibilitam a construção do protagonismo feminino ea ridicularização da personagem masculina na narrativa em versos.

Estudiosa da iconicidade verbal, Simões (2009) observa que a seleção, organização e emprego dos recursos linguísticos são representativos da realidade sob determinada perspectiva. Segundo a autora:

> É observável: a seleção vocabular como representativa de usos e costumes diversos; a colocação dos termos nos enunciados como imagem das opções de enfoque ou das posições discursivas; a eleição do gênero e do tipo textual como indicador da relevância dos itens temáticos e lexicais contemplados no texto etc. Também o projeto de texto, sua

> arquitetura visual ou sonora, é material icônico a ser observado. (SIMÕES, 2009, p. 78)

Simões argumenta que "a iconicidade será tão mais eficiente (no que concerne à representação de seu objeto) quanto mais adequada for a seleção de itens léxicos (palavras ou expressões) por parte do enunciador" (2009, p. 84). Nessa perspectiva, entende-se a importância do léxico para a representação do mundo por meio da linguagem.

A autora ressalta a importância da iconicidade isotópica para a construção do sentido. Isotopia, segundo a semioticista, é a "propriedade de um enunciado ser substituído por equivalente no plano do conteúdo, embora sejam diferentes no plano da expressão. Dessa forma tem-se a isotopia numa tomada sinonímica" (SIMÕES, 2009, p. 88). Simões defende, todavia, que essa noção seja ampliada, afirmando que "é possível (...) defini-la como a possibilidade de um recorte temático" (2009, p. 89).

Simões destaca que os recortes temáticos ou isotópicos são estabelecidos pelo emprego do léxico. Nas palavras da pesquisadora, "a garantia dos recortes isotópicos propostos para esse ou aquele texto se assenta exatamente na possibilidade de identificação de itens léxicos

(palavras ou expressões) que constituam campos lexicais ou campos semânticos" (SIMÕES, 2009, p. 89). Como exemplo, a autora cita as isotopias da traição e do ciúme que conduzem o romance Dom Casmurro, de Machado de Assis. A professora denomina âncoras textuais as "palavras-chave que norteiam a identificação de uma isotopia" (SIMÕES, 2009, p. 91).

A Estilística é ciência que se ocupa do estilo ou "a expressão dos fatos da sensibilidade pela linguagem e a ação dos fatos de linguagem sobre a sensibilidade", segundo Charles Bally (*apud* MONTEIRO, 2009, p. 39). Os estudos estilísticos contribuem para a compreensão de como os recursos linguísticos, nesse caso, os substantivos e adjetivos/locuções adjetivas, são escolhidos e aplicados de modo a operar os efeitos de humor e a identificação do leitor com o heroísmo da personagem Côca.

Para entender o que é a Estilística, Martins (2000) propõe que se procure verificar o que é o estilo. A autora afirma que a palavra *estilo* tem sido aplicada a "tudo que possa apresentar características particulares, das coisas mais banais e concretas às mais altas criações artísticas" (MARTINS, 2000, p. 1). A origem do termo, segundo a pesquisadora, é latina — *stilus* — designação de "um instrumento pontiagudo usado pelos antigos para escrever sobre

tabuinhas enceradas e daí passou a designar a própria escrita e o modo de escrever" (MARTINS, 2000, p. 1).

De acordo com Simões e Rei, o estilo se constitui de "traços que definiriam modelos particulares de realizar algo" (2014, p. 458). Segundo os autores, nos estudos linguísticos, o estilo "é a maneira de expressar verbalmente as ideias" (SIMÕES; REI, 2014, p. 458). Os estilisticistas esclarecem ainda que participam do estilo as marcas que identificam socialmente o sujeito falante. Segundo eles, "fazem parte do estilo, além das marcas pessoais indiscutivelmente inscritas em cada dizer, elementos que identificam o lugar social do sujeito falante, situando-o regionalmente, no grupo social de origem, na profissão ou ofício que exerce etc." (SIMÕES; REI, 2014, p. 458).

A literatura de cordel é uma manifestação da cultura popular nitidamente marcada por um estilo, ou pelo modo de dizer caracterizado pelo colorido regional e pela expressão da voz de um povo não obstante sofrido, criativo, resistente e alegre. Além dessas marcas, o poema de Janduhi Dantas (2011) apresenta os traços da categoria de cordéis cômicos, que investem na linguagem com o objetivo de provocar no ouvinte/leitor o afeto por meio do riso.

Galvão (2010), discutindo os cordéis que se ocupam de narrar notícias ou acontecimentos

já sabidos pelo público por outros meios, destaca a leitura desses folhetos como uma busca pelo prazer da leitura, o que comprova a afetividade como característica da literatura de cordel. Segundo a pesquisadora:

> Mas, o que parece se sobressair, pelo menos na memória dos leitores/ouvintes de folhetos, é a possibilidade de também ter prazer no momento de se informar. O folheto era, sobretudo, uma fonte de informação capaz de divertir. Nesse aspecto, destaca-se a habilidade do poeta em transformar a notícia em história, em narrativa, em fábula (GALVÃO, 2010, p. 127).

Visto que a análise proposta neste estudo se dedica a observar as propriedades sígnicas e estilísticas dos substantivos e adjetivos/locuções adjetivas, cabem algumas considerações sobre essas categorias de palavras.

Lapa (1982) enfatiza o uso estilístico da palavra, suas peculiaridades de sentido, as possibilidades oferecidas pelas diversas classes de palavras e pelos seus processos de formação, a organização das palavras nas frases e os efeitos decorrentes desse ou daquele emprego. Lapa destaca a importância da escolha das palavras para a expressão do pensamento:

> Quem escreve ou quem fala tem à sua disposição, para traduzir exatamente o pensamento, séries de palavras, ligadas por um sentido comum, que acodem ao espírito, para as necessidades de expressão.
>
> (. . .)
>
> Com efeito, a arte de escrever repousa essencialmente na escolha do termo justo para a expressão de nossas ideias e dos nossos sentimentos. Por outras palavras: só escrevemos bem, quando, na série sinonímica, escolhermos a palavra ou o grupo de palavras que melhor se ajustam àquilo que queremos exprimir. É nessa escolha que reside, em grande parte, o segredo do estilo (LAPA, 1982, p. 21).

A classe dos substantivos assim é definida por Bechara (2004):

> Substantivo – é a classe de lexema que se caracteriza por significar o que convencionalmente chamamos *objetos substantivos*, isto é, em primeiro lugar, substâncias (*homem, casa, livro*) e, em segundo lugar, quaisquer outros objetos mentalmente apreendidos como substâncias, quais sejam qualidades (*bondade, brancura*), estados (*saúde, doença*), processos (*chegada, entrega, aceitação*) (grifos do autor) (BECHARA, 2004, p. 112).

A respeito da classe dos adjetivos, o ilustre gramático a define como "a classe de lexema que se caracteriza por constituir a *delimitação*, isto é, por caracterizar as possibilidades designativas do substantivo, orientando delimitativamente a referência a uma *parte* ou a um *aspecto* do denotado" (grifos do autor) (BECHARA, 2004, p. 142).

O estudioso esclarece ainda que a locução adjetiva "é a expressão formada de preposição + substantivo ou equivalente com função de adjetivo" (BECHARA, 2004, p. 144).

Em um estudo sobre a estilística da palavra, Martins afirma que os substantivos e adjetivos se incluem na categoria das palavras lexicais, "também chamadas lexicográficas, nocionais, reais, plenas" (2000, p. 77). A pesquisadora explica que essas palavras, "mesmo isoladas, fora da frase, despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modos de ações" (MARTINS, 2000, p. 77). Segundo Martins, as palavras lexicais "têm significação extralinguística ou externa, visto que remetem a algo que está fora da língua e que faz parte do mundo físico, psíquico ou social" (2000, p. 77).

Lapa, a respeito do valor estilístico do substantivo, observa que "pouco difere do adjetivo, são dois aspectos duma mesma

realidade linguística" (1982, p. 92). Segundo o autor, "a própria origem do nome tem mais de adjetivo do que de substantivo" (LAPA, 1982, p. 92), já que "ao princípio (*sic*), todos os seres foram designados por uma qualidade fundamental que os caracterizava" (LAPA, 1982, p. 92). O estudioso ressalta a importância do adjetivo na arte de escrever, pois a aplicação precisa dessa categoria de palavras contribui para "dar cor a tudo, às coisas e aos pensamentos" (LAPA, 1982, p. 99).

Ao lado da Estilística influenciada pelos estudos semióticos, a Semântica, o "estudo do significado das palavras" (ULLMANN, 1964, p. 7), também subsidiará a análise do cordel *A mulher que vendeu o marido por R$ 1,99*, de Janduhi Dantas (2011). Segundo Ullmann, há uma relação estreita entre a Semântica e a Estilística, ciência que se ocupa dos valores expressivos e evocativos da linguagem. Nas palavras do autor: "demonstrou-se que todos os grandes problemas da semântica têm implicações estilísticas, e em alguns casos, como por exemplo no estudo das tonalidades emotivas, as duas orientações estão inextricavelmente entrelaçadas" (ULLMANN,1964, p. 22).

A fim de enriquecer a fundamentação da leitura apresentada na próxima seção, vale ressaltar os estudos de Bakhtin (2000) sobre as

relações dialógicas entre os enunciados. O autor considera o enunciado como uma unidade de sentido na cadeia da comunicação e explica que o discurso sempre recebe uma atitude do ouvinte como resposta. Nas palavras do estudioso:

> De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. e esta atitude do ouvinte está em colaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Nessa perspectiva, a "atitude responsiva ativa" transforma o ouvinte em produtor de discurso. Nas palavras do estudioso: "toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor" (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Segundo a orientação bakhtiniana, a interação humana ocorre em uma cadeia complexa de enunciados que são produzidos a partir de outros, em um processo contínuo. O autor afirma:

O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados (BAKHTIN, 2000, p. 291).

Bakhtin esclarece que os enunciados carregam reminiscências de outros com os quais dialogam. Nas palavras do autor, "o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal" (BAKHTIN, 2000, p. 316). O estudioso afirma ainda que o enunciado é uma "resposta a enunciados anteriores", pois "refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles" (BAKHTIN, 2000, p. 316).

Em estudo sobre o pensamento de Bakhtin, Fiorin distingue enunciado e texto. O enunciado, segundo o pesquisador, é "um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica" (FIORIN,

2008, p. 52), corresponde a "uma posição assumida por um enunciador" (FIORIN, 2008, p. 52). Fiorin afirma que "o texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos" (2008, p. 52). Nessa perspectiva, "há relações dialógicas entre enunciados e entre textos" (FIORIN, 2008, p. 52). As relações dialógicas materializadas em textos são chamadas, segundo o estudioso, *intertextualidade*.

Nessa perspectiva, além de discutir a arquitetura sígnica e o estilo do texto em análise, consideram-se relações de sentido com outros textos, como os cordéis *O Romance do Pavão Misterioso*, de José Camelo de Melo Rezende (2000, publicado pela primeira vez em 1923), e*As Herdeiras de Maria*, de Dalinha Catunda (2017), além de diálogos com conhecimentos prévios do ouvinte/leitor e outros possíveis desdobramentos.

ANÁLISE DO *CORPUS*

O cordel *A mulher que vendeu o marido por R$ 1,99*, de Janduhi Dantas (2011), apresenta trinta e uma sextilhas em redondilha maior, rimando o segundo, o quarto e o sexto versos. Para esta análise, selecionaram-se sete estrofes do poema.

Mas diz o velho ditado
que todo mal tem seu fim
e o fim do mal de Côca
um dia chegou enfim
foi quando Côca de estalo
pegou a pensar assim:

“Nessa vida que eu levo
eu não tô vendo futuro
eu me sinto navegando
em mar revolto e escuro
vou remar no meu barquinho
atrás de porto seguro.”

“Na próxima raiva que eu tenha
desse marido ruim
qualquer mal que me fizer
tomarei como estopim
e a triste casamento
eu vou decidir dar fim.”

Estava Côca pensando
na vida quando chegou
Damião morto de bêbado
(nem boa-noite falou
passava da meia-noite)
e na cama se atirou!

Dona Côca foi dormir
muito triste e revoltada
contudo tinha na mente
a sua ação planejada
pra dar novo rumo à vida

já estava preparada.

De manhã Côca acordou
com a braguilha para trás
deu cinco murros na mesa
e gritou: "Ô Satanás
eu vou te vender na feira
vou já fazer um cartaz!

Pegou uma cartolina
que ela havia escondido
escreveu nervosamente
com a raiva do bandido:
"Por um e noventa e nove
estou vendendo o marido".
(DANTAS, 2011, p. 3-5)

De acordo com o tema ou conteúdo dos poemas de cordel, Maxado (1980) estabelece as seguintes categorias para esses folhetos populares:

> Assim, temos folhetos de época ou de ocasião; históricos; didáticos ou educativos; biográficos; de propaganda política ou comercial; de louvor ou homenagem; de safadeza ou putaria; maliciosos ou de cachorrada; cômicos ou de gracejos; de bichos ou infantis; religiosos ou místicos; de profecias ou eras; de filosofia; de conselhos ou de exemplos; de fenômenos ou de casos; maravilhosos ou mágicos; fantásticos ou sobrenaturais; de amor ou de romance

> amoroso; de bravura ou heroicos; vaquejadas; de presepadas ou dos anti-heróis; de pelejas ou de desafios; de discussão ou de encontros; de lendas ou mitos; pasquim ou de intriga; etc (MAXADO, 1980, p. 53).

Destarte, considera-se que o cordel de Janduhi Dantas (2011) pode ser classificado como um cordel cômico ou de gracejo, embora apresente características de outras categorias, como as de cordéis de exemplos — devido ao castigo recebido por Damião — e heroicos — em decorrência do protagonismo de Côca, que reage à instituição do casamento.

A respeito do riso, provocado pela comicidade, Bergson (1980) destaca o significado social. Segundo o autor, o ambiente do riso é a sociedade, onde atua no sentido de evitar os desvios e manter uma unicidade nos costumes.

> Para compreender o riso, impõe-se colocá-lo no seu ambiente natural, que é a sociedade; impõe-se, sobretudo, determinar-lhe a função útil, que é uma função social. (...) O riso deve corresponder a certas exigências da vida em comum. O riso deve ter uma significação social (BERGSON, 1980, p. 14).

A respeito da função social do riso, o estudioso afirma que "o riso 'castiga os costumes'", obrigando-nos a "cuidar imediatamente de parecer o que deveríamos ser, o que um dia acabaremos por ser verdadeiramente" (BERGSON, 1980, p. 18). Ou seja, "pelo temor que o riso inspira, reprime as excentricidades" (BERGSON, 1980, p. 19). O autor esclarece que o riso corrige os desvios de comportamento pela perspectiva da humilhação, que intimida os indivíduos.

Em estudo sobre piadas e textos humorísticos em geral, Possenti observa que os temas são sempre caracterizados pela controvérsia. Segundo o autor, "a humanidade só faz piadas (chistes, anedotas, caricaturas, humor em geral) sobre temas controversos, ou seja, temas sobre os quais há uma razoável pletora de discursos, cada um deles enfocando o tema de um ângulo ou posição diferente" (POSSENTI, 2010, p. 12).

Possenti (2010) entende que, para que o humor seja produzido e o riso ocorra, além do rebaixamento de uma personagem estereotipada, é necessário apresentar o conteúdo cômico por uma via indireta, em situações particulares ou espaços específicos.

> Mas, para que ele (o riso) ocorra, é necessário que tal traço (do

> rebaixamento) seja apresentado por meio de uma forma engenhosa, que, em geral de modo indireto, permite a apreensão de um sentido que a sociedade controla, relegando-o a situações privadas de interlocução ou, se públicas, circunscritas a espaços destinados a isso, como teatros e casas de show, horários específicos de rádio e de TV etc. (POSSENTI, 2010, p. 51).

Nessa perspectiva, a literatura de cordel, caracterizada como manifestação da cultura popular, em contraste com a cultura erudita e o discurso oficial, associada ao folclórico, é terreno fértil para a produção de textos humorísticos.

O título do poema em análise, *A mulher que vendeu o marido por R$ 1,99*, já provoca o riso, haja vista a inversão de posição que coloca o homem em uma situação passiva e a mulher em uma situação ativa, contrariando a tradição machista e patriarcal. Ou seja, a mulher é sujeito e o homem, objeto. Além disso, o preço de R$ 1,99 iguala o marido às bugigangas do comércio popular.

A capa do folheto de Dantas (2011) apresenta uma xilogravura de Marcelo Soares. A xilogravura ou "gravura artesanal talhada em madeira" (VIANA, 2010, p. 28), segundo o *Dicionário do Folclore Brasileiro*, de Câmara Cascudo, é uma "técnica que da China passou

para a Inglaterra e Holanda, espalhando-se por toda a Europa" (2002, p. 752). A xilogravura estampada na capa do folheto em foco ilustra a figura de uma mulher que caminha em direção ao mercado, segurando o marido pelo braço, e ergue com a outra mão a placa com o valor que será cobrado pelo cônjuge: R$ 1,99. A imagem reforça a passividade da figura masculina e o domínio da mulher sobre a situação.

Figura 1 – Capa do folheto A mulher que vendeu o⇔ marido por R$ 1,99

Analisando as estrofes destacadas do cordel *A mulher que vendeu o marido por R$ 1,99*, distinguem-se duas linhas isotópicas em contraste: a do casamento infeliz e a da

perspectiva de liberdade. Na tabela a seguir, os substantivos e adjetivos/locuções adjetivas estão organizados de acordo com o recorte de sentido para o qual contribuem.

Substantivos e adjetivos/locuções adjetivas	Casamento infeliz com Damião	Côca e a perspectiva de libertação
Estrofe 1	Velho ditado, mal, fim	Côca, estalo
Estrofe 2	Vida, mar revolto e escuro	Futuro, barquinho, porto seguro
Estrofe 3	Próxima raiva, marido ruim, mal, estopim, triste casamento, fim	
Estrofe 4	Vida, Damião, morto de bêbado, boa-noite, meia-noite	Côca
Estrofe 5		Dona Côca, triste, revoltada, mente, ação planejada, novo rumo, vida, preparada
Estrofe 6	Satanás	Côca, braguilha pra trás, murros, feira, cartaz
Estrofe 7	Bandido, marido	Cartolina, raiva

Tabela 1 – Re⇔cortes isotópicos do cordel *A mulher que vendeu o marido por R$ 1,99*

Observa-se que o casamento de Côca é caracterizado como um "mal", algo "triste", representado metaforicamente por um "mar revolto e escuro". O marido Damião é descrito como "ruim"; a personagem masculina chega a casa "morto de bêbado", apresenta comportamento rude, sendo comparado a um "bandido" e ao próprio "Satanás".

Côca é caracterizada pelos sentimentos de tristeza, raiva e revolta, que a impulsionam a usar a razão — "mente" — em uma "ação planejada" para se livrar da terrível situação. O substantivo "barquinho" pode ser compreendido como uma metáfora dos poucos recursos de que dispõe Côca para alcançar um futuro melhor, representado pela metáfora "porto seguro". Munida de uma "cartolina", Côca resolve anunciar a venda do marido por R$ 1,99 e se dirige à feira, decidida a dar "novo rumo" a sua vida. A personagem Damião é caracterizada por um apagamento anímico, visto que não reage à atitude de Côca, assumindo, na narrativa, a condição passiva de objeto.

A fim de entender o protagonismo feminino evidenciado nos versos de Dantas (2011) e a que discurso(s) se opõe, apresentam-se, a seguir, seis estrofes do poema*O Romance do*

Pavão Misterioso, cordel de indiscutível importância e beleza, de José Camelo de Melo Rezende (2000, publicado pela primeira vez em 1923).

Às quatro da madrugada
Evangelista desceu
Creuza estava acordada
nunca mais adormeceu
a moça estava chorando
o rapaz lhe apareceu.

O jovem cumprimentou-a
deu-lhe um aperto de mão
a condessa ajoelhou-se
para pedir-lhe perdão
dizendo: — meu pai mandou-me
eu fazer-te uma traição.

O rapaz disse: — menina
a mim não fizeste mal
toda moça é inocente
tem seu papel virginal
cerimônia de donzela
é uma coisa natural.

— Todo o meu sonho dourado
é fazer-te minha senhora
se queres casar comigo
te arruma e vamos embora
se não o dia amanhece
e se perde a nossa hora.

— Se o senhor é homem rico
e comigo quer casar
pois tome conta de mim
aqui não quero ficar
se eu falar em casamento
meu pai manda me matar.

— Que importa que ele mande
Tropa e navios pelos mares
minha viagem é aérea
meu cavalo anda nos ares
nós vamos sair daqui
casar em outros lugares.
(REZENDE, 2000, p. 26-27)

O tradicional *O Romance do Pavão Misterioso*, organizado em sextilhas e obedecendo à métrica da redondilha maior, com rimas nos versos pares, representa a figura feminina como submissa ora à figura do pai, ora à figura do amado Evangelista. Assim como nos contos de fada tradicionais, a donzela Creuza é caracterizada com a fragilidade e a inocência típicas das princesas, cuja felicidade estaria condicionada ao casamento e à relação de dependência a um homem, seu protetor.

Em cotejo com o cordel de Rezende (2000, publicado pela primeira vez em 1923), o texto de Dantas (2011), enraizado na tradição do cordel, mas antenado às novidades de seu tempo, representa a mulher do Século XXI, que

luta pela liberdade e decide seu destino. No cordel de Dantas (2011), em resposta à tradição machista e patriarcal evidenciada sobretudo nos cordéis mais antigos, o casamento não é a solução para as questões existenciais de Côca, mas a causa de seu sofrimento. Damião, seu marido, não é o príncipe valente que irá defendê-la, mas uma figura ridícula e inerte.

A fim de enriquecer a discussão sobre a mulher na literatura de cordel, é de extrema relevância apreciar um cordel de autoria feminina. O poema *As Herdeiras de Maria*, de Dalinha Catunda (2017), conta, com orgulho, a história de Maria das Neves Batista Pimentel, considerada a primeira cordelista, que usava o pseudônimo Altino Alagoano, a fim de esconder seu gênero e disfarçar sua ousadia. Reproduzem-se, a seguir, oito estrofes do referido cordel.

Quando a mulher resolveu
Escrever o seu cordel,
Ainda meio acanhada...
Não quis botar no papel,
Seu santo nome de pia,
Porém foi uma Maria,
A primeira do painel.

Era Altino Alagoano
Que assinava a autoria.
A do primeiro folheto,

Que a mulher se atrevia
A escrever sem assinar
Para o marido alcunhar
Com nome de Fantasia.

E foi Maria das Neves,
A Batista Pimentel!
Que teve o afoitamento,
De publicar um cordel,
E mesmo não assumindo
O que estava produzindo
Na lavra do seu vergel.

Era Francisco das Chagas,
De sobrenome Batista,
Pai de Maria das Neves,
A primeira cordelista.
Ele foi um pioneiro,
Do folheto brasileiro,
Na arte especialista.

"O Violino do Diabo.
Ou o Preço da Honestidade",
Foi o primeiro folheto,
Tornou-se até raridade,
Pela mulher concebido,
Como troféu exibido,
Prova viva da verdade.

Os folhetos de Das Neves,
O seu pai sempre editava.
"Corcunda de NotreDame"
Na sua lista constava,
E outros títulos mais,

Em obras universais,
Ela se fundamentava.

"O Amor Nunca Morre" é,
Também sua criação,
Mais um cordel que Maria,
Acresceu a coleção.
Sua rica trajetória
É um marco na história
Nobre contribuição.

Maria chega ao cordel,
E com personalidade.
Letrada, bem preparada,
Replena de habilidade.
Disfarçada ocupa espaço,
Dando seu primeiro passo,
Rumo à nova atividade.
(http://cantinhodadalinha.blogspot.com.br/search?q=herdeiras. Acesso em 06 ago. 2017)

Os versos de Dalinha Catunda (2017), organizados em sétimas, seguindo a métrica de sete sílabas e o esquema de rimas entre o segundo, o quarto e o sétimo versos, e entre o quinto e o sexto versos, representam o diálogo entre tradição e inovação no qual a literatura de cordel se equilibra. O panorama contemporâneo dessa manifestação da literatura popular se caracteriza pela crescente participação das mulheres como cordelistas e pesquisadoras. Além disso, outra marca do cordel

contemporâneo é o uso da internet para fomentar a produção e a divulgação dessa literatura. Dalinha Catunda, por exemplo, divulga seu trabalho em redes sociais e mantém dois blogs: *Cantinho da Dalinha* (http://cantinhodadalinha.blogspot.com.br/) e *Cordel de Saia* (http://cordeldesaia.blogspot.com.br/), este em parceria com a cordelista Rosário Pinto.

O texto de Catunda (2017) exalta o atrevimento da cordelista Maria das Neves Batista Pimentel, que, na década de 30, inaugurou o cordel feminino, subvertendo a ordem estabelecida e prestando "nobre contribuição" a suas herdeiras. A talentosa e letrada Maria das Neves criava seus versos a partir de seu conhecimento sobre o cordel e os clássicos da literatura universal, exercendo um papel pioneiro, abrindo os caminhos para cordelistas como Dalinha Catunda, que defende em seus textos o protagonismo da mulher no cordel e na sociedade.

Assim como o cordel de Dantas (2011), o poema de Catunda (2017) apresenta uma perspectiva divergente do texto de Rezende (2000, publicado pela primeira vez em 1923), que representa a mulher como submissa e condicionada a viver para o casamento e sob a proteção de um homem. Os textos de Dantas (2011) e Catunda (2017) provam a atualidade

da literatura de cordel, sua natureza dinâmica e sua constante renovação. Por meio dos arranjos linguísticos elaborados, a literatura de cordel discute e significa o povo brasileiro, sua cultura, suas raízes, suas transformações, constituindo rico material para debates sobre a diversidade linguística e humana, na escola e além.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura de cordel brasileira, inaugurada no final do Século XIX, no Nordeste, contrariando expectativas pessimistas que a relegaram à condição de manifestação decadente e arcaica, incapaz de competir com as modernidades tecnológicas, mostra-se nova e fecunda, discutindo temas atuais e aproveitando as mídias para sua produção e divulgação.

A partir da leitura de *A mulher que vendeu o marido por R$ 1,99* (DANTAS, 2011), observa-se como os recursos linguísticos — no caso deste estudo, os substantivos e adjetivos/locuções adjetivas — são selecionados e aplicados, a fim de compor um construto sígnico que opõe em duas linhas de sentido distintas o masculino e o feminino. Em uma linha isotópica, o casamento da personagem Côca é referido como a causa de sua infelicidade, e seu marido, Damião, é caracterizado como uma figura ridícula e inerte. No outro recorte isotópico, Côca é descrita como uma mulher

determinada e corajosa, que reage à vida ingrata e luta por liberdade, decidindo vender o marido por R$ 1,99 no mercado popular.

Estabelecendo-se um diálogo do texto de Dantas (2011) com *O Romance do pavão misterioso* (REZENDE, 2000) e *As herdeiras de Maria* (CATUNDA, 2017), percebe-se que o cordel do Século XXI discute a temática do feminino sob uma nova ótica, valorizando a participação da mulher na literatura de cordel e reconhecendo seu protagonismo na sociedade. Os poemas de Dantas (2011) e Catunda (2017) refutam a tradição machista e patriarcal na qual a ventura da figura feminina estaria condicionada a uma relação de dependência a um homem que a protegeria e salvaria das mazelas existenciais, além de exaltar o pioneirismo da mulher, mesmo em condições adversas.

Ressalte-se a importância dos três cordéis analisados para debates sobre a literatura de cordel e a questão do feminino na sociedade, assim como a relevância dessa manifestação da literatura popular em sua totalidade como expressão da língua portuguesa e do imaginário brasileiro. Defende-se que a literatura de cordel seja objeto de estudo e pesquisa nos bancos escolares e universitários, a fim de que a língua e a cultura do Brasil sejam discutidas e valorizadas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (2000). Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes.

BECHARA, Evanildo (2004). Moderna Gramática Portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

BERGSON, Henri (1980). O riso: ensaio sobre a significação do cômico. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

CASCUDO, Luís da Câmara (2002). Dicionário do folclore brasileiro. 11. ed. Ilustrado. São Paulo: Global.

CATUNDA, Dalinha (2017). As Herdeiras de Maria. Disponível em: http://cantinhodadalinha.blogspot.com.br/search?q=herdeiras. Acesso em 06 ago. 2017.

DANTAS, Janduhi (2011). A mulher que vendeu o marido por R$ 1,99. Juazeirinho: Carrapicho. Folheto.

FIORIN, José Luiz (2008). Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (2010). "Folhetos e jornais: uma análise comparativa do ponto de vista do leitor". In: MENDES, Simone (Org.). Cordel nas Gerais: oralidade, mídia e produção de sentido. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora. p. 107-129.

HAURÉLIO, Marco (2010). Breve história da Literatura de Cordel. São Paulo: Claridade.

LAPA, Manuel Rodrigues (1982). Estilística da língua portuguesa. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes.

MARTINS, Nilce Sant'Anna (2000). Introdução à Estilística. 3. ed. São Paulo: T. A. Queiroz.

MAXADO, Franklin (1980). O que é literatura de cordel? Rio de Janeiro: CODECRI.

MONTEIRO, José Lemos (2009). A Estilística: Manual de análise e criação do estilo literário. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

POSSENTI, Sírio (2010). Humor, língua e discurso. São Paulo: Contexto.

REZENDE, José Camilo de Melo (2000). O Romance do Pavão Misterioso. ABLC. Folheto.

SIMÕES, Darcilia (2009). Iconicidade verbal: Teoria e prática. Edição online. Rio de Janeiro: Dialogarts. Disponível em: http://www. dialogarts. uerj. br/arquivos/iconicidadeverbal. pdf. Acesso em: 12 ago. 2017.

SIMÕES, Darcilia; REI, Claudio Artur Oliveira (2014). “Língua e estilo: uma tessitura especial”. In: OLIVEIRA, Esther Gomes de; SILVA, Suzete (Org.). Semântica e Estilística: Dimensões Atuais do Significado e do Estilo. Homenagem a Nilce

Sant'Anna Martins. Campinas: Pontes Editores. p. 445-461.

ULLMANN, Stephen (1964). Semântica: uma introdução à ciência do significado. Trad. J. A. Osório Mateus. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VIANA, Arievaldo Lima (Org.) (2010).Acorda Cordel na sala de aula: A Literatura Popular como ferramenta auxiliar na Educação. 2 ed. Fortaleza: Gráfica Encaixe.

BIODATA

Morgana Ribeiro dos Santos é Doutora em Língua Portuguesa pela UERJ. Doutoranda em Língua Portuguesa pela UERJ. Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Benjamin Constant, atuando no ensino de Língua Portuguesa a pessoas com deficiência visual. Participa do grupo de pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Texto – SELEPROT. CV: http://lattes.cnpq.br/8892191316116864. E-mail: morgribeiro@gmail.com.

A INFORMALIDADE DO CARIOCA EM ESPAÇO AMBÍGUO

Fátima Marinho Fabrício Monteiro

INTRODUÇÃO

Por meio de uma abordagem linguístico-cultural, analisamos a dinâmica de relações interpessoais, em espaço ambíguo (MONTEIRO, 2015), a partir dos conceitos de casa e rua propostos pelo antropólogo social Roberto DaMatta (2004). Para verificarmos a sobreposição desses dois espaços em inter-relações, na cultura brasileira, mais especificamente, na carioca, usamos como *corpus* dois comerciais da Cerveja Itaipava colhidos da Internet. Nosso objetivo foi apresentar uma contribuição didática, usando material autêntico, na língua portuguesa do Brasil (PB), para aprendizes de português como segunda língua, tendo a linguagem humana, verbal e não verbal, como veículo de expressão de valores culturais e hábitos comportamentais. Para isso, apontamos, em ambientes da rua presentes no *corpus*, a existência de relações de intimidade.

A relevância deste artigo está no fato de aprendizes de Português como Segunda Língua

para Estrangeiros (PL2E), em geral, por não terem consciência de nossa cultura, passarem por dificuldades em situações interacionais. Este estudo poderá ser útil para que eles não sintam um determinado desconforto, devido a possíveis problemas interculturais, diante de padrões comportamentais do carioca em espaços ambíguos. Para isso, é de suma importância que eles tenham consciência da dinâmica das relações sociais da língua alvo, além do conhecimento dos aspectos linguísticos. Como bem coloca Meyer, no ensino de PL2E,

> além das questões estritamente linguísticas, verbais e gramaticais, são hoje as questões culturais – e, mais do que isso, os aspectos interculturais – que necessitam de identificação, observação, pesquisa e análise. Só a partir de uma abordagem interculturalista – sem abandonar o foco na forma, claro – se poderá contribuir de forma efetiva para um ensino eficaz de PL2E (...) (2013, p. 13).

Este artigo é composto por seis partes. A introdução apresenta o objetivo, o tipo de *corpus*, o tema, a linha teórica em que nos baseamos e a relevância deste trabalho. A segunda trata dos aportes teóricos, apresentando os autores e descrevendo seus conceitos, com foco nos aspectos interculturais e linguísticos. A terceira trata da metodologia,

com detalhamento do *corpus* e a organização dos dados. Nela, aparece o método empregado para o levantamento das informações, o da Pesquisa Qualitativa. A quarta analisa aspectos culturais e linguísticos dos dados. A quinta é composta por sugestões de atividades didáticas. A última apresenta as considerações finais.

APORTES TEÓRICOS

Neste trabalho, norteiam nossas colocações Roberto DaMatta (2004; 1997;1984) com o conceito dos espaços sociais casa e rua (Cf. 1.1); Monteiro (2015) com o conceito de espaço ambíguo (Cf. 1.2); e Azeredo (2008) com variações linguísticas (Cf. 2.1).

A CASA E A RUA

Referindo-se à casa e à rua, DaMatta (2004) argumenta que as sociedades dos centros urbanos oscilam entre esses dois espaços básicos que operam de modo complementar e excludente. O autor esclarece que esses conceitos não se referem, simplesmente, a espaços físicos, mas a instituições sociais por meio das quais o sujeito fala e pode explicar o mundo.

Conforme DaMatta (2004, p. 13), a casa é o ambiente da intimidade, da menor distância social, do aconchego, das relações de amizade e parentesco. Tudo o que está nesse espaço é bom,

belo e decente. Contribuindo decisivamente para estabelecer as bases de uma profunda identidade social, ajuda a conciliar nossa existência como indivíduos.

Na sequência, o autor defende que a rua, onde somos marcados pela impessoalidade, é o mundo da frieza, do distanciamento, do trabalho, das leis, da surpresa, da tentação e do lazer. Legitimando os dois conceitos, o antropólogo argumenta que a casa recorta um espaço amoroso em que a harmonia deve reinar sobre a confusão, a competição e a desordem que caracterizam a rua.

ESPAÇO AMBÍGUO

De acordo com Monteiro (2015), ocorre espaço ambíguo quando os espaços sociais, morais e éticos *casa* e *rua* se sobrepõem, ou melhor, "quando as relações de familiaridade e afetividade são transferidas para espaços caracterizados por relações de impessoalidade e de distanciamento" (2015, p. 37).

Em nosso *corpus*, surge o espaço social ambíguo, numa interação face a face, quando pessoas conhecidas ou não se relacionam com intimidade por meio de palavras afetivas e toques como beijos na bochecha e tapinhas nas costas, no ombro ou na palma da mão, uma vez que o movimento da rua não contrasta com o ambiente da casa.

ASPECTOS LINGUÍSTICOS

Uma interface entre a Antropologia Social e a Linguística, por meio das linguagens verbal e não verbal, possibilita a observação de costumes e comportamentos sociais de determinado grupo a partir de dados provenientes da interação face a face e do estudo do material cultural produzido por uma dada sociedade. A seguir, de certa forma, Azeredo (2008) corrobora essas palavras.

VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS

Como argumenta Azeredo, as variações linguísticas são causadas por diversos fatores, mas, "para que atuem e produzam seus efeitos, é indispensável uma condição: que a língua esteja em uso e integrada no cotidiano dos que a falam"(2008, p. 61).

Referindo-se a uma concepção usada numa dimensão social (pertencente a todos) e histórica (transmitida de geração a geração), o pesquisador sustenta que a "língua é um sistema abstrato reconhecível nos muitos usos, orais ou escritos, que seus falantes fazem dela" (2008, p. 63).Em princípio, seu uso é um ato individual, mas, na interação verbal, os atos individuais são ações intersubjetivas realizadas por seus interlocutores, visto que, como defende Azeredo, "os atos se realizam na e para a comunicação

entre indivíduos ou sujeitos, que precisam, para compreender-se, estar 'de acordo' sobre o que significam os sinais que estão usando" (2008, p. 63). Assim, a partir de uma pressão padronizadora da dimensão social sobre o uso, chega-se até a identidade linguística de uma comunidade. Na sequência da página, o pesquisador conclui que a norma se constitui pela "soma dos usos histórica e socialmente consagrados numa comunidade e adotados como um padrão que se repete".

Azeredo propõe duas formas da língua, a padrão e a não padrão, e dois registros, o formal e o informal. Quanto à modalidade padrão escrita contemporânea do Português do Brasil e suas variantes, a forma corrente na fala espontânea (registro informal) e a forma pertencente a um discurso mais tenso e elaborado (registro formal), Azeredo pondera que todas elas "se legitimam no simples fato de existirem e de tornarem possíveis a expressão individual e a comunicação no seio de um grupo social. (...) a variedade padrão é elástica e comporta usos alternativos" (2008, p. 65).

Os usos da variedade padrão e das normas linguísticas (social, familiar, etária, regional, profissional) dependem do contexto de situação e da finalidade do ato comunicativo. Para este estudo, levaremos em conta a forma padrão e as normas regionais e etárias,

apresentando uma das variações linguísticas do carioca.

DA FORMALIDADE PARA A INFORMALIDADE DA LÍNGUA FALADA

Os traços de informalidade, nas relações face a face, podem ser observados na utilização de um registro linguístico mais ou menos informal nas interações do dia a dia. A princípio, podemos relacionar o registro menos informal a relações do mundo da rua, do trabalho, do distanciamento e o mais informal a relações do mundo da casa, da familiaridade, da intimidade. Num contexto em que o falante está rodeado pela família ou por amigos, normalmente, emprega-se uma linguagem informal, por exemplo, expressões coloquiais, ambíguas ou gírias. Em nosso *corpus*, caracterizando espaços ambíguos, encontramos expressões coloquiais, gírias e, como linguagem não verbal, contato físico, gestos, expressões faciais e baixo controle da emoção.

METODOLOGIA

Neste trabalho, realizamos uma análise qualitativa dos dados coletados, visto que o interesse é analisar a natureza dos comportamentos nas interações sociais.

Como já mencionado, o *corpus* utilizado foram dois comerciais da Cerveja Itaipava

colhidos da Internet e exibidos por canais de TV. O primeiro passa-se na calçada de um bar na Lapa, bairro boêmio da Zona Central do Município do Rio de Janeiro, e o segundo, no Calçadão da Praia de Copacabana. Em ambos, relações caracterizadas por maior intimidade e proximidade caracterizam o espaço social que buscamos definir nesta pesquisa.

Sendo o filme publicitário material autêntico, os dados transcritos podem reproduzir, de maneira adequada, espaços ambíguos presentes na sociedade carioca.

A identificação dos espaços em análise que se depreendem das situações de contexto social foi realizada, como já mencionado, a partir de uma abordagem que conjuga os campos antropológico, social e linguístico, levando em conta as linguagens verbal e a não verbal, as quais apontam para a delimitação dos seguintes espaços ambíguos: espaços físicos, relações interpessoais e expressões verbais. Embora tenhamos encontrado expressões verbais com diversos sentidos, na análise serão apresentados apenas os depreendidos do texto em estudo. As expressões coloquiais e gírias comuns aos dois comerciais serão referidas apenas no primeiro.

Cabe esclarecer que, para nosso objetivo, não houve a necessidade de usarmos a transcrição fonética, por isso, realizamos um tipo simplificado e, respeitando a coloquialidade

do gênero textual, reproduzimos a oralidade do falante em todos os aspectos linguísticos. Os turnos das falas foram enumerados. Para facilitar a compreensão dos textos, antes e depois de cada transcrição, fizemos uma curta descrição das cenas.

ANÁLISE

Para esta análise, selecionamos diálogos em situações que simulam interações reais entre pessoas. No primeiro comercial, os dois interactantes principais não se conhecem; no segundo, as cinco pessoas que interagem podem até se conhecer, mas não parecem íntimas apesar da linguagem verbal e da não verbal empregadas. Isso se observa nas transcrições dos filmes publicitários a seguir.

[Cena: Dois amigos estão na porta de um bar na Lapa. O Amigo 1, vestindo calça comprida e camisa de meia manga, segura 1 copo de cerveja, e o Amigo 2, de bermuda e camisa de meia manga, segura uma garrafa de Itaipava em uma mão e um copo da cerveja na outra. O Desconhecido chega de mochila nas costas, vestindo uma bermuda e uma camisa de meia manga, sorrindo para o Amigo 1 como se o conhecesse. Inicialmente, focaliza-se a situação como um todo: a entrada do bar, mesas e cadeiras na calçada, pessoas sorridentes bebendo. Após os cumprimentos, a câmera dá

um *close* nos três personagens principais, e, no plano de fundo, pessoas circulam no bar. O Amigo 2 alterna o olhar entre o Amigo 1 e o Desconhecido durante a breve conversa.]

01	Amigo 1	E aí, mermão[1]! ((personagens se apertam as mãos, com os braços flexionados em 45º,e se tocam nos ombros))
02	Desconhecido	Ah, moleque! ((e virando-se para o Amigo 2)) E aí, beleza?
03 04	Amigo 2	Tudo bem? Beleza? ((Amigo 2 e Desconhecido acenam positivamente com a cabeça))
05	Amigo 1	Quanto tempo hein, cara?
06	Desconhecido	É mesmo, cara!
07	Amigo 1	Como é que tão as parada lá?
08	Desconhecido	Tá tudo certo, cara! E contigo?
09 10	Amigo 1	Tudo ótimo, *brother*! Pô, muito bom te ver, cara! ((com dois tapinhas no ombro do Desconhecido))
11 12	Desconhecido	Tá sumidaço, hein, cara!((cruzando os braços e balançando a cabeça)) Tem que aparecer, pô!
13	Amigo 1	Pô, vamos marcar uma parada, mané!
14	Desconhecido	Vamos sim! Manda um beijo lá!
15	Amigo 1	Valeu, parceiro! Abração!
16	Desconhecido	Tchau tchau!
17	Amigo 1	Valeu! ((fazendo sinal de positivo com a mão))
18	Amigo 2	Valeu!
19	Desconhecido	Valeu! ((indo embora))

20	Amigo 2	Vem cá, quem é esse daí, hein?!
21	Amigo 1	Não faço a menor ideia, cara.
22	Amigo 2	Ué!
23 24 25	Narrador	Lapa e desconhecidos íntimos, isso é cem por cento carioca. Itaipava, a cerveja cem por cento. Beba com moderação!

Comercial da Cerveja Itaipava 1 – Desconhecidos

[Na cena final, enquanto se ouve a voz do narrador, uma garrafa de Itaipava é aberta. Logo em seguida, vê-se a mesma garrafa apoiada na mureta da Urca, um dos pontos turísticos do Rio de Janeiro, ao lado de um copo com cerveja eespuma transbordando. Garrafa e copo suados caracterizam que a bebida está “estupidamente” gelada – expressão geralmente usada por cariocas.]

1 - S.m. Contração do pronome "meu” com o substantivo “irmão". Geralmente, usada entre jovens cariocas em situações interacionais.

[Cenas: Adnet caminhando no calçadão, segurando uma lata de Cerveja Itaipava, encontra-se com dois casais de amigos. Os personagens se cumprimentam, trocam algumas palavras e logo se despedem. A câmera os focaliza em primeiro plano, e, rodando, mostra a praia de Copacabana e prédios.]

01 02	Adnet	Aaaah amigão! E aí? ((cumprimentando o Amigo 1 com um toque de mãos suspensas e dando dois beijinhos na moça))
03	Amigo 1	Tu tá sumidão, hein?
04	Adnet	Pode crer. Aí, a gente tá precisando marcar um negócio, hein?
05	Amigo 1	Vamos marcar, pô!
06	Adnet	Passa lá em casa amanhã!
07	Amigo 1	Amanhã? Vamos, amor?
08	Namorada 1	Vamos fazer uma coisinha lá amanhã!
09	Adnet	Marcado!
10	Amigo 1	Fechou, né?
11	Adnet	Valeu!
12	Amigo 1	Até amanhã!
13	Adnet	Valeu!
14	Namorada 1	Beijo!
15	Adnet	Tchau tchau! Beijão!
16 17	Adnet	Aaaah não! ((rindo e cumprimentando outro amigo com um toque de mãos)).
18	Amigo 2	E aí, fera?
19 20	Adnet	Beleza? Tudo bem? Estamos precisando marcar um negócio, hein? ((dando dois beijinhos na namorada do amigo))
21	Amigo 2	Vai fazer o que amanhã?
22	Adnet	Amanhã? Amanhã eu tô de bobeira.
23	Amigo 2	Passa lá em casa então!
24	Adnet	Marcado!
25	Amigo 2	Demorou!
26	Adnet	Show de bola!
27	Amigo 2	Valeu, meu querido!
28	Adnet	Valeu!
29	Amigo 2	Tchau tchau!

30	Narrador	Calçadão e passa lá em casa amanhã.
31	Adnet	Aaaah não!
32 33	Narrador	Isso é cem por cento carioca. Itaipava, a cerveja cem por cento. Beba com moderação.

Comercial da Cerveja Itaipava 2 – Lá em casa

[Na última fala do Narrador, repete-se a cena final descrita no comercial 1.]

Após a observação dos dados transcritos, podemos afirmar que, se um aprendiz de PL2Ese encontrasse em um desses casos de interação face a face, provavelmente, sofreria um choque intercultural, pois, como defende Monteiro,

> para que haja uma real interação entre interlocutores de regiões ou países diferentes, além das questões estritamente linguísticas, conhecer a cultura de nosso interactante é de suma importância. Contudo, primeiro, a pessoa tem que ter consciência da própria cultura e, depois, tomar consciência da cultura do falante da língua-alvo. É preciso que os interlocutores tenham uma consciência intercultural, o que equivale ao conceito de Lewis (2006: 37) de competência intercultural, que, no dizer do pesquisador, é a capacidade de o indivíduo aprender, adaptar-se e ajustar-se ao estilo de comunicação de determinado contexto (2015, p. 17-18).

Diferentemente dos norte-americanos, de determinados europeus e de asiáticos, por exemplo, o brasileiro, em geral, demonstra uma preferência pelas relações da casa em oposição às relações distantes da rua. Esse fato pode causar estranhamento em pessoas que sejam de cultura diferente da nossa.

Na sequência, passamos à análise dos seguintes espaços ambíguos: espaços físicos, relações interpessoais e expressões verbais.

4.1 – Espaços Físicos

Nos comerciais, os interactantes, apesar de se encontrarem em espaços públicos, não seguem um comportamento padrão de maior distanciamento e menos informalidade, mas interagem com um comportamento próprio da casa, totalmente descontraído, sem nenhuma rigidez nem controle da emoção. Isso pode ser verificado nos seguintes exemplos.

A - Comercial 1: A calçada de um bar na Lapa

01 – Amigo 1 – E aí, mermão! ((personagens se apertam as mãos com os braços flexionados em 45º e se tocam nos ombros))

02 – Desconhecido – Ah, moleque! E aí, beleza?

07 – Amigo 1 – Como é que tão as paradas lá?

11/12 – Desconhecido – Tá sumido hein, cara. / Tem que aparecer, pô!

13 – Amigo 1 – Pô, vamos marcar uma parada, mané.

14 – Desconhecido – Vamos sim. Manda um beijo lá.

O Amigo 1 e o Desconhecido, com o tom de voz elevado, agem como se fossem velhos amigos, embora não se conheçam. Eles se cumprimentam amistosamente, mas o discurso é vazio, não conseguem desenvolvê-lo por não saberem um da vida do outro. Isso fica claro no uso das expressões vagas nos seguintes turnos de fala:

07 – "as paradas lá" – Lá,onde?

12 – "Tem que aparecer, pô!" – Aparecer onde?

13 – "marcar uma parada" – Que parada? Cinema, teatro, futebol, vôlei, praia, piscina?

14 – "Manda um beijo lá." – Onde e para quem?

A interação foi tão espontânea e calorosa que o Amigo 2 se surpreendeu com a resposta do Amigo 1:

20 – Amigo 2- Vem cá, quem é esse daí, hein?

21 – Amigo 1 – Não faço a menor ideia, cara.

Os turnos 20 e 21 ilustram bem a tendência à polidez, cordialidade e atenção ao

próximo dos cariocas. Em geral, calorosos e conciliadores, defendemos a face do outro. Por isso, o sorriso do Desconhecido gerou um diálogo afetuoso entre dois estranhos. O mesmo não aconteceria se um dos interactantes fosse de cultura holandesa, inglesa, alemã, por exemplo, e não conhecesse a nossa. Poderia haver um choque intercultural e um mal-entendido entre os interlocutores.

B – Comercial 2: O Calçadão de Copacabana

01/02 – Adnet –Aaah amigão! / E aí? ((cumprimentando o outro com um toque de mãos e dando dois beijinhos na moça))

03 – Amigo 1 – Tu tá sumidão, hein?

04 – Adnet – Pode crer. Aí, a gente tá precisando marcar um negócio, hein?

05 – Amigo 1 – Vamos marcar, pô!

06 – Adnet – Passa lá em casa amanhã!

Adnet e o primeiro casal cumprimentam-se efusivamente, mas a conversa não se sustenta, e o turno 6 que, para aprendizes não nativos, poderia parecer um convite, na verdade, é usado como despedida no português do Brasil. A falta de assunto revela-nos que não há intimidade entre os interlocutores. Ainda no quarto turno, Adnet inicia a finalização do diálogo que mal havia começado. Os enunciados seguintes ilustram o dito.

04 – Adnet – “Aí, a gente tá precisando marcar um negócio, hein?” – Início da finalização do diálogo.

06 – Adnet – “Passa lá em casa amanhã!” – Tentativa de despedida, embora pareça que o Adnet, no turno 9, tenha confirmado que fariam uma “coisinha”.

Na sequência do vídeo, no encontro com o outro casal, houve o mesmo comportamento entre os interlocutores.

16/17 –Adnet – Aaah não! ((rindo e cumprimentando o outro interlocutor com um toque de mãos))

18 – Amigo 2 – E aí, fera?

19/20 – Adnet–Beleza? Tudo bem? Estamos precisando marcar um negócio, hein? ((dando dois beijinhos na namorada do Amigo 2))

21 – Amigo 2 – Vai fazer o que amanhã?

22 – Adnet – Amanhã? Amanhã tô de bobeira.

23 – Amigo 2 – Passa lá em casa então!

24 – Adnet – Marcado!

Um aprendiz de PL2E não entenderia por que Adnet, que havia marcado de fazer alguma coisa em sua casa com o primeiro casal no dia seguinte, disse que “estaria de bobeira” na mesma data, marcando de comparecer à casa do Amigo 2.

Nos dados, o uso de palavras vagas como "negócio", nos turnos 04 e 19/20, pode revelar certa falta de conhecimento de hábitos entre os interlocutores, e as demonstrações de intimidade, associadas a emoções superficiais, em espaços públicos, caracterizam a sobreposição das relações da casa às da rua. Como diz o narrador dos comerciais, "Isso é cem por cento carioca!". Para um aprendiz de PL2E de cultura de pessoas frias, é estranho ver manifestações de afeto e de intimidade fora de casa.

Em ambos os *corpora*, podemos citar, por analogia, a mureta da Urca como um segundo espaço físico ambíguo. Lá, há sempre pessoas que vão comer um tira-gosto e beber uma cerveja bem gelada. Como o Bar Urca não tem espaço para os fregueses, todos se divertem na mureta, onde apoiam garrafas, pratos e copos, apreciam uma belíssima vista do Rio, ouvem uma música e interagem como velhos amigos.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Quanto às relações interpessoais, as interações, vividas nos ambientes da rua, são próprias do mundo da casa. Os interactantes relacionam-se com bastante intimidade, pois valorizam as relações amistosas em detrimento da lógica rígida, própria do mundo da rua, caracterizada pela individualização e pelo

anonimato. Nos comerciais, encontramos as relações interpessoais: o contato físico e a intimidade entre (des)conhecidos.

A – Comercial 1

●**Contato físico**:aperto de mãos com os braços flexionados em 45º, toques recíprocos nos ombros. Exemplos:

01 – Amigo 1 – E aí, mermão! ((personagens se apertam as mãos e se tocam nos ombros))

09/10 – Amigo 1 – Tudo ótimo, brother. Pô, muito bom te ver, cara. ((com dois tapinhas no ombro do Desconhecido))

● **Intimidade entre os interactantes**: demonstração de desejo em saber sobre a vida do outro e de interesse para fazerem algum programa juntos, entusiasmo pelo encontro, o fato de mandar beijo para alguém da família do interlocutor. Exemplos:

07 – Amigo 1 – Como é que tão as parada lá?

08 – Desconhecido – Tá tudo certo, cara. E contigo?

09/10 – Amigo 1 – Tudo ótimo, brother. Pô, muito bom te ver, cara. ((com dois tapinhas no ombro do Desconhecido)) [entusiasmo e contato físico]

11/12 – Desconhecido – Tá sumido hein, cara. / Tem que aparecer, pô!

13 – Amigo 1 – Pô, vamos marcar uma parada, mané.

14 – Desconhecido – Vamos sim. Manda um beijo lá

15 – Amigo 1 – Valeu, parceiro! Abração!

17 – Amigo 1 – Valeu! ((fazendo sinal de positivo com a mão))

B – Comercial 2

●**Contato físico**:aperto de mãos, toques de mãos suspensas, beijos na face. Exemplos:

01/02 – Adnet – Aaaah amigão! E aí? ((cumprimentando o Amigo 1 com um toque de mãos suspensas e dando dois beijinhos na moça))

16 – Adnet – Aaaah não! ((rindo e cumprimentando o Amigo 2 com um toque de mãos suspensas))

19/20 – Adnet – Beleza? Tudo bem? Estamos precisando marcar um negócio, hein? ((dando dois beijinhos na namorada do Amigo 2))

● **Intimidade entre os interactantes**: demonstração de desejo em saber sobre a vida do outro e de interesse para fazerem algum programa juntos, entusiasmo pelo encontro, o fato de mandar beijo para alguém da família do interlocutor. Exemplos:

04 – Adnet – Pode crer. Aí, a gente tá precisando marcar um negócio, hein?

06 – Adnet – Passa lá em casa amanhã!

08 – Namorada – Vamos fazer uma coisinha lá amanhã!

18 – Amigo 2 – E aí, fera?

19/20 – Adnet – Beleza? Tudo bem? Estamos precisando marcar um negócio, hein? ((dando dois beijinhos na namorada do Amigo 2))

As relações interpessoais ambíguas assemelham-se muito às interações entre familiares e amigos num ambiente de casa. Mesmo parentes e amigos, em público, mantêm um certo distanciamento, controlando um pouco as emoções.

A linguagem não verbal nos diz muito a respeito de costumes e comportamentos sociais de uma cultura. Nos dois filmes publicitários, além do contato físico, acenos positivos de cabeça, sinal de positivo com a mão, expressões faciais, sorriso e o tom alto da voz expressam o entusiasmo dos interactantes, que se cumprimentam expansivamente. Assim, a análise dos dados transcritos, a partir de comportamentos de cariocas nas interações sociais, mais uma vez, revela-nos a presença de espaço ambíguo.

4.3 – Expressões Verbais

As expressões verbais caracterizam as relações sociais nos espaços analisados a partir das normas regionais e etárias de uma

variedade padrão informal. A variação linguística em uso, nos dois comerciais, está integrada no dia a dia de cariocas de uma faixa etária jovem. Em nosso *corpus*, confirmando que "a variedade padrão é elástica e comporta usos alternativos" (Cf. Azeredo, 2.1), encontramos expressões coloquiais e gírias, que funcionam como marcadoras de espaços ambíguos. Cabe lembrar que a gíria é uma expressão coloquial, mas nem toda expressão coloquial é gíria. Devido a isso, elas serão analisadas separadamente.

A – Comercial 1

● Expressões coloquiais:

→E aí? – Expressão usada como saudação com o sentido de "Oi" ou "Tudo bem?".

Ex.:01 – Amigo 1 – E aí, mermão!

→ Pô – Forma reduzida de "poxa", muito utilizada pelo carioca, em começos ou finais de frases, como uma expressão popular de realce.

Ex.:11/12 – Desconhecido – (...) Tem que aparecer, pô!

● Gírias:

→ Mermão – Típica gíria carioca. Contração do pronome meu com o substantivo irmão (brother). Usada como vocativo para se referir a qualquer pessoa, seja um amigo ou não.

Ex.: 01 – Amigo 1 – E aí, mermão!

→ Muleque – Típica gíria carioca. Usada como vocativo para se referir a qualquer pessoa, seja um amigo ou não.

Ex.: 02 – Desconhecido – Ah, muleque! E aí, beleza?

→ Beleza – Nos dois comerciais, a gíria "beleza?" é empregada como cumprimento, no sentido de "Como vai (você)?", "Tudo bem?".

Ex.: 19/20 – Adnet – Beleza? Tudo bem? Estamos precisando marcar um negócio, hein?

→ Cara – Gíria usada para se referir a uma pessoa de maneira informal, seja amiga, colega ou desconhecida. Uso típico para homens, mas pode ser empregada para mulheres. As gírias *moleque*, *maluco* e *mané*, nas transcrições, têm o mesmo significado.

Ex.: 11/12 – Desconhecido – Tá sumido hein, cara.

→ Parada – Foi usada em sentido vago, substituindo a palavra "coisa".

Ex.: 13 – Amigo 1 – Pô, vamos marcar uma parada, mané.

→Brother – Foi usada para se referir a qualquer pessoa, seja um amigo ou não. Nas transcrições, equivale ao sentido de amigo, cara, parceiro.

Ex.: 09 – Amigo 1 – Tudo ótimo, brother!

→ Valeu – É uma gíria muito usada no dia a dia no português do Brasil. No comercial 1, no turno 15, foi empregada pelo Amigo 1 como um

agradecimento pelo beijo que seu interlocutor mandou; nos turnos 17, 18 e 19, foi empregada, respectivamente, pelos Amigo 1, Amigo 2 e Desconhecido, como despedida, no sentido de tchau. No comercial 2, também foi usada no sentido de despedida nos turnos 13, 27 e 28.

B – Comercial 2

● Expressões coloquiais:

→ a gente –Expressão muito usada em situações informais. No registro formal, deve ser substituída por "nós".

Ex.: 04 – Adnet – Pode crer! Aí, a gente tá precisando marcar um negócio, hein?

● Gírias:

→ Passa lá em casa! – Expressão educada de despedida utilizada, em geral, em encontros casuais.

Ex.: 06 – Adnet – Passa lá em casa amanhã!

→ Fechou – A gíria tem o sentido de que foi acordado, de que está certo, de que não haverá mais mudanças.

Ex.: 10 – Amigo 1 – Fechou, né?

→ Estar de bobeira – Não ter o que fazer, estar ocioso.

Ex.: 22 – Adnet – Amanhã? Amanhã, eu tô de bobeira!

→ Demorou. Gíria usada como confirmação de algo que está para acontecer, para finalizar uma conversa em que algo foi combinado ou decidido.

Ex.: 25 – Amigo 2 – Demorou!

→ show de bola – Expressão que significa aprovação.

Ex.: 26 – Adnet – Show de bola!

Além das expressões coloquiais e das gírias, outras marcas da oralidade como a falha de concordância nominal (as parada), a mistura da segunda e da terceira pessoas do discurso (contigo e tá), as reduções de palavras (tão no lugar de estão, tá no lugar de está, tô no lugar de estou), o uso de sufixo indicador de intensidade em "sumidaço" e "sumidão", o indicador de aumentativo em "abração" e "amigão" produziram seus efeitos, uma vez que a língua estava em uso e integrada no cotidiano de seus interlocutores.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Os dois comerciais da Cerveja Itaipava são uma fonte de veículo de expressão de valores culturais e hábitos comportamentais de jovens cariocas, podendo ser muito mais explorados. Aqui, apresentamos algumas sugestões que poderão ser usadas ou adaptadas de acordo com o nível de uma turma de PL2E.As tarefas devem ser feitas em duplas. Os vídeos devem ser exibidos três vezes. A cada exibição, o professor deve chamar a atenção para determinados detalhes.

Comercial da Cerveja Itaipava – Desconhecidos (00:30)

Na sequência, apresentamos alguns exemplos de questionamentos que podem ser feitos aos alunos.

1 – As cenas se passam em um espaço, mas, no final, a voz do narrador nos remete a outro ponto turístico carioca. Você já foi a esses lugares? Como os caracterizaria?

2 – Fale sobre a situação apresentada, dizendo se é possível acontecer algo semelhante em seu país. Comente sua resposta.

3 – Por que essa situação acontece no Brasil?

4 – Aponte as estruturas de abertura, manutenção e fechamento da conversação.

5 – Que expressão, no final do vídeo, exemplifica que o brasileiro leva as relações de afeto da casa para as relações da rua?

6 – Que associação podemos fazer entre as interações dialogadas efusivas, os personagens, os locais escolhidos e a marca da cerveja?

[6 min para elaboração das respostas; 14 min para apresentação das respostas e discussão sobre estas]

Comercial da Cerveja Itaipava – Lá em casa (00:30)

Sugerimos os questionamentos a seguir.

1 – Este vídeo tem uma sequência de três encontros. O comediante Marcelo Adnet

participa de todos. Observando o comportamento dele, podemos relacioná-lo à figura do carioca, do paulista ou do mineiro? Justifique sua resposta, caracterizando os três tipos.

2 – Qual o sentido de "Passa lá em casa amanhã!"?

3 – Quando é esse amanhã?

4 – Quais as expressões de cumprimento e de despedida?

5 – Nos dois comerciais, o que significa ser "cem por cento carioca"?

6 – Explique o enunciado: "Itaipava a cerveja cem por cento carioca".

7 – Você, numa interação face a face, já se encontrou em uma situação difícil devido a um choque intercultural? Comente.

8 – De que forma você interagiria com o Desconhecido (comercial 1) e com o Adnet (comercial 2)?

[10min para elaboração das respostas; 17min para apresentação das respostas e discussão sobre as mesmas]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise revelou que, em busca de espaços em que seja possível estabelecer relações de familiaridade e de intimidade, fora do mundo da casa, o carioca institui espaços

ambíguos onde ele tem voz nas relações interpessoais.

Assim, comprovamos, em consonância com DaMatta (1984), que o padrão interacional brasileiro, mais especificamente o carioca, admite a existência de espaços ambíguos, nos quais as relações de maior formalidade e distanciamento são 'temperadas' com comportamentos e expressões linguísticas, que têm como objetivo tornar tais relações, que, por natureza, são impessoais e frias, em relações mais amistosas e íntimas.

Ressaltamos a importância da aplicação dos conceitos de casa, rua e espaços ambíguos no ensino de PL2E, pois esses fatores de ordem sociocultural podem ajudar os aprendizes na compreensão de aspectos interculturais.

A contribuição didática apresentada tem, na Análise, informações úteis para o desenvolvimento da dinâmica em sala de aula. O *corpus* ainda tem dados a serem explorados, mas acreditamos que este estudo poderá ajudar aprendizes de PL2E na busca da consciência da dinâmica das relações sociais do português do Brasil, além do conhecimento da norma-padrão e do registro informal em uso por jovens cariocas.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos de (2008). Gramática Houaiss da Língua Portuguesa. 2.ed. São Paulo: Publifolha.

Comercial da Cerveja Itaipava – Desconhecidos. Disponível em:

<http://www.youtube.com/results?search_query=propagandas+da+itaipava+desconhecidos&sm=3>Acesso em: 07 out.2017.

Comercial da Cerveja Itaipava – Lá em casa. Disponível em:

<http://www.youtube.com/results?search_query=la+em+casa+itaipava&sm=3>

Acesso em: 07 out.2017.

DAMATTA, Roberto (2004). O que é o Brasil? Rio de Janeiro: Rocco.

_____ (1997). A Casa & A Rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 5.ed. Rio de Janeiro: Rocco.

_____ (1984). O que fez o brasil Brasil? Rio de Janeiro: Rocco.

MEYER, Rosa Marina (2013). "Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade – uma questão intercultural". In:

MEYER, Rosa Marina; ALBUQUERQUE, Adriana. (Orgs). Português para Estrangeiros: Questões Interculturais. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. p. 13-34.

MONTEIRO, Fátima Marinho Fabrício; MEYER, Rosa Marina de Brito; ALENCAR, Ricardo Borges (2015). Rituais após a morte: aspectos interculturais envolvendo Brasil, Canadá e Noruega. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2016. Disponível em: <http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/mostrateses.php?open=1&arqtese=1313479_2015_Indice.html> Acesso em: 07 nov.2017.

BIODATA

Fátima Marinho Fabrício Monteiro é mestre em Letras/Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), concluindo a pesquisa na área de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E), com ênfase em Interculturalismo; especialista em Português para Estrangeiros e em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e licenciada em Letras (Português/Grego) pela Universidade do Estado

do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência na área de Letras, em especial, em Linguística Aplicada, Língua Portuguesa e Produção Textual. Atuou como professora de Português como Segunda Língua para Estrangeiros na UFRJ e em cursos de atualização em empresas no Rio e em São Paulo. Leciona Língua Portuguesa e atua em bancas de correção de concursos.http://lattes.cnpq.br/2225824221543075.

TRADUÇÃO DE POEMA E DE LETRA DE CANÇÃO: UM ESTUDO DE CASOS

André Conforte

> O que quer dizer traduzir? A primeira e consoladora resposta gostaria de ser: dizer a mesma coisa em outra língua. Só que, em primeiro lugar, temos muitos problemas para estabelecer o que significa "dizer a mesma coisa" e não sabemos o que isso significa por causa daquelas operações que chamamos de paráfrase, definição, explicação, reformulação, para não falar das supostas substituições sinonímicas. Em segundo lugar, porque, diante de um texto a ser traduzido, não sabemos também o que é a coisa. E, enfim, em certos casos é duvidoso até mesmo o que quer dizer dizer.
>
> Umberto Eco, Quase a mesma coisa: experiências de tradução. São Paulo: Record, 2007, 458 pp. Tradução de Eliana Aguiar.

INTRODUÇÃO

A controversa premiação do cantor e compositor norte-americano Bob Dylan com o Nobel de Literatura, em 2017, deflagrou, uma

vez mais, a discussão, no meio acadêmico e fora dele, sobre considerar-se ou não letra de música como literatura. Vimos defendendo, há algum tempo, o ponto de vista de que a tal juízo de valor subjaz um sutil e recorrente preconceito: o de que a produção literária seria, necessariamente, superior, em qualidade, à produção lírica da música popular. Desnecessário dizer que não há nenhuma razão para que se hierarquizem as artes; como sistemas semióticos distintos, ainda que partilhando de uma origem comum e em permanente diálogo, a canção popular e a literatura têm, cada uma, existência autônoma e autossuficiente (ainda que essa autossuficiência constitua uma abstração absoluta, na medida em que o diálogo entre as artes é, praticamente, digamos, uma espécie de "oitava arte", sem o qual magníficas realizações artísticas, em toda a história cultural da humanidade, não teriam vindo a lume.

Antes de tudo, gostaríamos de esclarecer que o presente artigo não constitui, de modo algum, um estudo sobre a arte da tradução. Esse *métier* tão difícil e pouco valorizado não é nem de longe nossa especialidade, e se tivemos, esporadicamente, de traduzir textos técnicos (jamais literários), tratou-se de breves traduções de ordem acadêmica ou profissional,

razão pela qual não nos sentimos autorizado a discorrer sobre o assunto em si mesmo.

Este artigo, portanto, abordará o assunto *tradução* com o mero intuito de arregimentar um argumento a mais em nossa empreitada teórica cujo objetivo é tão somente demonstrar que, em que pesem todos os muitos pontos em comum, a *letra de canção* e o *poema*, *enquanto gêneros textuais*, frise-se, devem ser entendidos como distintos um do outro. É o que tentaremos demonstrar sem nenhuma teoria e com exemplos práticos.

Tais considerações implicam, pois, que o leitor deste artigo não deve ter como pressuposto de sua leitura conhecimentos avançados sobre tradução, nem que já tenha enveredado por estudos teóricos profundos sobre o assunto. Antes pelo contrário; digamos que um conhecimento mediano da língua inglesa será satisfatório para a plena compreensão de algumas ideias aqui discutidas, mas receamos que nem mesmo isso seja uma condição necessária para que se apreenda a linha mestra das ideias que discutiremos em nosso breve artigo.

RESUMINDO ALGUMAS DIFERENÇAS FORMAIS

Não obstante já haver uma consistente literatura teórica a discutir as diferenças entre

os gêneros *letra de canção* e *poema*[1], retomaremos brevemente, aqui, alguns argumentos que arrolamos em dois artigos anteriores (CONFORTE, 2010; CONFORTE, 2016): em linhas gerais, procuramos demonstrar que:

a) uma das características preponderantes para a definição de um gênero é sua finalidade sociocomunicativa, e a finalidade específica do poema é distinta da finalidade específica da canção, não obstante a finalidade geral (deleite, fruição) de ambos os gêneros ser a mesma;
b) seus suportes são distintos, e "o fato de que a letra de canção irá, no mais das vezes, não somente se sobrepor, mas também se submeter à melodia, é um fator de diferenciação fundamental" (CONFORTE, 2010), a nosso ver.
c) A relação letra/música cria uma necessária interdependência entre os dois planos semióticos. Não é preciso chegar a casos extremos de diálogo inter-semiótico como o *Samba de uma nota só,* de Tom Jobim e Newton Mendonça; o fato mesmo de a letra

[1] Insistimos, inclusive com nossos alunos, nessas denominações, pelo menos no domínio discursivo acadêmico, para evitar uma nomenclatura que deslize para nomes vagos e imprecisos como "música", "letra de música" e "poesia", que podem designar outros referentes.

da canção se sobrepor ao fio melódico interfere na própria composição lírica. Um exemplo assaz citado pelos próprios compositores é o fato de que, em passagens musicais com notas muito agudas, evitar-se-ão, por exemplo, vogais altas como o */i/*, de difícil articulação e execução, mesmo por cantores experimentados.

d) Muitos autores de canções compõem letra e música simultaneamente, e a construção simultânea da melodia (sobreposta a uma harmonia e a um ritmo) com a letra é determinante para estabelecer escolhas fônicas, lexicais e mesmo sintáticas desta;
e) Em muitas composições, o arranjo reforça aspectos líricos das canções, reforçando sentidos e até mesmo criando outros.

Há muitos outros argumentos a favor da distinção que tentamos aqui estabelecer – embora haja também argumentos a favor da tese contrária[2]. Como esses argumentos e contra-argumentos já foram, em certa medida, discutidos em artigos anteriores, pedimos que o leitor se remeta a esses estudos[3]. Por ora,

[2] Há os que, com frequência, levantam o "problema" dos poemas que são musicados. Minha tréplica a esse contra-argumento também se encontra em CONFORTE, 2016.

[3] Os artigos a que me refiro, também disponíveis em coletâneas do site Dialogarts, podem ser acessados pelos

pedimos vênia para citar a nós mesmos, apenas por fazer questão de repisar o argumento de que a diferença entre um gênero e outro não pode, *jamais*, se estear no critério *qualitativo*, sob pena de o argumento se autodesqualificar: "(...) não pode ser a qualidade intrínseca de uma letra – e aqui ainda incide o problema do juízo de valor –, de modo algum, critério de definição do gênero, ainda que essa letra seja analisada fora de seu contexto musical" (CONFORTE, 2016).

O PROCESSO DE TRADUÇÃO: UM FATOR DIFERENCIADOR A MAIS

Tradução de poesia

Como já adiantamos na introdução deste artigo, não há aqui o que discutir acerca dos processos de tradução de poemas, haja vista que tudo, ou quase tudo que se podia dizer sobre essa ciência tão difícil quanto louvável, assim nos parece, já foi feito. Sabemos, no entanto, que, *grosso modo*, um poema pode ser traduzido privilegiando-se a) a forma, b) o conteúdo, ou c) a conjugação de ambos os planos, embora, é claro, esta última forma, conquanto desejável, seja a mais difícil (a dificuldade, é claro, será

---

seguintes links: http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_lingua/livro_coloquio_online.pdf (CONFORTE, 2010) e http://www.dialogarts.uerj.br/admin/arquivos_tfc_lingua/[1]coletanea_de_comunicacoes_VOL_1.pdf (CONFORTE, 2016).

tanto maior quanto maior for o "distanciamento" entre as línguas envolvidas no processo). Tal diversidade e tal dificuldade se apoiam em frases de todos conhecidas como "traduttore, traditore" (o tradutor é um traidor) e "as mulheres são como as traduções: as belas não são fiéis, e as fiéis não são belas" (atribuída a George Bernard Shaw – e em relação a esta frase, descontada a comparação escancaradamente machista, concordamos com o que tange à tradução).

As muitas traduções de *The Raven*

Um caso clássico nos estudos desta área de atuação é o confronto das diversas traduções, para o português, do poema *The raven* (O corvo), de Edgar Allan Poe. Digamos que, excetuando-se o título, tudo mais nas traduções irá diferir, uma vez que, para muitos, tradução é cocriação (nas palavras dos irmãos Campos, *transcriação*), é um processo em que as escolhas do tradutor também serão um fator de estilo pessoal (e intransferível). O estudo mais bem acabado sobre o assunto, no Brasil, é o livro "O corvo e suas traduções", de Ivo Barroso (Casa da Palavra, 2012), mas, mesmo na internet, encontramos sites como o http://www.elsonfroes.com.br/mpoe.htm, que lista nada menos do que 51 traduções para o português do poema – além de 16 "inspirações",

muitas de caráter inter-semiótico, mas aí já se entra em outra seara. Para fins de exemplificação, confrontemos, apenas, as primeiras estrofes de duas das traduções mais célebres, a de Machado de Assis e a de Fernando Pessoa:

> ***The Raven*** (Edgar Allan Poe) – primeira estrofe:
> Once upon a midnight dreary, while I pondered, weak and weary,
> Over many a quaint and curious volume of forgotten lore—
> While I nodded, nearly napping, suddenly there came a tapping,
> As of some one gently rapping, rapping at my chamber door.
> "Tis some visitor," I muttered, "tapping at my chamber door—
> Only this and nothing more."
>
> Tradução de Machado de Assis:
> Em certo dia, à hora, à hora
> Da meia-noite que apavora,
> Eu caindo de sono e exausto de fadiga,
> Ao pé de muita lauda antiga,
> De uma velha doutrina, agora morta,
> Ia pensando, quando ouvi à porta
> Do meu quarto um soar devagarinho
> E disse estas palavras tais:

"É alguém que me bate à porta de mansinho;
Há de ser isso e nada mais."

Tradução de Fernando Pessoa:
Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,
Vagos curiosos tomos de ciências ancestrais,
E já quase adormecia, ouvi o que parecia
O som de alguém que batia levemente a meus umbrais.
"Uma visita", eu me disse, "está batendo a meus umbrais.
É só isto, e nada mais."

Nas palavras de Carlos Heitor Cony, que prefaciou a citada obra de Ivo Barroso, "Machado não conhecia o verso longo, ficava bitolado pelas medidas tradicionais que não iam além do alexandrino" e "Pessoa fez um de seus piores trabalhos: usa rimas paupérrimas, como os diminutivos, os particípios e os infinitivos"[4]. À parte a controversa opinião do cronista, o importante aqui é observarmos que o que se mantém em comum entre as duas traduções é a

[4] "As traduções de 'O corvo'", crônica de Cony disponível em https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/4/20/opiniao/5.html

manutenção de um conteúdo, de uma narrativa que tenta não ofender a *semântica* do relato original. As consideráveis diferenças formais entre o inglês e o português, se não impossibilitam, dificultam em muito as aproximações formais, como as muitas sugestões fonéticas de que Poe era grande conhecedor[5]. Para dar um exemplo de sua própria lavra, a tradução de um poema como *The Bells*, por magistral que possa ser, não conseguirá dar conta, de início, das sugestões sonoras, altamente icônicas, proporcionadas pelo significante em inglês face ao significante do mesmo referente em português, visto que os efeitos da sibilante /s/ terão necessariamente que evocar sensações distintas da oclusiva /b/. Um exemplo singelo como este é quanto basta para se constatar como deve ser ingrato o ofício do tradutor.

Mas esses problemas e desafios são por demais conhecidos e enfrentados, com maior ou menor ousadia, pelos bons tradutores que temos. Em nossa modesta opinião, um dos casos mais bem-sucedidos de tradução poética no Brasil, em que forma e conteúdo muito bem se conjugaram, se deu com *Jaguadarte*, tradução de Augusto de Campos para o insólito *Jabberwocky*,

[5] Como ele mesmo demonstra em seu célebre ensaio "Filosofia da Composição", escrito em 1846.

de Lewis Carrol[6]. Vejamos o original e sua versão em português:

Jabberwocky (Lewis Carrol)
'Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.

"Beware the Jabberwock, my son!
The jaws that bite, the claws that catch!
Beware the Jubjub bird, and shun
The frumious Bandersnatch!"

He took his vorpal sword in hand:
Long time the manxome foe he sought—
So rested he by the Tumtum tree,
And stood awhile in thought.

And as in uffish thought he stood,
The Jabberwock, with eyes of flame,
Came whiffling through the tulgey wood,
And burbled as it came!

[6] No endereço eletrônico https://www.ufrgs.br/psicoeduc/variados/traduzir-lewis-carroll, encontram-se outras seis propostas de tradução deste poema, cada qual com um título diferente e com soluções diversas. Vale a pena ao leitor interessado por tradução propriamente dita dedicar-se a confrontá-las.

One, two! One, two! And through and through
The vorpal blade went snicker-snack!
He left it dead, and with its head
He went galumphing back.

“And hast thou slain the Jabberwock?
Come to my arms, my beamish boy!
O frabjous day! Callooh! Callay!”
He chortled in his joy.

’Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe;
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.

(Through the Looking-Glass, and What Alice Found There. 1871)

Jaguadarte (tradução de Augusto de Campos)

Era briluz.
As lesmolisas touvas roldavam e reviam nos gramilvos.
Estavam mimsicais as pintalouvas,
E os momirratos davam grilvos.

"Foge do Jaguadarte, o que não morre!
Garra que agarra, bocarra que urra!
Foge da ave Fefel, meu filho, e corre

Do frumioso Babassura!"

Ele arrancou sua espada vorpal
e foi atras do inimigo do Homundo.
Na árvore Tamtam ele afinal
Parou, um dia, sonilundo.

E enquanto estava em sussustada sesta,
Chegou o Jaguadarte, olho de fogo,
Sorrelfiflando atraves da floresta,
E borbulia um riso louco!

Um dois! Um, dois! Sua espada mavorta
Vai-vem, vem-vai, para tras, para diante!
Cabeca fere, corta e, fera morta,
Ei-lo que volta galunfante.

"Pois entao tu mataste o Jaguadarte!
Vem aos meus braços, homenino meu!
Oh dia fremular! Bravooh! Bravarte!"
Ele se ria jubileu.

Era briluz.
As lesmolisas touvas roldavam e relviam nos gramilvos.
Estavam mimsicais as pintalouvas,
E os momirratos davam grilvos.

Percebe-se que o grande desafio de Campos, nessa empreitada, era traduzir palavras

que *não existiam*, mas que, para além das sugestões sonoras que evocavam, consistiam no que o próprio Lewis Carrol denominou *palavras-valise* (*portmanteau words*), verdadeiros amálgamas lexicais em que duas palavras se fundem numa só para expressar uma espécie de sentido híbrido (em português, há neologismos bem conhecidos que se utilizam de tal processo, como *aborrescente*, *brasiguaio* etc.). Por exemplo, a palavra *slithy*, que aparece no primeiro verso, seria, segundo o próprio personagem Humpty-Dumpty, um *blend* de *lithe* com *slimy,* que Campos traduziu como *"lesmolisa".* Traduções dessa natureza consistem num verdadeiro desafio para qualquer tradutor, mas acreditamos constituírem exceção, e não regra, no ofício. Felizmente.

A SEMÂNTICA DO POEMA X A SEMÂNTICA DA CANÇÃO

Parece-nos claro que, se na tradução de um poema o conteúdo jamais deve ser adulterado na sua essência, a forma, se não puder ser "respeitada" no mesmo nível, é buscada no máximo das possibilidades técnicas do tradutor, este sendo considerado um artesão da palavra tanto quanto o autor do texto original (tentemos imaginar, por exemplo, um tradutor de poesia que também não seja poeta…). Selecionamos, portanto, a título de exemplificação, a primeira

estrofe do poema *If*, de Rudyard Kipling, e o confrontamos com a tradução portuguesa de Guilherme de Almeida:

If (Rudyard Kipling)

If you can keep your head when all about you
Are losing theirs and blaming it on you,
If you can trust yourself when all men doubt you,
But make allowance for their doubting too;
If you can wait and not be tired by waiting,
Or being lied about, don't deal in lies,
Or being hated, don't give way to hating,
And yet don't look too good, nor talk too wise:

Se (tradução de Guilherme de Almeida)

Se és capaz de manter a tua calma quando
Todo o mundo ao teu redor já a perdeu e te culpa;
De crer em ti quando estão todos duvidando,
E para esses no entanto achar uma desculpa;
Se és capaz de esperar sem te desesperares,
Ou, enganado, não mentir ao mentiroso,
Ou, sendo odiado, sempre ao ódio te esquivares,
E não parecer bom demais, nem pretensioso;

O célebre poema de Kipling é um dos melhores exemplos do chamado *período tenso,* composto de *prótase* e *apódose*, em que o

desfecho, a ideia final (*Yours is the Earth and everything that's in it, And – which is more – you'll be a Man, my son!* / Tua é a terra com tudo o que existe no mundo E – o que mais – tu serás um homem, ó meu filho!) aparece *somente* nos dois últimos versos de um poema composto por quatro estrofes de oito versos cada. O poeta e tradutor Guilherme de Almeida executou um trabalho que, para além de respeitar em grande medida aspectos formais muito importantes do poema, como a métrica e o ritmo (adaptados, é claro, à prosódia portuguesa), não descuidou nem um pouco em manter a semântica de *condicionalidade* do texto original – afinal de contas, negligenciar essa circunstância seria negligenciar o todo do poema.

Vejamos, agora, outro clássico, agora no domínio da música: a versão em português de *Smile*, clássico de Charles Chaplin. A tradução para o português ficou a cargo de Carlos Alberto Ferreira Braga, mais conhecido como João de Barro ou Braguinha, responsável por algumas das melhores letras de nosso cancioneiro popular (como a de *Carinhoso*). Vejamos também a primeira estrofe de cada versão:

Smile (Charles Spencer Chaplin)

Smile, though your heart is aching
Smile, even though it's breaking
When there are clouds in the sky

You'll get by...

Sorri (versão de Braguinha)

Sorri
Quando a dor te torturar
E a saudade atormentar
Os teus dias tristonhos, vazios

O que salta aos olhos agora é justamente o contrário do que observamos na tradução de *If*: na versão em português, a semântica de *concessão,* claramente expressa na oração subordinada pela conjunção *though* (embora), é substituída pela temporalidade do *quando.* A mesma operação de "substituição semântica", caso tivesse ocorrido na tradução de Guilherme de Almeida, consistiria numa violência, mas ninguém desmereceria, ou desmereceu, a versão de Braguinha, justamente porque cada processo tem seu "contrato" (V. Conclusão).

UM ÚLTIMO ESTUDO DE CASO: ZÉ RAMALHO, O BOB DYLAN BRASILEIRO?

Embora uma consulta ao Google com o sintagma "Bob Dylan brasileiro" remeta imediatamente a variadas páginas sobre Belchior, o compositor brasileiro que mais se dedicou a verter canções do ganhador do Prêmio Nobel de 2017 foi, até onde sabemos, Zé

Ramalho – Em 2008, por exemplo, gravou *Zé Ramalho canta Bob Dylan: tá tudo mudando*, álbum totalmente voltado à obra de Dylan, em que 10 das doze canções consistem em versões de seu repertório para o português. No entanto, ao longo de sua profícua carreira, Zé Ramalho verteu ainda outros clássicos de seu homólogo norte-americano.

Examinando-se algumas das versões, percebemos processos distintos que, por isso, originarão efeitos distintos na poética da versão de chegada. Vejamos um primeiro caso, a versão para o português de *Hurricane*, que recebeu em nossa língua o insólito título de *Frevoador* (mais uma "palavra-valise" ...):

Hurricane (Bob Dylan)

Pistol shots ring out in the ballroom night
Enter Patty Valentine from the upper hall
She sees the bartender in a pool of blood
Cries out, "My God, they've killed them all!"
Here comes the story of the Hurricane
The man the authorities came to blame
For somethin' that he never done
Put in a prison cell, but one time he could-a been
The champion of the world

Frevoador (versão de Zé Ramalho)

Você não sabe como se portar
Nem a maneira certa de mudar
Uma rameira cheia de bandeiras e beiras
Queiras e cheiras
Nas sorrateiras presas
Das garras dos gaviões

É um tapete mais que voador
Um calafrio, mas quero calor
Um cavaleiro no meio da noite que veio
Na madrugada tão faiscante

O confronto entre as duas letras é uma mostra bem explícita de como se dá, em boa medida, a versão de canções populares, pelo menos no Brasil[7]: vê-se que o único elemento que se manteve na versão brasileira da canção foi a música propriamente dita; ainda assim, o ritmo da canção sofreu um autêntico processo

[7] Mas acreditamos que, lá fora, não seja diferente: veja-se o caso das versões de canções jobinianas como "Wave" e "Garota de Ipanema" para o inglês, só para citar algumas. Henriques (2011, p. 172-174) também faz um interessantíssimo confronto entre as versões (inglês, espanhol, italiano e alemão) de "Comme d'habitude", de Claude François, que acabou se tornando célebre na versão de Paul Anka, composta especialmente para a voz de Frank Sinatra – a célebre e consagrada *My way*.

de “antropofagização”. *Hurricane* é uma canção de estrutura inteiramente narrativa, composta à moda de um relato jornalístico, em que se relata a vida do lutador de boxe americano Rubin Carter, preso injustamente em 1961, acusado de homicídio. Como podemos ver, na canção de Zé Ramalho, o processo de tradução propriamente dita simplesmente não existiu.

Em sentido contrário, na versão da clássica *Knockin’ on heaven’s door,* o compositor brasileiro, desta vez preocupado em manter praticamente na íntegra o sentido da versão original, recorreu a um processo de decalque, com efeitos estéticos bastante discutíveis, uma vez que traduzir ao pé da letra uma canção estrangeira (é verdade que o estilo “semifalado” de Zé Ramalho ajuda) não costuma produzir bons resultados[8]. Confrontem-se novamente os trechos iniciais de cada versão:

8 Em sentido inverso, há casos caricaturais em certas versões de canções estrangeiras para o português, processo que, no Brasil, sempre foi bastante profícuo, mas em movimentos como o da Jovem Guarda, atingiram o paroxismo. Há ainda cantores bastante populares, como Ovelha, que fazem versões das canções baseados tão somente nas “sugestões sonoras” trazidas pela audição da canção original; é o caso de uma canção em que ele canta “Eu choro e não vejo” para o verso “I should’ve known better”, aproveitando a coincidência sonora das fricativas, entre outros fonemas. E há ainda casos em que a versão é intencionalmente jocosa, como se deu com o grupo João

Knockin’ on heaven’s door (Bob Dylan)

Mama, take this badge off of me
Cause I can't use it anymore
It's gettin' dark, too dark to see
I feel like I'm knockin' on heaven's door

Knock, knock, knockin' on heaven's door (4x)

Mama, put my that gun to the ground
Cause I can't shoot them anymore
There's a long black cloud is comin' on down
I feel like I'm knockin' on heaven's door

Batendo na porta do céu (Versão de Zé Ramalho)

Mãe, tire o distintivo de mim
Que eu não posso mais usá-lo
Está escuro demais pra ver
Me sinto até batendo na porta do céu

Bate, bate, bate na porta do céu! (4x)

Mãe, guarde esses revólveres pra mim

Penca e os Miquinhos Amestrados, que compôs uma versão para Yellow River, dos Beatles, intitulada “Ela é horrível”. Tal processo de decalque sonoro é de grande interesse para os foneticistas.

Com eles nunca mais vou atirar
A grande nuvem escura já me envolveu
Me sinto até batendo na porta do céu

Por fim, apresentaremos uma última versão, em que Zé Ramalho pareceu conjugar com bastante sucesso a forma e o conteúdo – trata-se de outro grande clássico de Dylan, *Like a Rolling Stone;* na versão em português, *Como uma pedra a rolar.* As letras das duas canções serão, neste último caso, mostradas na íntegra, para que o próprio leitor possa conferir as soluções encontradas neste exemplo em que, raramente, forma e conteúdo se conjugam num processo de tradução/versão, a nosso ver, muito bem-sucedido:
Like a Rolling Stone (Bob Dylan)

Once upon a time you dressed so fine
You threw the bums a dime in your prime, didn't you?
People'd call, say "Beware doll, you're bound to fall"
You thought they were all kiddin' you
You used to laugh about
Everybody that was hangin' out
Now you don't walk so proud
Now you don't talk so loud
About having to be scrounging for your next meal

How does it feel (2x)
To be on your own
With no direction home
A complete unknown
Just like a rolling stone?

You've went to the finest school all right, Miss Lonely
But you know you only used to get juiced in it
Nobody has ever taught you how to live on the street
But now you find out you're gonna have to get used to it
You said you'd never compromise
With the mystery tramp, but now you realize
That he's not selling any alibis
As you stare into the vacuum of his eyes
And say do you want to make a deal?

Princess on the steeple and all the pretty people
They're drinkin', thinkin' that they got it made
Exchanging all kinds of precious gifts and things
You'd better take your diamond ring,
You'd better pawn it babe
You used to be so amused

At Napoleon in rags with the language that he used
Go to him now, he calls you, you can't refuse
When you got nothing, you got nothing to lose
You're invisible now, you got no secrets to conceal

Como uma pedra a rolar (versão de Zé Ramalho)

Houve um tempo em que você se vestia bem
Jogava moedas para os vagabundos
Não era assim?
As pessoas lhe diziam para se cuidar
Porque estava caindo e ia se queimar

Você só sorria, para ironizar
Até dos que não tinham onde se deitar
Agora não tem mais a empáfia
Agora a sua voz já não diz tanta lábia
Você está sozinha agora
Sem saber onde vai comer

Deve ser ruim, deve ser ruim
Não ter onde ficar
Completamente sozinha
Como uma pedra a rolar

Nem a sociedade
Nem a escola lhe ensinavam nada
Pois apenas... te mimavam
Ninguém falou como é viver na rua
e é ali onde você vai se virar

Nunca achou que isso fosse lhe acontecer
Pois sua posição política iria lhe comprometer
E agora não tem mais onde ir
E o seu orgulho nada vale aqui
Pois não há mais nenhum álibi
Nem o que barganhar

Nunca encarou os palhaços e mágicos
Fazendo truques, rindo pra você
Nunca entendeu, que não se pode
Usar os outros pra se ter
O que se quer
Você, que desfilava com seu diplomata
Que num cavalo reluzente tudo lhe tomava
Agora é tarde para voltar
Sei que é duro, mas vai aceitar
Você não tem mais nenhum segredo
Nem mais charme pra jogar

Princesa, com seu séquito brilhante
Cheia de presentes, pra esnobar
Agora não tá fácil
Teve que tirar o seu anel de diamantes

E penhorar

Você só queria ir se divertir
Tal qual Napoleão, quando foi mentir
E agora não tem nada a fazer
Quando não se tem nada
Nada se tem a perder
Você está invisível agora
A ilusão acabou

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos casos estudados, podemos afirmar, apoiados num conceito caro à Análise Semiolinguística do Discurso (CHARAUDEAU, 2005), que os *contratos de comunicação* da tradução do poema e da tradução de letra de canção divergem sensivelmente, visto que o compromisso com a semântica do texto original é muito alto no primeiro caso e muito baixo no segundo, sem que essa baixa exigência, no caso da tradução de canção, signifique menor qualidade estética. Trata-se, tão somente, das regras de cada gênero. Uma vez mais, o critério de uma suposta qualidade deve ser repelido, até mesmo porque se pode discutir a existência de traduções de canções em que a qualidade da versão na língua de chegada é maior do que na

língua de origem9. Entendemos que o trabalho do estudioso da(s) linguagem(ns) é, antes de tudo, o da análise, daquilo que é discreto e decomponível, e não o da síntese simplificadora e apressada, como se tem visto por aí. Daí nossa recusa, exposta neste e em outros artigos, à visão simplista de que a música e a literatura são uma coisa só. Tal busca convergência, apesar de tentadora, peca por simplismo e camufla discursivamente complexos de inferioridade e de superioridade desnecessários, se entendermos que cada gênero textual cumpre, a seu modo e com plena satisfação, seus papéis sociocomunicativos.

Vale lembrar, ainda, que não se deve menosprezar o fato de que já se consagrou há muito empregar-se os termos "tradução" para textos literários e "versão" para a tradução de

9 Pensamos num exemplo aleatório, como "Nada mais", versão de Celso Fonseca (gravada por Gal Costa) para "Lately", sucesso de Stevie Wonder. Mas é claro que essa questão sempre será subjetiva, excetuando-se casos "escancarados" como alguns acima citados. Há casos, ainda, em que a versão é tão bem-sucedida e reverente em relação à versão original, que o juízo de valor fica suspenso: pensamos, por exemplo, em *Façamos,* versão de Carlos Rennó para *Let's do it,* de Cole Porter (veja as duas versões no site do próprio Rennó - http://carlosrenno.com/cancoes/gravadas/facamos-vamos-amar-lets-do-it-lets-fall-in-love/).

letras de canção, o que, por si só, já denota uma consciência de que os processos são distintos.

Por fim (não seria necessário dizê-lo, mas o faremos por precaução), nosso ponto de vista não significa, de modo algum, uma contestação ao agraciamento de Bob Dylan com o Nobel; em primeiro lugar porque, assim como no caso do Oscar, sabemos que há muitas questões extra-artísticas que levam alguém a ser laureado. A visibilidade seria uma delas, a língua do escritor outra, o contexto político e as vicissitudes do mercado também não podem ser descartados. Em segundo porque não há problema em se entender o cancioneiro popular como uma forma mais do que legítima de literatura. Absurdo seria negar isso. A questão aqui se situa no plano dos *gêneros textuais*, e a discussão entre literatura e música se coloca num plano acima. De qualquer forma, vale relembrarmos o comunicado emitido pelo Comitê do Nobel justificando a concessão do prêmio ao *pop star* norte-americano, e fazer um breve comentário final: Em seu comunicado oficial, disponível no site do Prêmio Nobel em várias línguas, justifica-se que Dylan foi merecedor do prêmio "por ter criado novas expressões poéticas na grande tradição da canção americana". O lacônico arrazoado do Comitê, até por sua economia expressiva, não nos permite entrever em suas palavras o preconceito a que tanto nos

referimos? Finalizamos este artigo deixando a pergunta em aberto para o leitor.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, Patrick. (2008) Linguagem e discurso: modos de organização. Rio de Janeiro: Contexto.

CONFORTE, André. (2010) A relação inter-semiótica letra/música em recentes canções de Chico Buarque. *In* POLTRONIERI, Ana Lúcia; SIMÕES, Darcilia; FREITAS, Maria Noemi. A contribuição da Semiótica no ensino e na pesquisa. Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 67-83.

_____. (2016) A relação intersemiótica letra x música: algumas aplicações. In POLTRONIERI, Ana Lúcia; CORREIA, Claudio Manoel de C. Coletânea de comunicações sobre o verbal e o não verbal. Vol. 1. Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 37-50.

ECO, Umberto. (2007) Quase a mesma coisa: experiências de tradução. São Paulo: Record.

HENRIQUES, Claudio Cezar. (2011) Estilística e Discurso: estudos produtivos sobre texto e expressividade. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier.

BIODATA

André Nemi Conforte é doutor em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor adjunto, em nível de graduação e pós-graduação, da mesma disciplina na mesma universidade. É membro do SELEPROT e autor, em parceria com João Baptista Vargens, de "Martinho da Vila: tradição e renovação" (Ed. Almádena, 2011). link para o Lattes: http://lattes.cnpq.br/6385720491591190. E-mail: andreconforte@yahoo.com.br.