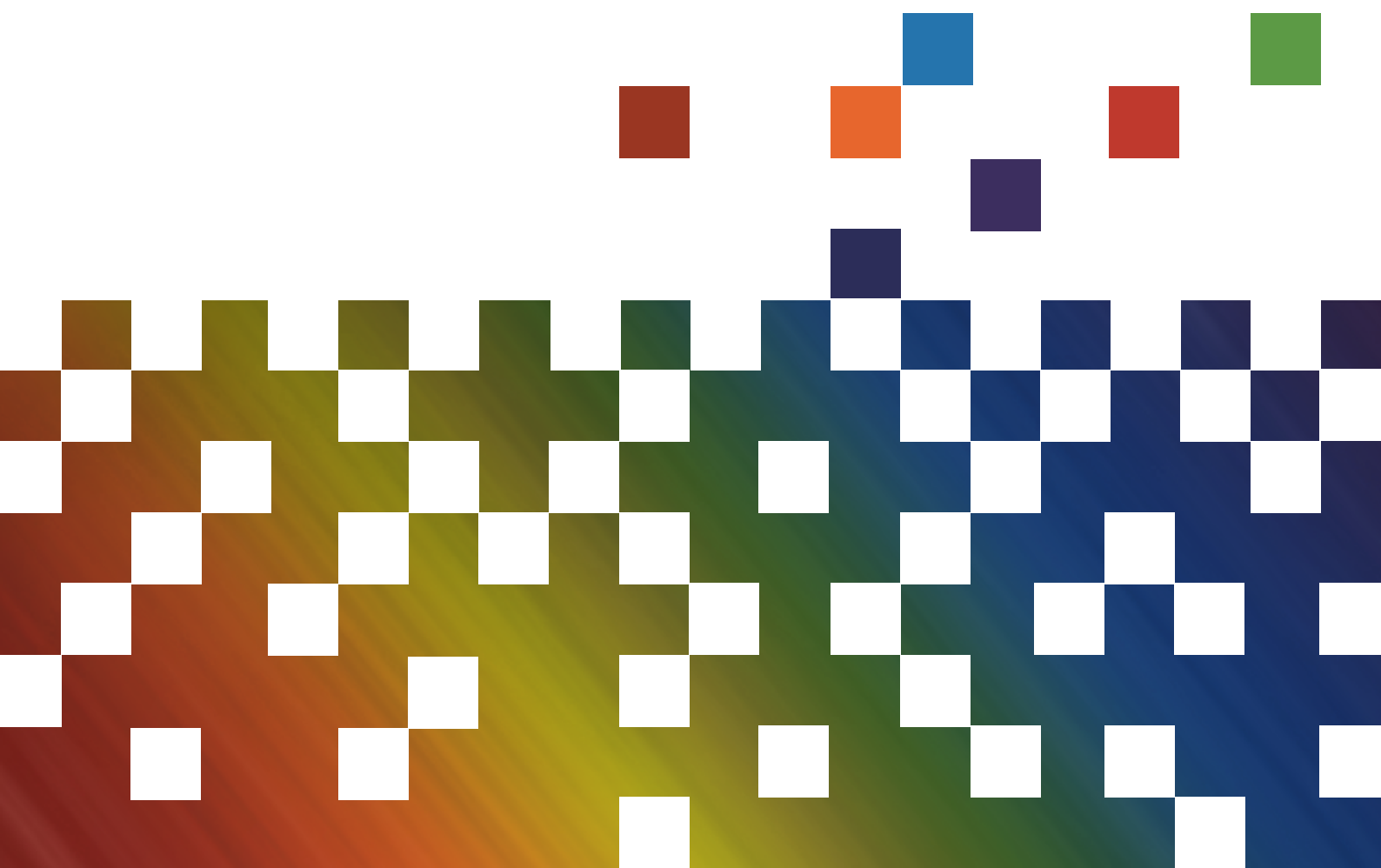


polifonia



35/2

programa de pós-graduação
em estudos de linguagem
Universidade Federal de Mato Grosso

Estudos Linguísticos

Dossiê
Linguagens e
tecnologias digitais móveis:
desafios teóricos, metodológicos,
pedagógicos

polifonia

NÚMERO 35/2 – 2017
eISSN 22376844

Estudos Linguísticos

Dossiê

Linguagens e tecnologias digitais móveis:
desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Reitora

Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor

Evandro Soares Silva

Pró-Reitor Administrativa

Bruno César Souza Moraes

Pró-Reitora de Ensino de Pós-Graduação

Ozerina Victor de Oliveira

Pró-Reitor de Pesquisa

Germano Guarim Neto

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Lisiane Pereira de Jesus

Pró-Reitora de Assistência Estudantil

Erivã Garcia Velasco

Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Vivência

Fernando Tadeu de Miranda Borges

Diretor do Instituto de Linguagens

Roberto Boaventura da Silva Sá

**Coordenador do Programa de Pós-graduação
em Estudos de Linguagem – PPGEL**

Dánie Marcelo de Jesus

Coordenador da Editora Universitária

Renilson Rosa Ribeiro

Conselho Consultivo – Estudos Linguísticos

Ana Regina e Souza Campello – UFSC

Lúcia Regiane Lopes-Damásio – UNESP

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida – USP

Marilda C. Cavalcanti – UNICAMP

Simone de Jesus Padilha – UFMT

Solange Maria de Barros – UFMT

Sônia Aparecida Lopes Benites – UEM

Walkyria Monte Mor – USP

Vânia Cristina Casseb Galvão – UFG

Vera Lúcia Menezes de O. e Paiva – UFMG

Conselho Editorial

Maria Inês Pagliarini Cox– UFMT

Roberto Leiser Baronas – UFSCAR

Célia Maria Domingues da Rocha Reis – UFMT

Dánie Marcelo de Jesus – UFMT

Daniel Silva – UFSC

Editora

Célia Maria Domingues da Rocha Reis

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Téo de Miranda – Editora Sustentável

Suporte técnico

Iouchabel Sarratchara de Fátima Falcão

Judikerle Pereira de Oliveira

Revisão de Língua Inglesa

Dánie Marcelo de Jesus e Rodrigo Camargo Aragão

Revisão de Língua Espanhola

Márcia Romero Marçal

Revisão de Língua Portuguesa

Maria Rosa Petroni

Tradutor/intérprete de LIBRAS

Anderson Simão Duarte

Organizadores

Dánie Marcelo de Jesus

Rodrigo Camargo Aragão

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367

Bairro Boa Esperança – Câmpus Universitário *Gabriel Novis Neves*

CEP: 78.060-900 – Cuiabá-MT – Brasil

POLIFONIA

Periódico do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem – Mestrado e Doutorado

Instituto de Linguagens – Piso 2, sala 42

Universidade Federal de Mato Grosso/ Cuiabá-MT – Brasil

Fones: 0XX- 65 3615.8418 – Fax 0XX - 65-3615.8418

Endereço eletrônico: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia>

E-mail: polifonia@ufmt.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P767 Polifonia / Estudos linguísticos [recurso eletrônico]. – v. 24,
n. 35/2 (janeiro-junho. 2017). – Cuiabá: UFMT, Programa
de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2017, 182p.

Semestral.

Modo de acesso: internet

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia>>

ISSN 22376844

1. Estudos linguísticos – Periódicos. I. Universidade
Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação
em Estudos de Linguagem.

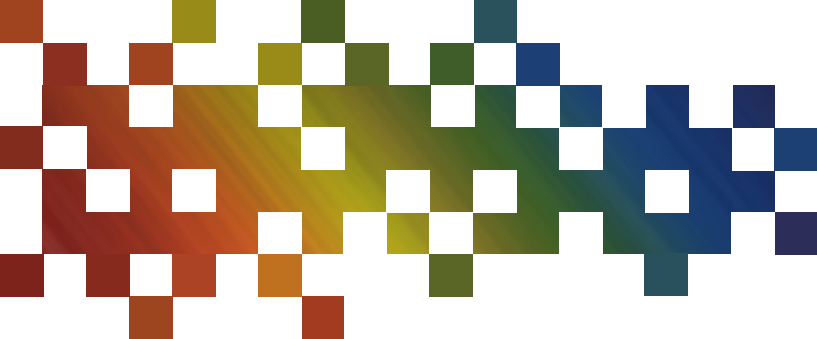
CDU – 81'1



GOVERNO DE
MATO GROSSO
ESTADO DE TRANSFORMAÇÃO



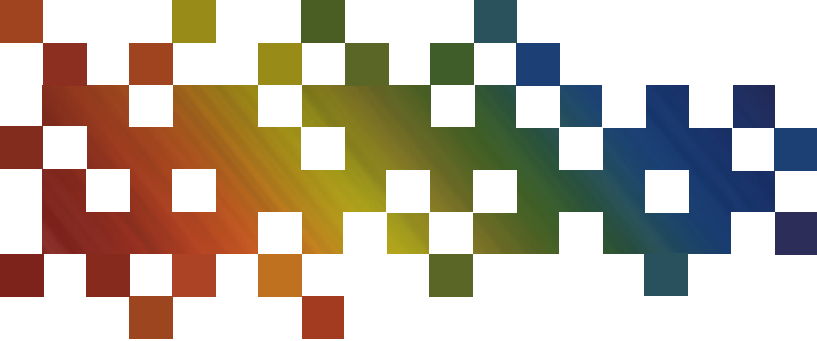
Os autores são expressamente responsáveis pelo conteúdo e
imagens dos respectivos trabalhos publicados neste periódico.



Sumário

Apresentação	7
Dossiê: Linguagens e tecnologias digitais móveis: desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos	9
O potencial de grupo tutoriado no <i>WhatsApp</i> para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em língua estrangeira	10
Gabriela Marques-Schäfer	
Pré-testagem ao Exame de Proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLE): desenho e desafios tecnológicos para avaliação de proficiência oral em dispositivos tecnológicos móveis	30
Douglas Altamiro Consolo	
Débora Mieko Agüena	
Reading on mobile digital screens: does text presentation mode affect comprehension?	50
Janaina Weissheimer	
Mahayana Godoy	
Renata Callipo	
Lígia Leite	
Diêgo César Leandro	
Nery Adamy Neto	
Déborah Tavares	
Ailson Oliveira	
Dispositivos móveis e seus propiciamentos: caminhos para a aprendizagem ubíqua de língua inglesa	68
Camila Belmonte Martinelli Gomes	
Valeska Virgínia Soares Souza	
Capas de jornal e multimodalidade em dispositivos móveis: questões de <i>layout</i> e leitura	89
Ana Elisa Ribeiro	
Ludmylla Marina de Souza	

Outros lugares	105
Diferenças e semelhanças de escrita da língua brasileira de sinais em <i>Signwriting</i>	106
Carla Damasceno de Moraes	
Direitos linguísticos e discursos (acerca) da minoria linguística surda no Brasil ...	122
Milton Francisco da Silva	
Marlandes Evaristo	
Apontamentos sobre as variantes lexicais de <i>porvinha</i> no norte mato-grossense	139
Neusa Inês Philippsen	
Construções sintáticas com a posição à periferia esquerda do verbo preenchida: uma proposta a partir da fatoração de EPP	152
Christiane Miranda Buthers	
Maria José de Oliveira	
Edital de chamada de artigos 2018	176
Instruções aos autores para publicação de artigos no periódico <i>Polifonia</i>	178



Apresentação

Dossiê: Linguagens e tecnologias digitais móveis: desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos

Foi uma satisfação acadêmica organizar este dossiê do periódico científico Polifonia, dividido em dois tomos – 35/1 e 35/2.

Dedicada à intersecção entre linguagens e tecnologias móveis (*smartphones, tablets* etc) – a temática provoca reflexões em torno dos desafios teóricos, metodológicos e pedagógicos dessa questão. Os artigos nos propõem repensar a educação e ampliar a percepção em torno da aprendizagem e aquisição de língua na contemporaneidade. Além disso, convidam-nos a nos desfazer da abordagem educacional centrada no conteúdo e pouco afeita ao processo educacional e crítico. Nesse sentido, vários deles demonstram as contribuições das tecnologias digitais em práticas educativas e formação continuada e em serviço de docentes.

De acordo com o padrão do periódico, o dossiê compõe a primeira parte e, na segunda, intitulada “outros lugares”, foram colocados textos com assuntos diversos, não menos instigantes que os primeiros.

O texto que abre a edição – “Potencial de grupo tutoriado no *WhatsApp* para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em língua estrangeira”, de Gabriela Marques-Schäfer, desenvolve uma discussão em torno da possibilidade de uso de tecnologias móveis como *WhatsApp* para diálogos colaborativos. Os resultados demonstram maior engajamento dos aprendizes em atividades mediadas por esse tipo de tecnologia.

O artigo “Pré-testagem ao Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPL): desenho e desafios tecnológicos para avaliação de proficiência oral em dispositivos tecnológicos móveis”, assinado por Douglas Altamiro Consolo e Débora Mieko Aguenta, analisa etapas de elaboração de pré-teste para o exame de proficiência para professores de língua estrangeira. O teste procura desenvolver competências que possibilitem docentes atingirem níveis mais elevados de conhecimento linguístico em língua estrangeira.

O artigo de Janaina Weissheimer, Mahayana Godoy, Renata Callipo, Lígia Leite, Diêgo César Leandro, Nery Adamy Neto, Déborah Tavares e Ailson Oliveira – “Reading on mobile



digital screens: does text presentation mode affect comprehension?”– focaliza a questão de leitura de textos em tela móvel. Na pesquisa, catorze participantes fizeram parte de um experimento com uso de uma ferramenta digital e dois textos em formato de hipertextos. Os resultados apontam que a forma como os dois textos foram apresentados não afeta diretamente na compreensão leitora.

Camila Belmonte Martinelli Gomes e Valeska Virgínia Soares Souza, no artigo “Dispositivos móveis e seus propiciamentos: caminhos para a aprendizagem ubíqua de língua inglesa”, conduziram uma pesquisa de cunho etnográfico a respeito de dispositivos móveis para aprendizagem de língua inglesa. O contexto da pesquisa se deu em um instituto de idiomas localizado na região do Triângulo Mineiro. Do estudo, as autoras verificaram que os alunos pouco utilizam dispositivos móveis para aprendizagem de língua.

Ana Elisa Ribeiro e Ludmylla Marina de Souza discutem, em “Capas de jornal e multimodalidade em dispositivos móveis: questões de *layout* e leitura”, a mudança nas práticas sociais de leitura em plataforma móveis. Para isso, as autoras analisam a versão *Estadão Noite*, do aplicativo para *Tablet* do jornal *Estado de S. Paulo*.

Na segunda parte deste volume, *Outros lugares*, Carla Damasceno de Moraes, no artigo “Diferenças e semelhanças de escrita da língua brasileira de sinais em *signwriting*”, aborda o consenso de grafia em libras em *signwriting*. A autora analisou os sinais surdo, tradução e interpretação em *signwriting*, em quatro produções científicas.

Milton Francisco da Silva e Marlandes Evaristo, no artigo “Direitos linguísticos e discursos (acerca) da minoria linguística surda no Brasil”, examinam os direitos linguísticos da minoria surda brasileira. Dialogando com a Análise Crítica do Discurso, os autores, com sua análise, revelam como as relações de poder são apresentadas nos enunciados dos seus entrevistados em relação às leis e os decretos que garantem os direitos de grupos surdos brasileiros.

No artigo “Apontamentos sobre as variantes lexicais de *porvinha* no norte mato-grossense”, Neusa Inês Philippsen propôs refletir sobre a língua portuguesa falada em quatro cidades do norte mato-grossense. O resultado dessa análise constitui parte da documentação referente à diversidade linguística desses espaços geográficos.

Em “Construções sintáticas com a posição à periferia esquerda do verbo preenchida: uma proposta a partir da fatoração de EPP”, Christiane Miranda Buthers e Maria José de Oliveira analisam sintaticamente construções do Português Brasileiro Contemporâneo, com a posição à esquerda do verbo preenchida lexicalmente por sujeitos, tópicos ou tópicos-sujeito.

Agradecemos aos autores que contribuíram com seus artigos, bem como aos avaliadores deste número do periódico *Polifonia*.

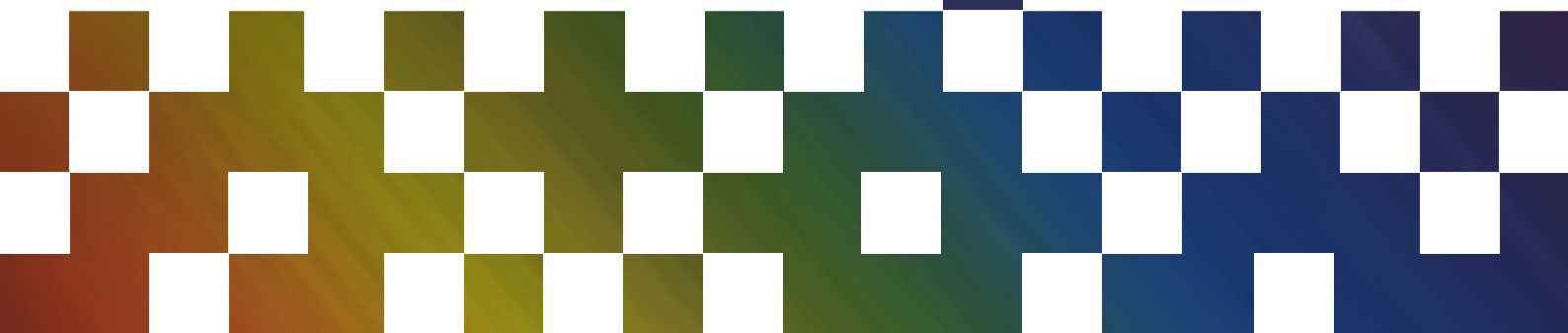
Desejamos a todos uma proveitosa leitura!

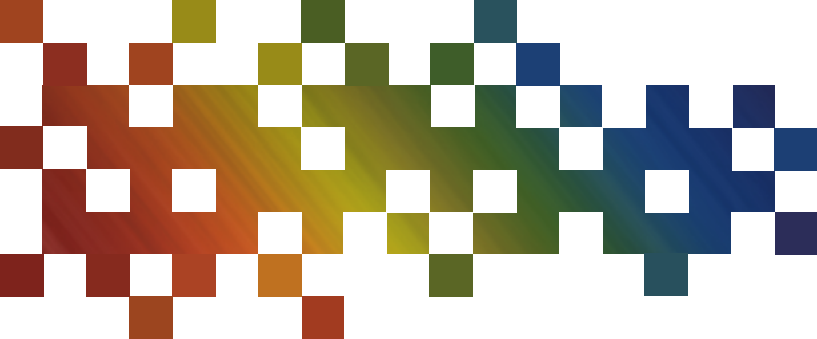
Dánie Marcelo de Jesus
Rodrigo Aragão
(Organizadores)



Dossiê

Linguagens e tecnologias digitais móveis:
desafios teóricos, metodológicos, pedagógicos





O potencial de grupo tutoriado no *WhatsApp* para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em língua estrangeira

The potential of tutored group in WhatsApp applied to the promotion of collaborative dialogues and acquisition of vocabulary in a foreign language

Potencial de grupo tutoriado en el WhatsApp para el fomento de diálogos colaborativos y adquisición de vocabulário en lengua extranjera

Gabriela Marques-Schäfer

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

O presente artigo discute os limites e as possibilidades de trabalho com tecnologias móveis e foca especialmente em uma pesquisa realizada a partir do uso de um grupo no aplicativo *WhatsApp* como suporte tecnológico para o fomento de diálogos colaborativos em língua estrangeira entre alunos, professor e tutor e aquisição de vocabulário por parte dos alunos (cf. BIEBIGHÄUSER, 2015; MARQUES-SCHÄFER, 2013). Trata-se de uma pesquisa-ação (cf. BENITT, 2015; CASPARI et al. 2007) que contou com a participação de alunos de uma universidade pública do Rio de Janeiro, de uma professora e uma tutora. Os resultados mostram as experiências dos alunos com tecnologias móveis, a motivação para aprender alemão a partir de um projeto inovador e o potencial das trocas linguísticas realizadas via aplicativo no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias móveis, aprendizagem de língua estrangeira, diálogo colaborativo.

Abstract

This paper discusses the limits and the possibilities of working with mobile technologies focusing especially on a research done using a group of the WhatsApp application as a technological support for the development of collaborative dialogues in foreign language between students, teacher and tutor and the acquisition of vocabulary by students (see BIEBIGHÄUSER 2015; MARQUES-SCHÄFER 2013). It is an action research (BENITT 2015; CASPARI et al., 2007) that included the participation of students from a public university in Rio de Janeiro, a teacher and a tutor. The results show the students' experiences with mobile technologies, the motivation of learning German from an innovative project and the potential of language exchanges carried out the application in the learning process.

Keywords: Mobile technology, foreign language learning, collaborative dialog.

Resumen

El presente artículo discute los límites y las posibilidades de trabajo con tecnologías móviles y se centra especialmente en una investigación realizada a partir del uso de un grupo en la aplicación WhatsApp como soporte tecnológico para el fomento de diálogos colaborativos en lengua extranjera entre alumnos, profesor y profesor tutor y adquisición vocabulario por parte de los alumnos (Biebighäuser 2015, Marques-Schäfer 2013). Se trata de una investigación-acción (véase Benitt 2015, Caspari et al., 2007) que contó con la participación de alumnos de una universidad pública de Río de Janeiro, de una profesora y una tutora. Los resultados muestran las experiencias de los alumnos con tecnologías móviles, la motivación para aprender alemán a partir de un proyecto innovador y el potencial de los intercambios lingüísticos realizados a través de la aplicación en el proceso de aprendizaje.

Palavras clave: Tecnologías móviles, aprendizaje de lengua extranjera, diálogo colaborativo.

1. Introdução

As tecnologias móveis estão diariamente presentes em nossas vidas. Em analogia ao termo *e-learning*, que significa aprendizagem mediada por algum recurso eletrônico, surge, na área da Didática de Línguas Estrangeiras, o termo *m-learning*, que significa aprendizagem com algum aparelho eletrônico móvel, como celulares do tipo *smartphones* e *tablets*.

Para aprendizagem de línguas em escolas ou em outras instituições de ensino, as vantagens das tecnologias móveis vão além do fato de serem aparelhos portáteis. Trata-se de recursos tecnológicos de posse e controle dos alunos, e não mais da instituição de ensino, como no caso dos computadores que, por serem caros, eram mantidos, muitas vezes, em laboratórios de informática isolados e com acesso restrito. As tecnologias móveis, por possuírem capacidade de acesso à Internet, podem também facilitar a realização de tarefas e a solução mais imediata de questões durante uma aula. Biebighäuser (2015, p. 3) aponta quatro vantagens do desenvolvimento de *m-learning* no contexto de ensino-aprendizagem de línguas: a leveza dos aparelhos, a conectividade, a maior possibilidade de interação social e de aprendizagem sensível ao contexto. A leveza dos aparelhos é sem dúvida um grande facilitador na vida daqueles que desejam estudar e consultar informações e/ou pessoas através de canais digitais a qualquer hora e em qualquer lugar. Com os novos recursos móveis, as pessoas podem interagir mais e com mais frequência umas com as outras. Além disso, professores e alunos podem, através do uso de determinados aplicativos, adaptar o conteúdo de aprendizagem ao local onde se situam fisicamente, tornando o processo mais real e sensível ao contexto. Hoje, usuários de *tablets* e celular do tipo *smartphone* estão com mais facilidade de permanecer, por mais tempo, conectados à Internet e conseguir, conseqüentemente, ter mais acesso a informações, materiais didáticos, ferramentas e aplicativos que podem contribuir para a aprendizagem de línguas.

Os objetivos deste artigo são discutir o potencial das tecnologias móveis para aprendizagem de línguas, em especial o uso do celular e o do aplicativo *WhatsApp*, definir o conceito de grupo tutoriado no *WhatsApp* e apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes de Letras de uma universidade pública do Rio de Janeiro.

2.O uso de *smartphones* e *tablets* no processo de ensino e aprendizagem de línguas

Estima-se que hoje haja no mundo mais de 3,2 bilhões de assinantes de telefonia celular. Trata-se da tecnologia mais usada no planeta. Mesmo em países com elevados graus de pobreza e problemas de desenvolvimento, pode-se perceber que cada vez mais pessoas possuem um aparelho de celular. Em países da África, onde o número de linhas de celular chega a 650 milhões, as pessoas apresentam mais acesso a este tipo de tecnologia que à água potável, a bancos ou até à eletricidade (cf. WORLD BANK, 2012, p. 22). Com isso, a função dos celulares na vida dessas pessoas ganha muita importância. Eles compensam a falta de infraestrutura e se tornam um meio através do qual as pessoas podem receber ou enviar dinheiro, fazer consultas médicas e buscar informações. Também na área da educação, esses aparelhos ganham destaque. A Unesco (2014) mostra, através de um amplo estudo, que países em desenvolvimento¹, onde quase não há acesso a livros, o uso de celulares é muito elevado. Um dos resultados desse estudo mostra que muitas dessas pessoas utilizam seus aparelhos móveis para ler e esse hábito colabora positivamente para o fomento da capacidade de leitura dos indivíduos.

No Brasil, o uso de celulares e *tablets* em escolas vem sendo muito discutido e até proibido. Em alguns estados, há inclusive projetos de leis que defendem a proibição desses aparelhos nos estabelecimentos de ensino público e privado (cf. G1 2015a). No entanto, é possível encontrarmos projetos, tanto no Brasil quanto no exterior, que vêm descobrindo e explorando aos poucos o potencial desses aparelhos para o uso em sala de aula (cf. FEICK, 2015; HAHN, 2015; ROZENFELD; MARQUES-SCHÄFER 2017).

Thissen et al (2013, p. 22) afirmam que *tablets* podem ser vistos e usados como minicomputadores e apresentam diferentes vantagens técnicas e práticas em relação aos computadores tradicionais, uma vez que são aparelhos que com um simples toque estão imediatamente prontos para o uso, possuem baterias de longa duração, podem ser usados de maneira intuitiva e levados para qualquer lugar. Além disso, tanto *smartphones* quanto *tablets* possuem recursos técnicos, como microfone, câmera e *gps* integrados que podem ser muito úteis na solução de tarefas e problemas.

Quanto às questões didáticas sobre o uso de tecnologia móveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas, podemos encontrar, nos relatos de experiência publicados até o momento, diversos pontos positivos². Estudos, como o de Hahn (2015),

1 Esse estudo foi realizado em países como Gana, Índia, Nigéria, Paquistão, Uganda e outros.

2 Biebighäuser (2015, p. 6) explica que há instituições de ensino que disponibilizam *tablets* para todos, como tentativa de unificar os recursos digitais e evitar comparações de preços e marcas entre alunos. No entanto, existem também instituições que adotam o sistema *BYOD* (*Bring your own device*/ Traga o seu próprio aparelho). Para tanto, estas instituições partem do pressuposto de que todos os alunos possuem um aparelho de *smartphone* ou *tablet* e que por estarem familiarizados com seus pertences não terão dificuldades em seu uso em sala de aula.

mostram que o uso de *tablets* em sala de aula fomenta a aprendizagem colaborativa e a motivação dos alunos, assim como trabalhos em grupos e em projetos. Em sala de aula, com *smartphones* e *tablets* em mãos, os alunos podem realizar pesquisas sobre temas específicos, desenvolver e criar produtos multimidiáticos e apresentar seus projetos e resultados totalmente de forma digital.

Hahn (idem) investigou o uso de *tablets* em aulas de alemão como língua estrangeira e concluiu que o uso de tal recurso tecnológico se torna natural em sala de aula e os aparelhos assumem um papel auxiliador, uma vez que não substituem nenhum outro elemento já comum da rotina em sala de aula de língua estrangeira, como a lousa ou o computador. A autora também pôde observar que, ao contrário do que ocorria com o uso de diversos computadores ao mesmo tempo em sala, os *tablets* não ficam no centro das atenções dos alunos e não dificultam por nada a movimentação física nem a visualização das pessoas em sala. A disposição de mesas e cadeiras pode permanecer inalterada durante a utilização dos *tablets*. Hahn destaca ainda o valor didático das tecnologias móveis para o desenvolvimento das habilidades de escuta e fala em língua estrangeira, uma vez que materiais de áudio e vídeo do próprio livro didático ou da Internet podem ser facilmente escutados e/ou vistos com o auxílio dos recursos móveis. Com a simples ajuda de um cabo capaz de duplicar a saída de áudio, dois alunos podem trabalhar, por exemplo, juntos com um só aparelho e de acordo com o seu tempo e nível de competência linguística, escutando e/ou assistindo ao mesmo material quantas vezes quiserem, sem depender do controle do professor nem do ritmo dos colegas. Nas turmas investigadas por Hahn, os alunos que trabalharam com tecnologias móveis demonstraram-se, em comparação com aqueles de turmas em que essas tecnologias não foram utilizadas, mais conscientes sobre suas habilidades de fala e pronúncia, uma vez que, com a ajuda de aplicativos, puderam realizar tarefas em sala, gravando e reescutando sua própria produção oral seguidas vezes. Com o auxílio dos recursos tecnológicos, esses alunos foram capazes de refletir melhor sobre seus próprios erros e lacunas no processo de aprendizagem.

Thissen et al (2013) mostram os resultados de experiências com o uso de tecnologias móveis em escolas na Alemanha. Os autores destacam a satisfação, o orgulho e a soberania de crianças do primeiro ano do ensino fundamental no momento da apresentação de seus projetos, realizados do início ao fim com recursos tecnológicos móveis. Além disso, os autores apontam para uma inversão de papéis na escola. Os alunos deixam de ser somente receptores de informações e conhecimentos e passam a ser produtores de textos multimidiáticos. Os professores, por sua vez, passam a desenvolver um papel de acompanhantes do processo de criação, produção e aprendizagem. Assim como os computadores, as tecnologias móveis criam oportunidades de momentos de aprendizagem individual que podem favorecer alunos com mais dificuldades.

Entretanto, as tecnologias móveis apresentam também alguns pontos passíveis de crítica. Especialistas apontam o tamanho reduzido das telas dos aparelhos, o teclado virtual e os pequenos teclados externos, que podem ser conectados aos aparelhos



móveis, como possíveis obstáculos para a aprendizagem que podem tornar a digitação de textos mais demorada e, possivelmente, mais desconfortável para os usuários.

Especificamente com relação aos aplicativos disponíveis hoje para aprendizagem de línguas, Biebighäuser (2015, p. 4) afirma que há ainda poucos que são adequados para o uso em grupos e em sala de aula, restando aos professores trabalharem com aplicativos básicos encontrados em quase todos os tipos de *smartphones*, como os aplicativos de previsão do tempo, produção de vídeos, recursos de gravação de voz e busca na Internet. Segundo a autora, a maioria dos aplicativos disponíveis hoje para aprendizagem de línguas são voltados para aprendizagem individual de gramática e vocabulário. Exercícios de forma e significado podem ser feitos através da digitação de palavras ou textos curtos, opções de múltipla escolha e *Drag&Drop* (seleciona/puxa/solta). Para níveis mais avançados, há ainda muito pouco material. A autora (idem, p. 5) critica o fato de a maioria dos aplicativos repetirem o que *softwares* já oferecem há mais de 20 anos para computadores, como exercícios fechados e de múltipla escolha. Ainda são raros os aplicativos que inovam de fato e levam em consideração algumas das vantagens técnicas das tecnologias móveis, como a mobilidade e a constante conectividade dos aparelhos.³

Há ainda aplicativos que foram desenvolvidos sem fins pedagógicos, mas que, devido a suas funções multimidiáticas e interacionais, podem ser usados dentro ou fora da sala de aula de língua estrangeira, como o caso do *WhatsApp*. Nas próximas seções deste artigo, serão discutidas as principais características deste aplicativo e o seu potencial para aprendizagem.

3.O aplicativo *WhatsApp*

O aplicativo *WhatsApp* permite que cada vez mais pessoas estejam em contato umas com as outras durante todo o dia e em toda a parte. Através deste aplicativo é possível enviar mensagens de texto, áudio, imagens, vídeos e, de acordo com a sua nova atualização, realizar chamadas de voz. Suas funções são muito atrativas e por isso o *WhatsApp* acaba substituindo o SMS e vem se tornando o aplicativo mais usado no mundo para troca de mensagens. Em 2012, o número de 2 bilhões de mensagens trocadas saltou para 10 bilhões e o número de usuários no Brasil, alcançou, em 2015, o recorde de 100 milhões de usuários ativos (cf. G1, 2015b).

Além disso, o aplicativo oferece ainda uma função inédita entre os meios de comunicação já existentes, a de informar quando os contatos estiveram online pela última vez e se receberam, leram e/ou escutaram as mensagens de texto e áudio enviadas – função esta que pode ser desativada. É possível também visualizar quando um interlocutor está online e escreve uma mensagem. Assim, podemos afirmar que o *WhatsApp* reúne

3 Segundo Falk (2015), o aplicativo *actionbound* é um bom exemplo de aplicativo que usa a conectividade dos aparelhos para localizar o aprendiz e fomentar a aprendizagem de língua.



duas funções comunicativas dentro de um único recurso tecnológico, oferecendo um serviço de envio de mensagens, como o tradicional SMS e, ao mesmo tempo, um serviço de *chat*, como o tradicional bate-papo virtual, porém com recursos multimodais ainda mais desenvolvidos, como os *emoticons* de rostos para expressar sentimentos e *emojis* de objetos, lugares, meios de transporte, animais etc.

4. Estudos e projetos com o *WhatsApp*

O número de pesquisas publicadas no Brasil e no exterior sobre o uso do aplicativo em questão ainda é reduzido. Kaieski, Grings e Fetter (2015, p. 5-6) fazem um breve levantamento sobre oito estudos realizados fora do Brasil em diversos contextos de aprendizagem. Já Souza (2015) formou um grupo no *WhatsApp* com seus alunos de inglês para complementar a comunicação durante as fases não-presenciais de seu curso de inglês. O autor atuou como pesquisador e ao mesmo tempo professor da turma e enviava através do aplicativo perguntas sobre assuntos tratados em sala de aula. Quando se encontravam pessoalmente em aula, retomavam algumas das questões tratadas eletronicamente e aprofundavam alguns tópicos. Souza destaca o papel do professor em interações em grupos de *WhatsApp* como fornecedor de material linguístico-discursivo para tarefas para casa e como parceiro de troca verbal em ambiente virtual. Os aprendizes envolvidos em seu projeto fizeram uso de diferentes estratégias de aprendizagem, como pedido de elucidação de dúvidas e correções de erros próprios.

Rambe e Bere (2013) desenvolvem um estudo na África do Sul no qual alunos realizaram trocas de mensagens de modo informal em um grupo de *WhatsApp*. Os resultados do estudo mostram que as interações virtuais contribuíram para aumentar a sua motivação. Segundo os autores, o projeto contribuiu também para o fomento de um comportamento mais social e colaborativo entre os estudantes, uma vez que eles tiveram a oportunidade de estar em contato fora da sala de aula, de conversar de forma mais espontânea e de trocar conhecimentos, informações e materiais.

Gutiérrez-Colon Plana, Escofet, Figueras, Gimeno, Appel e Hopkins (2013) usaram um grupo de *WhatsApp* para esclarecer questões de interpretação e compreensão de textos literários cujos *links* foram enviados através do grupo. Segundo os autores (idem, p. 83), os aprendizes de espanhol consideraram o intercâmbio virtual atrativo e prático, pois puderam receber de forma quase síncrona respostas curtas dadas às suas perguntas.

Amry (2014, p. 117) sublinha em seu texto os aspectos sociais nas interações via *WhatsApp*. Em um estudo realizado na Arábia Saudita, a autora compara interações realizadas em sala de aula com interações realizadas através do aplicativo, chegando ao resultado de que nas interações virtuais os alunos negociam mais significados e compartilham mais informações. Além disso, a autora observou que nas interações

virtuais em grupo os alunos foram capazes de ajudar uns aos outros na solução de problemas linguísticos. Bouhnik e Deshen (2014, p. 227) chegam a resultados semelhantes em um estudo realizado em Israel. Para os autores, é muito vantajoso para os alunos e para seus processos de aprendizagem poder interagir fora da sala de aula e tentar encontrar respostas para eventuais dúvidas.

Pode-se afirmar que nos estudos e relatos encontrados até o momento sobre o uso do *WhatsApp* para fins didáticos os resultados são, por um lado, bastante positivos. Por um outro, pode-se observar a falta de uma voz mais crítica acerca da – quase que natural – disponibilidade do professor para estar também disponível fora da sala de aula 24 horas por dia através do celular. Autores, como Bouhnik e Deshen (idem), problematizam essa questão e pontuam que o excesso de mensagens por dia e os horários das trocas podem ser um fator de incômodo para alguns professores.

5.O conceito de grupo tutoriado no *WhatsApp*

Pode-se observar que o uso do recurso de formação de grupo no *WhatsApp* é recorrente em diferentes estudos. O aplicativo permite a criação de grupos compostos por até 256 pessoas. Para tanto, o administrador do grupo deve ter gravado em seu celular todos os números das pessoas que deseja adicionar, mas as pessoas que são adicionadas não recebem previamente um convite gerado automaticamente pelo aplicativo, sendo adicionadas a grupos querendo ou não. Dessa forma, os usuários não podem recusar ser adicionados a um grupo, mas quando são e não desejam permanecer, podem optar por sair.

A função de formação de grupos pode ser, de fato, interessante para fins didáticos, pois tais grupos podem apresentar diversas semelhanças com *chats* didáticos (tutoriados) que já foram e ainda vem sendo investigados na área da Didática de Línguas Estrangeiras, desde o início dos anos 2000, como Platten (2003), Tudini (2007), Rebelo (2006), Marques-Schäfer (2013)⁴.

Chats didáticos caracterizam-se como um ambiente de interação virtual programado exclusivamente para aprendizes e marcado por instâncias pedagógicas que o organizam

4 Estes estudos comprovam que *chats* didáticos podem trazer diversos benefícios à aprendizagem de língua estrangeira, tais como o fomento de uma interação menos hierarquizada entre professores e alunos e de uma aprendizagem mais colaborativa. Além disso, alunos que realizam atividades em *chats* didáticos podem não só apresentar uma maior produção linguística em relação à produção em sala de aula, mas também podem ter mais possibilidades de negociar com o professor/tutor e com colegas questões de forma e significado e desenvolver uma consciência sobre suas próprias lacunas linguísticas. Com a ajuda de um professor ou tutor, os alunos podem também, através de interações em *chats* didáticos, visualizar seus erros e, quando desejam, receber *feedback* corretivo. Ao interagir sobre suas dificuldades e eventuais lacunas e erros, os alunos podem, junto com o professor/ tutor, desenvolver competência metalinguística e aprender a refletir sobre seu processo de aprendizagem como um todo.

e investigam (cf. MARQUES-SCHÄFER, 2013, p. 105). Um *chat* só é didático quando pelo menos um dos participantes está ciente dessas instâncias e recebe tarefas a cumprir ao longo da interação. Esse participante pode ser um tutor, um professor ou um especialista. Para a autora, outros componentes didáticos também são importantes para caracterizar um *chat* como *chat* didático, tais como a apresentação de sugestões para temas de conversas, projetos e propostas de atividades para antes e depois do trabalho em *chat*.

A partir dessa definição de *chats* didático, introduzimos o conceito de *grupo tutoriado no WhatsApp* e o definimos como uma forma virtual de interação da qual participam aprendizes e, ao menos, um professor ou tutor que exerce um papel pedagógico específico. Tal papel pode variar de acordo com o objetivo do grupo, da tarefa proposta e do contexto em questão.

É possível afirmar que tanto em conversas via *WhatsApp* quanto em conversas via *chats* se pode esbarrar com a dificuldade de acompanhar o andamento temático da interação quando não estamos participando dela no momento de seu desenvolvimento. Em uma sala de bate-papo com duas ou mais pessoas e em uma interação via *WhatsApp* entre duas ou mais pessoas, é possível que todos os participantes façam contribuições sobre diversos temas ao mesmo tempo. Em ambos os recursos tecnológicos, as mensagens vão surgindo na tela de forma não ordenada por tema, mas de forma cronológica, ou seja, pelo tempo em que foram enviadas. Com isso, os temas discutidos podem ser, muitas vezes, entrelaçados e isso exige dos participantes uma grande concentração para ler na tela e para, ao mesmo tempo, participar das discussões (cf. Crystal 2001; Araújo e Sá; Melo 2003; Araújo e Sá; Melo-Pfeifer 2009; Rebelo 2006).

Além disso, as conversas em *chats* transcorrem de forma quase tão sincrônicas quanto uma conversa face-a-face (cf. BEIßWENGER, 2007). O participante de um *chat* livre deve não só ler todas as mensagens postadas dos outros integrantes e filtrar sua relevância, mas também reagir rapidamente a elas para que seus interlocutores não precisem esperar muito por uma resposta. O silêncio, ou melhor, a demora no envio de mensagens em um *chat* livre pode ser vista como um problema por alguns participantes, significando ausência ou desinteresse. Para mostrar presença e vencer a constante pressão de tempo, os participantes de *chats* devem tentar escrever mensagens de forma rápida e constante, enviando constantemente frases curtas e recorrendo ao uso de abreviações e *emoticons*.

Este aspecto da sincronidade também pode ser observado em grupos no *WhatsApp*, uma vez que, nas interações via aplicativo, os participantes demonstram rapidez na troca das mensagens, enviam frases curtas ou incompletas e dispõem de vários *emoticons* e emojis para se expressar. Kaieski, Grings e Fetter (2015, p. 2) afirmam que o *WhatsApp* permite uma forma de comunicação instantânea, porém é importante ressaltar que, no aplicativo, o tempo de leitura, escuta e/ou visualização de todas as mensagens enviadas depende não só da rapidez da conexão à Internet, mas também da disponibilidade dos diferentes participantes para interagir. Dessa forma, não podemos afirmar que a comunicação através do aplicativo em questão se dá sempre

de forma (quase) síncrona e instantânea como em *chats*. De fato, aqueles que enviam mensagens via *WhatsApp* esperam uma resposta rápida, quando não imediata, de seus interlocutores, mas que nem sempre pode ocorrer, uma vez que as pessoas enviam e recebem mensagens quando querem, estando ou não envolvidas em uma interação contínua ou previamente iniciada, como é o caso de conversas via *chat*.

6. Diálogos colaborativos e aprendizagem de vocabulário

Interações em *chats* didáticos podem proporcionar aos alunos a participação em diálogos colaborativos e a aprendizagem de novo vocabulário, na medida em que durante as trocas de mensagens os alunos podem não só receber *inputs* em língua estrangeira, mas também produzir suas próprias respostas e negociar a forma e o significado de suas palavras e expressões (cf. TUDINI 2007; REBELO 2006; MARQUES-SCHÄFER, 2013).

Em seus estudos sobre as funções da produção dos alunos (*outputs*) e dos diálogos colaborativos em contexto de aprendizagem, Swain (1995; 2000) destaca a relevância das interações para o desenvolvimento da língua interím do aprendiz (*interlanguage*). Para Swain (1995, p. 125), ao participar de diálogos, o aluno produz em língua estrangeira e essa produção pode ajudá-lo a se conscientizar sobre suas próprias lacunas linguísticas, percebendo se é capaz de passar para a língua alvo tudo aquilo que deseja expressar. Além disso, a produção de um aluno em uma interação em língua estrangeira pode levá-lo a refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem, na medida em que ele pode relatar a alguém sobre suas estratégias, dúvidas e/ou conclusões. Ao produzir de forma escrita ou oral, os alunos podem controlar melhor o processo de aprendizagem, uma vez que são levados a solucionar suas limitações linguísticas usando o conhecimento internalizado ou repetindo palavras, expressões ou formas usadas por seus interlocutores em outro momento. Para produzir em língua estrangeira os alunos devem se tornar ativos, criar e negociar uns com os outros forma e significado linguístico e, ao fazê-lo, podem se dar conta do que sabem ou não (cf. SWAIN, 1995, p. 127)

Swain (2000) defende também que a produção dos alunos em momentos de interação entre si deve ser entendida de uma maneira mais ampla como um diálogo colaborativo, através do qual negociam palavras e expressões, constroem conhecimento e contribuem para o seu processo de aprendizagem.

Em consonância com o exposto, partimos do princípio de que interações em grupo tutoriado no *WhatsApp* também podem vir a fomentar momentos de interação através dos quais os alunos tenham a possibilidade de construir seus diálogos colaborativos, negociar formas e significados (cf. LONG 1981; PICA 1994), tomar consciência de suas lacunas linguísticas e aprender novo vocabulário. Sendo assim, elaboramos um projeto de E-Tutoria na Universidade do Estado do Rio de Janeiro que busca, através de suas diferentes edições, investigar o potencial do aplicativo em questão e colocar em prática os pressupostos teóricos até aqui abordados.

7. A pesquisa sobre o uso de grupo tutoriado no *WhatsApp*

7.1 Contexto e participantes

No presente artigo, serão discutidos alguns resultados alcançados com a realização da terceira edição do *Projeto de E-Tutoria*⁵ que ocorreu no primeiro semestre de 2015 e contou com a participação da autora deste artigo, na época também professora da disciplina, com uma aluna do oitavo período, que desempenhou a função de tutora, e com onze estudantes da disciplina Língua Alemã III, do curso de Letras, Português-Alemão. Os objetivos específicos desta edição foram: (i) oferecer uma possibilidade de praticar alemão de forma dinâmica e autêntica fora da sala de aula; (ii) fomentar a competência comunicativa dos alunos e (iii) aumentar a motivação dos alunos pela aprendizagem de língua alemã. Ao todo, esta edição do projeto de *E-Tutoria* durou cerca de dois meses. A tarefa proposta foi a de que, a cada semana, um aluno deveria levar para a casa o boneco de pelúcia do Gruffelo, personagem principal da obra da literatura infantil, o Gruffelo, de Donaldson e Scheffler (2012), e relatar sobre sua rotina no grupo tutoriado no *WhatsApp* criado especialmente para a realização do projeto. Para tanto, os alunos, com a ajuda da tutora e da professora, deveriam tentar colocar em prática conhecimentos teóricos adquiridos em sala, fazendo uso de diferentes recursos tecnológicos oferecidos pelo aplicativo, como o envio de mensagens de texto e voz, fotos e vídeos.

Com base em experiências de *chats* didáticos (MARQUES-SCHÄFER, 2013), como o *chat* do Projeto *JETZT Deutsch lernen (JDL)*, do Goethe-Institut, Alemanha, foram criadas para o presente projeto as seguintes regras: (i) os alunos deveriam escrever, em alemão, o máximo que conseguissem e, em português, o mínimo necessário; (ii) o envio de mensagens deveria ocorrer entre 8 e 22 horas e (iii) as mensagens enviadas deveriam ser sempre relacionadas ao tema do Projeto.⁶

5 Participam regularmente do Projeto de E-Tutoria da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) alunos de graduação do curso de Letras, Português-Alemão, e da Escola Superior de Educação de Heidelberg, Alemanha. O Projeto busca, através de suas diferentes edições, oferecer a todos os alunos envolvidos mais uma oportunidade de praticar conhecimentos linguísticos, culturais e didáticos adquiridos ao longo de seus cursos de licenciatura, fomentar o letramento digital (Bull, 2013) e contribuir para a aprendizagem autônoma fora da sala de aula, a partir de uma forma de interação autêntica e gratuita realizada com diferentes recursos tecnológicos. Em cada uma das edições do projeto, diferentes alunos são convidados para atuar de forma voluntária como aprendizes ou como tutores. Atividades pedagógicas são elaboradas e propostas pelas professoras-coordenadoras do projeto ou pelos próprios alunos. Aqueles participantes que atuam como alunos devem realizar as atividades e manter contato com seus respectivos tutores que, por sua vez, são responsáveis por elaborar *feedbacks*.

6 Tais regras foram comunicadas aos alunos-participantes em sala de aula antes do início das trocas de mensagens via celular.

Todos os participantes já se conheciam pessoalmente, uma vez que frequentavam presencialmente a mesma disciplina na universidade em questão. Os alunos tinham nível básico de alemão, pois quase todos começaram seus estudos de graduação sem conhecimentos prévios desta língua estrangeira. A tutora, que na época de realização do projeto apresentava nível intermediário de domínio do idioma, participou ativamente das interações, assumindo uma função de moderadora. Além disso, a tutora também buscou responder a todas as perguntas de gramática e de significado de palavras e expressões. Já a professora da turma, devido à sua responsabilidade no desenvolvimento e na avaliação do Projeto, optou por observar mais as interações para evitar que alunos se sentissem inibidos.

7.2 Natureza e questões de pesquisa

A pesquisa aqui apresentada é de base qualitativo-interpretativista. Pode-se também afirmar que se trata de uma pesquisa-ação, pois a autora desempenhou uma dupla função, a de professora e pesquisadora em um mesmo contexto. Este tipo de pesquisa é cada vez mais comum dentro da Linguística Aplicada (cf. Benitt, 2015), já que muitos professores, com o intuito de compreender melhor o ambiente de trabalho, realizam, por exemplo, pesquisas sobre suas práticas, sobre seu contexto de trabalho e sobre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Caspari et al (2007, p. 499), uma pesquisa-ação acontece quando professores de língua estrangeira formulam questões relevantes e concretas sobre seu campo de ação, levantam dados de forma sistemática, analisam-nos e os interpretam. A partir dessa base, os professores são capazes de desenvolver sua prática de maneira reflexiva e justificada. Para Caspari et al (idem), os professores de língua estrangeira que realizam este tipo de pesquisa atuam como pesquisadores e como pessoas práticas e reflexivas que contribuem para a profissionalização de sua área.

Vindo ao encontro desse entendimento de pesquisa, o presente trabalho discute o uso de tecnologias móveis no ensino de línguas, em especial o uso de grupo tutoriado no *WhatsApp*, visando responder as seguintes questões: (i) quais são as experiências dos alunos com as tecnologias móveis dentro e fora da sala de aula de LE? (ii) quais são as expectativas dos alunos com relação à realização do Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp*? (iii) qual o impacto do projeto na motivação dos alunos para aprender alemão? (iv) as interações em grupo tutoriado de *WhatsApp* podem promover diálogos colaborativos e aprendizagem de novo vocabulário?

7.3 Instrumentos de pesquisa e *corpus*

Para a realização desta pesquisa, foram confeccionados dois questionários distintos de avaliação, respondidos pelos alunos antes e depois do projeto. O questionário de Pré-Pesquisa era composto por 6 perguntas abertas, 5 perguntas fechadas e tinha

como objetivo investigar, de um modo geral, as experiências dos alunos com o uso de tecnologias e suas expectativas. O questionário Pós-Pesquisa apresentava duas partes: na primeira, foram listadas afirmativas sobre o desenvolvimento do projeto e os alunos tinham que indicar concordância ou não. Na segunda parte, foram feitas onze perguntas abertas através das quais os alunos tinham que relatar como foram suas experiências com o uso do aplicativo, o que ficou na lembrança e o que lhes mais marcou ao longo do desenvolvimento do Projeto.

O *corpus* da pesquisa é composto pelas respostas dos participantes dadas às perguntas propostas nos questionários e pelo protocolo das interações gerado e gravado automaticamente pelo aplicativo.

7.4 Análise de dados

Dos onze alunos participantes do Projeto, somente sete responderam aos questionários de Pré- e Pós-Pesquisa. Com relação à primeira pergunta de pesquisa – Quais são as experiências dos alunos com as tecnologias móveis dentro e fora da sala de aula de LE? – pode-se constatar entre as respostas que somente um aluno afirmou já ter algum tipo de experiência com o uso de celular e *tablet* dentro da sala de aula. Este aluno justificou sua experiência, relatando o uso de um aplicativo de dicionário para procurar palavras que não conhecia durante o trabalho com o livro didático em sala. Quanto ao uso de tecnologias móveis fora da sala de aula, seis dos sete alunos que responderam ao questionário afirmaram já usarem celulares e *tablets* fora da sala de aula para aprender alemão através de diferentes aplicativos para treinar vocabulário, revisar gramática, ouvir música e pesquisar na Internet. Este resultado mostra que as tecnologias móveis já fazem parte da rotina de aprendizagem de língua estrangeira dos alunos fora da sala de aula e que o Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp* da UERJ é para estes alunos a primeira experiência que une o uso de tecnologia móvel com projeto pedagógico previamente elaborado a uma disciplina da graduação oferecida em formato presencial.

A segunda questão de pesquisa do presente trabalho refere-se às expectativas dos alunos com relação à realização do projeto. No questionário de Pré-Pesquisa, foram solicitados a elencar possíveis aspectos positivos e negativos acerca do projeto proposto. Os pontos positivos mencionados nas respostas foram: (i) tirar dúvidas com mais facilidade e no momento em que surgem; (ii) interagir na língua alvo durante o cotidiano e (iii) auxiliar o aumento de vocabulário. Nas palavras de alguns alunos, os aspectos positivos seriam:



Tabela 1: Respostas de alunos sobre expectativas positivas em relação ao Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp*.

Aluno A: Com o aplicativo poderemos tirar dúvidas com mais facilidade com a frequência que surgirem, será fácil de treinar a comunicação em um novo idioma, o alemão no caso.

Aluno B: O lado positivo é interagir com a língua durante o cotidiano, mantendo contato com o idioma em períodos nos quais, sem o aplicativo, dificilmente seria possível fazer isso.

Aluno C: Na minha opinião, o uso do aplicativo será positivo pois irá ajudar no processo de aprendizagem, no aumento do vocabulário.

Fonte: Dados da autora

Este resultado mostra que os alunos, apesar de ainda não terem experimentado o aplicativo em questão em nenhum contexto presencial de aprendizagem na universidade, conseguem imaginar o seu potencial didático.

Com relação aos aspectos negativos, os alunos opinaram que o problema que poderia vir a ocorrer com a utilização do *WhatsApp* seria o surgimento de discussões sobre assuntos que não tivessem relação com a proposta pedagógica. Outro problema abordado refere-se ao fato de que o aplicativo escolhido poderia promover, segundo os alunos, uma comunicação superficial e dispersa. Tal resultado revela a preocupação dos alunos com o bom funcionamento e aproveitamento do projeto para aprendizagem, uma vez que o uso do *WhatsApp* na vida desses alunos ainda não havia sido feito para fins acadêmicos.

Tabela 2: Respostas de alunos sobre expectativas negativas em relação ao Projeto de E-Tutoria via *WhatsApp*.

Aluno A: O ponto que pode ser negativo é que em aplicativos de interação simultânea costuma-se entrar em assuntos dispersos, que nada tem a ver com o foco proposto.

Aluno B: O lado negativo é que o aplicativo de interação simultânea geralmente promove uma comunicação muito superficial e dispersa.

Fonte: Dados da autora

Cumpramos lembrar que o foco do projeto aqui apresentado não se concentrava na tentativa de realização de interações aprofundadas sobre um determinado tema, mas na realização de trocas sobre o cotidiano dos alunos a partir de um vocabulário de nível básico.⁷

A partir dos dados coletados com o questionário Pós-Pesquisa, podemos responder à terceira questão do presente trabalho: Qual o impacto do projeto na motivação dos alunos para aprender alemão? Dos sete alunos que responderam ao questionário, seis afirmam que o projeto os motivou a estudar mais alemão. Todos os sete concordaram com a afirmativa de terem gostado de poder ler e escrever mais alemão. Além disso, todos manifestaram vontade de participar de outro projeto que envolvesse o uso de tecnologias móveis ao ensino e recomendariam o projeto para aplicação em outras turmas.

Com a análise do protocolo gerado automaticamente pelo aplicativo, pudemos encontrar exemplos que respondem à quarta questão de pesquisa formulada para esta investigação: as interações em grupo tutoriado de *WhatsApp* podem promover diálogos colaborativos e aprendizagem de novo vocabulário?

Como podemos observar no exemplo 1 a seguir, o aluno A pede ajuda no grupo para entender o significado de uma palavra em alemão e informa que não a encontrou no dicionário. A aluna B tenta ajudá-lo, escrevendo algumas palavras em português e a afirma ser só uma suposição. Neste caso, pode-se perceber que o diálogo colaborativo que se contrói é iniciado por um aluno e o *feedback* dado também é realizado por um aluno. Dessa forma, pode-se afirmar que este exemplo mostra como a interação aluno-aluno também pode ser enriquecedora e pode levar à construção do conhecimento. Este exemplo também mostra que as interações em grupo tutoriado no *WhatsApp* – assim como em *chats* didáticos – descentralizam o papel do professor e/ou tutor, na medida em que todos podem ajudar todos ao mesmo tempo.

Exemplo 1: Sequência de interação sobre significado de uma palavra

28.03.15 17:58:09 A: Halo Grüffello, können sie mir helfen? was bedeutet	A: Olá Grüffello, você pode me ajudar? O que significa
28.03.15 17:58:47: A: Verkehrsverbindung	A: „Verkehrsverbindung“ (meio de transporte)
28.03.15 18:00:17: A: Ich habe nicht gefunden in den WOrtbuch	A: Eu não encontrei no dicionário
28.03.15 18:00:20: A :(A: :(
28.03.15 18:19:16: B: Vielleicht “conexão” oder “	B: Talvez conexão ou
28.03.15 18:19:24: B: “Baldeação”?	B: baldeação
28.03.15 18:20:29: B: Aber es ist nur eine Vermutung...	B: mas isso é só uma suposição
28.03.15 18:21:34: A: Vielen danke	A: Muito obrigada
28.03.15 18:23:23: B: Bitte, der Grüffello hat es mir gesagt!	B: Por nada, o Grüffello que me falou isso!

Fonte: Dados da autora

7 Na análise das interações foi encontrado somente um registro de manifestação de um aluno que desejava tirar uma dúvida via aplicativo sobre a tarefa de casa passada no livro didático de atividades adotado na disciplina. Como este não era o tema nem o propósito do grupo, a professora pediu, em uma conversa individual, que o aluno deixasse para tirar sua dúvida pessoalmente em sala e usasse o aplicativo somente para se comunicar sobre a pelúcia do Grüffello na sua rotina e na dos colegas. O aluno entendeu o pedido da professora e continuou normalmente a participar das interações no grupo.



O exemplo 2, a seguir, mostra como a tutora elabora um *feedback* corretivo de forma indireta. O aluno C escreve que o Grüffelo está se divertindo, “dentro da festa” (in der Party), usando uma preposição inadequada em alemão, e a tutora, por sua vez, reage, perguntando o que ele faz “na festa” e usando a preposição mais correta em alemão (auf der Party). Este exemplo mostra como é possível dar um *feedback* corretivo aos alunos sem interromper o fluxo da interação e sem tematizar a questão gramatical. Além disso, o exemplo 2 também nos mostra como a presença de um tutor e/ou professor pode ser importante no momento de formular frases e/ou expressões gramaticalmente corretas, que sirvam de exemplo para todo o grupo.

Exemplo 2: Sequência de interação sobre *feedback* corretivo indireto

28.03.15 19:31:46: C: Der Grüffelo hat viel Spaß in der Party!	C: O Grüffelo está se divertindo dentro da festa.
28.03.15 19:32:35: Tutorin: Was macht er auf der Party?	Tutora: O que o Grüffelo está fazendo na festa?
28.03.15 19:33:06: C: Er isst der ganzen Kuchen!	C: Ele está comendo o bolo todo!

Fonte: Dados da autora

A sequência de interação do exemplo 3 mostra como o aluno D conhece um novo vocabulário a partir de um diálogo colaborativo entre ele, a professora e outro colega no grupo. Ao descobrir que também ganhará um pedaço de bolo, a professora reage dizendo “legal”, agradecendo e afirmando que há esperança. O aluno D, por sua vez, repete o que foi escrito pela professora, mas logo em seguida pede ajuda, colocando um ponto de interrogação ao lado da palavra “Hoffnung” (esperança). Esse pedido de ajuda é respondido pelo aluno B que, em menos de um minuto, escreve em português o significado. O aluno D recebe o *feedback* e agradece. Esse exemplo ilustra como as interações autênticas e espontâneas via aplicativo podem contribuir para aquisição de novo vocabulário em língua estrangeira.

Exemplo 3: Sequência de interação com apresentação e descoberta de novo vocabulário

29.03.15 18:31:23: Lehrerin: Toll! Danke! Es gibt dann Hoffnung!	Professora: Legal! Obrigada! Há então esperança!
29.03.15 18:33:44: D: Es gibt immer Hoffnung	D: Sempre há, „Hoffnung“.
29.03.15 18:35:00: D: Hoffnung?	D: Hoffnung?
29.03.15 18:35:36: B: Esperança	B: Esperança
29.03.15 18:39:39: D: Ah, ok	D: ah ok
29.03.15 18:39:57: D: Vielen Danke!	D: muito obrigada!

Fonte: Dados da autora

Os exemplos aqui apresentados representam somente um pequeno recorte do *corpus* e, conseqüentemente, dos dados obtidos com a realização desta pesquisa. Pode-se afirmar que os alunos, de fato, ao interagirem em língua estrangeira, tiveram a oportunidade de perceber suas lacunas de vocabulário e dificuldades com gramática. Além disso, eles puderam obter ajuda para superar questões ligadas ao significado de palavras e expressões,

assim como *feedback* corretivo. As interações no grupo tutoriado também serviram como forma de treinar o uso de expressões do dia-a-dia de uma forma autêntica e espontânea.

Por fim, pode-se constatar com a análise do protocolo de interações que, ao longo dos dois meses de realização do projeto, os alunos trocaram dezenas de fotos, mas não enviaram nenhum vídeo, nem mensagem de voz para o grupo.

8. Considerações finais e encaminhamentos

Neste trabalho, discutiu-se a presença marcante das tecnologias móveis em nosso dia-a-dia e o seu potencial para a área da Didática de Línguas Estrangeiras. O futuro do uso de recursos tecnológicos para fins acadêmicos conta certamente com as tecnologias móveis que, devido às suas vantagens técnicas, como portabilidade, conectividade e baixo custo, tornam-se grandes aliadas de professores e alunos.

Os dados analisados a partir dos questionários indicam não só que as tecnologias móveis já fazem parte da rotina de uso dos alunos fora da sala de aula, mas também que agora cabe aos professores e instituições de ensino pensar em formas de tentar integrá-las de modo adequado ao ensino e à prática em sala. O uso específico de um grupo tutoriado no *WhatsApp* pode ser positivo não só para um aumento da motivação dos alunos para praticar a língua estrangeira diariamente, mas também para o desenvolvimento de competência comunicativa, à medida que os alunos têm a chance no aplicativo – assim como em *chats* didáticos (PLATTEN, 2003; REBELO, 2006; ARAÚJO E SÁ; MELLO-PFEIFFER, 2009; BIEBIGHÄUSER; MARQUES-SCHÄFER, 2009; MARQUES-SCHÄFER, 2013) de participar de interações autênticas e espontâneas. Os dados nos mostraram também que a interação em grupo tutoriado no *WhatsApp* promove o desenvolvimento de diálogos colaborativos entre os alunos e que eles entre si buscam ajuda e a resolução de problemas.

Com relação especificamente aos *feedbacks* corretivos em interações via *WhatsApp*, é interessante ainda traçar outro paralelo com *chats* didáticos. Nos estudos de *chats*, há um consenso de que erros ortográficos são quase que inerentes ao meio devido a fatores técnicos e interacionais (cf. MARQUES-SCHÄFER, 2013, p. 146). Cabe agora levantar a mesma questão para o entendimento sobre como usuários lidam e/ou superam eventuais erros ortográficos ocorridos em conversas no aplicativo em questão, já que talvez este tipo de problema não ocorra mais no novo ambiente digital, pois, através de *smartphones* e *tablets*, é possível instalar teclados de outras línguas e se comunicar usando um sistema de autocorreção e de sugestões de palavras. Para tanto, basta o usuário baixar o teclado da língua que está sendo usada na interação que a ajuda automática aparecerá na tela. Cabe levantar as questões se estamos próximos do fim da discussão sobre erros em conversas síncronas como em *chats* e se alunos de língua estrangeira fazem uso dessas vantagens técnicas para se corrigir e para verificar formas corretas de ortografia.

A realização desta pesquisa traz ainda à luz diversas questões acerca do papel da tutora, dos modos de correção e de *feedback* ao longo das interações realizadas diariamente pelos participantes. Devido à sua relevância didática, estes aspectos devem

ser analisados mais profundamente em futuros trabalhos. Pode-se afirmar, no momento, que os participantes, de um modo geral, escreviam corretamente, corrigiam seus próprios erros e toleravam os erros dos outros no grupo, evitando, assim, possíveis conflitos com aqueles que não desejavam ser corrigidos. A tutora, por sua vez, realizou correções diretas somente quando foram solicitadas para que não atrapalhassem o fluxo da comunicação e não inibissem os aprendizes.

O fato de os alunos não terem enviado vídeos e mensagens de voz para o grupo leva-nos ainda a pensar, para futuros trabalhos, em como desenvolver estratégias que fomentem a utilização desses recursos, já muito usados em interações diárias em língua materna. É preciso vencer provavelmente fatores como o medo de exposição e de cometer erros ou desvios gramaticais em língua estrangeira.

Por fim, pode-se afirmar ainda que professores não precisam temer o uso de tecnologias móveis, pois esses recursos, além de complementarem o trabalho com o quadro e o livro didático, podem ser manuseados de maneira intuitiva. Recomenda-se que a integração das tecnologias móveis à aprendizagem de línguas se dê de forma híbrida e interligada aos métodos já existentes. *É preciso, porém, combinar bem as regras de uso de aparelhos de celular, em especial o uso de grupos tutoriados no WhatsApp, com os alunos para que os objetivos das tarefas propostas sejam cumpridos dentro do prazo estipulado, sem perder o foco e sem gerar incômodos e mal-entendidos.* A chegada das tecnologias móveis não leva à exclusão de algo, mas à combinação e complementação do material e dos recursos já disponíveis antes. Cabe lembrar que há um consenso na Didática de Línguas Estrangeiras de que o sucesso do uso de recursos tecnológicos depende diretamente da elaboração prévia de projeto pedagógico, uma vez que a tecnologia por si não é garantia de aprendizagem (RÖSLER, 2004). O uso de mídias só faz, então, sentido, quando realmente faz sentido e não porque surgem novas mídias.

9. Referências

AMRY, Aicha Blench. The Impact of whatsapp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. **European Scientific Journal**, v.10, 22, p. 116-136, 2014.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; MELO, Silvia. Del caos a la creatividad: los chats entre lingüistas y didactas. In: LÓPEZ ALONSO, Covadonga; SÉRÉ, Arlette (Org.). **Nuevos géneros discursivos: los textos electrónicos**. Madrid: Biblioteca Nuevas, 2003. p. 45-61.

_____.; MELO-PFEIFER, Silvia. Co-construcción de saberes lingüísticos en los chats plurilingües en lenguas románicas. In: LÓPEZ ALONSO, Covadonga; BARRIO, María Matesanz del (Org.). **Las plataformas de aprendizaje**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2009. p. 225-251.

Beisswenger, Michael. **Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation**. Berlin, New York: Gruyter, 2007.



BENITT, Nora. **Becoming a better teacher**. Tübing: Narr, 2015.

BIEBIGHÄUSER, Katrin. DaF-Lernen mit Apps. **German as foreign language**, v.2, p. 1-14, 2015.

BIEBIGHÄUSER, Katrin; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. DaF-Lernen online: Die *Chat*-Angebote des Goethe-Instituts. *JETZT Deutsch lernen und Second Life*. **InfoDaF**, 5, 36, p. 411-428, 2009.

BIEBIGHAUSER, KATRIN; MARQUES-SCHÄFER, GABRIELA. Aspekte der Mündlichkeit in der WhatsApp-Interaktion zwischen brasilianischen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. **Deutsch als Fremdsprache**, v. 2, p. 76-86, 2017.

BOUHNIK, Dan; DESHEN, Mor. Whatsapp goes to school: mobile instant messaging between theachers and students. **Journal of information technology education**, 13, p. 217-231, 2014.

BULL, Prince Hycy. Cognitive Constructivist Theory of Multimedia: Designing Teacher-Made Interactive Digital. **Creative Education**, v. 4, n. 9, p. 614-619, 2013. Disponível em http://file.scirp.org/pdf/CE_2013091013244338.pdf. Acesso em: 14 nov. 2016.

CASPARI, Daniela; HELBIG, Beate; SCHMELTER, Lars. Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen. In: BAUSCH, Karl-Richard; CHRIST, Herbert; KRUMM, Hans-Jürgen. (Org.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 5. Aufl. Tübingen: A. Francke, 2007. p. 499-506.

CRYSTAL, David. **Language and the Internet**. Cambridge: C.U.P, 2001.

DONALDSON, Julia; SCHEFFLER, Axel. **Der Grüffelo**. Erfurt, Beltz & Gelberg, 2012.

FALK, Simon. **Ap(p)ropos mobil** – Über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht. Biebighäuser, 15-31, 2015.

FEICK, Diana. Mehr als nur Apps. Mobiles Lernen im DaF-Unterricht. **Fremdsprache Deutsch**, 53, p. 14-18, 2015.

G1 (2015a). **Lei proíbe celulares em escolas públicas**. Disponível em <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/12/lei-que-proibe-uso-de-celulares-nas-escolas-publicas-do-ac-e-sancionada.html>. Acesso em: 17 mar. 2016.

G1 (2015b). **WhatsApp chega a 900 milhões de usuários**. Disponível em <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/09/whatsapp-chega-900-milhoes-de-usuarios.html>. Acesso em: 20 mar. 2015.

GUTIÉRREZ-COLON PLANA, M.; ESCOFET, M. Isabel Gilbert; FIGUERAS, Idoia Triana; GIMENO, Ana; APPEL, Christine; HOPKINS, Joseph. Improving learners' reading skills through instant short messages: a sample study using WhatsApp. In: **Global perspectives on Computer-Assited Language Larning**. 4. ed. Glasgow: Scottish Exhibition Center in Glasgow, 2013. p. 80-84.

HAHN, Kathrin. Tablets im DaF-*Unterricht*. **Das digitale Klassenzimmer**, 2015. Disponível online em: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20516230.html> Acesso em: 17 mar. 2016.

KAIESKI, Naira; GRINGS, Jacques Andre; FETTER, Shirlei Alexandra. Um estudo sobre as possibilidades pedagógicas de utilização do WhatsApp. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 2, p. 1-10, dez. 2015.





LONG, Michael H. Input, interaction, and second-language acquisition. In: WINITZ, H. (Org.). Native language and foreign language acquisition. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 379, p. 259-278, 1981.

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. **Deutsch lernen online**: Eine Analyse interkultureller Interaktionen in einem didaktisierten Chat. Tübingen: Narr, 2013.

MARQUES-SCHÄFER, GABRIELA; MELLO, DEBORAH. Ações e reflexões sobre o uso de um grupo de Whatsapp tutoriado para aprendizagem de língua Estrangeira. **Revista Entrelínguas**, v. 2, 163-178, 2016.

PICA, Teresa. Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? **Language Learning**, 44 (3), p. 493-527, 1994.

PLATTEN, Eva. Chat-Tutoren Didaktischen Chat-Raum. Sprachliche Hilfen und Moderation. In: LEGUTKE, Michael; RÖSLER, Dietmar (Hrsg.). **Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien**. Tübingen: Narr., 2003. p. 145-177

RAMBE, Patient; BERE, Aaron. Using mobile instant messaging to leverage learner participation and transform pedagogy at South African University of Technology. **British Journal of Educational Technology**, v. 44, n. 4, p. 544-561, 2013.

REBELO, Ida Maria. **Interação em ambientes virtuais**: negociação e construção de conhecimento em Português como Segunda Língua. 248f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

RÖSLER, Dietmar. **E-Learning Fremdsprachen** – eine kritische Einführung. Stauffenburg: Tübingen, 2004. 246 p.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria; MARQUES-SCHÄFER, Gabriela. Tecnologias móveis e o ensino de línguas estrangeiras: explorando conceitos e práticas. RODRIGUES, Rosana; FERRARETO, Lourenço (Org.). **Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada)**: Questões empíricas, éticas e práticas. Campinas: Pontes, v. 2, 122-141, 2017.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Aprendizagem sem distância: tecnologia digital móvel no ensino de língua inglesa. **Texto livre**, v. 8, 1, 39-50, 2015.

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. In: COOK, Guy; SEIDLHOFFER, Barbara (Org.). **Principles and practise in applied linguistics**: studies in honour of H.G. Widdowson. Oxford: O.U.P., 1995. p. 125-144.

_____. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (Org.). **Socialcultural theory and second language learning**. New York: O.U.P., 2000. p. 97-114.

THISSEN, F. et al. **Mobiles Lernen in der Schule**. E-Book, 2013. Acesso em: 17 mar. 2016.

TUDINI, Vincenza. Negotiation and intercultural learning in Italian native speaker chat rooms. **Modern Language Journal**, 91, 4, p. 577-601, 2007.





UNESCO. **Reading in the mobile era: a study of mobile reading in developing countries**, 2014. Disponível online em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002274/227436E.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

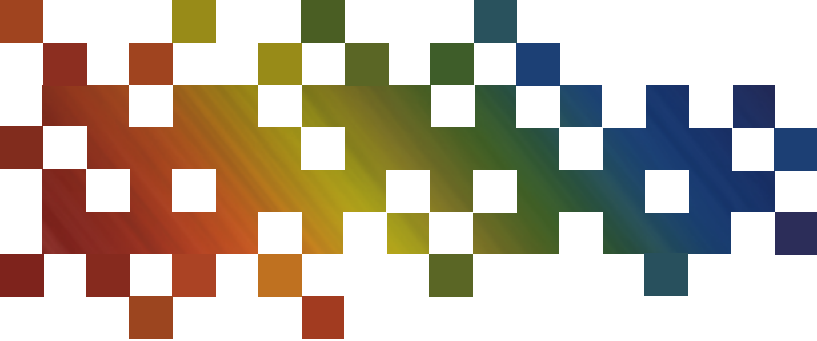
WORLD BANK. **eTransform Africa: The transformational use of information and communication technologies in Africa**, 2012. Disponível online em: <http://siteresources.worldbank.org/EXTINFORMATIONANDCOMMUNICATIONANDTECHNOLOGIES/Resources/282822-1346223280837/MainReport.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2016.

Recebido em 06 de abril de 2016.

Aceito em 05 de agosto de 2016.

Gabriela Marques-Schäfer

Doutorado (2012) em Linguística Aplicada pela Justus-Liebig-Universität Gießen, Alemanha. Professora Adjunta de Língua Alemã na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. gabrielamarques@yahoo.com



Pré-testagem ao Exame de Proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLE): desenho e desafios tecnológicos para avaliação de proficiência oral em dispositivos tecnológicos móveis

Pre-Testing for the Proficiency Examination for foreign language teachers (EPPLE): design and technological challenges in assessing oral proficiency in mobile devices

Pre-examen de la Prueba de Proficiencia para profesores de lengua extranjera (epple): diseño y retos tecnológicos para evaluación de dominio oral en dispositivos tecnológicos móviles

Douglas Altamiro Consolo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Débora Mieko Aguenta

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Resumo

Neste artigo, relatam-se as etapas de elaboração do Pré-Teste para o EPPLE, o Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras. Empenham-nos em desenvolver um Pré-Teste *online* para o EPPLE, no site *LingtClassroom*, que contempla somente as habilidades de compreensão e produção oral, para orientar candidatos ao exame sobre seus níveis de proficiência e a faixa de proficiência provável no EPPLE. Por meio do resultado no Pré-Teste, professores-candidatos podem optar por realizar o exame ou, primeiramente, desenvolver suas competências nas línguas que ensinam, com a expectativa de atingirem níveis mais altos de proficiência linguística no EPPLE. São discutidos aspectos da avaliação de proficiência oral em meios eletrônicos e alguns desafios enfrentados em relação ao funcionamento do Pré-Teste em dispositivos tecnológicos móveis.

Palavras-chave: Avaliação, pré-testagem, proficiência oral.

Abstract

In this paper we report on the design of an electronic Pre-Test for the EPPLE, a language proficiency examination for foreign language teachers. Pre-Testing is seen as a guidance for candidates so as to motivate them to either take EPPLE or else to engage in actions for language development in order to probably be successful in EPPLE on a future attempt. It has been opted to design a first version of the EPPLE Pre-Test for oral skills only, focusing on both listening comprehension and speaking production. The test has been designed on *Lingt Classroom* and it provides detailed instructions for candidates to take the test, and to submit their answers for correction and feedback on test results. Aspects of electronic oral proficiency testing and some challenges faced when attempting to implement the Pre-Test in mobile devices are discussed.

Keywords: Assessment, pre-testing, oral proficiency.

Resumen

En este artículo, se describen las etapas de elaboración del Pre-Test para el EPPL, el Examen de Proficiencia para Profesores de Lenguas Extranjeras. Nos esforzamos en desarrollar un Pre-Test en línea para el EPPL, en el sitio *LingtClassroom*, que contempla solamente las habilidades de comprensión y producción oral, para orientar a candidatos al examen sobre sus niveles de competencia y la franja de competencia probable en el EPPL. Por medio del resultado en el Pre-Test, los profesores-candidatos pueden optar por realizar el examen o, primero, desarrollar sus competencias en las lenguas que enseñan, con la expectativa de alcanzar niveles más altos de competencia lingüística en el EPPL. Se discuten aspectos de la evaluación de proficiencia oral en medios electrónicos y algunos desafíos enfrentados en relación al funcionamiento del Pre-Test en dispositivos tecnológicos móviles.

Palabras clave: Evaluación, pre-test, proficiencia oral.

1. Introdução

Neste artigo, discorremos sobre o trabalho de elaboração de um Pré-Teste de proficiência ao EPPL, o Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras (CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA, 2014, 2016), com destaques para avaliação de proficiência oral, tecnologias e o processo de criação do teste eletrônico em computadores, bem como as limitações para sua implementação em dispositivos tecnológicos móveis (DTM).

A princípio, faz-se necessária uma explanação sobre o EPPL.

O exame tem como objetivo avaliar a proficiência, *a priori*, na Língua Inglesa,¹ de professores em formação e também de professores no exercício da profissão. A origem do projeto para o desenvolvimento do EPPL remete à investigação de Almeida Filho (1992) e principalmente a outros estudos no contexto das escolas da rede pública (por exemplo, DUCATI, 2010; PINHEL, 2001; PINHEL-AGUILERA, 2013), os quais revelam que a grande maioria dos professores é consciente de sua falta de proficiência na língua estrangeira (LE) que ensinam, mas também da importância de se usar a LE efetivamente em sala de aula. Almeida Filho (1992) constata uma ambiguidade, que se dá na valorização pelos professores do uso da LE em sala de aula, se contrapondo a uma baixa porcentagem de frequência de uso efetivo da LE pelos professores e pelos alunos nas aulas. O autor aponta também alguns fatores que interferem nesse quadro do ensino de Língua Estrangeira Moderna, dentre os quais relaciona o desinteresse político governamental, a precária formação teórica dos professores e a reduzida capacidade de utilização da língua-alvo pelo próprio professor (ALMEIDA FILHO, 1992).

A primeira descrição dos professores que atuam nas escolas focaliza a sua formação defasada, afirmando que o professor não fala, não escreve, pouco lê e não entende a

1 O projeto pretende fornecer subsídios de construto, de elaboração de itens de avaliação e de critérios de avaliação da proficiência linguística de professores de línguas estrangeiras, para que versões do EPPL para outras línguas possam ser elaboradas.

LE de sua habilitação em uso comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1992). Como resultado, o que o professor faria minimamente é estudar ou ainda memorizar tópicos a serem ensinados aos alunos.

A questão da falta de uso da língua alvo e de proficiência nas aulas de LE é apontada por Consolo (2005), que caracteriza a situação enquanto etapas de um “círculo vicioso”, no qual professores recém-formados em cursos de Letras, egressos de determinados cursos com baixos níveis de proficiência na LE, ingressam no mercado de trabalho. Os alunos desses professores tendem a experienciar aulas de LE nas quais a língua alvo é pouco ou não utilizada para a comunicação em sala de aula e, dentre esses alunos, os que prosseguem para cursos de licenciatura, ingressam nas faculdades de Letras sem níveis adequados de proficiência na LE; dessa maneira, se perpetua o círculo vicioso. Sugere-se, assim, com a implementação de um exame que exija níveis melhores de proficiência linguística de professores a se licenciarem, a extinção desse círculo vicioso, em que a formação não é suficiente, o professor vai para a escola e seu aluno, futuro estudante universitário, também enfrenta uma formação defasada na LE.

É de conhecimento comum nas discussões referentes ao ensino a problemática que parte da política educacional e é refletida nas salas de aula. Intencionando colaborar com o cultivo de um “círculo virtuoso”, isto é, concretizar ações sucessivas para um ensino de qualidade, o EPPLÉ é um instrumento e ponto de partida na avaliação diagnóstica que pretende incentivar a reflexão do próprio professor-candidato sobre a sua proficiência linguística e implicações dessa proficiência para o ensino da LE. Portanto, o exame não representa uma avaliação final, mas uma etapa de referência para o aprimoramento dos professores de LE.

O instrumento de pré-testagem ao EPPLÉ, foco deste artigo, por sua vez, possibilita uma experiência preliminar ao exame propriamente dito. A partir dos resultados obtidos no Pré-Teste, o candidato informa-se sobre a condição do seu nível de proficiência, prosseguindo ou não para o exame. Caso o resultado, como prévia ao sucesso ou insucesso do candidato no EPPLÉ, seja baixo, sugere-se que ele progrida no desenvolvimento de sua proficiência para, então, submeter-se novamente ao Pré-Teste e ao EPPLÉ.

No Pré-Teste optou-se pela ênfase no diagnóstico somente das habilidades orais, por ser a oralidade em LE considerada desafiadora pelos professores, principalmente na formação pré-serviço de licenciandos em Letras. Considerando-se possíveis impactos de resultados do Pré-Teste e do EPPLÉ em ações individuais e coletivas de professores em formação e em serviço, cremos na otimização de ações para o desenvolvimento da sua proficiência, o que, por sua vez, implica diretamente a otimização de seu desempenho em sala de aula.

O Pré-Teste é constituído de dez questões, iniciando-se com perguntas de caráter mais pessoal e sobre as experiências do candidato com a língua inglesa, sua aprendizagem e seu ensino. Na segunda parte do teste, o candidato ouve um excerto de áudio, retirado de um material didático para ensino de inglês como LE, sobre o qual se fazem as demais perguntas do teste. O candidato é orientado a escutar cada

pergunta somente uma vez antes de respondê-la, e pode escutar o excerto de áudio até duas vezes, se desejar.

Outro aspecto importante a ser ressaltado sobre o Pré-Teste é o seu caráter eletrônico, que visa abranger computadores em geral e DTM, como telefones celulares e *tablets*. Para tanto, o instrumento de pré-testagem foi criado na plataforma *online Lingt Classroom*.

Entretanto, após a elaboração do Pré-Teste em computadores, ao testar o seu funcionamento em telefones celulares e *tablets* com sistema IOS, verificamos a impossibilidade técnica de operacionalização do teste nesses dispositivos, conforme relatado neste artigo, o que nos mostrou a necessidade de reavaliação das tecnologias existentes e específicas para DTM para que o Pré-Teste possa ser operacionalizado em telefones celulares e *tablets*, além do seu funcionamento em computadores.

2. Fundamentação teórica

A fundamentação teórica de nosso trabalho se baseia nos artigos e autores apontados a seguir.

O artigo “Exame de proficiência para professores de língua estrangeira (EPPL): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro”, de Consolo, Alvarenga, Concário, Lanzoni, Martins e Teixeira da Silva (2010), todos integrantes do grupo de pesquisa ENAPLE-CCC (Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: crenças, construtos e competências, CNPq/UNESP), foi essencial para o entendimento do propósito do exame. No artigo, Consolo et al contextualizam o EPPL no cenário brasileiro de educação, explicando a importância da criação do exame, apresentando seu construto inicial e introduzindo o projeto de um exame de proficiência eletrônico produzido no Brasil, especificamente para professores de línguas estrangeiras, outra particularidade inovadora na pesquisa nacional. A partir dessa proposta do EPPL, verifica-se a contribuição da produção de um Pré-Teste, como mencionado na introdução deste artigo. Outros dois artigos que contribuíram com a solidificação do propósito do Pré-Teste foram “O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística”, de Almeida Filho (1992), e “Avaliação diagnóstica e aprendizagem”, de Xavier (1999).

O uso de tecnologias, dentre as quais computadores e DTM, para fins de ensino e de aprendizagem tem sido foco de diversos projetos educacionais, pesquisas científicas e publicações no Brasil e em outros países (por exemplo, CORDEIRO; BONILLA, 2015; GOMES, 2015; STOCKWELL, 2010; TAI; TING, 2011; VAK; RASHID; ELDER, 2010; VIBERG, 2015), sendo que as propostas para uso de DTM para fins de avaliação e testagem ainda são relativamente mais limitadas (por exemplo, GARCÍA LABORDA; MAGAL-ROYO; LITZLER; GIMÉNEZ LÓPEZ, 2014; WHATTANANARONG, 2004).

Para embasar a parte concernente à tecnologia, os artigos *Computer estimation of spoken language skills*, de Bernstein et al, *Using mobile phones for vocabulary activities: examining the effect of the platform*, de Stockwell (2010), *An experiment in the use of mobile phones for*

testing at King Mongkut's Institute of Technology, North Bangkok, de Whattananarong (2004) e *Mobile Phones for Spain's University entrance examination language test*, de García Laborda et al (2014) introduziram a idealização da construção do Pré-Teste *online*.

O artigo de Bernstein et al descreve o teste *PhonePass*, que, de modo semelhante ao Pré-Teste do EPPL, avalia a habilidade oral de seus candidatos. O diferencial está no suporte desse teste, executado por telefone, mas não necessariamente telefone celular, e não disponibilizado em computadores.

O *PhonePass*, também denominado (anteriormente) SET-10, é um teste de compreensão e produção oral em inglês, com duração de dez minutos, sobre assuntos e situações cotidianos, para adultos falantes não-nativos da língua inglesa, aplicado por meio de uma ligação telefônica e corrigido automaticamente por computador. Desenvolvido pela Ordinate Corporation, utiliza técnicas de reconhecimento de fala e coleta de dados orais via telefone, bancos de dados de amostras de falas e procedimentos específicos de correção automática; a divulgação dos resultados pode ser feita por gravação em áudio, ao final do teste, ou pela internet. Segundo informações disponíveis sobre esse teste (*SET-10 Test Description*, 2004), constitui um instrumento de testagem resultante de anos de pesquisa sobre reconhecimento de fala, modelos estatísticos e teorias de avaliação.

O artigo de Stockwell (2010) discute a viabilidade de fazer atividades de aprendizagem em dispositivos tecnológicos móveis (DTM) e conclui que o aprendiz deve ter a liberdade e bom senso de escolher o suporte, o momento e o lugar que mais lhe agradam para aprender.

E, mais especificamente no que concerne a possibilidades de testagem utilizando DTM, dois artigos se destacam.

Whattananarong (2004) relata um estudo experimental realizado na Tailândia, no segundo semestre de 2003 e primeiro semestre de 2004, com alunos de graduação do Departamento de Educação Tecnológica do King Mongkut's Institute of Technology North Bangkok, no qual se compararam resultados de um teste em papel com resultados do mesmo teste aplicado em modo eletrônico, utilizando telefones celulares como parte do experimento. Segundo o autor, o estudo foi realizado "para obtenção de dados de desempenho dos alunos testados por meio de telefones celulares e por métodos tradicionais" (WHATTANANARONG, 2004, p. 3). Partiu-se das hipóteses (1) que não haveria diferenças significativas entre escores obtidos por meio de itens de testagem em modo de áudio e em modo visual, na tela de um telefone celular; (2) que não haveria diferenças significativas entre escores obtidos por meio de testagem com telefones celulares e o mesmo teste realizado em papel e (3) que haveria correlação entre escores no teste realizado com telefones celulares e o teste em papel.

Foram testados 56 alunos no total, e todos fizeram o mesmo teste em ambas as modalidades, em papel e utilizando telefones celulares, e, com os telefones celulares, em duas modalidades, utilizando questões ouvidas em áudio e questões visuais, considerando-se os recursos das telas dos telefones. Objetivou-se motivar o uso do recurso de SMS, tanto para receber as questões como para enviar as respostas dos itens do teste.

No estudo propriamente dito, todavia, os procedimentos foram adaptados. Para o modo visual, as questões foram projetadas em uma tela, na sala onde o teste foi aplicado, e os alunos utilizaram o SMS em seus telefones para enviar as respostas para um determinado número de telefone. No caso do modo de questões em áudio, em vez de ouvirem as questões em seus telefones, as questões foram ouvidas em conjunto, por meio da reprodução de uma gravação em áudio, para a classe toda e, analogamente ao procedimento para as questões visuais, os alunos enviaram suas respostas, por meio de SMS, para um número telefônico.

Depreende-se do relato de Whattananarong (2004) que a adaptação para a coleta de dados por meio da projeção das questões em uma mesma tela, vista por todos os alunos participantes, em vez de enviadas para os seus celulares, foi uma solução para evitarem-se limitações devido às telas pequenas e diferenças de recursos nos diferentes celulares dos alunos, e os esforços para ler as questões, tais como necessidade de ampliação de caracteres e movimento do texto acima ou abaixo na tela do celular, durante a realização do teste, o que poderia ter causado influências na coleta dos dados. Realizado o experimento, todos os alunos obtiveram três tipos de escores para o mesmo teste: em papel, em modo eletrônico visual e em modo eletrônico com utilização de áudio.

Os dados foram distribuídos para a análise dos resultados, de modo aleatório, em dois grupos, controle e experimental, com resultados de 28 alunos em cada grupo. Para o grupo de controle, utilizaram-se somente os escores obtidos no teste em papel, e para o grupo experimental, somente os escores dos testes envolvendo o uso dos telefones celulares. Análises dos resultados por meio das médias dos escores, dos desvios-padrão, do coeficiente de correlação de Pearson e do teste t indicaram a confirmação das três hipóteses do estudo, a não ser por uma diferença na correlação do coeficiente para a modalidade do teste utilizando áudio (.887), menor que a correlação para o teste utilizando as questões em meio visual (.910), consequência, segundo o próprio autor, da maior semelhança entre a modalidade eletrônica visual e testes em papel.

O relato de García Laborda, Magal-Royo, Litzler e Giménez López (2014) nos motivou a refletir sobre possibilidades de um projeto futuro envolvendo DTM e avaliação de proficiência linguística, de acordo com a proposta do EPPLE. Segundo os autores, o uso de telefones celulares, além dos recursos mais comumente utilizados, tais como *podcasts*, aplicativos de mp3 e até mesmo aplicativos com finalidades educativas, constitui um desafio às pesquisas em avaliação, aprendizagem, ensino e tecnologia, embora telefones já tenham sido utilizados para o *PhonePass*, cuja validade tem sido verificada e apontada.² Todavia, segundo os mesmos autores, há pouca evidência da operacionalização do *PhonePass* em contextos educacionais autênticos. Como consequência, e citando Valk, Rashid e Elder (2010), salientam o potencial para oportunidades de estudos e implementação de projetos envolvendo DTM e avaliação na área de línguas.

2 Para discussões sobre a validade do *PhonePass* e informações sobre estudos comparativos entre esse teste e outros testes e exames, ver SET-10 Test Description Description: Validation Summary (2004).

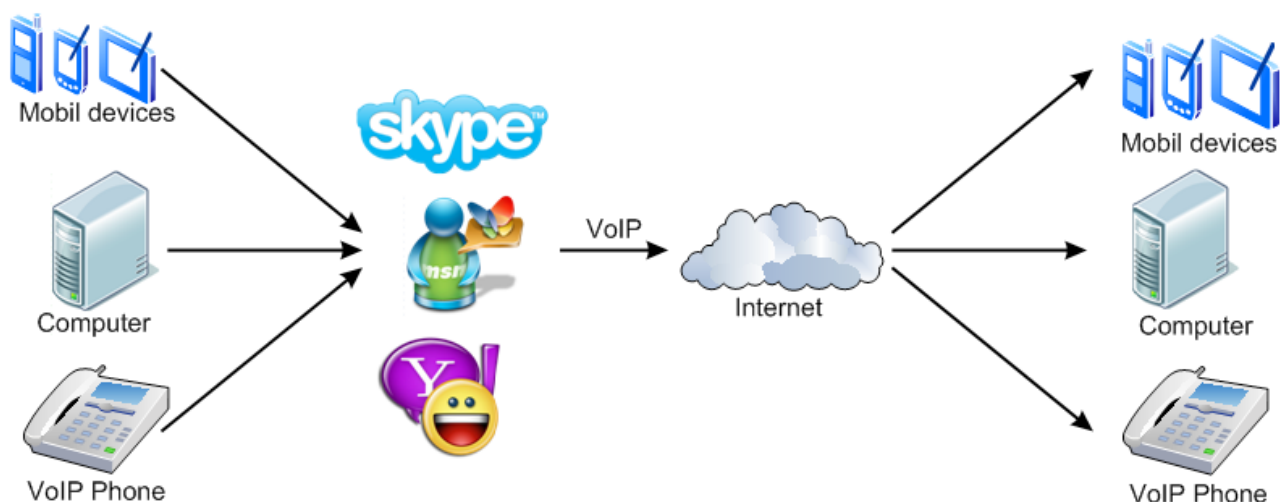
Na seção seguinte, trazemos informações complementares sobre aspectos tecnológicos, mais especificamente, sobre a captação de voz para a implementação de avaliação de produção oral.

3. Pesquisa sobre *softwares* que utilizam captação de voz

Conforme colocado nos objetivos do trabalho de desenvolvimento de um instrumento de avaliação para pré-testagem ao EPPLE, propôs-se, nas discussões iniciais sobre o Pré-Teste, a criação de um *software* que avalie a habilidade oral de professores em formação e professores atuantes, *a priori*, na língua inglesa, tendo como objetivo auxiliar a decisão do público-alvo a realizar o EPPLE. Para tanto e primeiramente, a aluna-estagiária envolvida no desenvolvimento do teste pesquisou sobre um *software* que utiliza captação de voz, *Skype*. Além disso, o *Skype* é o programa de comunicação com mais usuários brasileiros, o que é relevante, pois confirma o sucesso de sua tecnologia, como almejamos para o Pré-Teste do EPPLE. Para captação de voz, o *Skype* usa a tecnologia *Voice over IP* (VoIP).

O VoIP usa a técnica de conversão de som. O sinal analógico, tal como ouvimos no telefone, é transformado em sinal digital, o qual é enviado pela internet. Esta tecnologia pode substituir o sistema de ligação tradicional e ir além, já que hoje o *Skype* conta com uma tecnologia para transmitir não só áudio, mas também vídeo. Toda mensagem é transmitida em pequenos pacotes de sinal digital até o seu destinatário, mas também pode ser mantida em memória na internet com a intervenção de programas que gravam essas mensagens. Esse processo é realizado em milissegundos. Sendo o Pré-Teste um avaliador da habilidade oral, essa tecnologia pode ser considerada. A figura abaixo ilustra os procedimentos executados na troca de mensagens textuais ou de áudio/vídeo por meio do VoIP:

Figura 1: Procedimentos de troca de mensagens.



Fonte: Dados dos autores.

Pensando o processo de correção do teste, estudamos o aplicativo da empresa Apple, chamado Voz Ativa, o qual transforma áudio em texto. Essa tecnologia, mas não especificamente esse aplicativo, poderia auxiliar na correção do Pré-Teste do EPPL – futuramente, se houver o desenvolvimento de um *software* independente – como aqueles utilizados para transcrição de *corpora* orais.

O Pré-Teste procura abranger telefones celulares (*smartphones*) e *tablets*; logo, nos vimos frente ao sistema Android e ao sistema Apple. Como solução, decidimos desenhar o Pré-Teste em uma plataforma *online* e hospedá-lo no próprio site do EPPL para, em nossa intenção, facilitar o acesso de usuários de ambos os sistemas, Android e Apple, por meio de *smartphones*, *tablets* e computadores. A decisão por uma plataforma *online* veio depois da impossibilidade em contratar um profissional da área de informática, isto é, um programador, primeiramente pela falta de financiamento a este projeto, e, em segundo lugar, pela ausência de graduandos em cursos na área de informática em nossa universidade aptos a preencher os requisitos para uma bolsa de iniciação científica e engajamento nos aspectos tecnológicos de nosso trabalho. Após pesquisarmos ferramentas e plataformas capazes de atender minimamente as necessidades do Pré-Teste, optamos pela plataforma *online* chamada *Lingt Classroom*, a qual abordaremos na seção 5 deste artigo.

4. Adequação do Pré-Teste do EPPL ao Quadro Comum Europeu de Referência

O Quadro Comum Europeu de Referência (CERF)³ para línguas, do Conselho da Europa, é uma proposta de nuances de níveis de proficiência para conceituar resultados de avaliação linguística. Além disso, tem como objetivo fazer refletir sobre e discutir questões que vão desde o ensino e aprendizagem até a motivação de aplicação de uma avaliação. A princípio, os níveis de proficiência do CERF eram *Breakthrough*, *Waystage*, *Threshold*, *Vantage*, *Effective Operational Proficiency* e *Mastery*, variando do nível mais baixo de proficiência, ou seja, *Breakthrough*, até o nível mais alto, por assim dizer, ou seja, *Mastery*. Pela difícil tradução dos termos para as diversas línguas contempladas no CERF, foram adotadas as nomenclaturas A1 e A2 para os níveis básicos, B1 e B2 para os níveis intermediários, e C1 e C2 para os níveis avançados. Cada nível pode ser descrito em aspectos gerais do uso da língua e em aspectos específicos, de acordo com o que pretende ser avaliado – compreensão, oralidade ou escrita, que por sua vez subdividem-se em compreensão pela audição e leitura, interação e produção oral, e escrita, respectivamente.

3 https://pt.wikipedia.org/wiki/Quadro_Europeu_Comum_de_Refer%C3%AAncia_para_L%C3%ADnguas

As descrições são passíveis de alterações com a finalidade de adequarem-se aos objetivos da entidade que detém a avaliação. Logo, a proposta do CERF pretende servir como base para a refacção do quadro de níveis de acordo com os objetivos de qualquer teste para as línguas contempladas.

Os “Níveis de referência comuns: aspectos qualitativos do uso da oralidade” (vide quadro 3, em anexo), apresentados pelo CERF, além de exemplificar uma das grandes contribuições que embasam o quadro de níveis de proficiência oral estabelecidos pelo EPPLE (vide quadro 4, em anexo), originou o quadro de níveis de proficiência oral do Pré-Teste, apresentado a seguir.

Quadro 1: Níveis de proficiência (oral) do Pré-Teste do EPPLE.

B2	Varição: Tem uma gama suficiente de linguagem para dar descrições claras, expressar pontos de vista sobre temas gerais, sem uma busca visível das palavras, usando algumas formas de sentenças complexas para fazê-lo. Precisão: Mostra um grau relativamente elevado de controle gramatical. Não comete erros que causam mal entendidos, e pode corrigir a maioria dos erros cometidos (autocorreção).
	Fluência: Pode comunicar-se em um ritmo uniforme, embora possa hesitar enquanto procura estruturas linguísticas e expressões. Há poucas pausas claramente longas.
	Interação: Capaz de iniciar um discurso, tomar o turno quando apropriado e terminar conversas quando preciso, embora lhe falte sensibilidade. Pode ajudar em discussão sobre tema familiar, fazendo retomadas para auxiliar a compreensão, convidando outras pessoas para participar, etc.
	Coerência: Pode usar um número limitado de ferramentas de coesão para conectar suas declarações contribuindo para um discurso claro e coerente, embora possa haver algum ‘nervosismo’ ao manter este discurso por demasiado tempo.
B1	Varição: Tem conhecimento suficiente sobre o idioma para sobreviver, com equivalente vocabulário para expressar-se, mesmo que com alguma hesitação, e circunlóquios sobre temas como família, hobbies e interesses, trabalho, viagens e eventos atuais.
	Precisão: Utiliza, com precisão linguística adequada, um repertório de rotinas orais frequentes e padrões gramaticais adequados, associados a situações de fala previsíveis.
	Fluência: Consegue manter um discurso compreensível, embora fazendo pausas evidentes para estruturar e consertar aspectos gramaticais e lexicais, especialmente em trechos mais longos de produção livre.
	Interação: Capaz de iniciar, manter e estender simples conversas face-a-face sobre tópicos que são familiares ou de interesse pessoal. Pode repetir parte do que alguém disse para confirmar a compreensão mútua.
A2	Coerência: Pode relacionar uma série de elementos de conteúdo, curtos e simples, em uma sequência coerente e linear.
	Varição: Utiliza padrões básicos de sentenças com sintagmas memorizados, grupos de poucas palavras e fórmulas, a fim de comunicar informações limitadas em situações cotidianas simples.
	Precisão: Utiliza algumas estruturas simples corretamente, mas ainda comete erros básicos esporadicamente.
	Fluência: Pode fazer-se compreensível em enunciados curtos, apesar das pausas, de falsos começos e de reformulações evidentes.
	Interação: Pode responder a perguntas e reagir a afirmações simples. Pode indicar quando está acompanhando, mas raramente é capaz de compreender o suficiente para manter conversa.
	Coerência: Pode relacionar grupos de palavras com conectores simples tais como “e” (and), “mas” (but) e “porque” (because).



A1	Varição: Tem um repertório básico de palavras e sintagmas simples relacionados a dados pessoais e situações concretas específicas.
	Precisão: Mostra apenas um domínio limitado de algumas estruturas gramaticais simples e padrões de sentenças em um repertório memorizado.
	Fluência: Pode gerenciar declarações curtas, isoladas, em sua maioria pré-estabelecidas, com muita pausa para procurar expressões, para articular palavras menos familiares, e para reparar comunicação.
	Interação: Pode perguntar e responder questões sobre dados pessoais. Consegue interagir de forma simples, mas a comunicação é totalmente dependente de repetição, reformulação e reparação.
	Coerência: Pode relacionar palavras ou grupos de palavras com conectores lineares muito básicos como "e" (and) ou "então"(so).

Fonte: Dados dos autores.

Os aspectos referentes ao uso da oralidade, destacados pelo CERF, parecem-nos abranger os tênues limites de cada nível de proficiência. Foram desconsiderados, na escala do Pré-Teste do EPPL, os níveis C1 e C2, isto é, os níveis de alta proficiência por assim dizer, pois as tarefas do Pré-Teste não contemplam desempenho em níveis avançados de proficiência. O Pré-Teste do EPPL tem como objetivo informar ao candidato suas chances de sucesso ou insucesso no exame propriamente dito, e candidatos classificados no nível B2 do Pré-Teste provavelmente se desempenharão bem no EPPL, ou seja, poderão ser classificados nos níveis mais avançados de proficiência do exame. Portanto, os quatro níveis do Pré-Teste dividem-se em dois grupos maiores, A e B, como parâmetros para alcançar o objetivo mencionado, sendo A o grupo de candidatos que não teriam sucesso no EPPL, e B o grupo de candidatos mais bem preparados para o exame. Importante salientar que se os níveis A1, A2, B1 e B2 se baseiam no CERF, isso não significa dizer que um candidato cuja proficiência oral seja classificada, por meio de outro teste, entre A1 e B2 do CERF, deva se basear nesse resultado ao tomar a decisão de fazer ou não fazer o EPPL.

Conforme já afirmado, os níveis de proficiência são separados por limites tênues que também podem ser descritos de acordo com o quadro de recomendação do Pré-Teste do EPPL:

Quadro 2: Recomendações a candidatos ao EPPL de acordo com os níveis do Pré-Teste

B2	Com certeza obterá êxito no EPPL, alcançando provavelmente as faixas A ou B do Exame.
B1	Obterá êxito no EPPL, considera-se nesse nível fatores externos ao conhecimento linguístico, como a ansiedade causada pela situação ou momento de avaliação.
A2	Êxito no EPPL não é garantido, aconselha-se ao candidato que estude um pouco mais, para então voltar a realizar o Pré-Teste.
A1	Provavelmente não obterá êxito no EPPL, aconselha-se ao candidato que estude e melhore sua proficiência, para então voltar a realizar o Pré-Teste.

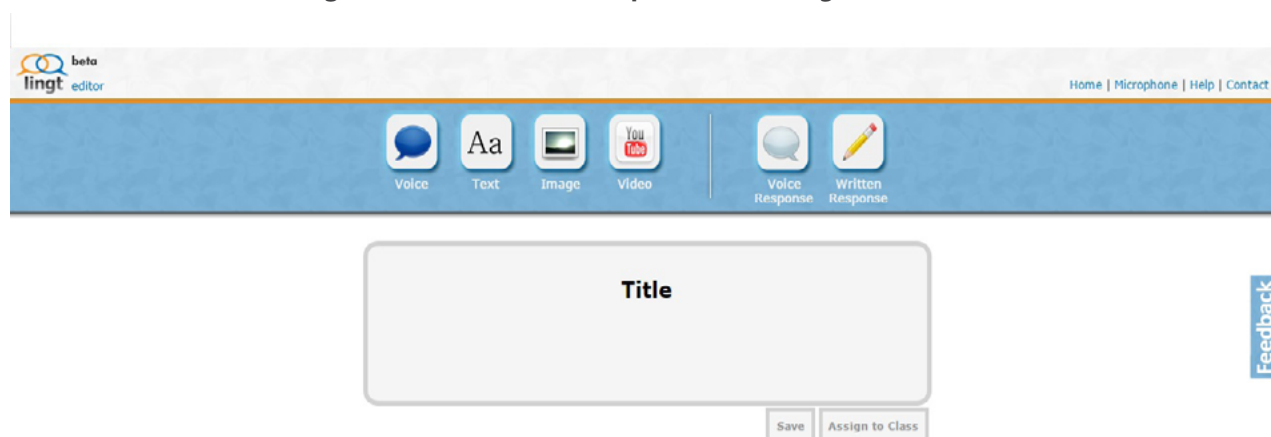
Fonte: Dados dos autores.

5. Desenho e funcionamento do Pré-Teste do EPPLE

Conforme informado, o Pré-Teste do EPPLE foi produzido na plataforma *online Lingt Classroom*, a qual, a princípio, foi considerada como inadequada para tal finalidade, pois não possui ferramenta para inserção de áudio. Entretanto, comparado aos tantos *softwares* e plataformas *online* considerados nesta pesquisa, essa foi a opção que mais se aproximou das necessidades do Pré-Teste. O problema de não inserção de áudio na plataforma foi atenuado com a conversão do áudio *.mp3* para vídeo *.wmv*, utilizando o programa *Windows Live Movie Maker*, e o *upload* do vídeo no site *Youtube*, mediante conta do Pré-Teste EPPLE.

Para utilizar a plataforma, é preciso fazer cadastro gratuito no site. Em seguida, encontra-se disponível um tutorial que ensina a criar testes. Há seis ferramentas: *voice*, para gravar áudio de perguntas ou enunciados; *text*, para fazer perguntas ou enunciados no formato de texto; *image*, para inserir imagem; *video*, para inserir vídeo, mas apenas hospedados no site *Youtube*; *voice response*, para gravar áudio de respostas, e *written response*, para digitar respostas. A Figura 2 abaixo ilustra essas ferramentas:

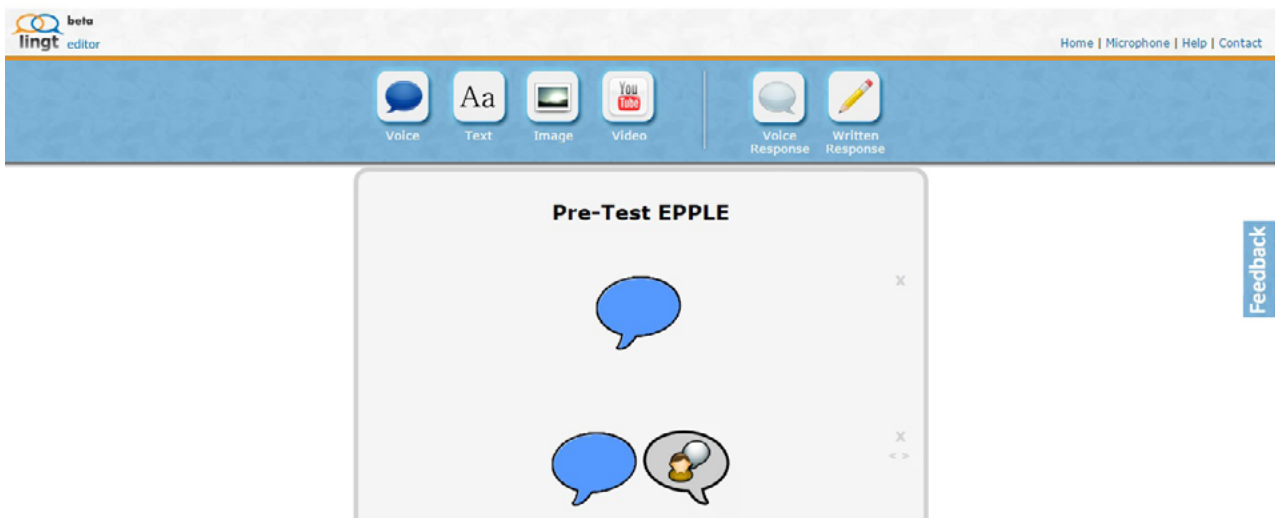
Figura 2: Ferramentas da plataforma *Lingt Classroom*



Fonte: Dados dos autores.

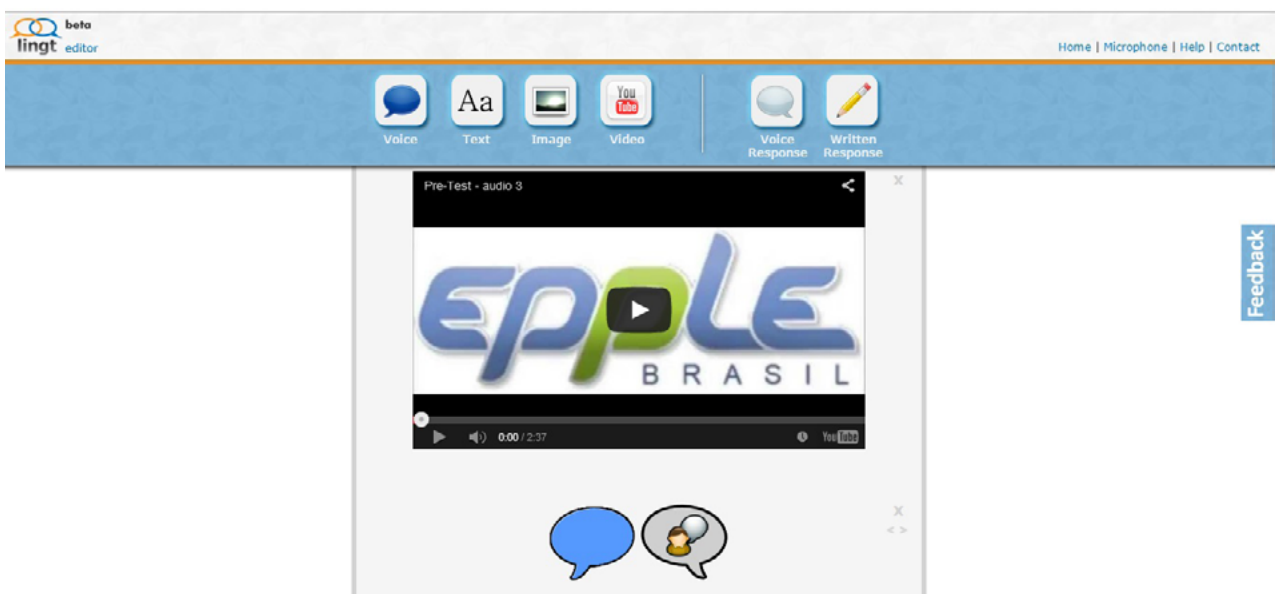
O desenho do Pré-Teste seguiu os seguintes passos: produção das questões referentes ao áudio, o qual foi pesquisado em mídias de materiais didáticos; criação de endereço eletrônico, doravante *e-mail*, no Gmail para o Pré-Teste, com a finalidade de cadastrá-lo na plataforma; cadastro de conta do Pré-Teste na plataforma *Lingt Classroom*; produção do teste intitulado "Pré-Teste EPPLE", adicionando os botões *voice*, para gravar os áudios da introdução da pré-testagem, e das questões pessoais e referentes ao áudio, *voice response*, para que o candidato ao Pré-Teste responda as questões, e *video*, para acrescentar o áudio em formato de vídeo no site *Youtube*; criação de uma classe fictícia, nomeada "Pre-Test EPPLE", na plataforma, para publicação do teste. Os áudios foram gravados na voz do Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo. As figuras 3 e 4 abaixo representam os resultados das telas da elaboração do Pré-Teste do EPPLE:

Figura 3: Representação (parcial) do Pré-Teste do EPPLE



Fonte: Dados dos autores.

Figura 4: Representação do Pré-Teste do EPPLE (áudio convertido em vídeo).



Fonte: Dados dos autores.

A plataforma *Lingt Classroom* gera um link da página do pré-teste que foi hospedada no *website* oficial do EPPLE (www.epplebrasil.org). A partir do *link*, os candidatos podem acessar e fazer o Pré-Teste. Não é preciso cadastro seu na plataforma, apenas o nome completo e o *e-mail* ao final da realização da pré-testagem, como dados para envio de resultados. A plataforma é programada em linguagem JavaScript, portanto, é passível a DTM. A correção deverá ser feita sem respaldo automático ou banco de dados, sendo que a *Lingt Classroom* possibilita a correção e *feedback* em formato textual ou áudio, enviado no *e-mail* do candidato.



É importante ressaltar que o Pré-Teste do EPPLE compreende ainda a versão Beta, ou seja, uma versão inicial que precisa ser aprimorada. Podemos perceber que a plataforma não atende a todas as especificidades do Pré-Teste. O candidato pode ouvir todas as informações, incluindo as questões sobre o áudio, várias vezes se assim desejar, e se estiver realizando o teste sozinho, apenas clicando no ícone correspondente. Isso significa que não se pode efetivamente controlar quantas vezes um candidato ouviu cada questão antes de respondê-la, embora seja instruído para ouvir cada pergunta somente uma vez. Além disso, o áudio que foi transformado em vídeo está hospedado e publicado no website *Youtube*, onde o candidato também pode repetir o acesso à gravação.

O intuito do Pré-Teste do EPPLE é simular uma situação hipotética real, em que o interlocutor normalmente produzirá a pergunta apenas uma vez; logo, o candidato deveria ouvi-la também uma única vez e respondê-la em tempo definido pelo Pré-Teste, para efeito de confiabilidade do instrumento, o que, todavia, não ocorre na plataforma *Lingt Classroom*. Por isso, enfatiza-se a necessidade do desenvolvimento de um *software* próprio para o Pré-Teste que atenda todos os seus requisitos.

Uma vez desenvolvido e acessível em computadores, procedemos à verificação do funcionamento do teste em *tablets* com sistema IOS e telefones celulares, quando então constatamos a possibilidade de acesso, por meio do website do EPPLE, à tela específica do Pré-Teste, porém sem visualização dos balões para audição das questões e gravação das respostas (vide figuras 3 e 4). E visualiza-se uma mensagem solicitando uma versão mais atualizada do Adobe Flashplayer, ou simplesmente, "Flash", cujos recursos, se suportados pelas tecnologias Apple e Android utilizadas nos DTM nos quais se tentou o funcionamento do teste, permitiriam acionar as imagens e áudios do Pré-Teste. Entretanto, dado que os celulares da Apple e os de tecnologia Android a partir da versão 11.1 não utilizam o Flash,⁴ constatou-se a limitação de operacionalização do teste em tais dispositivos.

6. Encaminhamentos e considerações finais

Neste artigo apontamos a importância de um Pré-Teste para o exame EPPLE, para orientar os candidatos quanto ao seu provável desempenho no exame propriamente dito, e relatamos o processo de elaboração de uma primeira versão do teste.

No contexto brasileiro atual, em que muitas pessoas têm acesso à internet pelos seus DTM e praticamente a todo instante, acreditamos que o Pré-Teste do EPPLE seja uma oportunidade de reflexão sobre o ensino-aprendizagem dos professores nessa realidade, na qual a tecnologia se apresenta em todos os setores da vida contemporânea. Assim, o Pré-Teste em plataforma *online* que possa ter suporte em DTM não é apenas uma inclusão da educação no mundo atual, mas também uma forma de despertar parte dos professores atuantes para o benefício e contribuição que a tecnologia pode disponibilizar em aprendizagem, avaliação e ensino de línguas.

4 Maiores informações em <https://www.androidpit.com/how-to-install-flash-player-on-android>.





O Pré-Teste do EPPLÉ ainda é, até o momento, uma versão *Beta*, a qual se espera que seja atualizada e, principalmente, redesenhada, adequando-se às especificidades do teste, garantindo a sua validade e confiabilidade. Para futuras pesquisas, sugere-se o desenvolvimento de um *software* que permita *upload* de áudios, continue hospedado *online* no *website* do EPPLÉ, devido à facilitação de acesso ao *website* por DTM, e que possibilite o controle do tempo de respostas e quantidade de vezes que o áudio pode ser ouvido, entre outras funções que tornariam o Pré-Teste mais adequado e de funcionamento mais independente. O desenvolvimento do *software* também pode repensar a correção por meio de um banco de dados, se viável.

Neste estudo pudemos constatar que várias opções tecnológicas foram consideradas e que, por fim, optou-se pela ferramenta disponível que melhor se adequasse à proposta do Pré-Teste do EPPLÉ. E, retomando nossa fundamentação teórica, constatamos a exequibilidade e a confiabilidade em testes eletrônicos e que possam, inclusive, ser operacionalizados em DTM, para os quais se salienta a relevância da continuidade das investigações a esse respeito.

Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, São Paulo: Apliesp, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

BERNSTEIN, Jared; TODIC, Ognjen; TOWNSHEND, Brent; WARREN, Eryk. **Computer estimation of spoken language skills**, p. 35-46, s/d.

CONSOLO, D. A. Assessing EFL teachers' oral proficiency: On the development of teacher education programs and testing policies in Brazil. **XVIII Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI)**, Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 12-16 de junho de 2005.

CONSOLO, D. A.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Foreign Language Teachers' Proficiency: The implementation of the EPPLÉ examination in Brazil. In: GITSAKI, C.; COOMBE, C. (Org.). **Current issues in language evaluation, assessment and testing**. Newcastle upon Thyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016. p. 201-220.

_____. Em defesa de uma formação linguística de qualidade para professores de línguas estrangeiras: o exame EPPLÉ. **Horizontes de Linguística Aplicada**, vol. 13, p. 63-87, 2014.

CONSOLO, D. A.; LANZONI, H. P.; ALVARENGA, M. B.; CONCÁRIO, M.; MARTINS, T. H. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. Exame de Proficiência para professores de língua estrangeira (EPPLÉ): proposta inicial e implicações para o contexto brasileiro. **Anais do II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL)**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010. (CD-ROM).





CORDEIRO, S. F. N.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 259-275, 2015.

DUCATI, A. L. F. **A interação verbal e a proficiência oral na língua-alvo na prática de sala de aula: (re)definindo o perfil de uma professora de língua inglesa da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” São José do Rio Preto, 2010.

GARCÍA LABORDA, J.; MAGAL-ROYO, T.; LITZLER, M. F.; GIMÉNEZ LÓPEZ, J. L. Mobile phones for Spain’s University entrance examination language test. **Educational Technology & Society**, v. 17, n. 2, p. 17-30, 2014.

GOMES, C. B. M. **Normalização de dispositivos móveis no processo de aprendizagem de inglês: um estudo à luz da complexidade.** 164 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

PINHEL-AGUILERA, C. O. **Das Orientações Curriculares de Língua Estrangeira da Educação Básica do Estado de São Paulo para as Atividades nos Cadernos de Inglês: uma proposta de avaliação.** Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2013.

PINHEL, C. O. **A relação professor-aluno-texto em aulas de inglês como língua estrangeira: reflexões sobre a realidade da leitura no ensino médio de uma escola pública.** Dissertação de Mestrado. São José do Rio Preto, 2001.

SET-10 Test Description: Validation Summary. **Ordinate Corporation**, 2004. Disponível em: < http://www.7act.net/7ACT_files/set10.pdf >. Acesso em: 20 dez. 2016.

STOCKWELL, G. Using mobile phones for vocabulary activities: examining the effect of the platform. **Language Learning & Technology**, v. 14, n. 2, p. 95-110, 2010.

TAI, Y.; TING, Y-L. Adoption of mobile technology for language learning: Teacher attitudes and challenges. **The JALT CALL Journal**, vol. 7, n.º 1, p. 3-18, 2011.

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. **Contexturas – ensino crítico de língua inglesa**, n. 4, p. 99-114, 1998/1999.

VAK, J-H.; RASHID, A. T.; ELDER, L. Using mobile phones to improve educational outcomes: an analysis of evidence from Asia. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, vol. 11, n.º 1, p. 117-140, 2010.

VIBERG, O. **Design and use of mobile technology in distance language education: matching learning practices with technologies-in-practice.** Örebro University, 2015.



WHATTANANARONG, K. **An experiment in the use of mobile phones for testing at King Mongkut's Institute of Technology, North Bangkok.** Paper presented at the International Conference on Making Education Reform Happen: Learning from the Asian Experience & Comparative Perspectives, Bangkok, Thailand, p. 1-7, 2004. Disponível em: < <http://www.seameo.org/vl/krismant/mobile04.pdf> > Acesso em: 20 dez. 2016.

Recebido em 20 de janeiro de 2016

Aceito em 07 de maio de 2016

Douglas Altamiro Consolo

Doutor em Linguística Aplicada pela University of Reading em 1996. Professor Adjunto - Nível III, em RDIDP, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Docente visitante no CELE (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) na Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM), com bolsa da PROPG/UNESP em 2012. dconsolo@terra.com.br

Débora Mieke Agüena

Discente do curso de Letras Inglês-Português no IBILCE/UNESP. Tem experiência na área de Literatura, Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa. debora.agüena@gmail.com

Anexos

Quadro 3 - Níveis de referência comuns: aspectos qualitativos do uso da oralidade

C2	Range - Shows great flexibility reformulating ideas in differing linguistic forms to convey finer shades of meaning precisely, to give emphasis, to differentiate and to eliminate ambiguity. Also has a good command of idiomatic expressions and colloquialisms.
	Accuracy - Maintains consistent grammatical control of complex language, even while attention is otherwise engaged (e.g. in forward planning, in monitoring others' reactions).
	Fluency - Can express him/herself spontaneously at length with a natural colloquial flow, avoiding or backtracking around any difficulty so smoothly that the interlocutor is hardly aware of it.
	Interaction - Can interact with ease and skill, picking up and using non-verbal and into national cues apparently effortlessly. Can interweave his/her contribution into the joint discourse with fully natural turntaking, referencing, allusion making, etc.
	Coherence - Can create coherent and cohesive discourse making full and appropriate use of a variety of organizational patterns and a wide range of connectors and other cohesive devices.
C1	Range - Has a good command of a broad range of language allowing him/her to select a formulation to express him/herself clearly in an appropriate style on a wide range of general, academic, professional or leisure topics without having to restrict what he/she wants to say.
	Accuracy - Consistently maintains a high degree of grammatical accuracy; errors are rare, difficult to spot and generally corrected when they do occur.
	Fluency - Can express him/herself fluently and spontaneously, almost effortlessly. Only a conceptually difficult subject can hinder a natural, smooth flow of language.
	Interaction - Can select a suitable phrase from a readily available range of discourse functions to preface his remarks in order to get or to keep the floor and to relate his/her own contributions skillfully to those of other speakers.
	Coherence - Can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organizational patterns, connectors and cohesive devices.
B2	Range - Has a sufficient range of language to be able to give clear descriptions, express viewpoints on most general topics, without much conspicuous searching for words, using some complex sentence forms to do so.
	Accuracy - Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.
	Fluency - Can produce stretches of language with a fairly even tempo; although he/she can be hesitant as he/she searches for patterns and expressions. There are few noticeably long pauses.
	Interaction - Can initiate discourse, take his/her turn when appropriate and end conversation when he/she needs to, though he/she may not always do this elegantly. Can help the discussion along on familiar ground confirming comprehension, inviting others in, etc.
	Coherence - Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some 'jumpiness' in a long contribution.



B1	Range - Has enough language to get by, with sufficient vocabulary to express him/ herself with some hesitation and circumlocutions on topics such as family, hobbies and interests, work, travel, and current events.
	Accuracy - Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used routines' and patterns associated with more predictable situations.
	Fluency - Can keep going comprehensibly, even though pausing for grammatical and lexical planning and repair is very evident, especially in longer stretches of free production.
	Interaction - Can initiate, maintain and lose simple face-to-face conversation on topics that are familiar or of personal interest. Can repeat back part of what someone has said to confirm mutual understanding.
	Coherence - Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.
A2	Range - Uses basic sentence patterns with memorized phrases, groups of a few words and formulae in order to communicate limited information in simple everyday situations.
	Accuracy - Uses some simple structures correctly, but still systematically makes basic mistakes.
	Fluency - Can make him/herself understood in very short utterances, even though pauses, false starts and reformulation are very evident.
	Interaction - Can answer questions and respond to simple statements. Can indicate when he/she is following but is rarely able to understand enough to keep conversation going of his/her own accord.
	Coherence - Can link groups of words with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'.
A1	Range - Has a very basic repertoire of words and simple phrases related to personal details and particular concrete situations.
	Accuracy - Shows only limited control of a few simple grammatical structures and sentence patterns in a memorized repertoire.
	Fluency - Can manage very short, isolated, mainly pre- packaged utterances, with much pausing to search for expressions, to articulate less familiar words, and to repair communication.
	Interaction - Can ask and answer questions about personal details. Can interact in a simple way but communication is totally dependent on repetition, rephrasing and repair.
	Coherence - Can link words or groups of words with very basic linear connectors like 'and' or 'then'.



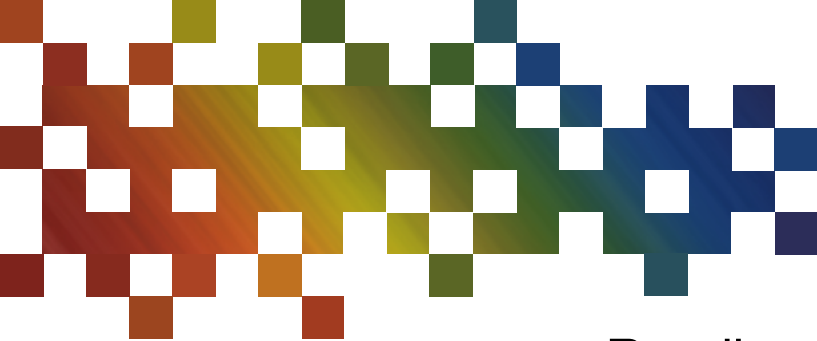
Quadro 4: Proposta de Faixas de Proficiência para o Teste Oral do EPPLE

FAIXA A	A1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando fluência em termos de velocidade e ritmo de fala.
	A2) Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.
	A3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas de modo claro, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais ("the year before") adequados e específicos.
	A4) Narra e descreve, de modo detalhado, uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena e estabelece associações com outras experiências, sugerindo contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
	A5) Expressa conhecimento sobre regras de uso da língua e seleciona, desse conhecimento, as informações necessárias para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos. É capaz de explicar regras linguísticas de modo claro, fazendo uso de terminologia específica, por exemplo, sobre classes de palavras e estruturas gramaticais. As explicações seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira.
	A6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.
FAIXA B	B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando fluência em termos de ritmo de fala, e se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorriger.
	B2) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.
	B3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais ("the year before") adequados e específicos.
	B4) Descreve uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena, mas apresenta certa dificuldade em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
	B5) Expressa conhecimento sobre regras de uso da língua, mas apresenta dificuldade em explicá-las de modo claro, ou em selecionar as informações relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, fazendo uso limitado de terminologia específica de metalinguagem. Suas explicações não seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira.
	B6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.
FAIXA C	C1) Atinge os objetivos de comunicação verbal, podendo apresentar limitações na fluência, em termos de ritmo e de velocidade de fala, e no uso de estruturas linguísticas.
	C2) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira.
	C3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical.
	C4) Descreve uma cena de vídeo, mas apresenta dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena ou em estabelecer associações com outras experiências, e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
	C5) Expressa conhecimento parcial sobre regras de uso da língua, mas não consegue explicá-las de modo claro. Tem dificuldade em selecionar informações para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, e sua fala seria compreendida apenas parcialmente por alunos de língua estrangeira.
	C6) Pode apresentar dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira, mas não a ponto de prejudicarem seu desempenho verbal.



FAIXA D	D1) Atinge os objetivos de comunicação verbal com limitações. Exibe falta de fluência e de competência no uso de estruturas linguísticas.
	D2) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua estrangeira.
	D3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples, e pouca variedade lexical.
	D4) Descreve uma cena de vídeo, mas apresenta dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena e em estabelecer associações com outras experiências, e também para sugerir contribuições ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira.
	D5) Expressa conhecimento limitado sobre regras de uso da língua e não consegue selecionar quais informações são relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, ou não consegue explicar as regras da língua de modo claro. Sua fala seria de difícil compreensão por alunos de língua estrangeira.
	D6) Apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal, as quais podem, ocasionalmente, prejudicar o desenvolvimento de seu desempenho verbal.
FAIXA E	E1) Não atinge satisfatoriamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.
	E2) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua estrangeira, com interferências marcantes de sua língua materna.
	E3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical, e comete erros estruturais, com prejuízo para sua expressão oral.
	E4) Apresenta dificuldade em descrever uma cena de vídeo e em levantar hipóteses a respeito da cena, bem como em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.
	E5) Expressa pouco ou nenhum conhecimento sobre regras de uso da língua, e não consegue explicar regras da língua de modo a esclarecer dúvidas linguísticas de alunos de língua estrangeira.
	E6) Apresenta dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira em ritmo normal, as quais prejudicam seu desempenho verbal.

Fonte: CONSOLO; TEIXEIRA DA SILVA (2014, p. 84-87)



Reading on mobile digital screens: does text presentation mode affect comprehension?

Leitura em telas digitais móveis:
o modo de apresentação do texto
pode afetar a compreensão de leitura?

Lectura en pantalla de móvil:
¿la presentación del texto modificado
afecta la comprensión?

Janaina Weissheimer

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Mahayana Godoy

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Renata Callipo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Lígia Leite

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Diêgo César Leandro

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Nery Adamy Neto

Faculdade Maurício de Nassau

Déborah Tavares

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Ailson Oliveira

Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Abstract

As mobile devices become smaller and more appealing among readers, the use of technology to improve reading efficiency in terms of speed and comprehension has recently increased in popularity. An important question to be pursued is whether the way in which texts are presented on screen has any impact on reading comprehension. In the current study, we examined whether there are differences in reading comprehension using Spritz - a digital tool which presents words one at a time on screen, at different speed – as compared to conventional hypertext reading. Fourteen participants (mean age 25.5, 7 male) took part in the experiment by reading two texts using Spritz and two conventional hypertexts. Subjects had three minutes to read each text and five additional minutes to answer seven multiple-choice questions about each text. Results show that the way the stimuli were presented (Spritz or hypertext) did not affect participants' performance in the reading comprehension task.

Keywords: Mobile devices, reading comprehension, spritz.



Resumo

À medida que os dispositivos móveis tornam-se menores e mais atraentes para os leitores, o uso da tecnologia para melhorar a eficiência de leitura em termos de velocidade e compreensão aumenta em popularidade. Uma questão importante a ser abordada é se a maneira como os textos são apresentados na tela móvel tem qualquer impacto sobre a compreensão da leitura. No presente estudo, examinamos se existem diferenças na compreensão de leitura usando *Spritz* - uma ferramenta digital que apresenta palavras uma de cada vez na tela, em velocidades diferentes - em comparação com a leitura convencional de hipertextos. Catorze participantes (idade média 25.5, 7 homens) participaram do experimento, lendo dois textos usando *Spritz* e dois hipertextos de forma convencional. Os sujeitos tinham três minutos para ler cada texto e cinco minutos adicionais para responder a sete questões de múltipla escolha sobre cada texto. Os resultados mostram que a forma como os textos foram apresentados (*Spritz* ou hipertexto) não afetou o desempenho dos participantes na prova de compreensão de leitura.

Palavras-chave: dispositivos móveis, compreensão de leitura, *spritz*.

Resumen

A medida que los dispositivos móviles se vuelven más pequeños y más atractivos para los lectores, el uso de la tecnología para mejorar la eficiencia de lectura en términos de velocidad y comprensión aumenta en popularidad. Una cuestión importante a tratar es si la forma en que los textos se presentan en la pantalla móvil tiene algún impacto en la comprensión de la lectura. En el presente estudio, examinamos si existen diferencias en la comprensión de lectura usando *Spritz* - una herramienta digital que presenta palabras una a la vez en la pantalla, a diferentes velocidades - en comparación con la lectura convencional de hipertextos. Catorce participantes (edad media 25.5, 7 hombres) participaron del experimento, leyendo dos textos usando *Spritz* y dos hipertextos de forma convencional. Los sujetos tenían tres minutos para leer cada texto y cinco minutos adicionales para responder a siete preguntas de elección múltiple sobre cada texto. Los resultados muestran que la forma en que los textos fueron presentados (*Spritz* o hipertexto) no afectó el desempeño de los participantes en la prueba de comprensión de lectura.

Palabras clave: dispositivos móviles, comprensión de lectura, *spritz*.

Introduction

The use of technology for pedagogical purposes is no longer a new topic in the field of Applied Linguistics. However, studies on technology-enhanced teaching and learning strategies are still relevant due to the constant release of innovative gadgets and apps. Researchers have shed light on the usefulness of technology for the development of skills in language learning as they investigate, for example, the use of web-based technologies, such as GoogleDocs to develop writing skills (LEANDRO, 2014; KESSLER; BIKOWSKI; BOGGS, 2012; RIBEIRO, 2010); VoiceThread to develop speaking skills (WEISSHEIMER; SOUSA, 2014); MMORPG games to develop general language skills (SOARES, 2013); and the use of social networking websites to develop interpersonal skills and promote autonomy (BOSCH, 2009; MAZER; MURPHY; SIMONDS, 2009; WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016).

There seems to be an agreement among researchers that technological components lead to better learning results when they are used in a blended manner (BLAKE, 2011; ROSEN, 2009), with the combination of the best aspects of face-to-face and distance learning. Also,



as pointed out by Weissheimer and Leandro (2016), the blended learning format may be very beneficial for the learning process, since it respects the learner's individual pace and motivation to learn, as s/he can study online whenever s/he needs and/or feels like doing so, differently from exclusively traditional, face-to-face teaching/learning environments.

Another interesting point when it comes to the use of technology in learning is that one finds a number of studies which focus on the use of tools/apps/websites that have not been originally designed for pedagogical purposes (LEANDRO, 2015; WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016), but that have been somehow adapted to serve the language learning domain. This gives researchers a great number of possibilities to explore in terms of the set of skills one usually struggles to develop in the classroom, as a teacher and as a student, and this includes reading.

The twenty-first century society has got used to reading on digital screens - which does not prove traditional paper-based documents obsolete. However, this raises the important question of what type of text presentation mode is more effective when it comes to reading on digital mobile screens. In the era of small screens, traditional reading (i.e. left-to-right, top-to-bottom) is called into question and rapid serial visual presentation (RSVP) represents one of the main alternatives. RSVP consists of displaying in sequential order one or more words at a time, thus minimizing saccades and eye blinks.

Among a myriad of sophisticated technological advances to reading, recently one RSVP application has received a lot of media attention: it is the case of Spritz. Spritz¹ is an app which claims to develop reading skills by increasing focus and reading pace, as words are shown one by one on screen, and eye movements are reduced by having readers fixate on a pre-located *optimal viewing position* (OVP). Once the Spritz app is downloaded, it allows any web-based content to be read in such manner, at different paces, on any devices.

According to Spritz's developers, the rationale behind Spritz's potentialities is that the elimination of saccades should reduce visual fatigue and improve reading comprehension. One potential and more recent application of Spritz reading has been to use the app to accommodate the needs of people with reading disabilities and attention disorders, such as dyslexia and ADHD, respectively. These people are known to benefit from adapted texts with more space between lines, more breaks and other adaptations whose main goal is to provide a less cluttered reading environment (SHAYWITZ, 2005), and, therefore, they could have a better reading experience with the use of such word-to-word presentation methods.

Because the main goal of the present study is testing Spritz's usefulness as a tool to enhance reading skills, the next sections will be devoted to summarize the main findings concerning eye movements during reading and word recognition and its relation to text comprehension.

1 Founded in 2012 by Frank Waldman, a serial entrepreneur and MIT alum; Maik Maurer, businessman and scientist focused on innovation, and his colleague Matthias Klein, Spritz's mission is to change the way people read on mobile devices by making communication faster, easier and more effective. This technology has been researched, developed and tested in Boston, Munich, and Salt Lake City. For more information about Spritz, please refer to www.spritzinc.com.

The optimal viewing position in reading

It does not matter if we are reading or recognizing words, our eyes tend to be fixated in certain preferential locations of what they are decoding. According to O'Regan and colleagues (1984), the *convenient viewing position* hypothesis is a phenomenon which shows that when we are reading our eyes tend to focus slightly left of the center of the word, in a way that the group of letters can be projected at the center of the fovea. Fixating other parts of a word might lead to a loss in efficiency.

The traditional reading format comprises the organization of texts in horizontal lines and our inherent tendency to move our eyes from one word to another, sequentially. For each phrase, the organs of vision seek a specific point of this written representation; such location is called *Optimal Recognition Point* or ORP. Subsequently to the location of the ORP, the human brain is put to work on the meaning of the highlighted item. With each new lexical item we have the same chain of events - once found the ORP, there will be the processing of the meaning of both word and context.

One of the reasons why fixation on the first half of the word will improve its subsequent comprehension lies on the fact that most lexical information on a word is situated in its first part (NAZIR, 2000). Therefore, fixating on the OVP of a particular word will allow better use to be made of partial lexical information, and thus improve performance when the eye is fixating where the information is (O'REGAN et al, 1984; McCLELLAND; O'REGAN, 1981).

According to Brysbaert and Nazir (2005), this optimal viewing position (OVP) is the result of an interplay of four variables: (1) the distance between the viewing position and the farthest letter, (2) the fact that the word beginning is usually more informative than the word end, (3) the fact that during reading words have been recognized a lot of times after fixation on this letter position, (4) and the fact that stimuli in the right visual field have direct access to the left cerebral hemisphere.

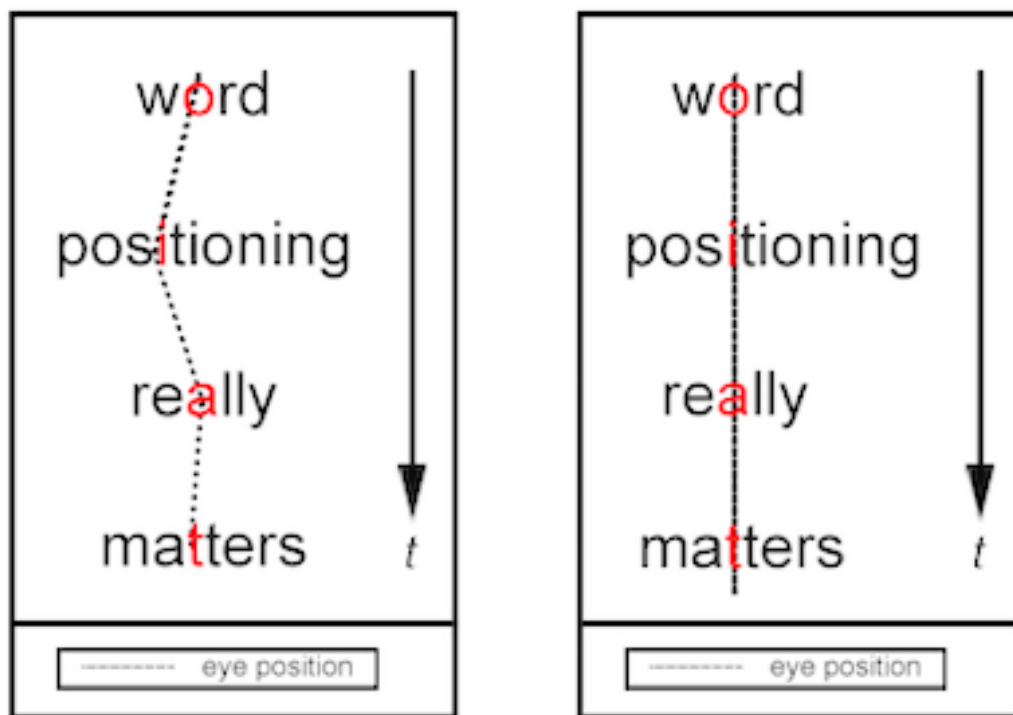
Besides the OVP claim, another pertinent issue when it comes to reading is the alignment of words in a text. Under the traditional reading of words in text, the eyes are moved with a high frequency, which is believed to stretch for too long the required reading time and affect to some degree the understanding of what was read. Another effect of the conventional text presentation mode is that it may impose problems for poor readers, and especially, for people with reading disabilities. Some of the problems these people face while reading include larger effects of crowding and the impact of increased numbers of distractors, all of which have shown to correlate significantly with measures of reading comprehension (MOORES, CASSIM, TALCOTT, 2011).

An alternative text presentation mode, one taken into consideration by the Spritz app, is known as Rapid Serial Visual Presentation (RSVP). RSVP originated as an experimental model frequently used to examine the temporal characteristics of attention. The RSVP paradigm entails participants to look at a continuous presentation of visual items, which are shown one at a time, all in the same place. Besides increasing reading speed, this

presentation paradigm may reduce the attentional load on the reader, avoiding crowding effects and confusion generated by competing distractors in parafoveal vision. Most research under the RSVP paradigm has been conducted with word recognition. This raises the question of to what extent the OVP phenomenon and the RSVP paradigm have implications for text reading as well. This question is pursued in the present study.

Spritz tool immerses in the technological sphere as an alleged reading-comprehension facilitator, while it also reduces the usual time demanded by such activity. One of Spritz' main applicabilities would be, therefore, to increase one's reading speed: instead of showing an entire textual composition or even a full paragraph to be read at once, the device provides one lexical item at a time in the vertical direction. As Figure 1 shows, the technique consists of highlighting the main letter within each word (the red letter, located in the OVP) and thus save time. One's brain is expected to recognize this word faster and Spritz' user does not need to move the reading focus from screen.

Figure 1 – A comparison between RSVP reading and Spritz reading.



Available at <http://spritzinc.com/why-spritz-works-its-all-about-the-alignment-of-words>

A study conducted by the Penn Schoen Berland research group² revealed that Spritz's reading technology produced at least a 20% faster reading experience without sacrificing comprehension amongst first-time Spritz users. This research included 1000 respondents, in two phases, each among 500 general consumers who speak English as their first and

2 Available at <http://www.prnewswire.com/news-releases/penn-schoen-berland-psb-study-finds-spritz-technology-increases-reading-speed-without-sacrificing-comprehension-273092371.html>

primary language. Respondents were timed as they read two different reading exercises. Those who were assigned to the control group read the passages traditionally, whereas those who were in the experimental group read the passages using the Spritz technology. The study timed respondents in two different reading exercises – a short 110 word email and a longer 210 word article – at two different speeds and tested them with seven comprehension questions afterwards. The data revealed that even though Spritz readers are reading at a faster rate, they retained a similar amount of information as traditional readers. Among first time users, the Spritz technology produced at least a 20% faster reading experience with comparable comprehension scores.

Three other studies of text comprehension using RSVP (but not Spritz, specifically) indicated that this method led to comprehension equivalent to that of conventional reading. Potter et al (1980) had participants read paragraphs via RSVP or printed pages (at three rates equivalent to 200, 400 and 600 wpm). The key information was presented at the beginning, middle or end of the paragraph, or was omitted. Both groups of readers (RSVP and printed) had an easier time recalling information from the passages when the topic was introduced in the first sentence, with no significant difference between groups. Nonetheless, detailed recall accuracy for both groups dropped substantially as the rate of presentation increased.

Similarly, Juola, Ward, and McNamara (1982) found comparable comprehension scores between RSVP and conventional reading groups when overall wpm was kept constant. However, similar to Potter et al (1980), scores dropped by about 50% when the text presentation rate was increased. Taken together, these two studies suggest that presentation mode does not seem to interfere with reading comprehension when reading happens at a reasonable speed. However, they also show that when you have a limited time to read a text, there will be comprehension costs either way.

Dingler, Shirazi, Kunze and Schmidt (2015) adopted RSVP techniques for electronic devices by introducing stimuli on text that guide users' eye movements. In a series of two user studies they sped up users' reading pace to 150% of their normal rate and evaluated effects on text comprehension, mental load, eye movements and subjective perception. Results show that reading speed can be effectively increased by using RSVP stimuli while keeping comprehension rates nearly stable. Interestingly, the researchers observed initial strain on mental load, which significantly decreased after a short while. Subjective feedback conveyed that kinetic stimuli (a moving line as underline effect) are better suited for long, complex text on larger displays, whereas RSVP was preferred for short text on small displays.

Although the studies above show that the RSVP paradigm has led to comprehension equivalent to that of conventional reading, results in other studies seem to contradict this claim. Benedetto, Carbone, Pedrotti, Le Fevrea, Beya and Baccino (2015) had people read on a computer screen a selected part of a book either with Spritz or in the traditional way. The fact that Spritz suppresses parafoveal processing and regressions (i.e. rereadings of words) negatively affected literal comprehension. Furthermore, the researchers concluded that the important reduction of eye blinks observed for Spritz might have contributed to the increase of visual fatigue among their participants.

Similarly to Benedetto et al (2015), Rayner, Schotter, Masson, Potter and Treiman (2016) point out that there is necessarily a trade-off between speed and accuracy in reading. Their theoretical account, based on the reading comprehension literature, suggests that it is unlikely that readers will be able to double or triple their reading speeds (as suggested by Spritz) while still being able to understand the text as well as if they read at normal speed. They add that if a thorough understanding of the text is not the reader's goal, then speed reading or skimming the text will allow the reader to get through it faster with moderate comprehension. In that case, the authors conclude that RSVP apps (such as Spritz) may be of real practical application for wearable technology, such as smartwatches and smartglasses, whose optical display has only enough space to present one or two words at a time.

OVP versus regressive movements during reading: addressing the controversy

Even though there is plenty of evidence in favor of RSVP as a method of word recognition, its usefulness as a technology that would improve reading speed while guaranteeing text comprehension is debatable, as we could see in the studies reviewed in the previous section.

As mentioned before, Spritz claims its effectiveness is related to the fact that readers do not need to move their eyes when they are reading. As it is stated in the app's homepage,

Removing the eye movements associated with traditional reading methods not only reduces the number of times your eyes move when reading, but also decreases the number of times your eyes must pass over a word for your brain to understand it.

In fact, eye movements while reading are not linear, and previous research using eye tracking found that about 15% of eye movements during reading are regressive (SCHOTTER et al, 2014; for a review on eye movements, see CLIFTON JR et al, 2016). Moreover, many (psycho)linguists see these regressive movements as having a pivotal role in text comprehension, as can be inferred by the use of regressive saccade measures as an indication of processing cost (e.g., RAYNER et al, 2006). The reason why regressions are considered strategic to comprehension is its relation to high-level linguistic operations one must hold to successfully understand the content of a text. The task of comprehending a text involves more than fixating and recognizing a word. It requires the reader to build a coherent discourse representation based on the linguistic cues one finds throughout the text (ZWAAN; RADVANSKY, 1999).

Generally speaking, according to this line of thought, all new information must be integrated to a previous representation, and processes such as the resolution of anaphoric or cataphoric references provides an explicit example of a linguistic operation in which the bounding between a new and an old linguistic expression is essential to

comprehension. As a consequence, anaphoric reference yields regressive saccades as an index of resolution difficulty (KOORNNEEF, 2008; GODOY et al, 2013). Similarly, studies also show that regression saccades are essential to the reanalysis of linguistic input in the light of new information (FRAZIER; RAYNER, 1982; SERENO; BREWER; O'DONNELL, 2006) or to the rereading of mistakenly skipped words (COOK, 2005 apud RAYNER et al, 2006). Removing the possibility of rereading previous words has been shown to impact comprehension of normal sentences or sentences containing structural ambiguity (SCHOTTER et al, 2014), which led linguists to argue against the use of speed-reading apps as a useful tool to read complex or long texts.

Moreover, a fixed reading rate of 200 or 100 words per minute does not comprise the impact linguistic structure has on language processing: pronouns are frequently skipped during reading (GARROD et al, 1994), the last word of a clause takes longer to process and, therefore, to read (RAYNER et al, 2000), predictable words in highly constrained contexts are skipped more often or lead to faster reading times, (EHRlich; RAYNER, 1981). These and other aspects of language and text structure lead to eye movements that do not follow a linear path from left to right. By removing eye movements of the reading process, Spritz claims to improve reading speed; however, as the previous mentioned studies suggest, these movements do not seem to be a waste of the reader's time, but a strategy necessary to achieve successful text comprehension (SCHOTTER et al, 2014).

Considering the inconsistencies between the research on regressive eye movements, the RSVP paradigm, and Spritz' claims, the main goal of our study is to address the question of whether or not RSVP reading apps, such as Spritz, can maintain global text comprehension as compared to conventional reading. Therefore, two mutually exclusive hypotheses have been put forward: 1) reading comprehension scores generated by Spritz reading will be higher due to the positive effects of RSVP during word recognition and reading, or 2) reading comprehension scores generated by conventional reading will be higher due to the benefits of regressive movements during reading. The instruments and procedures used to test these two hypotheses are explained in the following section.

Method

In order to verify whether the reading comprehension of digital texts is impacted by RSVP (Spritz reading) as compared to the conventional reading of hypertexts, we designed a study in which one group of participants read hypertexts traditionally on computer screens, while another group read the same digital texts on RSVP mode (using Spritz) also on computer screens³.

3 Although we acknowledge that the use of mobile devices for participants to read each set of texts on would probably be a more suitable way to address the reading processes under investigation, we feared that different mobile devices, produced by different manufacturers, would represent a confounding variable, since it would be impossible to control which device students would bring to class.

Participants

Fourteen learners of English as a second language (all native speakers of Brazilian Portuguese) integrated the cohort of the study (mean age 25.5, 7 male). All participants were volunteers and were enrolled for a thirty-two hour English course at NuLi, a language program at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). NuLi is a language course intended to aid UFRN students taking different majors to evolve as users of English as a second language. In order to participate in the courses, candidates must take the Test of English as a Foreign Language (TOEFL). Their scores, ranging from level A2 to level C1 of proficiency in English (according to the Common European Framework of Reference for Languages), are used as a placement requirement for all courses offered in the program. According to their scores, the participants in our study were placed at an A2 level course, which aimed at developing communicative skills, as well as prepare students to take proficiency exams.

Reading Comprehension Tasks

Stimuli consisted of four texts in English used as practice tests for learners with an A2 proficiency level (basic user), differing only in the presentation mode. Two texts were presented using the RSVP paradigm, with the Spritzlet app (Figure 2), and two texts were presented in a conventional hypertext mode (Figure 3). Two lists were created rotating these two conditions so each text was read across subjects in the two presentation modes. Average text length was 230 words (234 words in the longest text, 225 in the shortest one), and Spritz presentation speed was set to show 100 words per minute (based on a pilot pre-experiment with two A2 participants who stated that this was a comfortable pace to read at).

Figure 2 – A sample text being read on Spritz mode (RSVP).
OVP is highlighted by the red type inside a “redicle”.

BRYSON THE TRAVEL WRITER

VOLTAR



For the stimuli presented in hypertext, the experimenters warned the participants that they would have no more than three minutes to read the whole text (about the same time it took the Spritz app to present each text). All texts used in our experiment were selected from an ESL exam preparation website (<http://www.englishaula.com>) and were subsequently hosted in a website created for the specific purposes of this study.

Figure 3 – A sample text being read on conventional hypertext mode.

BRYSON THE TRAVEL WRITER

Bill Bryson, OBE, the best-selling American author of humorous books on travel about Britain, was born in the US on December 8th, 1951, although he lived in Britain for most of his adult life. He returned to the U.S. in 1995 with his wife and four children, who then had the opportunity of learning about life in the US. He felt they would be happier for having lived in two countries, and although he regretted leaving the UK and would like to return, that would not be possible for at least four years, as his daughter Felicity was about to start college there.

He recently returned to England for a short period to work on a radio programme about the English Language and also to talk b a book he had written. Having to go on the road to promote their work is not something most writers like doing, although Bryson doesn't mind it, because it gives him the chance of visiting new places and meeting lots of people.

The luxurious life he enjoys when doing this work in Britain, like being driven around in big cars and staying in expensive hotels, is very different from his normal life in the US. He enjoys this experience because he doesn't have to pay any bills and everybody is nice to him and he has a lot of fun.

Immediately after reading each text, participants had five minutes to answer a comprehension test to assess their performance. The comprehension test consisted of seven multiple-choice questions in which participants had to analyze if the statements about the texts were right, wrong or not mentioned.

Results and Discussion

The total correct answers participants scored in the comprehension test for each text was analyzed considering the presentation mode. As displayed in Table 1, higher means for texts presented using traditional hypertexts were found (3,9 points vs. 3,5 points per text on average).

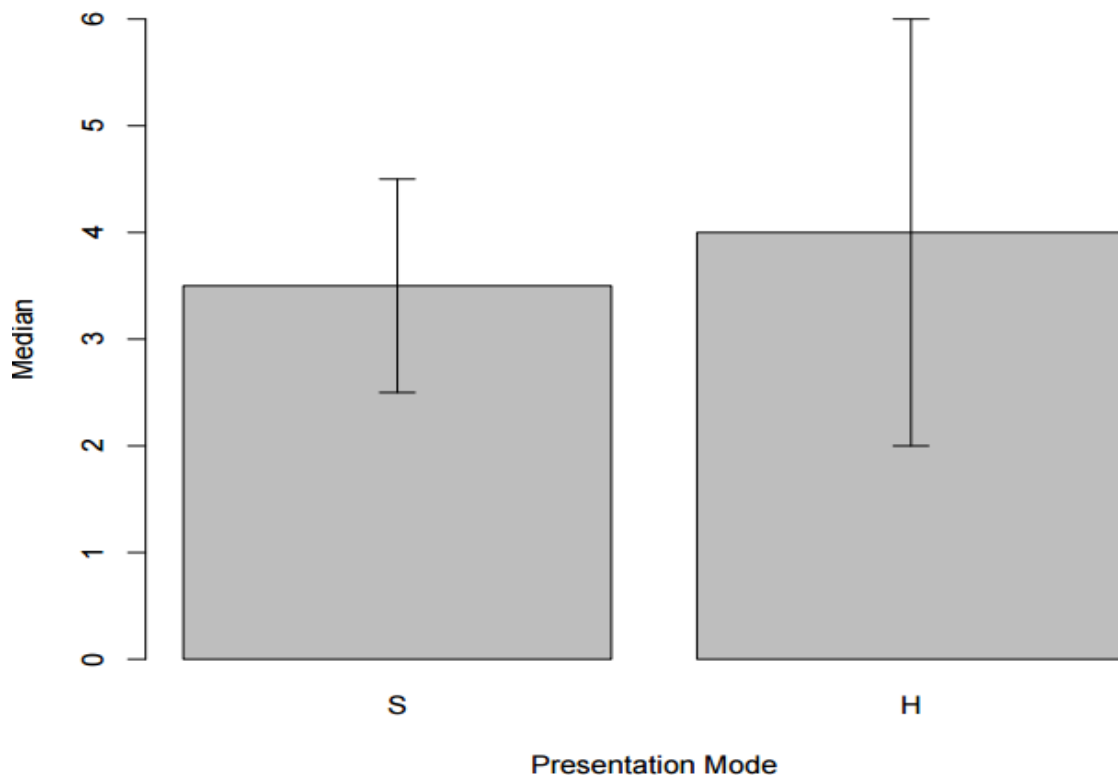
Table 1 - Descriptive statistics for the two dependent variables - reading scores with Spritz and Hypertexts

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Hyper	14	2,50	5,00	3,9286	,70321
Spritz	14	2,50	5,00	3,5000	,70711
Valid N (listwise)	14				

However, no significant effect of presentation mode was found in a Wilcoxon Rank Sum Test ($p = 0,146$), as displayed in Graph 1, meaning that the way the stimuli were presented did not affect participants' performance in the reading comprehension tests.

Graph 1 - Mean differences in reading comprehension scores in the two reading modes - Spritz and Hypertexts



The fact that in the present study reading comprehension accuracy did not interact with mode of text presentation does not allow us to arrive to a firm conclusion regarding our original question. Neither can we confirm any of the two hypotheses put forward, namely that 1) the scores generated by Spritz reading would be significantly higher due to the positive effects of OVP reading, or 2) scores generated by typical hypertext reading would be significantly higher due to the benefits of recurring saccades.

When considering the application of the RSVP paradigm in text reading, Brysbaert and Nazir (2005) ventured that the implications of the OVP phenomenon would be particularly strong for beginning readers, because for quite some time they read text materials word by word. The same researchers hypothesized that the situation would be slightly more complicated for proficient readers, because they pick up information from the parafoveal word $n+1$ while they are still fixating on word n . This means that in text reading proficient readers quite often have rudimentary information about the word, in particular the word beginning, when they land on a word. This advance knowledge is likely to attenuate the OVP effect in text reading

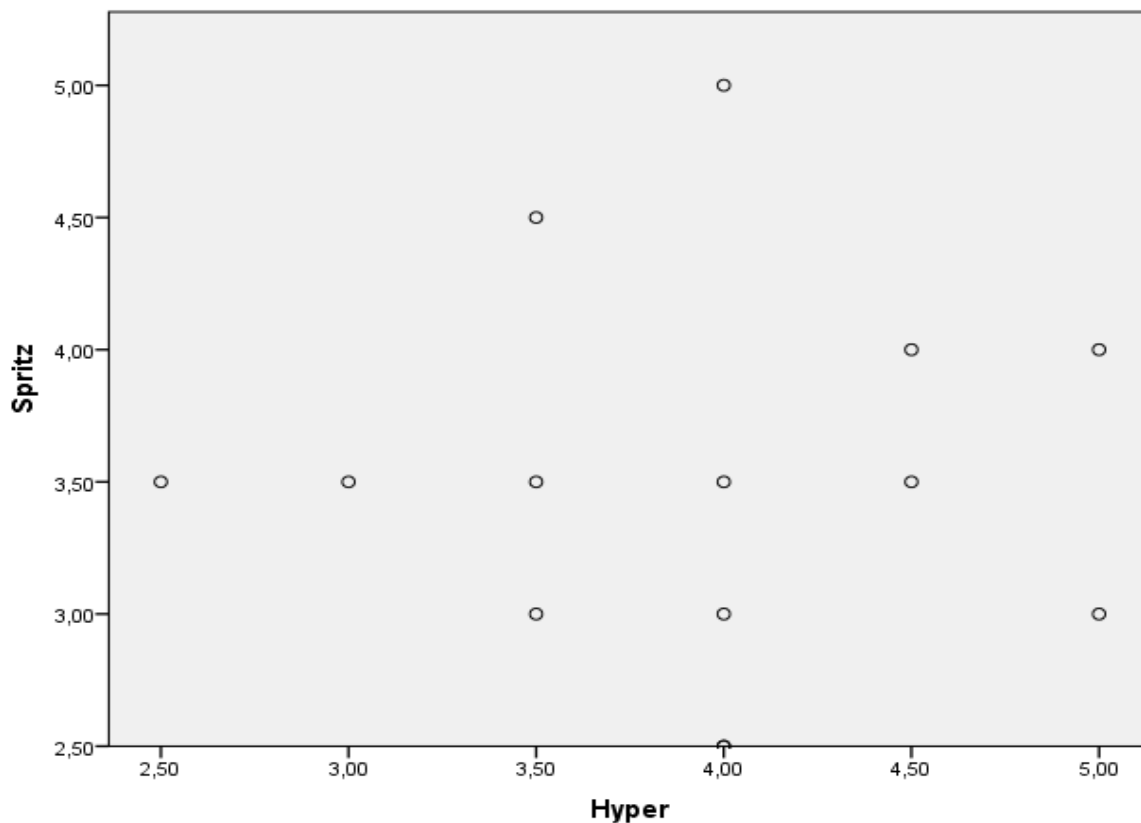
relative to isolated word recognition, as has indeed been observed by Vitu, O'Regan and Mittau (1990). Although this seemed to be a plausible supposition to us at first, leading us to assume that the A2 readers in our study (basic users) might benefit from Spritz reading to a greater extent than from conventional reading, our results failed to support this expectation.

One hypothesis we entertain to explain the lack of significant difference between groups in our study is that, being the mean comprehension scores in the two groups relatively low (3.5 and 3.9 points out of 7), readers of neither group might have not been able to build an ongoing mental model of the entire text as they read it, regardless of the condition in which they read. This floor effect could have happened because participants' reading comprehension was tested in their second language, which may have put an extra load on their cognitive system. In other words, in order to answer the comprehension questions successfully, participants had to retain information regarding the entire text (integrating information across sentences) in long term memory, a process which might have been impaired due to the attention overload caused by insufficient knowledge in their L2. As mentioned before, the task of comprehending a text involves more than fixating and recognizing a word. It requires the reader to build a coherent discourse representation based on the linguistic cues one finds throughout the text (ZWAAN; RADVANSKY, 1999). These processes might have been particularly demanding and, therefore, unattained by our participants.

A second explanation, which also represents a caveat of the present study, refers to the comprehension measure applied. It is relatively easy to measure reading rate by computing the number of words people can read in a given period of time. It is a lot harder to measure comprehension. Although multiple-choice questions – the measure applied in this study – is fairly easy to be scored, and therefore, widely used in reading comprehension research; it is also true that some people are able to do surprisingly well at these tests without actually reading the text (COLEMAN; LINDSTROM; NELSON; LINDSTROM; GREGG, 2010). That means that differences in reading comprehension between conditions might have been there, but did not emerge from the data as a potential artifact of the reading measure applied. Therefore, alternative ways to measure reading comprehension, such as open-cloze texts or asking readers to provide a summary of what was just read, should be considered as well by future studies.

Despite the lack of significant results, an interesting finding in our study was the low correlations between participants' reading scores in the two conditions (Spritz and Hypertext). A low Spearman correlation coefficient ($\rho = .009$, $p = .975$), depicted in the scatterplot in Graph 2, indicates that there seems to be different mechanisms and processes mediating reading in the two modes, since the readers who had higher scores on Spritz were not necessarily the same who had the best scores in reading conventional hypertexts and vice versa.

Graph 2 - Scatterplot of reading comprehension scores in the two reading modes - Spritz and Hypertexts



One implication of this finding may be that different people benefit from different modes of text presentation in different ways. The design of our study does not allow for any conclusion to be made regarding individual differences in reading skills, especially due to its reduced sample size. However, we believe that that is an interesting question to motivate future investigations.

In order to address the individual differences issue, a logical next step might be to replicate this experiment considering different reading populations, such as poor versus good readers, or dyslexic versus non-dyslexic readers. A hypothesis one can advance at this point is that poor readers or people with reading difficulties might benefit more from Spritz reading than from reading conventionally, since crowding and distractor effects are believed to be reduced in such mode.

Crowding is a general phenomenon associated with impaired visual object identification in cluttered scenes (CHANCEAUXA; MATHÔTA; GRAINGERA, 2013; HUCKAUF; NAZIR, 2007). Although the underlying mechanisms of crowding are still not completely understood, one popular account is that it results from excessive pooling of featural information such that the visual features associated with a given target at a given location are mixed with the features associated with nearby stimuli (e.g., PELLI; PALOMARES; MAJAJ, 2004), therefore overloading one's visual attention. When we read normally, our brain is not only busy processing the words inside of your foveal vision as ORP positions are encountered, but also scans ahead for an indication of what is coming up from your parafoveal vision. This can be particularly difficult for people with impaired reading skills, with limited visual attention and phonological skills.

With RSVP methods, Spritz included, the brain cannot depend on parafoveal cues to tell the eyes where to jump to next. When the brain cannot use its parafoveal vision to help the eyes saccade to the next word, it starts over with every new word it encounters. Therefore, proper positioning that does not require eye movement is crucial to 'helping' the brain process words, especially at speed. Considering people with reading difficulties, since their eyes do not need to move while spritzing, their brain may quickly become comfortable with not needing the additional information from parafoveal vision; thus avoiding crowding effects and the consequent overload in their visual attention field.

In that direction, Shaywitz (2005) points out that it is important to find ways of providing accommodations for people with reading disabilities. According to the author, dyslexics and poor readers in general benefit from adapted texts (with more space between lines, more breaks with subtitles between paragraphs, more image support), and also from advanced computer technology. In that sense, the Spritz app comes as a potential aid, which may help readers with difficulties to adjust reading to their specific needs, by presenting a word at a time on the screen and; therefore, avoiding the aforementioned crowding effects caused by the merging of words on the page. However, given beneficial results are indeed found by future studies with populations with reading difficulties, an important claim needs to be made: all computer apps applied to Education require care and fine-tuning. It is advisable that, before the implementation, the people involved are provided with the understanding, guidance and practice that such sophisticated tools require.

Conclusion

In this paper, we aimed at examining whether there are differences in reading comprehension using Spritz - a digital tool which presents words one at a time on screen, at different speed – as compared to conventional hypertext reading. Although higher means for information presented using traditional hypertexts were found, no statistically significant effect of presentation mode was revealed.

Some intriguing questions can be raised as a result of this study. Are the mechanisms and processes which mediate reading in the two modes similar or different? Do different people benefit from different modes of text presentation in different ways?

As claimed in the Results and Discussion section of this paper, future research should compare participants performances on L1 and L2 reading, consider other measures of reading comprehension, and should focus on atypical reading populations, such as dyslexics, for example. Moreover, studies should include reading time as a dependent variable, and have participants read the texts on digital mobile screens instead of computer screens.

All in all, we hope to have contributed to the debate among RSVP versus conventional reading, by shedding some light on the discussion and, inevitably, raising more questions. We believe further research about the visual and mental processes underlying reading, being it mediated by technological advances or not, is highly in call for.



References

- BENEDETTOA, S.; CARBONEA, A.; PEDROTTIC, M.; LE FEVREA, K.; BEYA, L.; BACCINOA, T. Rapid serial visual presentation in reading: The case of Spritz. **Computers in Human Behavior**, p 352–358, 2015.
- BLAKE, R. Current trends in online learning. **Annual Review of Applied Linguistics**, 31, p. 19-35, 2011.
- BOSCH, T. E. Using online social networking for teaching and learning: Facebook use at the University of Cape Town. **Communicatio: South African Journal for Communication Theory and Research**, 35:2, p. 185-200, 2009. DOI: 10.1080/02500160903250648.
- BRYLSBAERT, M.; NAZIR, T. Visual constraints in written word recognition: evidence from the optimal viewing-position effect. **Journal of Research in Reading**, Volume 28, Issue 3, p 216–228, 2005.
- CHANCEAUXA, M.; MATHÔTA, S.; GRAINGERA, J. Flank to the left, flank to the right: Testing the modified receptive field hypothesis of letterspecific crowding. **Journal of Cognitive Psychology**, 2013.
- CLIFTON JR, C.; FERREIRA, F.; HENDERSON, J. M.; INHOFF, A. W.; LIVERSEDGE, S. P.; REICHLER, E. D.; SCHOTTER, E. R. Eye movements in reading and information processing: Keith Rayner's 40 year legacy. **Journal of Memory and Language**, n. 86, p. 1-19, 2016.
- COLEMAN, C.; LINDSTROM, J.; NELSON, J.; LINDSTROM, W.; GREGG, K.N. Passageless comprehension on the Nelson-Denny Reading Test: Well above chance for university students. **Journal of Learning Disabilities**, 43: 244, 2010.
- DINGLER, T.; SHIRAZI, A.S.; KUNZE, K.; SCHMIDT, A. Assessment of stimuli for supporting speed reading on electronic devices. **Proceedings of the 6th Augmented Human International Conference**. New York, 2015. p. 117-124.
- EHRlich, S. F.; RAYNER, K. Contextual effects on word perception and eye movements during reading. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, 20, 641-655, 1981.
- FRAZIER, L.; RAYNER, K. Making and correcting errors during sentence comprehension: Eye movements in the analysis of structurally ambiguous sentences. **Cognitive Psychology**, 14, 178-210, 1982.
- GARROD, S.; FREUDENTHAL, D.; BOYLE, E. The role of different types of anaphor in the online resolution of sentences in discourse. **Journal of Memory and Language**, 33, 39-68, 1994.
- GODOY, M. C.; FRANÇOZO, E.; FERREIRA, A. Alternativas metodológicas para o estudo da anáfora conceitual. **Signum: estudos da linguagem**, v. 16, p. 125-148, 2013.
- HUCKAUF, A.; NAZIR, T. How odgcrnwi becomes crowding: Stimulus-specific learning reduces crowding. **Journal of Vision** 7(2):18, 1–12, 2007.
- JUOLA, J.F.; WARD, N.J.; MCNAMARA, T. Visual search and reading of rapid serial presentations of letter strings, words, and text. **Journal of Experimental Psychology: General**, 111, p. 208-227, 1982.





KESSLER, G.; BIKOWSKI, D.; BOGGS, J. Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. **Language Learning and Technology**, v. 16, number 1, p. 91-109, 2012. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/issues/february2012/kesslerbikowskiboggs.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

KOORNNEEF, A. W. *Eye-catching anaphora*. Tese de Doutorado (Universidade de Utrecht), 357 p., 2008.

LEANDRO, D. C. **Escrita colaborativa com Google Docs: flash fiction, noticing e aprendizagem de inglês como L2**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MAZER, J.P.; MURPHY, R. E.; SIMONDS, C. J. The effects of teacher selfdisclosure via Facebook on teacher credibility. **Learning, Media and Technology**, Vol. 34, No. 2, 175–183, 2009.

McCLELLAND, J. L.; O'Regan, J. K. Expectations increase the benefit derived from parafoveal visual information in reading words aloud. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, 7, p. 634-644, 1981.

MOORES, E.; CASSIM, R.; TALCOTT, J.B. Adults with dyslexia exhibit large effects of crowding, increased dependence on cues, and detrimental effects of distractors in visual search tasks, *Neuropsychologia*, 49, p. 3881– 3890, 2011.

NAZIR, T.A. Traces of print along the visual pathway. In: KENNEDY, A.; RADACH, R.; HELLER, D.; PYNTE, J. (eds.). **Reading as a Perceptual Process**. Elsevier, 2000. p. 3-22.

O'REGAN, J. K.; LÉVY-SCHOEN, A.; A., PYNTE, J., BRUGAILLE`RE, B. Convenient fixation location within isolated words of different length and structure. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, v. 10, n. 2, p. 250-257, 1984.

PELLI, D. G.; PALOMARES, M.; MAJAJ, N. J. Crowding is unlike ordinary masking: Distinguishing feature integration from detection. **Journal of Vision**, 4(12):12, 1136–1169, 2004.

POTTER, M.C.; KROLL, J.F.; HARRIS, C. Comprehension and memory in rapid sequential reading. In R.S. Nickerson (Ed.). **Attention and performance**, Vol. VIII, p. 395-418. Hillsdale, Erlbaum, 1980.

RAYNER, K., CHACE, K., SLATTERY, T.J. Eye Movements as Reflections of Comprehension Processes in Reading. **Scientific Studies of Reading**, 10(3), 241-255, 2006.

RAYNER, K.; KAMBE, G.; DUFFY, S. A. The effect of clause wrap-up on eye movements during reading. **The Quarterly Journal of Experimental Psychology**, 53, 1061–1080, 2000.

RAYNER, K.; SCHOTTER, E.; MASSON, M.E.J.; POTTER, M.C.; TREIMAN, T. So Much to Read, So Little Time: How Do We Read, and Can Speed Reading Help? **Psychological Science in the Public Interest**, 2016, Vol. 17(1) 4–34, 2016.

RIBEIRO, A. E. Produção de textos e ambientes digitais colaborativos: relato de caso em curso de Engenharia do CEFET-MG. In: **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 2010, Fortaleza. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenges-antiores/2010/artigos-2010/artigos-publicados_12>. Acesso em: 10 jul. 2013.



ROSEN, L. Reaching students: a hybrid approach to language learning. In: OXFORD, Raquel; OXFORD, Jeffrey (Eds.). **Second Language Teaching and Learning in the Net Generation**. Honolulu: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center, 2009, p. 65-84.

SCHOTTER, E.R.; TRAN, R.; RAYNER, K. Don't believe what you read (only once): Comprehension is supported by regressions during reading. **Psychological Science**, 25, 1218-1226, 2014.

SERENO, S.C.; O'DONNELL, P.J.; RAYNER, K. Eye movements and lexical ambiguity resolution: Investigating the subordinate bias effect. **Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance**, 32, p. 335-350, 2006.

SHAYWITZ, S. **Overcoming Dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level**, Vintage, 2005.

SOARES, W. C. S. **A aprendizagem de inglês mediada por jogos eletrônicos do tipo MMORPG**. 2013. 105f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

VITU, F.; O'REGAN, J.K.; MITTAU, M. Optimal landing position in reading isolated words and continuous text. **Perception and Psychophysics**, 47, 583-600, 1990.

WEISSHEIMER, J.; SOUSA, L.A. O desenvolvimento da produção oral em inglês como L2 mediado pelo Voicethread em contexto híbrido de aprendizagem. **Revista de Estudos Anglo Americanos**, 42, 2014.

WEISSHEIMER, J.; LEANDRO, D.C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: LEFFA, Vilson; ARAÚJO, Júlio. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 123-136.

ZWAAN, R. A.; RADVANSKY, G. A. Situation models in language comprehension and memory. **Psychological Bulletin**, 123, 162-185, 1998.

Recebido em 07 de maio de 2016.

Aceito em 05 de junho de 2016.

Janaina Weissheimer

Professora adjunta do Departamento de Línguas Estrangeiras. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e do Instituto do Cérebro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). janaina.weissheimer@gmail.com

Mahayana Godoy

Professora adjunta do Departamento de Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). mgodoy@cchla.ufrn.br

Renata Callipo

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). renatacallipofj@gmail.com





Lígia Leite

Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA – Brasil) e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN (bolsista CAPES). profaligialeite@gmail.com

Diêgo César Leandro

Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA – Brasil). leandrodiegocesar@gmail.com

Nery Adamy Neto

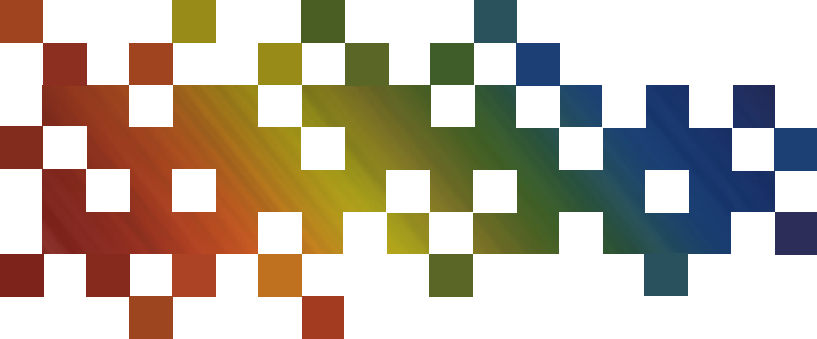
Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Evangélica del Paraguay e professor da Faculdade Maurício de Nassau, em Natal, Rio Grande do Norte. neryadamy2013@gmail.com

Déborah Tavares

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN (bolsista CAPES). debinalouise@hotmail.com

Ailson Oliveira

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN e professor no Instituto Federal do Rio Grande do Norte. ajtull1312@gmail.com



Dispositivos móveis e seus propiciamentos: caminhos para a aprendizagem ubíqua de língua inglesa

Mobile devices and their affordances:
ways to ubiquitous english language learning

Dispositivos móviles y sus propiciados:
caminos para el aprendizaje ubicuo de lengua inglesa

Camila Belmonte Martinelli Gomes

Associação Brasileira de Cultura Inglesa de Uberaba-MG

Valeska Virgínia Soares Souza

Universidade Federal de Uberlândia-MG

Resumo

No contexto atual de ensino de línguas mediado por dispositivos eletrônicos, a proposta deste artigo reside em investigar, à luz do Paradigma da Complexidade, como os propiciamentos da utilização de dispositivos móveis pode facilitar a aprendizagem ubíqua de língua inglesa. Metodologicamente, a pesquisa se classifica como qualitativa, de cunho etnográfico e tem como contexto um instituto de idiomas localizado na região do Triângulo Mineiro. As análises sinalizam que os dispositivos móveis estão presentes nas práticas dos alunos de inglês, mas essas utilizações, em sua maioria, são realizadas através do incentivo do professor e que a maioria dos alunos ainda não faz uso dos propiciamentos dos dispositivos móveis para aprender inglês de maneira ubíqua.

Palavras-chave: Dispositivos móveis, propiciamentos, aprendizagem ubíqua.

Abstract

In the current context of language teaching mediated by electronic devices, the purpose of this article is to investigate, in the light of the Paradigm of Complexity, how the affordances offered by the use of mobile devices can facilitate ubiquitous English language learning. Methodologically, this research is classified as qualitative, ethnographic and its context is a language institute located in the Triangulo Mineiro region. The analyses indicate that mobile devices are present in the practices of English students, but these uses, in most cases, are made through the teacher's encouragement and that most students still does not make use of the affordances provided by mobile devices to learn English in a ubiquitous way.

Key words: Mobile devices, affordances, ubiquitous learning.

Resumen

En el contexto actual de enseñanza de idiomas mediado por dispositivos electrónicos, la propuesta de este artículo radica en investigar, a la luz del Paradigma de la Complejidad, como los propiciamientos de la utilización de dispositivos móviles puede facilitar el aprendizaje de la lengua inglesa. Metodológicamente, la investigación se clasifica como cualitativa, de cuño etnográfico y tiene como contexto un instituto de idiomas ubicado en la región del Triángulo Minero. Los análisis señalan que los dispositivos móviles están presentes en las prácticas de los alumnos de inglés, pero estos usos, en su mayoría, se realizan a través del incentivo del profesor y que la mayoría de los alumnos todavía no hacen uso de los propiciamientos de los dispositivos móviles para aprender inglés de forma ubicua.

Palabras clave: Dispositivos móviles, propiciamientos, aprendizaje ubicuo.

Introdução

Segundo Chapelle (2007), a tecnologia oferece aos alunos múltiplas oportunidades de aprendizagem através de atividades interativas proporcionadas por *softwares* de comunicação e Internet, por exemplo. À vista disso, faz-se necessário que nós, pesquisadores, reconsideremos as abordagens metodológicas tradicionais de ensino de línguas. À medida que as teorias tendam a refletir sobre o ambiente de exposição à língua, é relevante que a tecnologia, por propiciar tais ambientes de aprendizagem em potencial, seja contemplada (CHAPELLE, 2007).

Diante de tamanha demanda, a área da educação não pode estar alheia aos avanços tecnológicos que permeiam o cotidiano dos estudantes e, certamente, impactam suas práticas escolares. Os dispositivos eletrônicos móveis estão, neste contexto, processualmente modificando a nossa rotina. Tais modificações já chegaram ao ambiente escolar, alterando a configuração da sala de aula atual e fazendo com que ela seja constituída por alunos descritos por Prensky (2001) como nativos digitais:

Os alunos de hoje representam as primeiras gerações a crescer com esta nova tecnologia. Eles passam a vida cercados por, e usando, computadores, videogames, aparelhos digitais de reprodução de música, câmeras de vídeo, telefones celulares, e vários outros brinquedos e ferramentas da era digital. Os universitários de hoje passam, em média, menos de 5000 horas de suas vidas lendo, porém, mais de 10.000 horas jogando vídeo games (para não mencionar 20.000 horas assistindo televisão). Jogos de computador, e-mail, Internet, telefones celulares e mensagens instantâneas são partes integrantes de suas vidas¹ (PRENSKY, 2001, p.1).

1 “Today’s students represent the first generations to grow up with this new technology. They have spent their entire lives surrounded by and using computers, videogames, digital music players, video cams, cell phones, and all the other toys and tools of the digital age. Today’s average college grads have spent less than 5,000 hours of their lives reading, but over 10,000 hours playing video games (not to mention 20,000 hours watching TV). Computer games, email, the Internet, cell phones and instant messaging are integral parts of their lives” (PRENSKY, 2001, p.1).

Mesmo que Prensky (2001) esteja descrevendo a geração de adolescentes e universitários dos Estados Unidos, há indícios de que essa familiarização com tecnologias digitais tem se espalhado pelo mundo. Essa geração tem as tecnologias digitais como o que a conecta e traz esse perfil para a sala de aula. Sendo assim, fica latente a noção de que a sala de aula da atualidade requer do professor uma nova postura, posto ser repleta de peculiaridades relacionadas, principalmente, à utilização de recursos tecnológicos.

Nesse contexto, a proposta deste artigo reside em investigar, à luz do Paradigma da Complexidade, como os propiciamentos da utilização de dispositivos móveis, tais como celulares, *tablets* e aparelhos de MP3, podem facilitar a aprendizagem ubíqua de língua inglesa, visto que a mobilidade presente nesses dispositivos potencializa a noção de instantaneidade, que é relevante no cenário atual de estreitamento de fronteiras e de ubiquidade.

A sala de aula como sistema complexo e a noção de *propiciamentos*

Ao descartar noções como a linearidade e a fragmentação do pensamento, a Teoria do Caos (TC) assume a utilização da língua como sistema dinâmico, que emerge e se auto-organiza pela frequência dos padrões de linguagem em diferentes escalas de tempo e em níveis distintos, ao invés de um sistema fixo, autônomo, fechado e atemporal. Nesta perspectiva, a língua, em qualquer ponto do tempo, constitui-se do jeito que é devido à maneira pela qual é utilizada, ou seja, a língua emerge, no sentido que os seus padrões de uso surgem do uso interativo e adaptativo dela realizado pelos indivíduos. Sendo este uso interativo um processo de tempo real que leva em consideração opções que formam a dinâmica intrínseca do falante, o histórico de uso individual de língua do falante, os propiciamentos do contexto e as pressões comunicativas, os padrões emergentes do uso de língua tornam-se diversos. Isso faz com que o sistema linguístico se mantenha em constante mudança, de modo que nomear e classificar seus padrões de uso é algo que só pode ser feito de maneira provisória e incompleta.

Nesta perspectiva, acredito que a complexidade nos ajude a compreender os problemas que a modernidade nos apresenta, principalmente nossa relação com as tecnologias e a aprendizagem de línguas. E, assim como a língua é considerada um sistema complexo, a sala de aula na qual ela é aprendida também o é.

Nos sistemas adaptativos complexos, o contexto não é separado do sistema, pois faz parte dele e de sua complexidade. Desse modo, um sistema aberto não pode ser independente de seu contexto, visto que há um fluxo de energia entre o sistema e o ambiente. Sistemas em equilíbrio estão se adaptando continuamente às mudanças contextuais e podem mudar internamente como resultado de adaptação às mudanças externas. Isso significa que sistemas abertos não apenas se adaptam ao contexto, mas também iniciam mudanças em tais contextos. Eles não apenas dependem do contexto, mas também o influenciam, por isso uma perspectiva complexa sobre contexto em sistemas humanos, incluindo sistemas relacionados à língua, insiste na conectividade entre social, físico e cognitivo (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

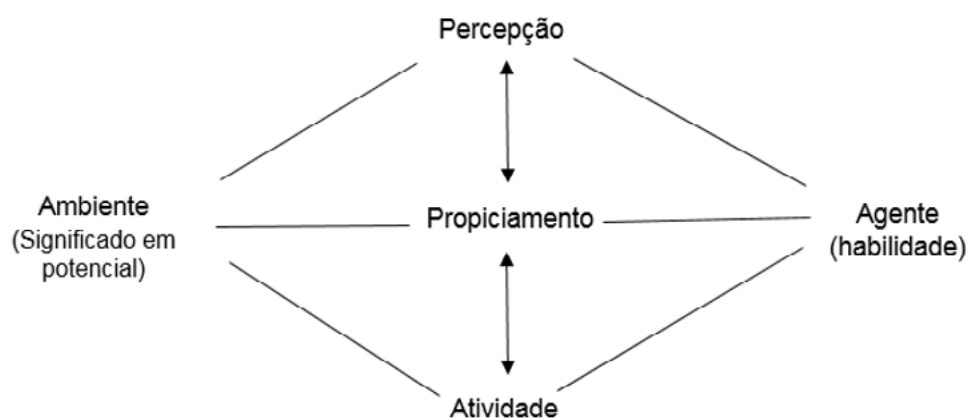
Neste sentido, é relevante destacar que este estudo é ecologicamente orientado, posto que a abordagem ecológica evidencia o inter-relacionamento entre o sistema complexo e o contexto. Um destes contextos é a sala de aula, que está intrinsecamente relacionada ao ambiente. Assim, de acordo com Paiva (2010), “a abordagem ecológica não isola os processos sensoriais, cognitivos, afetivos, pois vê todos esses processos de forma interligada nas experiências que o indivíduo vive na sociedade” (PAIVA, 2010, p. 01).

Trata-se não apenas de considerar os elementos complexos que constituem a sala de aula, mas também de significar seus encadeamentos em relação ao outro, ao ambiente. Nesse contexto, um conceito chave é o de *affordance*. Cunhado por Gibson (1986), traduzido por Paiva (2010) como propiciamento, essa expressão corresponde às múltiplas possibilidades de ação propiciadas pelo ambiente. Para Van Lier (2004), um propiciamento sinaliza uma relação entre um organismo e o ambiente, na qual o próprio ambiente abrange todos os propiciamentos físicos, sociais e simbólicos que fornecem possibilidades para atividade, ou não:

pode parecer curioso que um propiciamento possa tanto inibir quanto instigar uma ação. [...] Imagine um fogão quente. Ele tem um número de propriedades que podem se tornar propiciamentos para as pessoas à sua volta. Em termos de atividade, o fogão pode promover atividades culinárias, conversas em uma noite fria de inverno, aquecimento para um cômodo, dentre outras possibilidades. Quanto a inibir a ação, ele pode queimar, o que inibe a possibilidade de alguém o tocar² (VAN LIER, 2004, p. 5).

É interessante notar, conforme o exemplo citado pelo autor, que, assim como um propiciamento pode oferecer oportunidades de ação, ele também pode inibi-la de acordo com o modo pelo qual o indivíduo significa essas possibilidades. Isso pode ser percebido no diagrama abaixo, proposto por Van Lier (2004, p.96), reproduzido e traduzido por mim:

Figura 1: Percepção dos propiciamentos presentes no ambiente



Fonte: Adaptado de Van Lier (2004, p. 96)

2 “It may appear curious that an affordance may inhibit as well as instigate action. [...] Imagine a hot stove. It has a number of properties that can become affordances for people around it. In terms of activity, it can promote culinary activity, conversation on a cold winter evening, warmth for the room, and so on. In terms of inhibiting action, it can burn you, so it inhibits touching” (VAN LIER, 2004, p.05).

A figura demonstra que, ainda que o ambiente ofereça ao agente inúmeros propiciamentos, este só vai utilizá-los como oportunidade de ação de acordo com a maneira que os significar, isto é, se perceber neles relevância para que possa aprender melhor.

O contexto, então, configura-se como essencial, pois Van Lier (2004) entende que o processo de ensino e aprendizagem compreende uma interação tríade, composta pelo agente, pelo objeto e pelo ambiente, exemplificados, neste estudo, pelo aluno, pela língua inglesa e pelo contexto de sala de aula e de utilização de dispositivos móveis, respectivamente.

Quando os alunos trabalham lado a lado em uma interação tríade, eles dividem propiciamentos com o ambiente. Língua e gestos se combinam para indicar objetos, lugares e eventos. É nas interações dinâmicas e tríades desse tipo que a língua emerge. O compartilhamento do mundo percebido, a atividade e a experiência são cada vez mais realizadas linguisticamente. Por uma perspectiva semiótica, a língua é aqui incorporada e auxiliada por outros materiais significativos (gestos, postura, desenhos, expressões faciais, objetos próximos ou remotos de atenção articulada etc.), e a partir dessas atividades indexicais a língua predicativa emerge gradualmente³ (VAN LIER, 2004, p. 157).

Isso significa que, partindo de uma abordagem ecológica, o contexto passa a ocupar papel primordial nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas, pois nossa atenção deve ser destinada justamente às relações entre o agente e o objeto, intermediadas e proporcionadas pelo contexto, pelo ambiente, e assim “a língua emerge como uma atividade situada e corporificada⁴” (VAN LIER, 2004, p. 146).

Ao assumir o ambiente como aspecto focal da pesquisa ecológica, é essencial destacar que tal como o agente possui influência sobre o ambiente, assim também o ambiente influencia o agente. À vista disso, acredito que seja crucial entendermos como é e o que constitui o contexto que interessa a este estudo: a sala de aula contemporânea.

Sendo a escola um sistema complexo, posto que envolve diversos elementos, tais como professores, alunos, questões burocráticas, tecnologias digitais, dentre outros, ela é também um sistema aberto. Dessa maneira, tende a se adaptar às influências de fatores externos e irá manter a estabilidade dinâmica de aprendizagem, eficaz ou não, face às mudanças contínuas. Por isso, quando falamos de sala de aula, não podemos nos esquecer de que, assim como a sociedade, a sala de aula se reinventa e se adapta para estar em consonância com as mudanças que ocorrem com o passar do tempo.

3 “When learners work side by side in triadic interaction, they share affordances with the environment. Language and gestures combine to indicate objects, places and events. It is in dynamic, triadic interactions of this sort that language emerges. The sharing of the perceived world, activity, and experience is increasingly done linguistically. From a semiotic perspective, language is here imbedded in and supported by other signifying material (gesture, posturing, drawing, facial expression, the local or remote objects of joint attention, etc.), and from these indexical activities predicational language gradually emerges” (VAN LIER, 2004, p. 157).

4 “Language emerges as an embodied and situated activity” (VAN LIER, 2004, p. 146).

Um dos elementos principais que compõem a sala de aula são os alunos, que, pela ótica da complexidade, também são assumidos como sistemas complexos. Cada aluno tem sua individualidade, sua personalidade e, por isso, cada um traça seu próprio caminho de aprendizagem, que é único. Além disso, os alunos são vistos como sistemas complexos devido à sua capacidade de adaptação às novas circunstâncias, como a utilização de tecnologias digitais para aprender o que antes se aprendia de um modo mais tradicional.

Para Prensky (2005), o grande desafio dos educadores de hoje é lidar com os alunos que não conseguem perceber, nos moldes tradicionais de ensino, possibilidades ou motivação para o engajamento com a aprendizagem e isso os leva ao tédio. Ainda que esse sentimento não seja novidade nas salas de aula, o autor salienta que a diferença é que os alunos do passado ficavam entediados, mas não chateados ou enfurecidos, como acontece na atualidade, pois não esperavam e nem estavam acostumados a ficarem atentos e engajados em todas as suas atividades cotidianas. Os alunos de hoje, pelo contrário, esperam por essas oportunidades de engajamento em todos os contextos pelos quais circulam. Segundo o autor,

todos os nossos alunos têm algo realmente envolvente em suas vidas – alguma coisa que eles fazem e na qual são bons, algo que tenha algum componente criativo e engajador. Alguns sabem baixar músicas; alguns sabem fazer *rap*, *lipsync* ou cantar karaokê; alguns sabem jogar vídeo games; outros mixar músicas; fazer filmes; e outros praticar os esportes radicais que só são possíveis com os equipamentos e materiais do século vinte e um. Mas todos eles fazem algo engajador⁵ (PRENSKY, 2005, p. 62).

Acredito que Prensky (2005) demonstre um fator-chave que parece mover os alunos da atualidade, que é a necessidade de serem envolvidos em algo que, de alguma maneira, chame-lhes a atenção e os leve ao comprometimento, aqui, com a aprendizagem. De maneira geral, a motivação para aprender e para se comprometer vincula-se à ideia de que eles precisam superar obstáculos para conquistarem novas fases, precisam se superar, tal como em um jogo. No entanto, devido à variabilidade, à incerteza e ao caos que caracterizam o século 21, esse jogo parece adquirir fases infinitas e que levam a processos incessantes de mudança e reorganização de agentes e seus papéis na sociedade (PRENSKY, 2005).

Para suportar essas novas realidades, entretanto, não é compulsório que abandonemos as estruturas e os professores em serviço; basta que algumas mudanças sobre como e o que ensinar ocorram:

5 “All the students we teach have something in their lives that’s really engaging – something that they do and that they are good at, something that has an engaging, creative component to it. Some may download songs; some may rap, lipsync* or sing karaoke; some may play vídeo games; some may mix songs; some may make movies; and some may do extreme sports that are possible with twenty-first-century equipment and materials. But they all do something engaging” (PRENSKY, 2005, p. 62).

**Lipsync* é a abreviação de *lipsynchronization* e se refere ao ato de dublagem que ocorre quando uma faixa de áudio é tocada por autofalantes e dublada por um cantor ou ator. Para maiores informações, acessar: <https://en.wikipedia.org/wiki/Lip_sync>.



Em vez de abrir novas escolas, uma abordagem muito melhor e mais eficaz é alterar o que acontece em nossas salas de aula atuais. É mudar, isto é, tanto ‘como’ ensinamos quanto ‘o que’ ensinamos, de maneira que reflitam nossas realidades atuais e futuras. Modificar o ‘como’ significa criar uma pedagogia que funcione para os estudantes de hoje. Alterar o ‘o que’ significa a criação de um currículo que é envolvente para os estudantes de hoje e orientada para o futuro, mas que se mantenha útil e rigorosa⁶ (PRENSKY, 2012, p. 19).

As mudanças propostas por Prensky (2012) não se configuram como simples, mesmo que pareçam ser diretas, porque, sendo a sala de aula um ambiente complexo, uma ação de qualquer agente tende a promover mudanças que podem levar o sistema a um novo nível de organização, a um novo estado, que pode ser tanto melhor quanto pior em termos de engajamento dos alunos, por exemplo. É significativo ressaltar que, por ser um sistema aberto, fatores externos podem também influenciar o que ocorre em sala de aula, inclusive o contexto.

Os alunos, agora, têm imensa facilidade de acesso à informação, tanto no que se refere a assuntos educacionais, como fazer uma pesquisa, quanto a conversar com amigos e mandar recados para os pais, por exemplo. E, ao trazerem consigo essa necessidade de atualização para a escola, os desafios para o professor são potencializados, pois produzir conhecimento torna-se um processo mútuo, dialógico e que não se satisfaz com a postura prescritiva que, muitas vezes, permeia o discurso e a prática docente.

Segundo Moita Lopes (2006, p. 85), “a questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento”. Dessa forma, pode-se dizer que a sala de aula contemporânea é formada por alunos que produzem conhecimento de maneira diferente, posto que se encontram muito mais inseridos no meio digital do que a sala de aula de uma ou duas décadas atrás, além de fazerem parte de um mundo globalizado e, principalmente, moldados pela utilização intrínseca de tecnologias digitais.

Estamos falando, então, idealmente, de uma sala de aula na qual os alunos estão expostos e conectados a uma gama variada e constante de informações e estímulos que, muitas vezes, são trazidos a eles pelo acesso à Internet e por intermédio de dispositivos digitais, como computadores, *laptops*, *tablets* e celulares.

Para Kumaravadivelu (2006), a globalização tem significados distintos para pessoas em diferentes épocas e a fase atual de globalização está modificando a paisagem do mundo de três formas, já que as distâncias espacial e temporal estão diminuindo, bem como as fronteiras estão se dissolvendo “não só em termos de comércio, capital e informação,

6 “Rather than start over with new schools, a far better, more effective approach is to change what goes in our current classrooms. To change, that is, both *how* we teach and *what* we teach, in ways that reflect our current and future realities. Changing the “how” means creating a pedagogy that works for today’s students. Changing the “what” means creating a curriculum that is future-oriented and engaging to today’s students, while remaining useful and rigorous” (PRENSKY, 2012, p. 19).



mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). Isso quer dizer que as vidas das pessoas estão cada vez mais interligadas e, segundo o autor, o traço mais distintivo da fase atual da globalização é a Internet.

Ela se tornou o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como identidades culturais/linguísticas. De fato, sem a comunicação global, o crescimento econômico e a mudança cultural não teriam ocorrido em uma velocidade vertiginosa e com um alcance surpreendente. [...] Em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações a distância e em tempo real possíveis (KUMARAVADIVELU, 2006, p.131).

A facilidade de acesso à Internet, e as inúmeras possibilidades de produção e transição de conhecimento, aliada ao uso constante dos dispositivos móveis tem, processualmente, modificado não só a nossa maneira de nos relacionarmos com o mundo, mas também, segundo Lévy (1999), proporciona uma mutação contemporânea da relação com o saber:

O saber-fluxo, o saber-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva estão modificando profundamente os dados do problema da educação e da formação. O que deve ser aprendido não pode mais ser planejado, nem precisamente definido de maneira antecipada. Os percursos e os perfis de competência são, todos eles, singulares e está cada vez menos possível canalizar-se em programas ou currículos que sejam válidos para todo o mundo. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. A uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas por níveis, organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo até saberes superiores, tornou-se necessário doravante preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não-lineares, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos e nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva (LÉVY, 1999, p.02).

Dessa forma, ao assumir o conhecimento como um saber em fluxo, em constante processo de mudança, o autor expõe que modificações também precisam ser realizadas no sistema educacional. Currículos fixos não conseguem abarcar as múltiplas esferas de conhecimento existentes. Isto é, a complexidade que envolve a produção contemporânea de conhecimento não se limita às estruturas lineares, visto que falamos, aqui, de sistemas abertos em fluxo.

Essa mutação da relação com o saber está, também, relacionada à nossa utilização das tecnologias digitais, conforme as reflexões presentes na obra de Hashiguti (2015), pois a autora nos explica que a funcionalidade dos aparelhos, as câmeras, o acesso à Internet, tudo isso vem causando o que ela denomina “mutação no corpo e no olhar, nas práticas de linguagem e no funcionamento da memória” (HASHIGUTI, 2015, p. 182).

Segundo Bohn (2013), “agora é preciso passear entre as palavras com a rapidez do turista e clicar por rápidos *flashes*, porque há milhares de *links* a serem explorados ao longo dos caminhos que se multiplicam, pelo menos para o usuário, infinitamente” (BOHN, 2013, p. 93). Ainda segundo o autor,

a tela convida a um saltitar ligeiro entre dezenas de interlocutores incentivados ao diálogo, para informar, refletir, integrar, expressar seu conhecimento numa espiral criativa de reorganização de saberes, numa contínua reconfiguração-transformação do conhecimento (BOHN, 2013, p.94).

É justamente essa “reconfiguração-transformação do conhecimento” que os alunos e professores vivenciam na sala de aula contemporânea. Arrisco-me a dizer que se trata de um desafio mútuo, posto que o professor, muitas vezes imigrante digital⁷ e cuja formação docente, muito provavelmente, ocorreu em uma era diferente, tem de lidar com a tarefa de ensinar alunos que pertencem a uma geração que precisa ser preparada para um mundo mais fluido e mutante. Para que o ensino não seja árido, nos termos de Cavalcanti (2013),

um professor mutante no mundo atual precisa estar preparado para atuar em uma escola que faça sentido para uma geração que é hoje muito diferente das gerações anteriores, uma geração que precisa ser preparada para não ter estabilidade no emprego, ter flexibilidade para mudar de área e que precisará estar sempre pronta para aprender o que ainda vai ser inventado (CAVALCANTI, 2013, p. 213).

Isso significa que o professor precisa assumir uma linguagem mutante para uma sociedade mutante, tornando-se, também, um ser mutante. Para ensinar o aluno contemporâneo, o professor deve tentar entender sua dinamicidade e, eventualmente, também se inserir nessa dinâmica para que possa interagir com os alunos e atingi-los de maneira a propiciar sua construção de conhecimento.

À mesma maneira, os alunos contemporâneos também enfrentam seus obstáculos, pois são requisitados a aprender segundo uma metodologia que, geralmente, não reflete seu próprio modo de significar o mundo, principalmente no que se refere ao uso de dispositivos digitais. Parece-me, então, que, mesmo sendo concebido como um ser humano com identidade fluida, sempre em movimento e se (re)adaptando, principalmente pelo uso de dispositivos que também são móveis, para aprender conforme o previsto, espera-se que o aluno deixe, juntamente aos seus dispositivos móveis, sua fluidez à margem, pois, segundo Bohn (2013), os “alinhamentos históricos de ensino e aprendizagem linear são opostos ao espírito colaborador do mundo digital” (BOHN, 2013, p. 92).

7 De acordo com Prenksy (2001), ‘imigrantes digitais’ são indivíduos que, mesmo não sendo nascidos na era digital, fazem uso das tecnologias digitais. O termo funciona, também, como oposto do termo ‘nativo digital’, também cunhado por Prensky, que diz respeito à geração nascida na era da tecnologia, ou seja, que aprende a língua da tecnologia como assim como aprende a língua materna (PRENSKY, 2001).

A este respeito, saliento que este ‘espírito colaborador’ não se restringe ao meio digital ou à utilização de recursos e tecnologias digitais em sala de aula. Não há dúvidas de que são recursos ricos e que podem trazer contribuições relevantes para o professor e para os alunos, mas não podemos assumir a tecnologia como autossuficiente, posto ser o uso que fazemos dela que a torna eficaz.

Por isso, há – por parte de alguns pesquisadores e professores – o interesse em mediar o ensino de línguas por computadores e outros dispositivos eletrônicos como forma de fazer do processo de ensino e aprendizagem algo mais significativo e produtivo.

Dispositivos móveis e abordagem ubíqua

Atualmente, vivemos em constante processo de mobilidade e contamos com instrumentos que nos acompanham neste processo, que são os dispositivos eletrônicos móveis, tais como celulares e *tablets*. Podem ser considerados dispositivos móveis os aparelhos eletrônicos que são pequenos o suficiente para caberem em uma mão e que contenham uma tela sensível ao toque, ou um pequeno teclado, e não pesem mais que 910 gramas⁸. Além disso, os dispositivos móveis devem apresentar um sistema operacional que consiga executar aplicativos, conhecidos como *apps*, programas criados para os dispositivos móveis e que se dedicam a prover o usuário com possibilidade de solução de problemas, acesso à informação e lazer.

De acordo com uma reportagem veiculada na seção de Educação do jornal *The Huffington Post*, em março de 2012⁹, os aplicativos para dispositivos móveis estão modificando as salas de aulas e a educação. A reportagem menciona que os aplicativos e os dispositivos móveis são capazes de cativar os alunos e tornar sua aprendizagem mais significativa, visto que uma aula de História, por exemplo, pode se tornar mais interessante a um aluno que acessa vídeos sobre o tópico daquela aula.

Então, segundo Traxler (2007),

ao olharmos para a aprendizagem móvel em um contexto mais amplo, temos que reconhecer que os dispositivos móveis, pessoais e sem fio estão, agora, transformando radicalmente as noções sociais de discurso e conhecimento, e são responsáveis por novas formas de arte, emprego, linguagem, comércio, privação e crime, assim como a aprendizagem. Com o aumento do acesso à informação e ao conhecimento em qualquer lugar e a qualquer momento, o papel da educação, talvez especialmente da educação formal, é desafiado e as relações entre educação, sociedade e tecnologia são, agora, mais dinâmicas que nunca¹⁰ (TRAXLER, 2007, p. 2).

8 Para maiores informações, acessar: <https://en.wikipedia.org/wiki/Mobile_device>.

9 Disponível em: <<http://www.huffingtonpost.com/piyush-mangukiya/mobile-apps-educationb1250582.html>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

10 “Looking at mobile learning in a wider context, we have to recognise that mobile, personal, and wireless devices are now radically transforming societal notions of discourse and knowledge, and are

Neste cenário, a utilização de dispositivos eletrônicos móveis surge como uma alternativa viável para o ensino e aprendizagem de línguas, configurando o que é denominado *MALL – Mobile Assisted Language Learning*, termo cunhado por Chinnery (2006). A aprendizagem móvel, também denominada *m-learning*, configura-se como uma área ainda emergente de estudos.

Sendo a aprendizagem móvel considerada por Chinnery (2006, p.9) como “uma crescente subdivisão do movimento de *e-learning*¹¹”, é importante, primeiramente, destacar o que é *e-learning*. De acordo com Santos Costa (2013), *e-learning* pode ser conceituado como:

o uso de novas tecnologias multimídia e da Internet para criar, promover, distribuir e facilitar a aprendizagem, a qualquer momento e em qualquer lugar. Esta modalidade de aprendizagem consiste em disponibilizar materiais destinados a cursos que podem ser acessados *online*, usando, geralmente plataformas de aprendizagem ou gestão de sistema, e trabalha de forma semelhante a um curso presencial com suas atribuições, ensaios, resumos, avaliações entre outros. Os conteúdos podem ser disponibilizados via Internet, rede local, CD/DVD, fitas de áudio e vídeo, transmissão de TV e por celulares (SANTOS COSTA, 2013, p. 55).

M-learning surge como um complemento à noção de *e-learning*, pois os materiais continuam a ser disponibilizados *online*, mas passam a poder ser acessados em e de qualquer lugar, posto que, para Alda (2014):

A aprendizagem móvel surge como uma nova possibilidade educacional, potencializada pela massificação do uso de tecnologias móveis, podendo eliminar algumas limitações de aprendizagem que existem dentro do ambiente escolar, proporcionando o acesso a materiais de ensino independentemente do local e do tempo (ALDA, 2014, p.99).

Já a definição de *m-learning* oferecida por Crompton, Muilenburg e Berge (apud CROMPTON, 2013, p. 4) é “aprender em contextos múltiplos, através de interações sociais e de conteúdo, utilizando dispositivos eletrônicos móveis¹²”. Kukulka-Hulme e Shield (2008, p.273) apresentam conceituação similar, ao afirmarem que a “aprendizagem móvel se refere à aprendizagem mediada por dispositivos portáteis e potencialmente disponíveis a qualquer hora, em qualquer lugar. Tal aprendizagem pode ser formal ou informal¹³”.

responsible for new forms of art, employment, language, commerce, deprivation, and crime, as well as learning. With increased popular access to information and knowledge anywhere, anytime, the role of education, perhaps especially formal education, is challenged and the relationships between education, society, and technology are now more dynamic than ever” (TRAXLER, 2007, p. 2).

11 “Mobile learning or m-learning is a burgeoning subdivision of the e-learning movement” (CHINNERY, 2006, p. 3).

12 Crompton, Muilenburg and Berge’s definition for m-learning is “learning across multiple contexts, through social and content interactions, using personal electronic devices” (CROMPTON; MUILENBURG; BERGE apud CROMPTON, 2013, p. 4).

13 “Mobile learning’ refers to learning mediated via handheld devices and potentially available anytime, anywhere. Such learning may be formal or informal” (KUKULSKA-HULME; SHIELD, 2008, p. 273).

Outros autores que também contemplam a formalidade e/ou a informalidade do contexto de aprendizagem são Sharples, Taylor e Vavoula (2007, p.04), para os quais “a aprendizagem móvel representa os processos de aprender através de conversas em contextos múltiplos entre pessoas e tecnologias pessoais interativas¹⁴”.

Dessa forma, neste artigo, assumo aprendizagem móvel, ou *m-learning*, como tipo de aprendizagem resultante da utilização de dispositivos eletrônicos móveis, podendo ocorrer em contextos formais ou informais, a qualquer momento, em qualquer lugar, devido à mobilidade ofertada pelos dispositivos em questão. Dessa forma, a aprendizagem móvel acontece através da utilização desses dispositivos, também móveis, e é uma abordagem na qual os alunos se utilizam da vantagem ‘mobilidade’ ofertada por esses dispositivos para aprender, também, em locais não considerados contextos acadêmicos.

Através desses dispositivos móveis, a aprendizagem ultrapassa barreiras físicas e vai além dos muros da escola, das paredes da sala de aula, conforme Sharma e Barrett (2007),

uma característica fundamental do uso da tecnologia na aprendizagem é que ela permite a prática da língua e também o estudo fora dos limites da sala de aula. Isso poderia acontecer em um quarto de hotel, um escritório, um cybercafé ou, é claro, em casa. À medida que os alunos se familiarizam com a avaliação [...] dos materiais, eles são capazes de planejar o uso dos recursos baseados na web a seu próprio tempo. Isso os ajuda a se tornarem aprendizes independentes¹⁵ (SHARMA; BARRETT, 2007, p.11).

Assim, o uso de dispositivos móveis possibilitaria, mesmo ao aluno que está inserido em uma escola com restritas possibilidades de recursos tecnológicos, por exemplo, acesso às redes sociais, ou a qualquer outro *website*, no próprio momento da aula.

Neste contexto, é importante ressaltar que a aprendizagem desses alunos pode ser, também, considerada ubíqua, ocorrendo em qualquer lugar, a qualquer momento, posto que

a aprendizagem ubíqua (*u-learning*) utiliza aparelhos inteligentes para proporcionar às pessoas a informação correta no tempo e de maneira certa - é a qualquer hora, em qualquer lugar (literalmente), de qualquer jeito. [...] é a convergência colaborativa e informal de *e-learning* e *m-learning*. É uma aprendizagem ‘usável’ com uma característica social que embute a aprendizagem no nosso trabalho e/ou vida (CLAREY, 2007 apud ALDA, 2014, p. 100).

Assim, a aprendizagem ubíqua apoia a noção de aprendizagem situada, que é potencializada pela convergência das mídias sócias. Assim, os dispositivos móveis

14 “The processes of coming to know through conversations across multiple contexts amongst people and personal interactive technologies” (SHARPLES; TAYLOR; VAVOULA, 2007, p. 4).

15 “One key feature of using technology in learning is that it allows language practice and study away from the confines of the classroom. That could be in a hotel room, the office, an internet café or, of course, at home. As learners become used to evaluating [...] materials, they are able to plan out their own use of web-based materials in their own time. This helps them to become independent learners” (SHARMA; BARRETT, 2007, p.11).

possibilitam novas realidades de acesso à informação e consequente construção do conhecimento, posto que a tecnologia digital passa a não mais ser encontrada apenas no computador de mesa, tornando-se móvel. A aprendizagem ubíqua considera, então, que os meios de aprendizagem não estão exclusivamente na escola, podendo ser encontrados em outros locais, em outros momentos. Além disso, a aprendizagem ubíqua não é individual, e, sim, coletiva, baseada em trocas, em interações.

No entanto, a aprendizagem ubíqua não exclui nem invalida a aprendizagem formal ofertada pela escola, podendo, inclusive, acontecer em sala de aula, uma vez que, para que o aluno, ou mesmo o professor, possa selecionar quais conteúdos e informações são úteis e contribuem para a construção do conhecimento, é necessário que haja sistematização do conhecimento, que é uma função essencial da escola. Trata-se, portanto, de uma tentativa de integrar as potencialidades que os dispositivos móveis oferecem aos valores que a escola pressupõe.

Neste seguimento, segundo as orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a aprendizagem móvel oferece vantagens expressivas para a educação. Uma delas é que a aprendizagem móvel facilita a personalização da aprendizagem, pois o aluno é, geralmente, o dono do dispositivo que possui. Além disso, cada aluno pode utilizar seu dispositivo para procurar algo que seja mais convergente ao seu estilo de aprendizagem. Logo, em uma aula de idiomas, se houver dúvida sobre um vocábulo, por exemplo, um aluno que é mais visual pode usar seu celular para procurar por imagens referentes àquele vocábulo, enquanto o aluno que tem um estilo de aprendizagem mais linguístico pode procurar pela palavra em um dicionário. Essa personalização oferecida pelos celulares ajuda a suprir a necessidade de atender, igualmente, os agentes únicos e diversos que formam a sala de aula, que são os alunos.

Outro aspecto apreciável sobre o uso dos dispositivos móveis é que eles podem auxiliar alunos com algum tipo de necessidade especial, visto que esses dispositivos trazem, para dentro da sala de aula, tecnologias que possibilitam ampliação de textos, transcrição de voz, a conversão de texto em voz e também auxílio com questões de localização e mobilidade. Dessa forma, os alunos que têm necessidades específicas podem estudar a seu tempo, a sua maneira e, principalmente, de maneira autônoma (UNESCO, 2013).

Além disso, é interessante notar que aprender não se limita mais apenas ao momento da aula presencial, com os professores e os alunos reunidos em uma sala de aula. Pelo contrário, a aula em si passa a não ter fim, pois os alunos podem trabalhar quando quiserem; em seu próprio tempo; em qualquer lugar; no seu próprio ritmo, o que propicia a construção de autonomia, pois os aprendizes podem se tornar mais responsáveis pela construção do próprio conhecimento.

No entanto, trata-se de uma área ainda em estágio de construção e de consolidação, visto que – similarmente ao que ocorreu (ou ainda ocorre?) com o ensino de línguas mediado por computador – o ensino de línguas mediado por dispositivos móveis ainda deve enfrentar muitos obstáculos para sua consolidação.



Metodologia

Para a construção deste artigo, foram utilizadas amostras de minha dissertação de mestrado, baseada em uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. Foram convidados para participar da pesquisa alunos provenientes de cinco turmas de níveis Básico e Pré-intermediário. Conforme dados oriundos de um questionário *online*, criado através do *Google Forms*¹⁶, respondido pelos alunos participantes da pesquisa indicam, dos convidados para participarem da pesquisa, trinta alunos acessaram o questionário e se mostraram interessados em colaborar. Participaram da pesquisa, ainda, um professor, Bob¹⁷, uma professora, Jessie, e eu, que os acompanhei por vinte e cinco aulas, sendo 01h15 (uma hora e quinze minutos) a duração de cada aula. Durante o período de acompanhamento das aulas, conteúdos, como vocabulário sobre música, empregos, membros da família, além de aspectos gramaticais sobre tempos verbais, como presente simples e passado simples, foram trabalhados, tendo como base livros didáticos da série *English File Third Edition*, da editora Oxford University Press.

É basilar destacar que a coleta de dados ocorreu através de relatos de aprendizagem e relatos de experiências, além de notas de campo produzidas por mim enquanto observei as aulas. O último procedimento para a coleta de dados foi a realização de entrevistas formais com os dois professores participantes e conversas informais com alguns alunos no momento das aulas, de maneira presencial.

Discussão e análise de dados

No contexto da pesquisa, muitos alunos fazem uso pedagógico de filmes e músicas que encontram na internet, além de utilizarem outros *sites* que os auxiliem para melhor compreensão de tais músicas e filmes. Depreendi, então, que alguns alunos percebem e efetivam as músicas e os filmes disponíveis na internet como propiciamentos, utilizando o que o ambiente oferece para aprender inglês. Isso fica claro no seguinte relato:

Excerto #01

Relato 21, texto manuscrito redigido por Ju

Para que possamos melhor nos adaptar ao meio em que vivemos, o melhor é *usarmos o que ele tem a nos oferecer*. Para me ajudar com ensino de inglês eu utilizo aparelhos eletrônicos como o celular, o *IPad* e o *notebook*. No meu celular e no meu *IPad* tenho aplicativos como *Google Tradutor*, o *Duolingo*, *SpeakEnglish*, *Hand Talk*. No *notebook*, utilizo a entrada para o CD da revista *SpeakUp* que me ajuda com o *listening*. Acredito que, quando estamos com menor tempo livre em que não conseguimos sentar e estudar com o livro, os eletrônicos nos ajudam a estudar e aprender com maior facilidade, como por exemplo, podemos citar quando estou dirigindo e posso ouvir o CD da revista *SpeakUp*.

16 O *Google Forms* é um aplicativo que permite a criação de formulários e questionários online. Para maiores informações, acessar: <<https://www.google.com/intx/pt-BR/work/apps/business/products/forms/>>.

17 Os professores serão identificados por pseudônimos.





Outro exemplo de utilização de propiciamentos presentes no ambiente é narrado por outros dois participantes da pesquisa:

Excerto #02

Relato 16, redigida e enviada via *WhatsApp* por Bella

Geralmente, utilizo *iPad* e *iPhone* juntos para economizar bateria de ambos os dispositivos, que são os dispositivos que mais utilizo. Ambos estão configurados em inglês para que eu me esforce a utilizar a língua em qualquer ato que eu fizer em relação a eles. A Siri está configurada no idioma inglês também, então treino com o *iPad* e o *iPhone* a conversação em inglês com a agenda Siri, solicitando para ela ligar para contatos, marcar apontamentos na minha agenda, registrar informações sobre mim, *e-mails*, contatos e acessar coisas simples na internet.

Excerto #03

Relato 31, áudio produzido e enviado por *WhatsApp* por Ben

Então...éh...eu não utilizo muito bem o meu telefone... nem *tablete* pra estudar inglês... o máximo que eu faço... de vez em quando... é mudar o idioma do celular...

Há dois pontos essenciais relacionados aos propiciamentos nos excertos acima. O primeiro é que os dois participantes percebem a possibilidade de configuração do celular em outro idioma como possibilidade para aprender inglês. Isso é interessante, pois tal possibilidade não tem como intuito ensinar inglês, tratando-se, apenas, de proporcionar aos usuários, sejam eles quais forem, melhor entendimento do funcionamento do aparelho. No entanto, esses dois alunos significaram essa possibilidade como uma oportunidade para aprender inglês.

A segunda questão emergente desses relatos é a utilização de outra facilidade presente nos aparelhos da empresa Apple, que é um assistente virtual de comando de voz denominado Siri. Com este recurso, é possível programar o alarme dos dispositivos, checar informações na Internet e até realizar compras *online*, tudo isso realizado através de comandos de voz. Todavia, apesar de ser uma ferramenta muito útil, esse assistente não é primordialmente uma ferramenta pedagógica, mas foi assim percebido pela aluna do excerto #02. Ao configurar o dispositivo para o idioma inglês, ela precisa falar com Siri também em inglês, para que suas solicitações sejam atendidas, o que faz com que a aluna aprenda e pratique mais o idioma.

Por um viés complexo, podemos dizer que, assim como Ju, a participante Bella também demonstrou capacidade de perceber a interconexão existente entre ela e os elementos que a rodeiam, efetivando os propiciamentos do ambiente a favor da sua aprendizagem de inglês.

O mesmo não aconteceu com Ben de maneira significativa, pois ele só modifica o idioma do celular esporadicamente, não configurando tal alteração como uma prática constante de estudo. Tal como Van Lier (2004) defende, os propiciamentos podem tanto incentivar a ação, quanto inibi-la, dependendo de como o indivíduo os significa. Nos casos mencionados acima,





as alunas consideraram as possibilidades que a tecnologia oferece como oportunidades para aprender. Entretanto, o mesmo não ocorreu com a aluna que elaborou o seguinte excerto:

Excerto #04

Relato 22, texto manuscrito redigido por Li

Eu uso as tecnologias digitais para estudar inglês porque é uma ferramenta muito útil para a aprendizagem. No próprio livro de inglês há dois CDs que o acompanham, fundamentais para a fixação do conteúdo gramatical e para ouvir e falar. Também uso a internet, acessando sites que auxiliam a tradução, mas também utilizo o dicionário (livro). Com certeza as tecnologias digitais são, hoje em dia, ferramentas importantes que auxiliam muito na aprendizagem de qualquer idioma, mas sei que ainda não utilizo todas essas vantagens.

Dessa maneira, podemos dizer que os propiciamentos estão disponíveis no ambiente, mas que indivíduos diferentes, mesmo quando inseridos em um mesmo contexto, percebem e significam sua relevância a partir de suas preferências e intenções pessoais, o que marca a heterogeneidade dos sistemas complexos.

Além disso, para a participante Li, a presença do celular em sala de aula não gera mudança significativa no comportamento do sistema complexo que é seu processo de aprendizagem de língua inglesa, visto que há apenas uma pequena mudança relacionada ao uso que ela faz das tecnologias digitais para aprender inglês ao 'virtualizar' algo que poderia ser feito através da utilização de livros, por exemplo.

Complementarmente aos dados provenientes do questionário, acompanhei uma das turmas na realização de um projeto proposto pela professora Jessie. Neste projeto, foi solicitado aos alunos que eles escolhessem técnicas que usam para aprender inglês. Cada aluno deveria fazer uma apresentação, em inglês, contando aos colegas e à professora quais foram as estratégias que utilizaram para a realização da atividade. As escolhas dos alunos foram relacionadas à leitura de artigos e reportagens, compreensão de vídeos, leitura de livros e compreensão de músicas em inglês.

Na aula seguinte, Jessie destinou alguns minutos para que cada um pudesse falar sobre o que achou de útil em sua própria apresentação e, também, opinar sobre as dicas que os outros alunos compartilharam. Acredito que o projeto tenha sido uma atividade muito enriquecedora para todos os envolvidos, inclusive para mim, que fui apenas espectadora da apresentação. Para os alunos, foi uma atividade importante a fim de que pudessem refletir e trocar ideias e dicas sobre seu processo de aprendizagem de inglês. Para a professora, o projeto foi utilizado como método de avaliação, mas também foi essencial para que ela pudesse conhecer mais seus alunos, suas preferências e suas dificuldades enquanto aprendizes.

Para mim, foi esclarecedor perceber que, ainda que nenhum dos alunos tenha mencionado ter utilizado dispositivos móveis para a realização de seus projetos, todos os alunos utilizaram as tecnologias digitais como dicionários *online*, sites de notícias, buscas e redes sociais para cumprir a atividade.





A atividade também provocou em mim reflexões sobre as diferentes trajetórias dos sistemas complexos que configuram o processo de aprendizagem dos alunos. A professora conferiu a eles autonomia para que escolhessem sobre o assunto e a maneira de desenvolvimento do projeto, o que resultou em seis projetos diferentes, mas com alguns pontos de convergência.

Dentre tais pontos convergentes, gostaria de citar o caso de duas alunas, Mary e Bella, pois ambas decidiram que fariam seus projetos sobre a compreensão de vídeos em inglês. Mary optou por descobrir técnicas que facilitariam seu entendimento sobre um vídeo tutorial que ensinava como trocar um pneu. Bella, por sua vez, preferiu trabalhar sua compreensão sobre uma notícia veiculada no *site* da emissora britânica BBC¹⁸.

Mary escolheu um vídeo em formato de tutorial, ou seja, um passo a passo, e disse ter repetido o vídeo 11 (onze) vezes até que pudesse compreendê-lo integralmente. Ela utilizou técnicas típicas de compreensão de textos escritos e orais, tal como tentar entender a mensagem geral do vídeo, e é interessante notar que ela assumiu a possibilidade de pausar o áudio ao final de cada sentença como um propiciamento ofertado pelo ambiente para que pudesse entender melhor o conteúdo exposto.

Já Bella optou por uma notícia retirada de um jornal e, para auxiliar sua compreensão da notícia, Bella assistiu ao vídeo por 3 (três) vezes e também procurou algumas notícias escritas disponibilizadas no mesmo *site* para que pudesse ter uma noção melhor sobre o assunto abordado no vídeo, aproveitando este recurso do próprio *site*. Além disso, ela utilizou um dicionário *online* para checar a pronúncia e o significado de algumas expressões.

O que é notável é que ambas tiveram suas trajetórias influenciadas por fatores diferentes, mas chegaram a um mesmo estado final, que foi a compreensão do vídeo escolhido em inglês. Dessa forma, acredito que Bella e Mary oferecem um exemplo do princípio da equifinalidade proposto por Bertalanffy (1975), referente aos sistemas abertos que têm condições iniciais distintas, mas apresentam um estado final similar.

Além das utilizações citadas no projeto proposto pela professora sobre as táticas utilizadas pelos alunos para estudar inglês, outra utilização dos dispositivos eletrônicos móveis que gostaria de salientar se refere à participação em cursos *online*, pois dois alunos mencionaram em seus relatos o curso *online* de inglês denominado *My English Online*¹⁹:

18 *A British Broadcasting Corporation* (BBC) é uma emissora pública de rádio e televisão do Reino Unido fundada em 1922. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/British_Broadcasting_Corporation>. Acesso em: 22 out. 2015. Para maiores informações, acessar: <<http://www.bbc.co.uk/corporate2/insidethebbc/whatwedo/online>>.

19 Segundo o site do *My English Online* (<http://www.myenglishonline.com.br/>), disponível em: <www.myenglishonline.com.br>, trata-se de um curso de inglês online do Programa Inglês sem Fronteiras e é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) destinado aos alunos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior públicas e privadas brasileiras.



Excerto #05

Relato 18, áudio²⁰ produzido e enviado via *WhatsApp* por Délia

Eu utilizo apenas computador para estudar inglês... antes eu estava matriculada no *My English Online* e eu tava estudando por ele... só que agora eu não consegui acompanhar... eu não consegui entrar com a frequência necessária pra continuar estudando...

Excerto #06

Relato 13, texto manuscrito redigido por JJ

Tentei usar a plataforma online do My English online que o governo federal disponibilizou para alunos de universidades federais, mas também não me adaptei a este tipo de ensino.

Mesmo ao mencionarem os cursos *online* como uma possível maneira de utilizar as tecnologias digitais para aprender inglês, os dois participantes vivenciaram histórias de insucesso vinculadas à tentativa de estudar inglês através do curso *My English Online*, por não se adaptarem ao estilo do curso ou não poderem cumprir a frequência mínima exigida. Por isso, atualmente, os dois preferem cursar a modalidade presencial de ensino. Isso demonstra a imprevisibilidade que é constitutiva dos sistemas complexos, além de sinalizar para a não normalização das tecnologias digitais, ainda que elas sejam, de modo geral, consideradas aliadas para aprender inglês. Conforme Van Lier (2004), elas também podem inibir uma ação, como aconteceu com os dois informantes acima, que não conseguiram efetivar os propiciamentos ofertados pelo ambiente. Além disso, estes dados apontam que a cultura de aprender dos alunos é outra e, provavelmente, mais tradicional.

Considerações Finais

É possível dizer que os dispositivos móveis estão presentes nas práticas dos alunos de inglês, posto que eles utilizam seus celulares, *notebooks* e *tablets* para a realização de trabalhos, consultas a *sites* de busca e dicionários, por exemplo. No entanto, geralmente, essas utilizações são realizadas através do incentivo do professor, demonstrando que os alunos ainda atuam apenas como consumidores de conteúdo, não sendo considerados autônomos e protagonistas de seu processo de aprendizagem de línguas mediado por dispositivos eletrônicos. Dessa forma, concluo que os alunos utilizam seus dispositivos móveis para realizar diversas tarefas, mas ainda são poucos os alunos que conseguem aprender inglês de maneira autônoma através dos dispositivos móveis.

No entanto, utilizar a tecnologia em sala ou como parte de sua prática não significa que haja integração tecnológica na sala de aula. É necessário que a utilização dessas tecnologias digitais seja pautada nos princípios da aprendizagem ubíqua, isto é, que os

20 Os relatos produzidos em áudio foram transcritos de acordo com as normas de transcrição para entrevistas propostas por Preti (1999), cujo roteiro encontra-se na seção de Anexos.

múltiplos contextos pelos quais os alunos e professores circulam sejam considerados. Por isso, é necessário que os cursos de formação de professores ultrapassem a noção de que ensinar o professor em pré-serviço a utilizar as tecnologias digitais pressupõe que tal professor seja capaz de utilizar as tecnologias em questão de maneira eficiente.

Pelo contrário, é fundamental que o professor possa ser formado de maneira a buscar a ubiquidade e, por esta lente, aprenda a utilizar as tecnologias digitais de maneira integrada à sua prática docente, para que, eventualmente, os alunos também possam integrá-las a seus processos de aprendizagem de forma a tornar normalizada a utilização dos dispositivos móveis em tais processos.

Outra justificativa para a não apropriação dos dispositivos móveis para aprendizagem de língua inglesa é que, mesmo que a posse de algum dispositivo móvel por aluno já seja um dado posto, nem todos conseguem utilizá-lo para fins pedagógicos. Ainda que os celulares possam ser, teoricamente, considerados ferramentas pedagógicas que proporcionam aos alunos a chance de uma aprendizagem ubíqua, possibilitando que o acesso à informação e a eventual construção de conhecimento ocorram em diversos lugares, mesmo quando o aluno está em movimento, muitos deles não percebem essas oportunidades como pedagógicas. Isso acontece, em minha opinião, não por falta de conhecimento sobre como utilizar os dispositivos móveis, visto que os alunos fazem uso constante de seus celulares.

Creio que essa não percepção dos dispositivos móveis para aprender inglês ocorra, pois a maioria dos alunos tem, ainda, uma concepção muito tradicional sobre as maneiras consideradas válidas e corretas para se aprender inglês, sendo poucos os alunos que conseguem significar as possibilidades de aprendizagem ofertadas pelos dispositivos móveis como válidas. Portanto, talvez o contexto muitas vezes iniba que os alunos pensem em novos propiciamentos. Então, mesmo que sejam considerados, nos termos de Prensky (2001), como nativos digitais, poucos são os alunos que conseguem se utilizar da habilidade que têm para usar as tecnologias digitais em benefício de seu processo de aprendizagem de inglês.

Assim, ensinar os alunos de modo a perceberem os propiciamentos ofertados pelos dispositivos móveis para aprendizagem de inglês poderia ser uma oportunidade para que a aprendizagem ubíqua, situada, ocorresse de maneira satisfatória, posto que os dispositivos móveis, justamente por serem móveis, agregam à sala de aula a possibilidade de acesso rápido à informação, de modo a (re)significar o que é aprendido no momento da aula.

Referências

ALDA, L. S. A Mobilidade na Aprendizagem: uma nova dimensão para a aprendizagem de língua estrangeira mediada por telefone celular. **Revista Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v.7, n. 1, p. 98-107, 2014. Disponível em <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/5592/0>>. Acesso em: 21 set. 2015.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas**. 2. ed. Tradução de Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1975. 351 p.



BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os autores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 79-98.

CAVALCANTI, M. (2013). Educação Linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.

CHAPELLE, C. A. Technology and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, v. 27, p. 98-114, 2007.

CHINNERY, G. M. Going to the MALL: Mobile assisted language learning. **Language Learning & Technology**, v. 10, n. 1, p. 9-16, 2006. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol10num1/pdf/emerging.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

CROMPTON, H. A historical overview of mobile learning: Toward learner-centered education. In: BERGE, Z.L.; MUILENBURG, L.Y. (Eds.). **Handbook of mobile learning**. Florence, 2013. p. 03-14.

GIBSON, J. J. **The ecological approach to visual perception**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986.

HASHIGUTI, S. T. A fotografia como registro (do olhar) de si: sobre uma forma-sujeito-histórico-digital. In: TASSO, I.; CAMPOS, J. (Org.). **Imagem e(m) discurso: a formação das modalidades enunciativas**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 181-194. (Coleção: Linguagem & Sociedade, volume 8).

KUKULSKA-HULME, A.; SHIELD, L. An overview of mobile assisted language learning: from content delivery to supported collaboration and interaction. **ReCALL**, v. 20, n. 3, p. 271-289, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. O. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008, 287 p.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

PAIVA, V. L. M. O. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. **Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

_____. "Engage me or Enrage me". What today's learners demand. **Educause Review**, p. 1-3, set./out. 2005. Disponível em: <<https://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0553.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015





_____. **From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning.** California: Corwin, 2012.

SANTOS COSTA, G. **Mobile Learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública.** 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

SHARMA, P; BARRETT, B. **Blended learning: Using Technology in and beyond the Language Classroom.** Macmillan: Oxford, 2007.

SHARPLES, M; TAYLOR, J; VAVOULA, G. **Towards a Theory of Mobile Learning.** 2005. Disponível em: <[http://www.mlearn.org/mlearn2005/ CD/ papers/Sharples-%20Theory%20of%20Mobile.pdf](http://www.mlearn.org/mlearn2005/CD/papers/Sharples-%20Theory%20of%20Mobile.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2013.

TRAXLER, J. Defining, Discussing and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 8, n. 2, 2007. Disponível em <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/875>>. Acesso em: 25 set. 2015.

UNITED, Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2013. **Policy guidelines for mobile learning.** France, 42p.

VAN LIER, L. **The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective.** Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

Recebido em 12 de março de 2016.

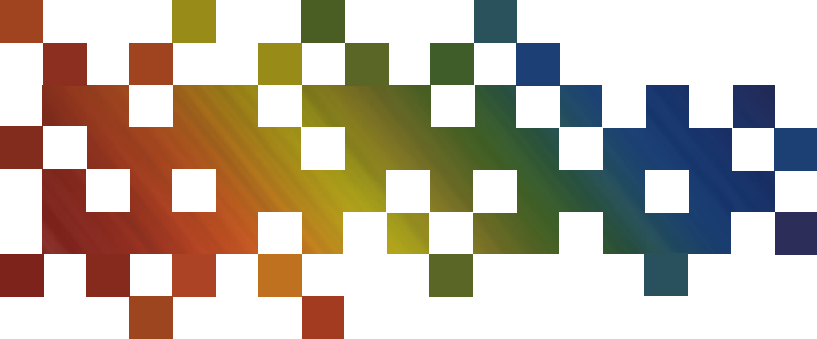
Aceito em 22 de setembro de 2016.

Camila Belmonte Martinelli Gomes

Mestre em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, onde desenvolveu pesquisa relacionada ao uso de dispositivos móveis no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Professor de Língua Inglesa da Associação Brasileira de Cultura Inglesa Uberaba-MG. camilabmgomes@hotmail.com

Valeska Virgínia Soares Souza

Professora da Universidade Federal de Uberlândia. Doutoram em Linguística Aplicada, na linha de pesquisa Linguagem e Tecnologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais, pós-doutoranda em pesquisa narrativa e jogos no processo de ensino e aprendizagem. valeska_souzaefap@yahoo.com



Capas de jornal e multimodalidade em dispositivos móveis: questões de *layout* e leitura

Newspaper frontpages and multimodality of mobile devices:
layout and reading issues

Cubiertas de periódico y multimodalidad en dispositivos móviles:
cuestiones de layout y lectura

Ana Elisa Ribeiro

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Ludmylla Marina de Souza

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Resumo

A inserção de tecnologias digitais móveis em muitas áreas traz consequências para as práticas sociais. Isso vem sendo analisado em diversas áreas. Os jornais não poderiam estar de fora destes estudos, já que são produtos editoriais de ampla circulação social do campo da comunicação e das linguagens. É grande a velocidade com que mudanças gráfico-editoriais, com seus multimodos, têm sido para eles projetadas, gerando condições de experimentação e inúmeras tentativas de sustentar a existência dos periódicos e atrair leitores. As mudanças nas práticas sociais de leitura demandam projetos cada vez mais ligados às novas plataformas, tais como *tablets* e *smartphones*. Neste trabalho, verificamos a aplicabilidade da análise de primeiras páginas de jornais feita por Kress e Van Leeuwen (2005) na versão *Estadão Noite* do aplicativo para *Tablet* do jornal *Estado de S. Paulo*, levantando discussões teóricas e práticas sobre *layout* e leitura.

Palavras-chave: leitura, multimodalidade, capas de jornal.

Abstract

Digital technologies are changing our society in a lot of ways and newspapers are amongst the most affected objects in the field of languages and communication. So, newspaper publishers are changing faster, with innovative projects and designs, as well as new reading experiences, in order to attract new readers. Reading practices have also been changing and they demand new platforms, such as *tablets* and *smartphones*, as new reading devices. In this paper, we discuss the new applications of multimodal categories proposed by Kress and Van Leeuwen (2005) for the newspaper frontpages. In this case, we have new questions about a brazilian newspaper *Estadão Noite*, an app of *Estado de S. Paulo* for *tablets*, including theoretical and practical issues about layout and reading.

Keywords: Reading, multimodality, newspaper frontpages.

Resumen

Muchas son las áreas en que la inserción de tecnologías digitales móviles está generando análisis que verifiquen las transformaciones causadas en la sociedad. Los periódicos no podrían estar fuera de estos estudios, ya que son productos editoriales de amplia circulación social del campo de la comunicación y de los lenguajes. Es grande la velocidad con que los cambios gráficos-editoriales, con sus multimodos, han sido para ellos proyectados, generando condiciones de experimentación e innumerables intentos de sostener la existencia de los periódicos y atraer a lectores. Los cambios en las prácticas sociales de lectura demandan proyectos cada vez más asociados a las nuevas plataformas, tales como *tablets* y *smartphones*. En este trabajo, tenemos como objetivo principal verificar la aplicabilidad del análisis de primeras páginas de periódicos hecho por Kress y Van Leeuwen (2005) en la versión *Estadão Noite* de la aplicación para *Tablet* del periódico *Estado de São Paulo*, planteando discusiones teóricas y prácticas sobre *layout* y lectura. **Palabras clave:** lectura, multimodalidad, cubiertas de periódico.

1. Breve contextualização da leitura de notícias *on-line* em dispositivos móveis

De acordo com pesquisa da agência Reuters sobre o futuro dos jornais no mundo (NEWMAN; LEVY, 2014), o Brasil é o país que tem mais interesse em notícias. Embora a televisão ainda seja a principal forma de as pessoas obterem informação jornalística (como em todos os demais países abordados pela pesquisa), o ambiente digital – incluindo *displays*, como computador, celular, *tablet* etc. – é a segunda forma de acesso ao conteúdo jornalístico. Ainda segundo esse estudo, em 2014, 76% da audiência acessaram notícias *on-line* pelo *tablet*, 74% pelo celular e 70% pelo computador. Ou seja: o *tablet* é, sutilmente, o principal meio de acesso a notícias *on-line* no mundo, mas está muito próximo dos outros dispositivos, com destaque para celulares. No Brasil, mais de 20% dos internautas pagam por notícias *on-line*, sendo 40% delas assinaturas contínuas e 23% acessos singulares a artigos, *sites* ou arquivos na extensão pdf.

Esses dados servem para nos dar uma noção de como os dispositivos móveis são ubíquos em nossa sociedade, mesmo em um país de economia emergente e sistema educacional precário, como o Brasil. Disso decorre que, com todos os problemas educacionais ainda por serem sanados, existe um público leitor de notícias que acessa esse material em formato digital. Apesar de o campo da educação ainda discutir *o que e como* fazer quanto à apropriação dos recursos ligados às tecnologias digitais de comunicação, o que ocorre é que as pessoas leem e consomem conteúdos via *web*, o tempo todo, especialmente de seus aparelhos móveis (celulares e *smartphones*, que são mais numerosos do que a própria população¹, no Brasil).

A Reuters informa ainda que o jornal *Estado de S. Paulo* está entre os mais populares no país e investe em conteúdo *on-line*, o que justifica, então, o fato de ter sido escolhido como objeto deste trabalho. Nossa intenção, aqui, é construir uma análise, em corte sincrônico, do material que o leitor encontra e consome hoje, especialmente nos *tablets*,

1 Conforme IBGE (2007).

à luz de categorias propostas por Kress e Van Leeuwen (2003; 2005) e discutidas para os materiais atuais. Isso nos permite uma aproximação com as práticas sociais de leitura, o ensino de leitura e a necessidade de formação de cidadãos leitores competentes e críticos.

2.O jornal Estado de S.Paulo, breve histórico

O jornal *Estado de S.Paulo*, doravante *Estadão*, como é apelidado, surgiu no Brasil em 1875, ainda durante o Império, e tinha o nome de *A província de S.Paulo*. Apenas em 1890 ganhou o nome que perdura até hoje.

Em 1930, período em que a população brasileira contava mais de 880 mil habitantes, o *Estadão* atingiu a tiragem de 100 mil exemplares. Em 1966, o Grupo Estado lançou o *Jornal da Tarde*, com maior acompanhamento de problemas urbanos, mas, dois anos depois, o veículo sofreu censura pela ditadura. São famosas as publicações de poemas de Camões e receitas culinárias nas páginas dos jornais do grupo, no lugar de matérias cortadas pelo Regime Militar.

Em 2000, ocorreu a fusão dos portais da Agência Estado, o *Estado de S.Paulo* e o *Jornal da Tarde*, resultando no *Estadao.com.br*, que, em 2003, já contava com 1 milhão de visitantes mensais. Já entrados e consolidados os anos da *web*, foi lançado o aplicativo para *tablet* do *Estadão*, que contava, em 2015², com as seguintes opções de visualização:

- *Estadão Premium*, diário, que inclui todas as páginas do jornal impresso, a partir de 5h da manhã;
- *Estadão Noite*, de segunda a sexta-feira, a partir de 20h, com análises das notícias do dia e uma prévia dos assuntos do dia seguinte, além de conteúdo dos colunistas, *link* para áudios da Rádio Estadão, TV Estadão e seleção de fotos.
- *Olhar Estadão*, parceria com o jornal *The New York Times* que mostra uma síntese do fotojornalismo da semana.

O Estadão para *tablet* apresenta, ainda, um acervo de notícias do Brasil, com reportagens desde 1875. A versão de capas de notícias que analisaremos aqui é a terceira do aplicativo (3.4)³, no Ipad 2, dispositivo da Apple⁴.

2 Sabemos que estas versões mudam rapidamente, assim como os serviços oferecidos e o design deles.

3 O aplicativo é gratuito e cada versão do jornal *on-line* custa R\$1,99. Existe uma modalidade de assinatura do *Estadão Digital* que dá acesso ao aplicativo no *tablet* ou *smartphone* e ao portal *Estadão.com* (ou seja, a todo o conteúdo *on-line* disponibilizado pelo jornal) que, em setembro de 2015, tinha o custo de R\$19,90 por mês.

4 O aplicativo também oferecia uma versão chamada *Estadão Light*, com a seleção das principais matérias da versão *Premium*. Esta opção foi descontinuada em agosto de 2015.

3. Multimodalidade: o *layout* de primeiras páginas e algumas categorias de análise

Segundo Gunther Kress (2003), a tela, mais do que a página, é, em nossa sociedade, o lugar predominante de representação e comunicação, principalmente por meio da relação entre textos e imagens. As telas são, prevalentemente, o lugar da imagem, cuja lógica guia sua organização semiótica. O autor explica que isso acontece de duas maneiras: (a) a tela, e o que está nela, é tratada como uma entidade visual. Tudo é organizado como material visual, com base em princípios visuais: espaçamentos, recuo, tratamento de margens, de espaços em branco etc. Somados a isso, há outros efeitos, tais como: negrito, diferentes tamanhos e fontes etc. A escrita, toda ela, e a letra, em particular, adicionam significado aos modos visuais do conteúdo. Na tela, o textual é tratado como visual, de maneira que nunca havia ocorrido na página impressa; (b) em segundo lugar, está o significativo recurso de organização da escrita. Seja na tela, seja na página, o posicionamento dos elementos importa, tem efeitos e sentidos. A colocação dos elementos expressa princípios da gramática visual, por meio da qual a identidade visual é organizada. Um exemplo simples nos jornais é a legenda: é muito importante observar se a legenda é colocada perto ou longe da figura, na parte superior ou inferior, à esquerda ou à direita, dentro do mesmo quadro do elemento visual ou fora dele.⁵

Os modos semióticos em textos multimodais podem se relacionar de diferentes maneiras. A escrita pode permanecer predominante no espaço da tela, mas também pode perder importância, com a mensagem articulada no modo visual, principalmente. Frente a essas mudanças, é importante repensar a noção de texto, ampliando-a, e desenvolver modos de análise que tenham a capacidade de descrever adequadamente a interação entre o verbal e o visual e analisar os significados que decorrem dessas novas relações. É o que tentam fazer Kress e van Leeuwen (2005) quando tratam das primeiras páginas de jornais, que eles entendem, já no impresso, como signos complexos. Segundo os autores, pode-se considerar que o *layout* envolva três elementos:

Valor de informação: Cada elemento do *layout* tem um valor diferente e este valor depende do local – espacial – onde ele está na página (acima, à direita, à esquerda, abaixo). Cada uma dessas localizações ajuda a construir valores específicos para os elementos que compõem uma página.

Saliência: cada elemento do *layout* atrai o olhar do leitor de maneira diferente, por exemplo, por meio de contrastes de primeiro ou segundo plano, tamanho, tom ou cor etc.

Enquadramento (ou *framing*): dispositivos de enquadramento, como linhas, fios ou espaços em branco, que ajudam a conectar ou a desconectar o texto, partes dele, modos semióticos.

5 Aspectos assim foram trabalhados em Ribeiro (2009; 2012), com jovens e idosos ainda não alfabetizados.

3.1 Valor

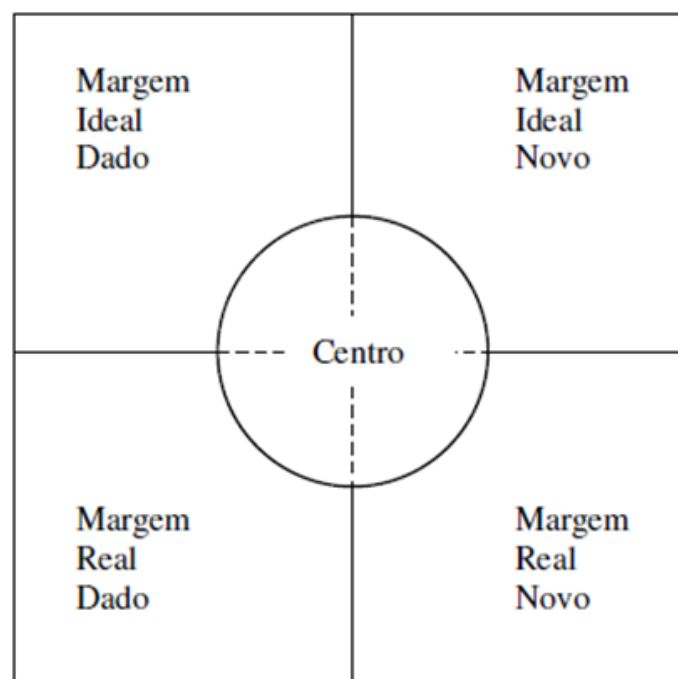
Em relação ao que chamam de *Valor*, Kress e van Leeuwen (2005) utilizam quadrantes espaciais e atribuem significados a cada posição dos elementos na página. Conforme os autores, o que está à esquerda, o “dado”, pode ser relacionado a algo que o leitor já sabe, algo já assumido, um ponto de partida, considerado o que já é estável. Já o “novo”, à direita, representa o que ainda não é conhecido pelo leitor, ponto crucial da mensagem. O “novo”, conforme Kress e van Leeuwen (2005), é o problemático, o contestável, o “ponto a que estamos nos movendo”, “onde vamos chegar”. Em contrapartida, o “dado” representa o senso comum e é mais evidente.

Se uma primeira página de jornal (*frontpage*) desafia ou modifica o “dado”, ela muda algo que tem sido apresentado como estabelecido; já quando modifica o “novo”, são desafiadas questões que ainda não estão estabelecidas.

Kress e Van Leeuwen (2005) propõem ainda que os elementos da parte superior da página de jornal são apresentados como ideais e os da parte inferior, como reais. Aplicado às primeiras páginas dos jornais, o ideal é aquilo que é idealizado, e o real apresenta informações mais específicas, como detalhes, mapas, estatística e/ou informações práticas, como instruções.

Se há um texto na parte superior e fotos, na inferior, o texto fala daquilo que é ideal e as fotos mostram o que é real. Se a situação se inverte, com fotos na parte superior, elas farão o papel de comunicar algo visualmente e o texto virá para complementar e comentar a imagem. O ideal não é necessariamente algo positivo. Ideal e real podem também fazer parte de uma espécie de hierarquia.

Figura 1: Valores no espaço visual, segundo conhecido diagrama de Kress e Van Leeuwen.



Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN (2005, p. 198, apud PINHEIRO, 2007, p. 62).

Sobre as posições chamadas pelos autores de “centro” e “margem”, a composição visual desses espaços também pode ser analisada. Quando há um elemento no centro da página, ele será o principal, e os outros serão as margens. O centro é o fundamental e os outros elementos são auxiliares e dependentes. Mesmo quando o centro está vazio, ele continua a ser importante. As margens podem ser simétricas ou não. Quando são, dado e novo, real e ideal são facilmente identificáveis.

Kress e van Leeuwen (2005) abordam também o tríptico, que pode ser horizontal ou vertical. Neste caso, o *layout* é polarizado e o centro funciona como mediador, ligando o dado ao novo ou o real ao ideal. O tríptico também pode fazer a relação margem-centro-margem, independentemente de as margens serem facilmente detectáveis.

3.2 Saliência

Kress e Van Leeuwen (2005) afirmam que o *layout* também é composto de modo a atribuir graus de relevância diferentes aos elementos dispostos na página. Além de depender de onde cada item está, há ainda outros tipos de hierarquia entre eles. O “dado” pode ser mostrado mais saliente do que o “novo”, por exemplo. Os leitores podem julgar o “peso” dos elementos do *layout* e, assim, sua relevância.

A saliência não é totalmente mensurável, mas é o resultado de fatores como: tamanho, nitidez/foco, detalhes e textura, contrastes, bordas pretas e brancas, posicionamento, perspectiva, além de fatores culturais que podem influenciar (como uso de cores, desenhos etc.).

Julgar o peso visual dos elementos de um *layout* é julgar o equilíbrio que existe entre eles: “O equilíbrio e, portanto, o *layout* é um aspecto verdadeiramente corporal de texto, uma interface entre nosso biológico e nossos eus semióticos. Sem equilíbrio, a coordenação no espaço não é possível” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2005, p. 201, tradução nossa)⁶.

3.3 Enquadramento ou moldura

Itens da página podem ser fracamente ou fortemente enquadrados. Quanto mais fortemente marcado o elemento, mais ele descreve uma unidade completa de informação. Do mesmo modo, elementos podem ser fracamente ou fortemente conectados. Quanto mais forte a ligação, mais juntos eles estão e formam, então, uma unidade de informação. Isso pode ser representado pela cor ou pela maneira como fios relacionam elementos, por exemplo, além da espessura, da continuidade ou mesmo do

6 “...balance and therefore layout is a truly bodily aspect of the text, an interface between our biological and our semiotic selves. Without balance, co-ordination in space is not possible” (Kress; van Leeuwen, 2005, p. 201).

espaço vazio entre alguns deles. Tal conexão pode ser percebida por meio de aspectos que se repetem em dois itens, como a mesma paleta de cores ou as mesmas formas (KRESS; VAN LEEUWEN, 2005).

3.4 Questões

As macrocategorias apresentadas por Kress e Van Leeuwen (1998), e reforçadas posteriormente (em obra de 2001), serviram para muitas análises de capas e páginas, especialmente de materiais impressos, muito embora possam ser interpretadas como um *grid* (ou uma grelha) estável demais para explicar a produção de sentidos e as propostas editoriais mais contemporâneas, em dispositivos em que o *layout* é bem menos estável. Ao que parece, essa estabilidade pode ter servido bem às páginas impressas. No entanto, a questão hoje atravessa dois âmbitos, de maneira igualmente fluida: tanto o leitor pode produzir sentidos de maneira mais movente e fragmentária, com base no que lê e vê, quanto as páginas perderam a estabilidade que encontravam em dispositivos impressos. Mas prossigamos com esta análise.

3.5 Detalhamento das categorias

Kress e Van Leeuwen também propõem detalhamentos das categorias mencionadas antes. O quadro a seguir resume os tipos de composição que uma página pode apresentar, conforme proposta dos autores, anos atrás.

Quadro 1: Análise do *layout*⁷ de uma página.

Centralizado	Um elemento é colocado no centro da composição.
Polarizado	Não há nenhum elemento no centro da composição.
Tríptico	Os elementos não-centrais em uma composição centralizada são colocados ou à direita e esquerda ou acima e abaixo do centro
Circular	Os elementos não-centrais em uma composição centralizada são colocados acima e abaixo e para os lados do centro, e ainda mais elementos podem ser colocados entre estas posições polarizadas.
Margem	Os elementos não-centrais em uma composição centralizada são idênticos ou quase idênticos, então, criam simetria na composição.
Mediador	Um elemento de uma composição polarizada forma uma ponte entre o dado e novo e/ou Ideal e Real, reconciliando elementos polarizados de alguma forma.

7 Baseado em Kress e Van Leeuwen (2005, p. 210). Tradução livre nossa.

Dado	O elemento à esquerda em uma composição polarizada ou o elemento à esquerda polarizado numa composição centrada. Este elemento não é idêntico ou quase idêntico ao elemento correspondente à direita.
Novo	O elemento à direita em uma composição polarizada ou o elemento à direita polarizado numa composição centrada. Este elemento não é idêntico ou quase idênticos ao elemento correspondente à esquerda.
Ideal	O elemento superior em uma composição polarizada ou elemento superior polarizado numa composição centrada. Este elemento não é idêntico ou quase idêntico ao elemento inferior correspondente.
Real	O elemento de fundo em uma composição polarizada ou elemento inferior polarizado numa composição centrada. Este elemento não é idêntico ou quase idêntico ao elemento correspondente superior.
Saliência	O grau ao qual um elemento chama a atenção para si, devido ao seu tamanho, seu lugar em primeiro plano ou sua cumulação de outros elementos, como cor, valores tonais, nitidez ou definição, etc.
Desconexão	O grau ao qual um elemento é visualmente separado de outros elementos através de framelines, dispositivos de enquadramento, espaço vazio entre os elementos, descontinuidades de cor e forma, e outras características.
Conexão	O grau ao qual um elemento visualmente juntou-se a outro elemento através da ausência de dispositivos de enquadramento, por meio de vetores e através de continuidades ou semelhanças de cor, forma visual, etc.

Fonte: Dados das autoras.

Tais categorias são identificáveis nas páginas e ajudam a sistematizar uma leitura da composição, incluindo-se percepções do discurso ali apresentado.

Para os mesmos autores, o diagrama a seguir também pode ajudar na categorização de *layouts*, muito embora eles tenham trabalhado com páginas de jornais impressos. E esse é justamente o ponto que parece merecer revisão, nos dias que correm, dado que as mudanças de produção e edição de “capas” para leitura em outros dispositivos – mais recentes – têm demandado não apenas novas experimentações dos produtores, mas também dos leitores.

Figura 2: Significado da composição.



Fonte: KRESS; VAN LEEUWEN (2005, p. 210).

4. Leitura e questões para as telas de hoje

Na cultura ocidental fortemente grafocêntrica⁸, as páginas impressas, geralmente, são lidas da esquerda para a direita e de cima para baixo, linha por linha. Essa prática vale para jornais, revistas, livros e mesmo para as *webpages*, lidas por meio de dispositivos que apresentam telas (e não mais folhas).

As páginas de jornais, especialmente a partir do século XIX, foram geralmente lidas de maneira mais livre, ao menos em termos de sequências de linhas, de espaços em branco (que separam colunas) e da existência de muitos textos diferentes na mesma página. Santaella (2004) usa o termo “mídia mosaíquica” para se referir justamente a essa apresentação plural dos textos em páginas de jornal.

Cada folha é examinada pelo leitor, antes de realmente ser lida, e após essa visualização do todo, ocorre uma percepção das conexões e dos elementos ali dispostos, propositadamente, com intenções geralmente explícitas em relação a algum efeito desejado. É nessa composição que o valor de cada elemento aparece, assim como sua saliência, sempre relativa ao global da página, e mesmo os enquadramentos.

Quando a página é “digitalizada”, o leitor segue um caminho de leitura que pode ser configurado pelo *layout*, de cima para baixo e de acordo com os elementos mais salientes ou emoldurados. É preciso destacar que as páginas podem codificar caminhos de leitura em graus diferentes e isso também depende de diferenças culturais e de diversas práticas leitoras.

O *layout* pode ser produzido de acordo com uma lógica espacial, mas os leitores são livres para sequenciar e conectar os blocos de conteúdo, ao perceberem a estrutura não linear de navegação e conforme seus interesses – temáticos, por exemplo, como costuma ocorrer na leitura de jornais – ou de sua disponibilidade de tempo, espaço, etc.

5. Método

Esta investigação é parte de um estudo mais aprofundado sobre a atual composição de capas de jornais para *tablets*, sem esquecer a história editorial dos jornais e as práticas de leitura mais contemporâneas, sempre com os olhos na “paisagem comunicacional”⁹ que temos hoje.

Para este artigo, em razão de suas dimensões, escolhemos analisar apenas uma capa: a do *Estadão Noite* do dia 21 de setembro de 2015, segunda-feira. Trata-se de um caso que pode apresentar certa tipicidade na produção das capas, na intencionalidade que seu *layout* carrega, à luz das categorias propostas por Kress e Van Leeuwen (2005), ao menos para o *Estadão*, considerado uma empresa inovadora e modelar para os veículos de comunicação brasileiros.

8 Bom lembrar que há culturas em que a leitura é feita da direita para a esquerda ou de cima para baixo. Incluem-se entre essas diferenças também as escritas que não empregam alfabetos. Tudo isso pode nos fazer (re)pensar teorias como esta e as práticas leitoras de outras comunidades.

9 A expressão é de Kress (2003).

Registramos a capa de nosso interesse por meio de um *printscreen*¹⁰ de seus modos vertical e horizontal. Esta investigação, portanto, tem caráter documental. Para qualquer usuário de celular ou *tablet* que tenha configurado assim seu dispositivo, basta um gesto e a rotação da imagem é alterada, considerando-se o que também é popularmente conhecido como “retrato” e “paisagem” (que são já “velhos” modos de impressão).

Com base na observação cuidadosa da composição das capas, seguiu-se a aplicação crítica das categorias de análise propostas por Kress e Van Leeuwen (2005) e apresentadas neste trabalho, além dos detalhamentos expressos por eles quanto às composições de páginas, conforme Quadro 1. As capas de jornais são especificadas e apresentadas na sequência, assim como nossas considerações sobre práticas de leitura da atualidade.

6. Capas de jornais para *tablet*: categorias de análise em ação

Analisaremos, pois, as capas do *Estadão Noite* com base em três categorias: o valor de informação, a saliência e a moldura.

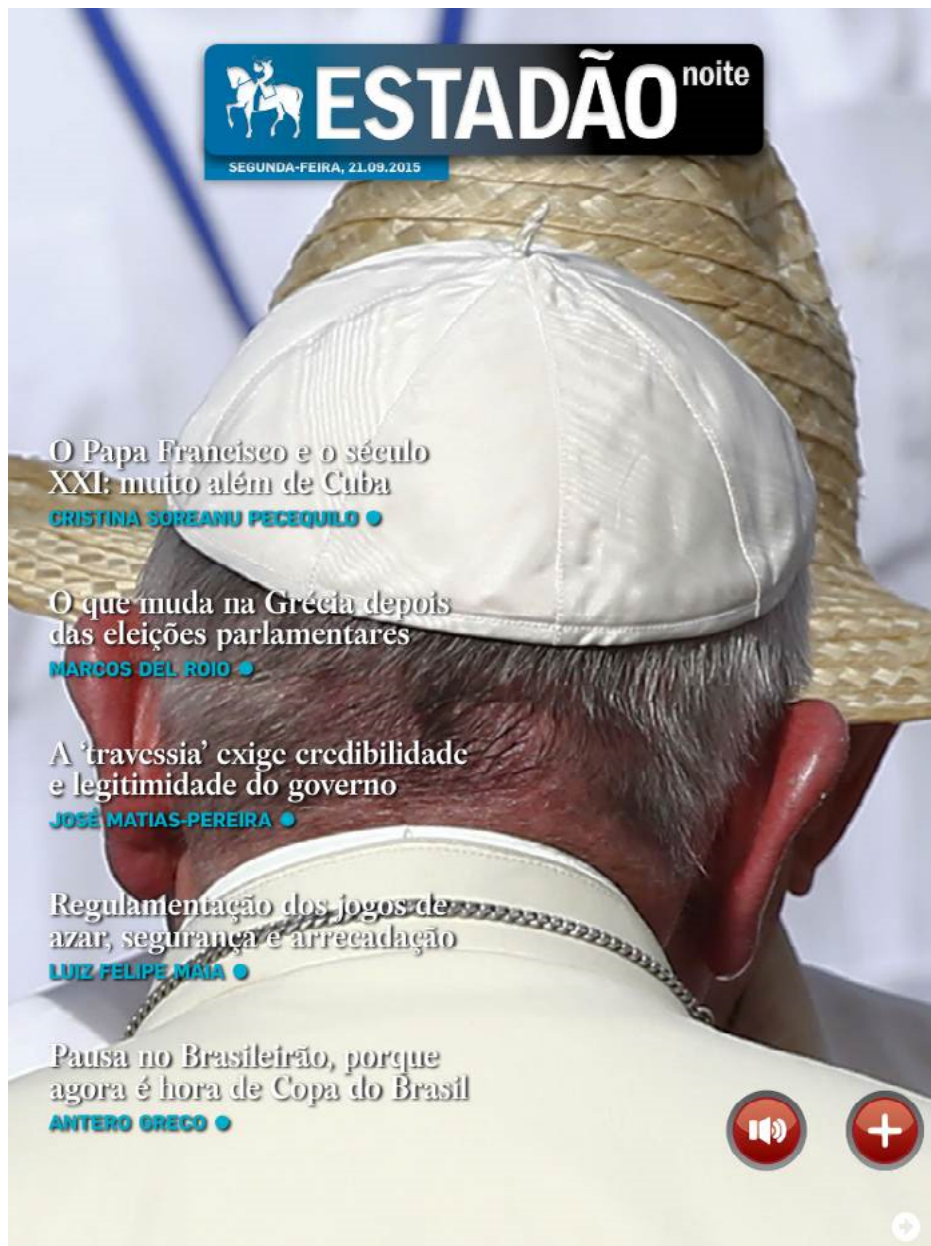
6.1 Saliência dos elementos da primeira página

A capa do *Estadão Noite* do dia 21 de setembro de 2015 é composta de apenas uma fotografia, o que faz dessa primeira página uma capa-cartaz ou capa-pôster (FERREIRA JÚNIOR, 2003), já que a foto toma o fundo de toda a tela, sem tirar a legibilidade das chamadas. Estas estão alinhadas à esquerda, como se pode notar na Figura 1.

A fotografia mostra a cabeça do Papa Francisco de costas, com sua mitra (chapéu específico, símbolo sacerdotal). Do ângulo em que foi tirada a foto, o Papa tampa o rosto de um senhor, que está à sua frente e é revelado apenas por um chapéu de palha, o que nos traz o sentido de uma pessoa “simples”. Sendo assim, os dois chapéus estão dentro do foco, mas se apresentam em contraste. O papa está mais próximo, embora esteja de costas, como se o leitor estivesse atrás do pontífice.

Ainda pensando na saliência, o título do jornal ocupa a parte de cima da capa, centralizado, um pouco sobre a imagem (Figura 3). A palavra ESTADÃO está em caixa-alta, além de destacada em negativo (branca e vazada em um retângulo azul). O branco e o azul são predominantes da paleta de cores do *layout*, presente em todas as letras. Ainda no título do jornal, o “noite” está em caixa baixa, ou seja, menos destacado do que o nome “ESTADÃO”, e a figura que o acompanha. Com menos destaque ainda está a data do jornal, o que quer dizer que o mais importante para o jornal é comunicar de onde é aquela tela (“ESTADÃO”) e, após, as especificações (*noite*, que é uma versão do conteúdo e a data).

10 *Printscreen* ou *screen shot* é um recurso que permite “fotografar” a tela do computador, do *tablet* ou do *smartphone*.

Figura 3. Capa do *Estadão Noite* para tablet vertical.FONTE: *Printscreen Estadão Noite.*

Na versão horizontal (Figura 4), a foto se mantém, o título do jornal está à direita, no alto, apresentando mais relevância que outros elementos da página. As chamadas que compõem a primeira página são menores que o título do jornal e estão à direita, ou seja, mais destacadas na versão vertical, pois o olhar do leitor ocidental começa por este lado (KRESS; VAN LEEUWEN, 2005). De toda forma, esses elementos chamam menos a atenção do leitor que o título do periódico. As chamadas estão na cor branca e o nome dos jornalistas e/ou colunistas está em azul. O nome das pessoas que escrevem as colunas está em menor grau de saliência do que as chamadas, pois elas estão em fonte maior, informando o leitor, então, de que a informação em si é mais importante do que quem a repassa.

Figura 4. Capa do *Estadão Noite* horizontal.

FONTE: *Printscreen Estadão Noite.*

Dois botões vermelhos, lado a lado, estão embaixo na página. A cor chama a atenção do leitor, é saliente, embora fuja do padrão branco e azul da capa. São esses botões os pontos de interatividade com o leitor (além da movimentação da tela). O primeiro ativa o som e a rádio Estadão, o segundo abre a legenda da foto (na Figura 1, sentido vertical). Quando na horizontal (Figura 2), o primeiro é referente à rádio e o segundo, à legenda, mantendo o mesmo equilíbrio em relação à saliência. É necessário comentar que, na versão retrato, os botões estão à direita e abaixo; na posição paisagem, à esquerda e abaixo. Em ambos os casos, são “zonas mortas”¹¹ da página, razão que provavelmente leva à escolha de cores chamativas para esses elementos.

No final da página, à direita, independentemente da posição da tela, há uma seta indicando ao leitor a direção para a próxima página. A seta não é um *link*. É branca, destaca-se pouco por sua cor e menos ainda na posição vertical, já que fica sobre a roupa branca do Papa.

11 “Zona morta” é expressão que Collaro (2000) emprega para se referir aos espaços da página que são menos vistos, menos salientes, para o leitor, mas que podem ser despertados por meio de outros recursos, tais como cores vivas.

6.2 Enquadramento dos elementos da primeira página

Quanto ao enquadramento ou à moldura, sob a perspectiva de Kress e van Leeuwen (2005), na capa analisada, independentemente da posição da tela, os elementos não têm linhas ou espaços em branco que os dividam. Estão todos juntos, interligados, formando uma unidade, mesmo sendo várias as informações apresentadas na página. Um dos modos de conexão entre informações é a proximidade. Cada bloco de chamadas está unido ou separado por entrelinhamentos diferentes, assim como por um padrão de alternância de cores (branco, azul) que permite ao leitor perceber o que os une ou não, isto é, quando se trata da mesma chamada e quando é outra. Se o “peso” entre as chamadas é o mesmo, sem diferenciação por tamanho ou família de fonte, é a posição na página, mais ao alto ou mais abaixo, que pode dar noção da importância ou relevância das notícias. E cada elemento desses é planejadamente selecionado para ocupar a posição em que está. Complementarmente, seria ideal que todos os leitores fossem capazes de uma leitura crítica dessa seleção – edição, o que nem sempre acontece.

6.3 Valor de informação dos elementos da primeira página

Na parte superior do jornal, onde estão os elementos chamados por Kress e Van Leeuwen (2005) de “ideais”, encontra-se o nome do jornal e sua versão: “Estadão” Noite e a data, em letras bem menores. Esse é o espaço idealizado, que coloca, então, o nome da publicação em destaque, sendo uma das primeiras coisas que o leitor verá, já que a leitura ocidental começa de cima para baixo. É a introdução, mostrando o órgão responsável pela comunicação daqueles fatos.

À esquerda estão as chamadas para as reportagens que se encontram dentro do jornal. Vale lembrar que elas funcionam como *links* que guiam o leitor diretamente aos textos referentes a elas. Kress e Van Leeuwen (2005) chamam de “dado” os elementos presentes nesta posição das primeiras páginas de jornais. Ali é o lugar do que o leitor já espera, já conhece, um ponto de partida já assumido e estável.

A parte de baixo, como dissemos, é o lugar do “real” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2005), onde são apresentados signos específicos, detalhes, estatísticas ou informações práticas. Analisando o texto das chamadas, o mais próximo do “ideal” é o nome do jornal *Estadão*, que aborda o assunto da foto da capa, funcionando como uma legenda, em um primeiro momento: “O Papa São Francisco e o século XXI: muito além de Cuba”. O valor dado ao Papa por esse texto idealiza o pontífice e traz uma visão positiva dele ao leitor.

O segundo título de reportagem é: “O que muda na Grécia depois das eleições parlamentares”. Esse texto está também na parte superior da página e descreve ao leitor a visão do colunista sobre o que acontecerá com a Grécia diante das mudanças políticas que o país atravessa. A terceira chamada, embora mais perto do “real”, é: “A ‘travessia’ exige credibilidade e legitimidade do governo”, de mesmo teor da anterior, também sobre a Grécia e as mudanças pelas quais o país passa.

Já a quarta e a quinta chamadas, agora mais próximas ainda do “real”, são: “Regulamento dos jogos de azar: segurança e arrecadação” e “Pausa no Brasileirão, porque agora é hora de Copa do Brasil”. Têm teor mais prático, com informações mais específicas de dois acontecimentos e seus detalhes. Essas matérias são menos tensas do que as que falam de política, isto é, elas “fecham” o jornal de modo a trazer amenidades para o leitor¹².

Mais próximos do “real”, porém, mais à direita, estão dois botões de interação com o leitor, ou seja, outros dois elementos práticos. O primeiro aciona o “Giro 15 da rádio Estadão”, com mais reportagens da noite. O botão com o símbolo “+”, se clicado, revela a legenda da foto: “Papa Francisco é recebido pelo presidente Raúl Castro em Holguin”.

O *tablet* possibilita ao leitor navegar pela versão *Estadão Noite* do jornal também na posição paisagem, além da posição retrato. Aliás, o *design* do jornal parece mais agradável nesta posição. A mesma categoria, valor de informação, na Figura 4, comporta-se da seguinte maneira: As posições de quase todos os elementos se modificam, quando da rotação para a horizontal. Exceto pela foto, que ocupa toda a extensão da tela, num segundo plano, a movimentação dos outros elementos *muda a gramática visual* em relação ao valor de informação explicitado por Kress e Van Leeuwen (2005): o título do jornal fica mais à esquerda (essa informação possui destaque maior ainda em termos de fonte na página, quando está na posição horizontal, pois além de estar acima, está também à esquerda, mais uma vez, pensando no modo de leitura ocidental); os títulos das matérias passam para a direita da tela; os botões de interatividade passam para a esquerda e a seta se mantém.

De qualquer forma, independentemente de onde os elementos das capas estão, ainda há uma hierarquia entre eles. A saliência é uma categoria de análise válida quando há rotação de tela, opção disponível nos aplicativos de *tablet* e explorada pela versão do jornal. Ao leitor cabe escolher o que lhe parece mais confortável ou legível.

O enquadramento também pode ser facilmente aplicado neste caso, pois não muda conforme a apresentação vertical ou horizontal do jornal. O mesmo não se pode falar do valor de informação, que se altera completamente.

7. Considerações finais

As categorias apresentadas por Kress e Van Leeuwen (1998) e reforçadas posteriormente (em 2001) serviram para muitas análises de capas e páginas, especialmente de materiais impressos. Muito embora pudessem ser interpretadas como um *grid* (ou uma grelha) estável demais para explicar a produção de sentidos e as propostas editoriais, esse tipo de categorização pode ter servido às páginas impressas. No entanto, a questão hoje atravessa dois âmbitos, de maneira igualmente fluida: tanto o leitor aprendeu, nos últimos vinte anos, modos de ler mais fragmentários e erráticos, quanto as páginas perderam a estabilidade que encontravam em dispositivos impressos.

12 Essa estrutura também é fácil de perceber em jornais televisivos. As matérias finais dos principais jornais do Brasil costumam tratar de futebol ou outros assuntos menos tensos.

Atualmente, os aplicativos para a leitura de jornais em *tablets* e *smartphones* modificam a espacialização dos elementos nas páginas, a começar pela fluidez entre os modos conhecidos como “retrato” e “paisagem”, que alteram a direção do que se lê, ampliando ou reduzindo a horizontalidade ou a verticalidade da página, o que não é qualquer coisa para a composição de um *layout*. É, portanto, muito provável que categorias pouco flexíveis não deem mais conta dos objetos de leitura com os quais o leitor lida, nos dias de hoje, especialmente quando se fala em mídias móveis digitais e aplicativos.

Mobilizando a teoria proposta por Kress e Van Leeuwen (2005), podem-se levantar várias questões ligadas à leitura da “mesma” capa, conforme a rotação, questões essas que dizem respeito tanto às categorias de análise aqui aplicadas aos *layouts* das telas quanto à leitura que se pode fazer delas. Temos, portanto, não apenas desafios teóricos, mas também muito chão pela frente na percepção de novas práticas de leitura e da produção de sentidos.

As mudanças entre chamadas à esquerda e à direita trazem impactos para a leitura ou para a percepção da relevância ou do valor das notícias nas capas? O “real” e o “ideal” são categorias que dependerão menos dos espaços determinados pelo diagrama espacial que considera direita/esquerda, cima/baixo? A instabilidade dos *layouts* ou, melhor dizendo, sua atual flexibilidade, traz mudanças importantes para a leitura crítica de jornais, desde a capa?¹³

A cada mudança nos modos de produção editorial correspondem alterações nos modos de ler. No entanto, não basta atentar para os componentes técnicos dessas mudanças. É preciso pensar em como o leitor interage com os dispositivos, atribuindo valor, relevância ou percebendo enquadramentos que querem fazer sentido, isto é, não são como são por acaso. Essas são questões que não devem ficar de fora das preocupações dos campos da educação e dos estudos de linguagem, tanto em sua face teórica quanto prática.

Referências

COLLARO, Antônio Celso. **Projeto gráfico**. Teoria e prática da diagramação. 4 ed. São Paulo: Summus, 2000. (Novas Buscas Em Comunicação)

ESTADO DE S.PAULO. **Facebook Estadão**. Disponível em < <https://www.facebook.com/estadao>>. Acesso em: 20 maio 2014.

FERREIRA JÚNIOR, José. **Capas de jornal**. A primeira imagem e o espaço gráfico visual. São Paulo: Senac, 2003.

GRUPO ESTADO. **Resumo histórico**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/historico/resumo/conti8.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

GRUPO ESTADO. **Cronologia**. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/historico/cronologia/crono1.htm>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

13 Ribeiro (2009; 2013) vem trabalhando nessas considerações há alguns anos. Com a popularização de dispositivos de leitura que oferecem opções de visualização muito menos fixas do que o impresso, é interessante repensar uma série de questões sobre os modos de ler.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal**: 2005. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=280800>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. London/New York: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout. In: BELL, Allan; GARRETT, Peter. **Approaches to media discourse**. 6 ed. EUA: Blackwell Publishing [1998] 2005. p. 186-219.

NEWMAN, Nic; LEVY, David A. L. **Reuters Institute Digital News Report 2014**. Tracking the Future of News. University of Oxford, 2014. Disponível em: <<https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/Reuters%20Institute%20Digital%20News%20Report%202014.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

PINHEIRO, Viviane Seabra. **Analisando Significados de capas da revista Raça Brasil**: Um estudo de caso à luz da Semiótica Social. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

RIBEIRO, Ana Elisa. O layout e a leitura. Implicações da diagramação do jornal na compreensão leitora. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO – COMPÓS, 17, 2009, Belo Horizonte. **Anais do Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Belo Horizonte, Compós, 2009.

_____. A importância do design na leitura. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Leituras sobre a leitura**. Belo Horizonte: Vereda, v. 1, p. 60-87, 2013.

SANTAELLA, Lucia. Antecedentes da alinearidade hipermediática nas mídias mosaiquicas. In: BRASIL, André et al. (Org.). **Cultura em fluxo**: novas mediações em rede. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004.

Recebido em 15 de fevereiro de 2016.

Aceito em 16 de junho de 2016.

Ana Elisa Ribeiro

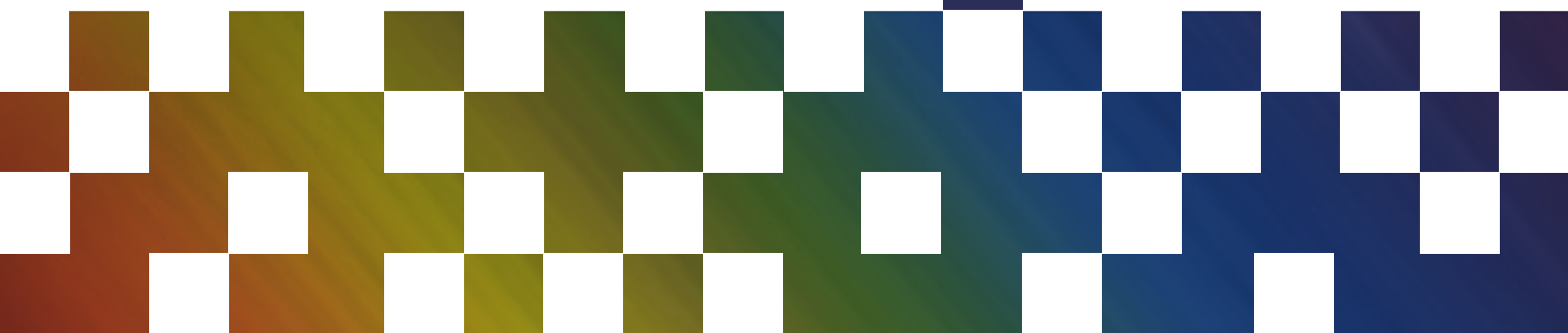
Professora e pesquisadora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (mestrado e doutorado), no bacharelado em Letras (Tecnologias da Edição), em cursos de especialização e na educação profissional e técnica de nível médio. Doutora em Linguística Aplicada (Linguagem e tecnologia) pela Universidade Federal de Minas Gerais. anadigital@gmail.com

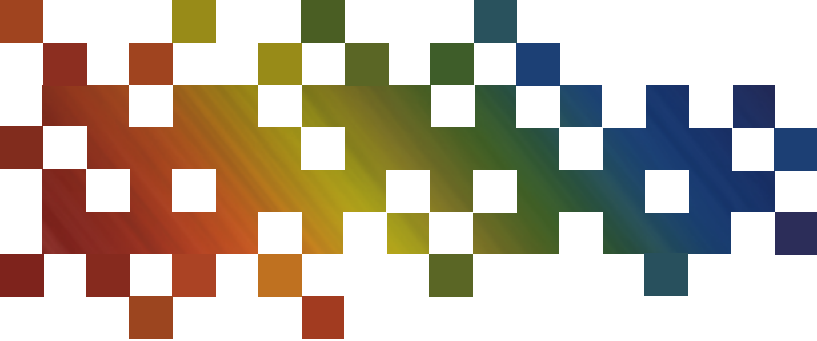
Ludmylla Marina de Souza

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. ludmyllamarina@gmail.com



Outros lugares





Diferenças e semelhanças de escrita da língua brasileira de sinais em *Signwriting*

Differences and similarities of the brazilian sign language in Signwriting

Diferencias y semejanzas de escritura de la lengua brasileña de señales en Signwriting

Carla Damasceno de Moraes
Instituto Federal de Santa Catarina

Resumo

Neste artigo abordaremos a importância de um consenso de grafia da libras em *signwriting*. Identificaremos, a partir de publicações em *signwriting*, formas diferenciadas de um mesmo sinal da libras. Compreende-se que, para a consolidação do *signwriting* para a formação de professores e para o ensino nas escolas de ensino básico, é fundamental um consenso quanto à escrita. Com o propósito de demonstrar esse fato, pesquisamos os sinais surdo, tradução e interpretação em *signwriting*, em quatro produções científicas. Analisaremos e apresentaremos os componentes quirêmicos da referida escrita, como também as diferenças ou semelhanças. Nas considerações, não indicaremos preferências e não realizaremos análises críticas quanto à escrita. Conclui-se pela sensibilização e iniciativa para um diálogo acerca da possibilidade de um consenso para a escrita em *signwriting*.

Palavras-chave: *Signwriting*, surdo, tradução.

Abstract

This article will look at the importance of spelling consensus of brazilian sign language (libras) in signwriting. From publications in signwriting, it is possible to identify that the same pounds signal is written differently. In this sense, it is understood that, for the consolidation of signwriting for teacher training and for teaching in primary schools, it is fundamental to have a consensus regarding the writing of signals. In order to demonstrate this fact, have been researched the signs deaf, translation and interpretation in four scientific productions. Subsequently, the symbols involved in said writing are identified, analyzed and presented, as well as the differences or similarities. In the considerations, there is no indication of preference and not even is made critical analysis. It is conclude that are necessary sensitization for the beginning of a dialogue on the possibility of a consensus for writing in signwriting.

Keywords: Signwriting, deaf, translation.

Resumen

En este artículo trataremos la importancia de un consenso de grafía de las libras en *signwriting*. Identificaremos, a partir de publicaciones en *signwriting*, formas diferenciadas de un mismo signo de libras. Se entiende que, para la consolidación del *signwriting* para la formación de profesores y para la enseñanza en las escuelas de enseñanza básica, es fundamental un consenso en cuanto a la escritura. Con el propósito de demostrar este hecho, investigamos los signos sordo, traducción e interpretación en *signwriting*, en cuatro producciones científicas. Analizaremos y presentaremos los componentes quirémicos de dicha escritura, así como las diferencias o semejanzas. En las consideraciones, no indicaremos preferencias y no realizaremos análisis críticos en cuanto a la escritura. Se concluye por la sensibilización e iniciativa para un diálogo sobre la posibilidad de un consenso para la escritura en *signwriting*.

Palabras clave: *Signwriting*, sordo, traducción.

Introdução

O *Signwriting* (SW) foi desenvolvido por Valerie Sutton, em 1974, a partir de um sistema de notação de coreografia da dança – *DanceWriting* – também criado por ela. Apesar de ser uma invenção americana, o referido sistema começou na Dinamarca e não está baseado em uma determinada Língua de Sinais, podendo, nesse caso, escrever qualquer Língua de Sinais. O *Signwriting* é uma forma de notação que registra todo e qualquer movimento de seres humanos, de animais e insetos. Ele pertence à comunidade surda mundial e pode ser usado por qualquer sinalizante (ver CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001). Segundo Sutton (2001, p. 21), “como a argila usada para criar uma estátua que perdurará por gerações futuras, *Signwriting* pertence aos surdos para moldar sua própria Língua de Sinais, sua Cultura, sua História”.

A partir de produções científicas publicadas por pesquisadores de *Signwriting*, torna-se viável identificar que um mesmo sinal de Língua Brasileira de Sinais – Libras¹ pode ser escrito de forma diferenciada. Nesse sentido, compreende-se que para a consolidação da escrita de sinais em *Signwriting*, tanto para a formação de professores quanto para o ensino nas escolas de ensino básico para crianças surdas, a padronização da escrita dos sinais de Libras em *Signwriting* é fundamental.

J. Février (apud HIGOUNET, 2003, p.11) considera que para a existência da escrita é necessário “um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido de antemão por uma comunidade social e que seja utilizado”. Além disso, o autor citado considera que “é preciso que esses sinais permitam gravar e reproduzir uma frase falada”. Calvet (2007) considera que não se forja uma palavra de forma aleatória.

Essas considerações podem ser sugeridas à escrita da língua de sinais, haja vista que o conjunto de sinais estabelecido – SW – permite reproduzir a palavra sinalizada. Wilcox

1 A Libras é reconhecida pela Lei 10.436, de 24/04/2002, como meio legal de comunicação e expressão de comunidades de pessoas surdas do Brasil, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora tem estrutura gramatical própria. A referida lei foi regulamentada pelo Decreto 5.626 de 22/12/2005.

e Wilcox (2005, p. 40) consideram que os sinais são semelhantes às palavras faladas, escritas ou sinalizadas e são blocos de construção que formam a base das línguas. No entanto, conforme verificaremos, há a variação de grafia da língua de sinais nesse sistema. Conforme Calvet (2007, p. 67), esta constatação suscitou uma pergunta interessante: “como transcrever uma palavra pronunciada de diferentes formas pelo território de maneira que todos a reconheçam?”

J. Février (apud Higounet, 2003) e Calvet (2007) permitem refletir sobre a possibilidade de o *Signwriting* vir a ser considerado um sistema de escrita da Libras, de forma que os leitores da referida escrita possam reconhecer o sinal.

Sobre a questão da variação da escrita em *Signwriting*, Stumpf (2005) avalia que o *Signwriting* contribui para o desenvolvimento da percepção do sujeito surdo quanto à língua de sinais de seu país. Durante o ensino da escrita da língua de sinais no Brasil e na França, a pesquisadora identificou que as crianças se apropriam naturalmente da grafia da escrita de sinais nas primeiras aulas. As crianças, segundo a autora, fazem os sinais antes de escrevê-los e apresentam variações em sua escrita.

A variação da escrita em surdos adultos foi objeto de pesquisa de Nobre (2011), que analisou a produção de 20 sinais/sentenças por quatro sujeitos surdos fluentes em Libras e usuários da escrita de sinais com ênfase na produção gráfica dos sinais e na ordem dos componentes quirêmicos que compõem a escrita do sinal. Após a identificação das divergências e similaridades da escrita dos participantes de sua pesquisa, Nobre (2011) considera que a padronização da escrita contribuirá para o fortalecimento da língua escrita, propõe a consolidação do *Signwriting* na comunidade surda, sugere uma escrita simplificada e apresenta propostas de ortografia.

Acerca da padronização da escrita de sinais, Capovilla, Raphael, Maurício (2009) compreendem que, quando há acordos ortográficos de uma língua, a leitura e a escrita são mais fáceis de serem realizadas e as ambiguidades diminuem. Entretanto, continuam os autores, quando uma língua possui uma escrita recente e com acordos não constituídos e firmados, as variações são mais frequentes e desencadeiam debates sobre a forma mais apropriada de escrever. O Novo Deit-Libras (Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue) não almeja estabelecer nenhuma convenção para a escrita da Libras. A referida obra, ainda segundo os autores, descreve, explica e ilustra as diretrizes gerais do sistema de escrita *Signwriting* dos sinais de Libras.

Visando à sensibilização da comunidade surda sobre a importância da padronização dos sinais de Libras em *Signwriting*, adotamos como metodologia demonstrar a variação da escrita por esse sistema dos seguintes sinais: SURDO, TRADUÇÃO e INTERPRETAÇÃO. Tal demonstração basear-se-á em Barreto e Barreto (2012), Nobre (2011), Quadros e Stumpf (2010), e Capovilla, Raphael, Maurício (2009). Os referidos sinais, dos quatro autores, serão dispostos um ao lado do outro e em tabelas. Cada sinal terá a apresentação dos componentes quirêmicos utilizados na sua escrita e serão demonstradas as diferenças e as semelhanças. Denominamos de componente quirêmico cada elemento que compõe um sinal da Libras em *Signwriting*. Consideramos oportunas as comparações realizadas pelos

autores do Novo Deit-Libras (2009) acerca dos fonemas e dos quiremas, dos benefícios da escrita alfabética para o ouvinte e dos benefícios da escrita em *SignWriting* para o surdo:

[...]. Assim como a *escrita alfabética* transcreve os *fonemas* que compõem a fala (i.e., as unidades básicas das línguas faladas), a *escrita visual direta em Signwriting* transcreve os *quiremas* que compõem a sinalização (i.e., as unidades básicas das línguas de sinais). Assim como a escrita alfabética *beneficia o ouvinte* porque ela transcreve os sons da fala que ele usa para pensar e comunicar-se oralmente, a escrita visual direta de sinais *beneficia o surdo* porque ela transcreve as articulações e movimentos das mãos na sinalização que ele usa para pensar e comunicar-se em sinais. A escrita visual direta de sinais *beneficia o surdo* porque é muito mais fácil escrever na língua com que se pensa. [...]. Os maiores benefícios da escrita visual direta de sinais, tanto para a herança cultural da língua de sinais quanto para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do surdo, advêm quando as crianças surdas aprendem a ler e escrever em sinais na mesma época em que as crianças ouvintes aprendem a ler e escrever alfabeticamente. [...]. (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO, 2009, p. 46, grifos nossos).

No parágrafo citado, os autores proporcionam embasamento teórico não somente à compreensão dos quiremas, somado às valiosas argumentações acerca dos benefícios da escrita em SW para o sujeito surdo.

Quanto às considerações, não indicaremos preferência por um ou outro autor, tampouco realizaremos uma análise crítica quanto à escrita.

1. Metodologia

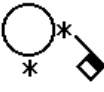



Os sinais SURDO, TRADUÇÃO e INTERPRETAÇÃO foram pesquisados nas quatro produções científicas e dispostos em tabelas nas ordens a seguir: Barreto e Barretto (2012) Nobre (2011) Quadros e Stumpf (2010) e Capovilla, Raphael, Maurício (2009). Após a apresentação da tabela de cada sinal, são descritos os componentes quirêmicos utilizados por cada autor para escrevê-lo. Terminada a descrição de cada autor, serão demonstradas as diferenças e as semelhanças.

Para os sinais TRADUÇÃO e INTERPRETAÇÃO, por iniciativa da autora, a configuração de mão final dos referidos sinais que não estão visíveis em Barreto e Barretto (2012), Nobre (2011) e Quadros e Stumpf (2010) será demonstrada somente no sentido de facilitar a leitura da escrita.

1.1 Sinal SURDO

Na tabela 1, abaixo, serão apresentadas as grafias em *Signwriting* do sinal SURDO. Na coluna 1, Barreto e Barretto (2012, p. 56), na coluna 2, Nobre (2011, p. 44), na coluna 3, Quadros e Stumpf (2010, p. 167) e, na coluna 4, Capovilla, Raphael, Maurício (2009, p. 2070):



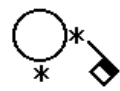
Tabela 1 – Sinal SURDO na ordem dos autores citados acima.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4
			

BARRETO; BARRETTO (2012); NOBRE (2011); QUADROS; STUMPF (2010); CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURÍCIO (2009).

Descrição das colunas 1 e 2 – Tabela 1 – Barreto e Barretto (2012) e Nobre (2011) apresentam a mesma escrita em *Signwriting* do sinal SURDO. A utilização da face indica o local de realização do sinal. Há deslocamento da configuração de mão (CM) do local de início da realização da sinalização, delimitado com um símbolo de contato (tocar), próximo à orelha, e um símbolo de contato próximo ao queixo; fim da sinalização. A Tabela 2, abaixo, expõe na coluna 1 a CM e na coluna 2, o contato; na coluna 3, a locação e na coluna 4, o sinal.





Tabela 2 – Componentes quirêmicos para escrever o sinal SURDO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4
	*		

Fonte: BARRETO; BARRETTO (2012); NOBRE (2011).

Descrição coluna 3 - Tabela 1: Quadros e Stumpf (2010) escrevem o referido sinal com a CM que toca o local próximo à orelha e se movimenta em direção ao queixo, tocando-o. Os locais da face que a CM toca, estão delimitados. Os componentes quirêmicos envolvidos no sinal estão dispostos na Tabela 3, abaixo. Na coluna 1, apresenta-se a CM; na coluna 2, a face com delimitação do local 1 – inicial; na coluna 3, a face com delimitação do local 2; e na coluna 4, apresenta-se o sinal.

Tabela 3 – Componentes quirêmicos utilizados para escrever o sinal SURDO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4
			

Fonte: QUADROS; STUMPF (2010).

Descrição da coluna 4 – Tabela 1 – Capovilla, Raphael, Maurício (2009) utilizam a CM inclinada com símbolo de contato na orelha e nos lábios; próximo a essa CM há uma

seta que nos leva ao entendimento de que a CM se desloca para a boca e sua posição transforma-se de inclinada para vertical e o dorso da mão toca os lábios.

Na Tabela 4, abaixo, demonstra-se cada símbolo utilizado na grafia. Na coluna 1, a CM que toca a orelha; na coluna 2, a CM vertical, cujo dorso toca os lábios; na coluna 3, o símbolo de contato que está disposto próximo à orelha e nos lábios; na coluna 4, a seta de movimento; na coluna 5, os locais de realização do sinal e na coluna 6, apresenta-se o sinal.

Tabela 4 – Componentes quirêmicos utilizados para escrever o sinal SURDO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5	Coluna 6
		*			

Fonte: CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURÍCIO (2009).

Tendo em vista que a escrita de cada autor foi exposta nas tabelas 2, 3 e 4, na Tabela 5 esses componentes quirêmicos serão dispostos um ao lado do outro, com o objetivo de dar visibilidade às diferenças e semelhanças da grafia do sinal SURDO. Na coluna 1, os componentes quirêmicos (CM, local, contato e seta); na coluna 2, os componentes quirêmicos utilizados por Barreto e Barretto (2009); na coluna 3, os componentes quirêmicos utilizados por Nobre (2011); na coluna 4, os componentes quirêmicos utilizados por Quadros e Stumpf (2010) e na coluna 5, os componentes quirêmicos utilizados por Capovilla, Raphael, Maurício (2009).

Tabela 5 – Componentes quirêmicos utilizados por cada autor para escrever o sinal SURDO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5
CM				
LOCAL				
CONTATO	*	*	Não visível	*
SETA	Não visível	Não visível	Não visível	

Fonte: Dados da autora.

1.1.1. Diferenças e semelhanças do sinal SURDO

Verifica-se que, entre os autores, não há diferença da CM. Quanto ao local, podemos dizer que não há diferença, ou seja, os autores utilizaram a face como local de realização do sinal; Barreto e Barretto (2012) e Nobre (2011) enfatizaram o local com o símbolo de contato disposto próximo à orelha e, provavelmente, próximo ao queixo ou abaixo deste; Quadros e Stumpf (2010) ressaltam-no próximo à orelha e no queixo; Capovilla, Raphael, Maurício (2009) destacaram a orelha e puseram o símbolo de contato nos lábios. A propósito do contato, este símbolo é visível em Barreto e Barretto (2012), em Nobre (2011) e em Capovilla, Raphael, Maurício (2009), e não visível em Quadros e Stumpf (2010). Quanto à seta, é visível apenas em Capovilla, Raphael, Maurício (2009).

1.2 Sinal TRADUÇÃO

Na tabela 7, a seguir, será apresentado o sinal TRADUÇÃO e a sua escrita em *Signwriting*: na coluna 1, Barreto e Barretto (2012, p.5); na coluna 2, Nobre (2011, p. 119); na coluna 3, Quadros e Stumpf (2010, p.167); e na coluna 4, Capovilla, Raphael, Maurício (2009, p. 742).

Tabela 7 – Sinal TRADUÇÃO, na ordem dos autores citados acima.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4

Fonte: BARRETO; BARRETTO (2012); NOBRE (2011); QUADROS; STUMPF (2010);
CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURÍCIO (2009).

Descrição da coluna 1 - Tabela 7 - Barreto e Barretto (2012) escrevem a CM ativa que se movimentará sobre a mão passiva que está com a palma para baixo, horizontal e paralela ao chão. A mão passiva, que não se movimentará e dará apoio à mão ativa, está com a palma para cima, horizontal e paralela ao chão. O símbolo de contato em duplicidade está situado logo abaixo da mão passiva e ao lado da mão ativa. A seta dupla, localizada abaixo da CM ativa, reforça a disposição do antebraço paralelo ao chão e também permite o entendimento de que a mão ativa iniciará e finalizará a sinalização com a palma para baixo. Barreto e Barretto (2012, p.147) sugerem que as setas devem ser escritas abaixo da CM, para que se compreenda que o movimento é realizado pelo antebraço. Apesar de não ser visível na escrita do sinal, destaca-se o espaço neutro de sinalização, em frente ao corpo.

Na Tabela 8, apresenta-se cada símbolo utilizado na escrita do referido sinal por Barreto e Barretto (2012). Na coluna 1, a CM ativa; na coluna 2, a CM passiva; na coluna 3, o símbolo de contato; na coluna 4, a seta dupla; na coluna 5, a palma para cima, após a rotação do antebraço, não visível, e na coluna 6, o sinal.

Tabela 8 – componentes quirêmicos utilizados para escrever o sinal TRADUÇÃO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5	Coluna 6
		**			

Fonte: BARRETO; BARRETTO (2012)

Descrição da coluna 2 - Tabela 7 - Nobre (2011, p. 119) no sinal TRADUÇÃO, indica que a mão ativa que se movimentará sobre a mão passiva, está com a palma para baixo, horizontal e paralela ao chão. A mão passiva, que dará apoio à mão ativa, está com a palma para cima, horizontal e paralela ao chão. Pelo símbolo de contato apresentado em duplicidade e localizado no lado esquerdo e direito da mão ativa, permite-se ler que, durante a sinalização, a mão ativa toca a mão passiva, move-se em cima da mão passiva e finaliza o sinal com a palma da mão para cima. Conforme explicado, o movimento da mão ativa é conduzido pela rotação do antebraço representado pela seta localizada abaixo da mão ativa. Apesar de não visível na escrita do sinal, a mão ativa, que no início da sinalização está com a palma para baixo, terminará o movimento com a palma para cima e a sinalização ocorre no espaço neutro, em frente ao corpo.

Na Tabela 9, apresenta-se, na coluna 1, a CM ativa; na coluna 2, a CM passiva; na coluna 3, o símbolo de contato em duplicidade; na coluna 4, a seta simples; na coluna 5, a CM que finaliza o sinal, não visível, e na coluna 6, o sinal.

Tabela 9 – Componentes quirêmicos utilizados para escrever o sinal TRADUÇÃO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5	Coluna 6
		**			

Fonte: NOBRE (2011).

Descrição da coluna 3 - Tabela 7 – Quadros e Stumpf (2010) escrevem o sinal TRADUÇÃO: a CM ativa com a palma para baixo e horizontal e CM passiva com a palma para cima e horizontal. Não há símbolo de contato visível; entretanto, pela visualidade da grafia, o leitor não leigo provavelmente entenderá que a mão ativa toca a mão passiva e se movimenta sobre a mão passiva. A seta localizada ao lado da mão ativa é indicativa de que o movimento da mão ativa será realizado pela rotação do antebraço. Está subentendido que após o movimento de rotação do antebraço a mão ativa ficará com a palma da mão para cima. O espaço neutro, em frente ao corpo, é local de sinalização. Os componentes quirêmicos envolvidos na escrita do referido sinal estão dispostos na Tabela 11, abaixo. Na coluna 1, a

CM ativa; na coluna 2, a CM passiva; na coluna 3, a seta simples com linha vertical no seu centro; na coluna 4, a CM que finaliza o sinal. não visível na grafia, e na coluna 5, o sinal.

Tabela 11 – Componentes quirêmicos utilizados para escrever o sinal TRADUÇÃO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5

Fonte: Quadros e Stumpf (2010).

Descrição da coluna 4 - Tabela 7 - Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 742) descrevem a forma como escrevem o sinal TRADUÇÃO: “mão esquerda aberta, palma para cima; mão direita em V, palma para baixo, tocando a palma esquerda. Virar a palma direita para cima e para baixo duas vezes”.

Em um primeiro momento, a CM ativa, palma para baixo, está horizontal e paralela ao chão; a CM passiva, palma para cima, encontra-se horizontal e paralela ao chão. O símbolo de contato está localizado ao lado da mão passiva, indicando o toque da mão ativa. Em um segundo momento, sem a alteração da mão passiva, a mão ativa está horizontal, paralela ao chão e com a palma para cima. Apesar de a sinalização do sinal em questão não estar visível, perceber-se-á que há a rotação do antebraço; além disso, a sinalização se dá em espaço neutro, em frente ao corpo.

Na Tabela 12, apresenta-se cada símbolo envolvido na escrita do referido sinal. Na coluna 1, a CM ativa; na coluna 2, a CM passiva; na coluna 3, o símbolo de contato; na coluna 4, a CM ativa, após o movimento, e na coluna 5, o sinal.

Tabela 12 – Componentes quirêmicos utilizados para escrever o sinal TRADUÇÃO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5

Fonte: CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURÍCIO (2009).

Tendo em vista que os componentes quirêmicos envolvidos na escrita de cada autor do sinal TRADUÇÃO foram demonstrados nas tabelas 10, 11 e 12, na Tabela 13, abaixo, serão apresentados separadamente os componentes quirêmicos utilizados por cada autor. Este procedimento permitirá identificar as diferenças e as semelhanças da grafia do sinal. Na coluna 1, estão dispostos os componentes quirêmicos (CM, Contato e Seta); na coluna 2, os componentes quirêmicos utilizados por Barreto e Barreto (2009); na coluna 3, os componentes quirêmicos utilizados por Nobre (2011); na coluna 4, os componentes

quirêmicos utilizados por Quadros e Stumpf (2010) e na coluna 5, os componentes quirêmicos utilizados por Capovilla, Raphael, Maurício (2009).

Tabela 13 – Componentes quirêmicos utilizados por cada autor para escrever o sinal TRADUÇÃO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5
CM ativa				
CM passiva				
Contato	**	**	Não visível	**
Seta				Não visível
CM (após movimento).	Não visível	Não visível	Não visível	Visível

Fonte: Dados da autora.

1.2.1 Diferenças e semelhanças do sinal TRADUÇÃO





Podemos dizer que não há diferença quanto às CM ativa e passiva. As CM não visíveis e o espaço neutro foram incluídos na Tabela 13 somente no sentido de tornar mais clara a explicação dos componentes quirêmicos e o fato de que é possível que uma CM termine o sinal com a palma da mão para cima ou para baixo, fato este não visível na escrita. O símbolo de contato está presente em Barreto e Barretto (2009), em Nobre (2011) e em Capovilla, Raphael, Maurício (2009), mas não está visível em Quadros e Stumpf (2010); entretanto, na sinalização do referido sinal, a mão ativa toca a mão passiva; provavelmente, ao colocar na escrita uma mão sobre a outra, podemos subentender que estão em contato. Quanto à seta, Barreto e Barretto (2009) dispuseram uma seta dupla localizada abaixo da mão ativa; esse fato provavelmente se apresenta pela sinalização de TRADUÇÃO da comunidade surda local, ou seja, a mão ativa com palma para baixo, com a rotação do antebraço fica com a palma para cima e finaliza com a palma para baixo.

Pode-se considerar que Nobre (2011) e Quadros e Stumpf (2010) não se diferenciam quanto à seta simples; a diferença se expõe quanto à localização da seta: em Nobre (2011), abaixo da mão ativa, e em Quadros e Stumpf (2010), ao lado da mão ativa. Ainda em relação à localização da seta, Barreto e Barretto (2012) e Nobre (2011) apresentam semelhança e posicionam-na abaixo da CM em que haverá a rotação do antebraço. Em Capovilla, Raphael, Maurício (2009), consideramos a seta como não visível. Provavelmente, na disposição dos componentes quirêmicos da escrita do referido sinal está implícita a rotação do antebraço.

1.3 Sinal INTERPRETAÇÃO

Na Tabela 14, a seguir, serão ilustradas as variações de grafia em *Signwriting* do sinal INTERPRETAÇÃO. Na coluna 1, Barreto e Barretto (2012, p. 148); na coluna 2, Nobre (2011, p. 119); na coluna 3, Quadros e Stumpf (2011, p.167) e na coluna 4, Capovilla, Raphael e Maurício (2009, p. 1292).

Tabela 14 – Sinal INTERPRETAÇÃO na ordem dos autores citados acima.






Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4
			

Fonte: BARRETO; BARRETTO (2012); NOBRE (2011); QUADROS; STUMPF (2010); CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURÍCIO (2009).

Descrição coluna 1 – Tabela 14: Em Barreto e Barretto (2012), o sinal INTERPRETAÇÃO apresenta grafia da CM ativa com a palma para baixo; ela toca a mão passiva que está com a palma para cima. A disposição das duas CM permite a leitura de que ambas estão horizontais e paralelas ao chão. O contato em duplicidade, localizado acima da mão passiva, bem como a seta dupla, permite a leitura de que a mão ativa movimentar-se sobre a mão passiva e volta à posição inicial. Abaixo da mão ativa, há setas duplas, localizadas abaixo da mão ativa, são indicativas do movimento para a direita e para a esquerda, o que será realizado pela rotação do antebraço e, conseqüentemente, a mudança da palma da mão, para a direita e para a esquerda.

Na Tabela 15, abaixo, está apresentado, em colunas, cada símbolo utilizado pelos autores na grafia do sinal em questão. Na coluna 1, a CM ativa com a palma para baixo; na coluna 2, a CM passiva com a palma para cima; na coluna 3, o símbolo de contato duplo; na coluna 4, a seta dupla; na coluna 5, a CM ativa palma para cima, após o movimento da mão ativa e não visível na grafia; e na coluna 6, o sinal.

Tabela 15 – Componentes quirêmicos utilizados para escrever o sinal INTERPRETAÇÃO.






Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5	Coluna 6
		**			

Fonte: BARRETO; BARRETTO (2012).

Descrição coluna 2 – Tabela 14: Em Nobre (2011), as mãos ativa e passiva estão horizontais e paralelas ao chão. Pelo símbolo de contato apresentado em duplicidade, localizados nos lados esquerdo e direito da mão ativa, e a seta simples, localizada abaixo da mão ativa, compreende-se que durante a sinalização, a mão ativa com a palma para baixo se movimenta, sob o comando da rotação do antebraço, tocando a mão passiva e termina a sinalização com a palma para cima.

Na Tabela 16, serão apresentados os componentes quirêmicos utilizados pelo referido autor. Na coluna 1, a CM ativa; na coluna 2, a CM passiva; na coluna 3, o contato em duplicidade; na coluna 4, a seta simples; na coluna 5, a CM que finaliza o sinal e que não está visível na grafia, e na coluna 6, o sinal.

Tabela 16 – Componentes quirêmicos utilizados para escrever o sinal INTERPRETAÇÃO.






Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5	Coluna 6
		**			

Fonte: NOBRE (2011).

Descrição coluna 3 – Tabela 14: Em relação ao sinal INTERPRETAÇÃO, verifica-se que Quadros e Stumpf (2011) escrevem-no com a mão ativa, palma da mão para baixo e mão passiva com a palma da mão para cima; ambas estão horizontais e paralelas ao chão. Na visibilidade do sinal, a mão ativa está em cima da mão passiva, provavelmente tocando-a; a seta simples, indicativa de que ocorre a rotação do antebraço, está ao lado da mão ativa e indica que esta finalizará a sinalização com a palma para cima.

Na Tabela 17, a coluna 1 apresenta a CM ativa; na coluna 2 a CM passiva; na coluna 3, a seta simples; na coluna 4, a CM ativa após a rotação do antebraço e que finaliza o sinal, porém não visível na grafia, e na coluna 5, o sinal.

Tabela 17 – Componentes quirêmicos utilizados para escrever o sinal INTERPRETAÇÃO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5
				

Fonte: QUADROS; STUMPF (2011).

Descrição coluna 4 – Tabela 14: Capovilla, Raphael, Maurício (2009, p.1292) descrevem o sinal INTERPRETAÇÃO: “mão esquerda aberta, palma da mão para cima; mão direita aberta, palma para baixo, dedos inclinados para a esquerda, tocando a palma esquerda. Girar a

palma direita para cima e para baixo, rapidamente, duas vezes”. O referido sinal possui CM ativa localizada sobre a mão passiva e visível pelo símbolo de contato. Apesar de não visível, para que a mão ativa com a palma para baixo faça um movimento sobre mão passiva e finalize o sinal com a palma para cima, há a rotação do antebraço da mão ativa. Conforme a Tabela 18, verificam-se os componentes quirêmicos envolvidos no referido sinal: a coluna 1 apresenta a CM ativa; a coluna 2, a CM passiva com a palma para baixo; a coluna 3, o contato; a coluna 4, a CM ativa com a palma para cima e a coluna 5, o sinal.

Tabela 18 – Componentes quirêmicos utilizados para escrever o sinal INTERPRETAÇÃO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5
		*		

Fonte: CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURÍCIO (2009).

Uma vez que os componentes quirêmicos envolvidos na escrita de cada autor, do sinal INTERPRETAÇÃO, foram demonstrados nas tabelas 15, 16, 17 e 18 acima, na Tabela 19 serão apresentados os componentes quirêmicos dos autores, o que permitirá perceber as diferenças e semelhanças da grafia do sinal INTERPRETAÇÃO. Na coluna 1, os componentes quirêmicos (CM, Contato e Seta); na coluna 2, os componentes quirêmicos utilizados por Barreto e Barretto (2009); na coluna 3, os componentes quirêmicos utilizados por Nobre (2011); na coluna 4, os componentes quirêmicos utilizados por Quadros e Stumpf (2010) e na coluna 5, os componentes quirêmicos utilizados por Capovilla, Raphael, Maurício (2009).

Tabela 19 – Componentes quirêmicos utilizados por cada autor para escrever o sinal INTERPRETAÇÃO.

Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5
CM ativa				
CM passiva				
CM ativa				
CONTATO	**	**	Não visível	*
SETA				Não visível

Fonte: BARRETO; BARRETTO (2012); NOBRE (2011); QUADROS; STUMPF (2010); CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURÍCIO (2009).

1.3.1 Diferenças e semelhanças do sinal INTERPRETAÇÃO

Verifica-se que, entre os autores, há pouca diferença da CM, haja vista que todos eles utilizaram a CM em **B**. No entanto, em Nobre (2011) e em Quadros e Stumpf (2010), o dedo polegar das mãos ativa e passiva estão estendidos. Barreto e Barretto (2012), Nobre (2011) e Capovilla, Raphael, Maurício (2009) utilizaram o símbolo de contato. No entanto, a localização dos referidos componentes quirêmicos difere entre os três autores. Pela ordem, o primeiro colocou o símbolo acima da mão passiva; o segundo o colocou do lado direito e esquerdo da mão ativa e o terceiro o colocou ao lado da mão ativa e logo abaixo da mão passiva. Quanto ao símbolo de contato, este não é visível na grafia de Quadros e Stumpf (2010). As setas em Barreto e Barretto (2012) são duplas e localizadas abaixo da mão ativa. Em Nobre (2011) e Quadros e Stumpf (2010), as setas são simples, porém há diferença quanto à sua localização, pois o primeiro a colocou abaixo da mão ativa e as autoras a colocaram ao lado da mão ativa. Ainda em relação às setas, há semelhanças de localização destas em Barreto e Barretto (2012) e em Nobre (2011). Apesar das diferenças, setas duplas e setas simples, respectivamente, os autores a colocaram abaixo da mão ativa. Em Capovilla, Raphael e Maurício (2009), as setas não são visíveis. Provavelmente, na disposição dos componentes quirêmicos da escrita do referido sinal está implícita a rotação do antebraço.

Conclusão

Entende-se que o objetivo de identificar as diferenças e as semelhanças a partir dos sinais SURDO, TRADUÇÃO e INTERPRETAÇÃO foi alcançado neste artigo. A análise foi realizada com a precaução de não indicar a preferência da autora por uma ou outra grafia, haja vista não se tratar de uma simples variação na grafia, o que pode até ser normal, principalmente quanto ao parâmetro da locação da Libras, e devido aos alofones, mas nas obras analisadas, foram indicadas variações de registro público.

A pesquisa sobre as diferenças e semelhanças de escrita da Língua de Sinais em *Signwriting* poderão ser ampliadas para outros sinais e isso é possível de ser realizado. Os mesmos sinais eleitos para esta pesquisa também poderão obter outras análises descritivas diferentes das que foram aqui realizadas e obter conclusões diferenciadas.

Outra possibilidade de pesquisa, a partir dos sinais apresentados, e, provavelmente, em outros sinais a serem pesquisados, é a análise do movimento de rotação do antebraço em *Signwriting*. Percebe-se que nos sinais TRADUÇÃO e INTERPRETAÇÃO a não utilização do símbolo de contato por Quadros e Stumpf (2010) e o fato de que visivelmente a mão ativa está sobre a mão passiva sugere que, durante a rotação do antebraço, as duas mãos estão em contato. Os outros autores enfatizaram o símbolo de contato (tocar). Entretanto, Capovilla, Raphael, Maurício (2009), pela grafia e disposição dos componentes quirêmicos, enfatizaram o contato e não deram visibilidade à seta de rotação do antebraço. Pesquisas mais aprofundadas



poderão identificar que outros sinais semelhantes aos sinais TRADUÇÃO e INTERPRETAÇÃO são possíveis de serem escritos com ou sem o contato, ou com ou sem a seta de rotação do antebraço e também com ambos. Quanto à seta, considera-se pertinente pesquisar a melhor localização, se abaixo ou ao lado da mão passiva, tendo em vista ter sido alocada por Barreto e Barretto (2012) e Nobre (2011) abaixo da mão passiva, enquanto Quadros e Stumpf (2010) a alocaram ao lado da mão passiva.

A expectativa é de desencadear o início de um diálogo entre pesquisadores de *Signwriting*, haja vista que o próprio sistema permite a variação da grafia, fato este demonstrado em apenas três sinais eleitos para o artigo e, principalmente, pela disposição dos componentes quirêmicos e pelo acréscimo ou simplificação deles.

Referências

BARRETO, M; BARRETTO, Raquel. **Escrita de sinais sem mistérios**. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2012.

BRASIL. **Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasil, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 Nov. 2014.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D; MAURÍCIO, A. C. L. **Novo Deit-Libras: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas**, volume I (Sinais de A a H), volume II (Sinais de L a Z). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Inep: CNPq, Capes, 2009.

HIGOUNET, C. **História Concisa da Escrita**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

NOBRE, R. **Processo de Grafia da Língua de Sinais: uma análise fono-morfológica da escrita em Signwriting**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2011.

QUADROS, R.M.; STUMPF, M. Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais: Formação e Pesquisa. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, Centro de Comunicação e Expressão, Pós-graduação em Estudos da Tradução, n 26, p. 165-206 2010/2. Universidade Federal de Santa Catarina.

STUMPF, Marianne R. **Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema Signwriting: línguas de sinais no papel e no computador**. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.





SUTTON, V. **Lições sobre o SignWriting**: um sistema de escrita para língua de sinais. Tradução e adaptação: STUMPF, Marianne; COSTA, Antonio C. da Rocha. S/d. Disponível em <<http://rocha.c3.furg.br/arquivos/download/licoes-sw.pfd>>. Acesso em: 20 maio 2011.

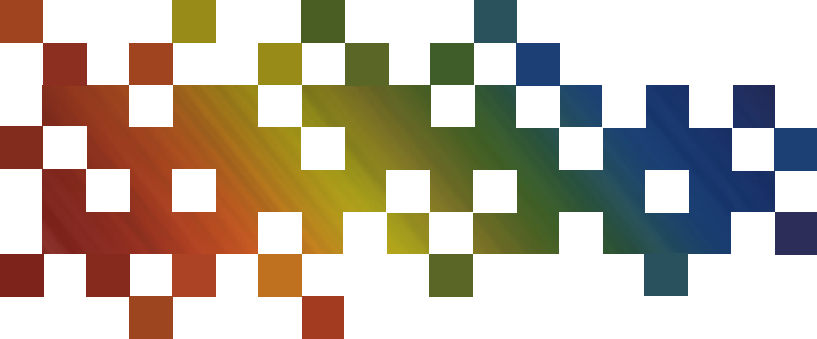
WILCOX, S; WILCOX, P.P. **Aprender a ver**. Tradução Tarcísio A. Leite. Arara Azul: Petrópolis, 2005.

Recebido em 15 de fevereiro de 2016.

Aceito em 25 de agosto de 2016.

Carla Damasceno de Moraes

Doutora em Linguística (2013-2016 - UFSC), Mestre em Literatura (2010 - UFSC), Aperfeiçoamento em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva (2010 - IFMT/Cuiabá), Especialista em Educação de Surdos (2008 - IFSCSJ). Membro do NEPES Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos. Membro do grupo de estudos em *SignWriting*. carlam@ifsc.edu.br



Direitos linguísticos e discursos (acerca) da minoria linguística surda no Brasil

Linguistic rights and discourses
(about) of the deaf linguistic minority in Brazil

Derechos lingüísticos y discursos
sobre la minoría lingüística sorda en Brasil

Milton Francisco da Silva
Universidade Federal do Acre

Marlandes Evaristo
Secretaria Municipal de Divinópolis-MG

Resumo

Neste artigo refletimos sobre os direitos linguísticos da minoria surda brasileira. São direitos à Libras e ao português contemplados por leis e decretos, mas ainda parcialmente contemplados pelo sistema educacional brasileiro. Dialogando com a Análise Crítica do Discurso, interpretamos o discurso de sujeitos surdos e de sujeitos ouvintes, entendendo que realizam mudanças sociais com seus discursos, especialmente rumo à educação bilíngue. Essa interpretação nos revela, por exemplo, as relações de poder implícitas ou explícitas em cada enunciado e a menção que fazem a tais leis e decretos.
Palavras-chave: direitos linguísticos, minoria linguística surda, legislação.

Abstract

In this article we reflect on the linguistic rights of Brazilian deaf minority. Rights to Brazilian Sign Language and Portuguese are contemplated by laws and decrees, but they still are only partially contemplated by the Brazilian educational system. Dialoguing with the Critical Discourse Analysis, we interpret the discourse of deaf people and hearing people, understanding that they perform social changes with their discourses, especially towards a bilingual education. This interpretation reveals, for example, the power relations present in each utterance and the reference they make to such laws and decrees.

Keywords: linguistic rights, deaf linguistic minority groups, legislation.

Resumen

En este artículo reflexionamos sobre los derechos lingüísticos de la minoría sorda brasileña. Son derechos a las Libras y al portugués contemplados por leyes y decretos, pero aún parcialmente contemplados por el sistema educativo brasileño. Con el análisis crítico del discurso, interpretamos el discurso de sujetos sordos y de sujetos oyentes, entendiendo que realizan cambios sociales con sus discursos, especialmente hacia la educación bilingüe. Esta interpretación nos revela, por ejemplo, las relaciones de poder implícitas o explícitas en cada enunciado y la mención que hacen a tales leyes y decretos.

Palabras clave: Derechos lingüísticos, minoría lingüística sorda, legislación.

Introdução

ao incluir uma criança com deficiência numa escola regular, você ajuda a quebrar preconceitos, ajuda na socialização dessa criança com deficiência, ajuda na socialização das crianças que não têm deficiência. Então esse é o xis do problema, esse é o ó do *borogodó*, não é?
Arnaldo Godoy

A importância de pensarmos o discurso sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), uma das línguas minoritárias brasileiras, está no fato de, com discursos, os sujeitos poderem realizar mudanças na sociedade. Isto é, discursos são práticas sociais executadas com fins, quase sempre, de promover mudanças, independentemente dos princípios que movam o sujeito-enunciador. Mas, poderíamos dizer, na busca, em geral, de uma sociedade melhor.

Assim, o discurso torna-se mediador das relações de poder socialmente estabelecidas, quer minimizando as forças de poder do dominador sobre o dominado, quer fomentando as relações já socialmente estabelecidas entre pessoas ou grupos sociais.

Interessante linha de estudo do discurso é a Análise Crítica do Discurso (ACD), em que o pesquisador aborda questões sociais relativas ao poder, à dominação e à desigualdade social. De perspectiva multidisciplinar, a ACD, sem abrir mão do componente linguístico do discurso, se constitui na interface da linguística com, por exemplo, as Ciências Sociais, as Ciências da Educação, a Economia, a Política, o Direito, os Estudos Literários. Conceitos dessas diferentes áreas integram a ACD na medida de sua relevância para o objeto de análise eleito pelo pesquisador.

Neste artigo, assumimos a perspectiva da ACD para refletirmos acerca do discurso público sobre a Libras (seja tomada como língua materna de surdos, seja como segunda língua de ouvintes), os sujeitos surdos (vistos aqui como uma das minorias linguísticas brasileiras) e, de certo modo, também sobre a pessoa com deficiência. Nessa direção, incorporamos à nossa reflexão tópicos da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*.

Nosso procedimento metodológico se dá como interpretação do discurso do outro, em particular de depoimentos constantes do livro *A "Declaração de Salamanca" hoje: vozes da prática* (EVARISTO; FRANCISCO, 2013). Tais depoimentos são práticas discursivas com que seus autores podem promover mudanças na sociedade a favor dos surdos, assim como das demais pessoas com deficiência.

A coleta dos depoimentos ocorreu em maio e agosto de 2012, no contexto de discussão do *Programa Nacional de Educação (PNE¹)*, que, após várias reuniões, viria a ser aprovado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) em novembro de 2014.

1 O PNE foi aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 12 dez. 2014.

São nove profissionais

que enunciam suas vozes segundo o papel que assumem na sociedade. Cada qual, com sua visão particular sobre a Educação para Todos e a inclusão social de pessoas com deficiência no Brasil de hoje, contribui para a construção de um diálogo em prol das pessoas socialmente estigmatizadas e desfavorecidas 'devido a' uma ou outra particularidade, em prol de uma sociedade igualitária e de direitos de fato (EVARISTO; FRANCISCO, 2013, p. 16).

Dentre esses profissionais, há três surdos: Antônio Campos de Abreu, Luiz-Mar Ferreira de Lima e Maria Elisângela dos Santos Andrade, que se enunciam em Libras. Seus discursos foram gravados em vídeo e, em seguida, oralizados por um intérprete; num momento posterior foram transcritos, tal como os depoimentos enunciados em português.

Para este artigo, recorreremos ao texto impresso, e não ao CD-ROM componente do livro, ao que cabem duas observações de ordem técnica acerca da transcrição: primeira, na sua realização optou-se "por uma modalidade de transcrição 'situada entre a fala e escrita', entendendo que essa alternativa favorece a clareza e fluidez dos sentidos pretendidos pelos autores/depoentes" (SILVA; EVARISTO; FRANCISCO, 2013, p. 23). Segunda, quando a/o depoente enuncia-se em Libras

a transcrição ocorre a partir da oralização realizada pelo intérprete. Essa condição pode, infelizmente, acarretar na transcrição pequenas divergências em relação ao sentido pretendido pela/pelo depoente, porque, nesse caso, a oralização é dependente da compreensão que o intérprete tem do texto em Libras (SILVA; EVARISTO; FRANCISCO, 2013, p. 23).

Embora tais divergências possam ter ocorrido, elas nos parecem inerentes a esse tipo de transcrição, isto é, "todo texto" passa por determinado processo de edição antes de entrar em circulação.

Reconhecemos que, na hipótese de recorrermos diretamente ao CD-ROM – ou seja, ao enunciado da/do depoente em português e ao enunciado em Libras dos depoentes surdos –, nossa reflexão muito provavelmente resultaria um pouco diferente da que apresentamos aqui. Mas, é verdade também que, para tanto, teríamos de realizar nova transcrição, novo processo de edição, o que nos levaria ao mesmo impasse sobre o qual agora nos debatemos. Como bem destacam Silva, Evaristo e Francisco (2013, p. 23), a transcrição realizada "não reproduz, de forma alguma, o áudio registrado."

1. Ser crítico na desigualdade

A Análise Crítica do Discurso (ACD) tem embutida um aspecto que a distingue de outras análises do discurso: é o fato de ser *crítica*, no sentido de que "'crítico' implica mostrar conexões e causas que estão ocultas; implica também intervenção – por exemplo, fornecendo recursos por meio da mudança para aqueles que possam encontrar-se em desvantagem" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28). Desse modo, em ACD, o pesquisador tem

um caráter de militância em prol dos socialmente desfavorecidos, o que o coloca em constante diálogo com as áreas anteriormente mencionadas, aproximando-se delas de forma mais ou menos intensa, segundo seu grau de *críticidade*.

Ainda sobre a atuação do pesquisador e aplicação dos resultados, Resende e Ramalho (2011, p. 150) enfatizam: a ACD “é uma prática teórica *crítica* porque se baseia na premissa de que situações opressoras podem mudar, ou melhor, podem ser mudadas, visto que são criações sociais e, como tal, são passíveis de serem transformadas socialmente.” Ao assumir essa premissa em seus estudos e em sua atuação profissional, o analista do discurso passa, de forma direta ou indireta, a atuar na sociedade, consciente de que sua atuação pode mitigar as desigualdades sociais e a condição desfavorecida dos dominados.

Para muitos linguistas, essa postura significa uma forte guinada no sentido de deixarem de realizar pesquisas – quase sempre focadas numa teoria específica e em elementos linguísticos específicos – apenas em seus escritórios ou de fazer reflexões apenas entre seus pares, como se atuassem em redomas que os isolassem das cidades repletas de desigualdades sociais e de relações de poder abusivas. Trata-se de uma guinada que desloca os linguistas para a fronteira da linguística em si com a sociedade e coloca em evidência o elemento linguístico como parte viva da sociedade e das relações de poder, como instrumento usado no embate das forças sociodiscursivas atuantes nas situações problemáticas da sociedade.

A aceção *crítica* é inerente ao programa da ACD, apesar de não haver consenso sobre o que é *crítico* ou de como ser *crítico* em ACD. Para Ruth Wodak (2004, p. 234), “a noção de ‘crítica’ significa distanciar-se dos dados, situar os dados no social, adotar uma posição política de forma explícita, e focalizar a auto-reflexão”. Não se permite ao pesquisador, portanto, posicionar-se com “imparcialidade” diante dos fatos e problemas sociais sobre os quais tratam os enunciados objeto de seu estudo.

De um modo ou de outro, estudos em ACD tendem a ocorrer a favor dos dominados, oprimidos e socialmente desfavorecidos, ou, pelo menos, levando em conta sua condição e posicionando-se contrário a ela.

2. Minoria surda e direitos linguísticos

De acordo com o sociólogo Raymond Boudon et al (1990, p. 160), em seu *Dicionário de Sociologia*, “o termo ‘minoria’ tem sempre uma dimensão social e política: na maioria das vezes, a minoria constitui um grupo ao mesmo tempo menos numeroso, menos considerado e menos poderoso”. Por sua vez, o antropólogo Rainer Enrique Hamel (2003, p. 55), em forma de complemento, observa: Apesar de não existir, até o momento, consenso nas definições [de ‘minoria’], há consenso sobre o fato de que o conceito não se refere só a números [de pessoas], ainda que o tamanho da população seja importante, mas também às relações de poder. Isso indica que toda minoria está submetida, de algum modo e em algum grau, à dominação do *outro*, entendido, nesse caso, como grupo dominante no exercício de certa *jurisdição*

malévola em determinado território. Toda minoria constitui-se, portanto, na coerção político-quantitativa e, para pensá-la, devemos ter em conta tanto as relações sociais de poder quanto o número de pessoas.

As minorias se caracterizam e se diferenciam por várias particularidades – linguísticas, culturais, étnicas, políticas, demográficas, territoriais, por exemplo –, ou escolhas e condições de existência, como os ciganos e outros grupos nômades. Tais particularidades podem ser de origem genética ou de perda parcial das funções de determinado órgão do corpo, como a que caracteriza os surdos e os coloca na categoria de pessoas com deficiência. A essa particularidade dos surdos se soma uma outra, de ordem linguístico-cultural (essa como decorrência da primeira). As duas particularidades os tornam uma *minoría lingüística*, donos de uma língua particular, a Libras, que é a principal marca cultural dos sujeitos surdos no Brasil, embora muitos surdos a desconheçam ou não a tenham como língua materna nem como língua própria, como surdos indígenas, surdos afastados de outros surdos usuários da Libras ou reclusos em casa por opção ou ordens da própria família.

Minoría lingüística, portanto, é um conceito que implica a existência de uma língua falada por um grupo de indivíduos. Assim, ao fazer referência a uma minoría lingüística específica, considera-se tanto a língua – à qual se denomina *língua minoritária* – quanto os sujeitos que a têm como própria, assim como as relações de poder que envolvem, direta ou indiretamente, essa língua e seu uso.

No Brasil, os sujeitos surdos distribuem-se por todo o território nacional. De acordo com o *Censo Demográfico de 2010*, 45.606.048 de pessoas – ou seja, 23,9% da nossa população – declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, motora, auditiva e mental ou intelectual²). Desse contingente 18,8% declararam ter deficiência visual; 7%, deficiência motora; 5,1%, deficiência auditiva; 1,4%, deficiência mental ou intelectual (IBGE, 2012). Isto significa que 9.717.318 brasileiros possuem deficiência auditiva em algum grau, os quais não são necessariamente nascidos com surdez, nem necessariamente usuários da Libras.

A verdade é que as pessoas com perda auditiva leve, moderada, severa ou profunda constituem uma população relativamente grande e ainda fortemente minorizada pela população ouvinte e falante de português. Como para as demais minorias lingüísticas brasileiras – falantes de línguas quilombolas, indígenas ou de imigração –, “há um apagamento, uma minimização de sua importância, que promove sua invisibilidade. [...] Já sofreram e ainda sofrem discriminações” (CAVALCANTI, 1999, p. 392-3). Embora

2 “No Censo Demográfico 2010, as perguntas formuladas buscaram identificar as deficiências visual, auditiva e motora, com seus graus de severidade, através da percepção da população sobre sua dificuldade em enxergar, ouvir e locomover-se, mesmo com o uso de facilitadores como óculos ou lentes de contato, aparelho auditivo ou bengala, e a deficiência mental ou intelectual. [...] São consideradas com deficiência severa visual, auditiva e motora as pessoas que declararam ter grande dificuldade ou que não conseguiam ver, ouvir ou se locomover de modo algum, e para aquelas que declararam ter deficiência mental ou intelectual.” (IBGE, 2012)

mudanças em prol e em respeito aos surdos tenham ocorrido no Brasil, a crítica de Cavalcanti feita em 1999 ainda se aplica em 2016 – e, muito provavelmente, por um bom tempo mais.

É irrelevante pensarmos se há maior ou menor quantidade de surdos em determinada localidade do que em outra. Isso significa que, em linhas gerais, as relações de poder dos surdos com os falantes de português (que, nesse contexto, é o grupo dominante) ocorrem indistintamente em todo o Brasil, embora as políticas locais possam dar aos surdos, por exemplo, maior ou menor oferta de trabalho, maior ou menor acesso ao ensino da Libras ou do português e aos bens culturais em geral.

Tais políticas dizem respeito aos direitos linguísticos – individuais e coletivos – da comunidade surda. Acerca da Libras, pautamo-nos na *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (aprovada em junho de 1996), que, no seu Artigo 3, considera como direitos pessoais inalienáveis, exercidos em qualquer situação, os seguintes:

- a. o direito a ser reconhecido como membro de uma comunidade linguística;
- b. o direito ao uso da língua privadamente e em público;
- c. o direito ao uso do próprio nome;
- d. o direito a relacionar-se e a associar-se com outros membros da comunidade linguística de origem;
- e. o direito a manter e desenvolver a própria cultura.

E considera como direitos coletivos:

- f. o direito ao ensino da própria língua e cultura;
- g. o direito a dispor dos serviços culturais;
- h. o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação;
- i. o direito a ser atendido na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconômicas.

Esses direitos individuais e coletivos referem-se à Libras. Há também o direito ao português. No Brasil, o sujeito surdo tem direito ao ensino do português e aos bens imateriais produzidos e veiculados nessa língua. Nessa direção, consta da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, Artigo 13 § 1: “Toda pessoa tem o direito de acesso ao conhecimento da língua própria do território onde reside”. Aos sujeitos surdos, portanto, cabem o direito à Libras e o direito ao português – língua do Estado e majoritária –, respeitando o direito de muitos surdos “optarem” pelo português como língua própria (por exemplo, os surdos oralizados). Ao mesmo tempo, incorporam-se ao direito à Libras e ao português todos os bens proporcionados pelo seu efetivo acesso.

3. Direitos linguísticos como educação bilíngue

Colocando em prática o direito à Libras e ao português, ao longo dos últimos anos, tem sido discutida no Brasil a educação bilíngue, que busca contemplar a maior parte possível da comunidade surda. No entanto, muitos surdos ainda reivindicam e aguardam o acesso à Libras e seus direitos individuais e coletivos, assim como os demais ganhos que a obtenção desses direitos pode proporcionar.

Sobre a educação bilíngue, Israel Queiroz de Lima, ouvinte e professor do ensino superior, posiciona-se:

o surdo quer ter o direito de ser bilíngue, de aprender a língua de sinais, de aprender o português na modalidade escrita como segunda língua, e interagir, aí sim, de fato, com o mundo, conversando com quem sabe Libras, se comunicando com quem ele vai poder escrever, porque ele vai aprender o português como segunda língua. Nesse sentido, ele vai ter sim a sua autonomia, vai ter a sua liberdade, seu direito de ir e vir, com base no princípio bilíngue. (LIMA, 2013, p. 33-4)

Em atendimento a esse direito, no Brasil, o governo federal tem fomentado discussões em busca de consensos, de políticas e de implementação de decisões políticas, na tentativa de corresponder aos anseios da população surda. Exemplo dessas discussões são as conferências municipais e estaduais ocorridas em 2013 e 2014 que culminaram com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), em novembro de 2014.

O eixo da educação bilíngue esteve na pauta pelo que se denominou Meta 4 do *Plano Nacional de Educação* (PNE). Uma das estratégias da Meta 4 é

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos.

A respeito da Meta 4, Israel Queiroz de Lima (2013, p. 33) avalia: “a gente percebe que, nesse sentido, existe o respeito com o grau de deficiência, o comprometimento maior com aquele aluno” com deficiência. Mas, em contrapartida, Israel é enfático: existe “aluno que não tem condição de estar na rede regular. E isso tem que ser respeitado” (LIMA, 2013, p. 33). A posição de Israel foi contemplada – ao menos em termos da versão final do PNE –, pois a inclusão do aluno com deficiência na escola regular deve se dar segundo suas necessidades. A esse respeito consta de outra estratégia da Meta 4:

garantir a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar a todos os/as alunos/as com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de diagnóstico e ouvida a família.

4. Poder e controle discursivo

O fato de no Brasil termos o português como língua majoritária, aparentemente válida (aliás, autoritariamente) para “todo” tipo de comunicação verbal, já mostra o seu poder sobre as demais línguas, ainda que haja opiniões contrárias ou opiniões sobre possíveis vantagens de língua única para um território tão extenso e heterogêneo como o brasileiro. Uma língua válida para “tudo” é uma língua que se impõe e sobrepõe às demais. Configura-se, paradoxalmente, uma relação autoritária de poder numa sociedade democrática.

Entretanto, nossa postura é a de buscar assegurar “a promoção, o respeito e o uso social público e privado” da Libras, como defende a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, sem que o português perca espaço, mas que compartilhe espaços com a Libras, assim como com as demais línguas minoritárias brasileiras.

Todo poder envolve controle. As formas de poder e controle são diversas, podem ser discursivas ou não discursivas. Aqui, nosso foco são as mediadas pelo discurso, as contidas no discurso, as relações de poder representadas discursivamente. Exemplo desse tipo de poder é o fato de as pessoas não serem “livres para falar ou escrever quando, onde, para quem, sobre o que ou como elas querem, mas são parcial ou totalmente controladas pelos [...] poderosos, tais como o Estado, a polícia, a mídia” (VAN DIJK, 2010, p. 18).

Esse controle é geral, inclusive sobre os poderosos da sociedade atual: políticos, jornalistas, professores, entre outros, devem obedecer a “restrições sociais de leis (por exemplo, contra a difamação ou a propaganda racista) ou de normas sobre o que é apropriado” (VAN DIJK, 2010, p. 18). Há casos de políticos ou jornalistas desrespeitarem as normas. Às vezes se excedem e ofendem os direitos de cidadania do *outro* ao se posicionarem em questões polêmicas ou quando defendem grupos que representam.

Para as minorias, tais restrições são maiores. Além das restrições de *quando* e *o quê* dizer, por diferentes motivos quase sempre não podem dizer. Por exemplo, no Brasil, em contraponto aos ouvintes, são mínimas a capacidade e possibilidade de os surdos produzirem textos sobre si e sua realidade. Menores ainda são suas condições de fazê-los circular adequadamente. Se eles têm espaço na televisão, revistas e jornais impressos (ou na internet), é em geral como objeto da notícia, o que implica terem a voz restringida e manipulada por repórteres e editores.

E mais, os documentos oficiais ou o telejornalismo quase sempre são produzidos e veiculados em português, e quase nunca em Libras. Outro exemplo é quando, no âmbito escolar e universitário, o estudante surdo tem de se submeter à comunicação escrita em português, ainda que a legislação federal lhe dê direito a tradutor/intérprete e à comunicação em Libras. Exercem-se poder e controle sobre o sujeito surdo e seu uso linguístico.

Tais restrições e tratamento mostram que *poder* e *controle* ocorrem como processo assimétrico, em que os sujeitos envolvidos nos eventos discursivos estão capacitados de forma desigual para produzir texto e para fazê-los circular na sociedade. O jornalista ou o professor de ensino superior, ouvintes, hoje têm maior *acesso* para falar de questões relativas à minoria surda do que os próprios surdos, mesmo que determinado jornalista ou professor não esteja satisfatoriamente preparado sobre tais questões. É uma assimetria de ordem social provocada por vários fatores complementares, entre eles:

- a. o português como “língua de êxito social”;
- b. a prioridade do uso do português nos meios de comunicação em detrimento da Libras;
- c. a adequação do ensino regular ao aluno ouvinte em detrimento da sua adequação ao aluno surdo;
- d. o fato de o grau de escolaridade do jornalista e do professor ser proporcionalmente obtido em maior número por ouvintes do que por surdos.

Em linhas gerais, parte da comunidade surda é exemplo de que, devido a suas particularidades “auditivas” e de comunicação e ao fato de se inserirem numa “sociedade sonora”, sujeitam-se à posição de dominados, “aceitam” a relação de poder e controle exercido sobre eles pelos governos municipais, estaduais e federal, e seus órgãos oficiais, além do poder e do controle da mídia, dos possíveis empregadores e da população em geral.

No entanto, há surdos que se posicionam contrariamente e reivindicam – e defendem – seus direitos. Antônio Campos de Abreu (2013, p. 26-7), surdo e licenciado em História, defende:

O ouvinte, às vezes, gosta de ‘montar’ no surdo, mas eu não acho isso necessário, porque todos somos iguais. Os problemas com relação ao deficiente visual, ao cadeirante, as pessoas têm que ser vistas como sujeitos comuns. Quantas empresas têm medo, hoje em dia, de contratar essas pessoas, achando que elas têm problemas cognitivos. E não têm.

E de modo complementar, nos conta a professora ouvinte Nina Rosa Silva de Araújo (2013, p. 54-5):

É uma luta em que são os próprios surdos que estão pondo a boca no trombone, ou seja, a voz do surdo através da sua língua natural é que está sendo propagada.

Na verdade, são os surdos rejeitando a posição de dominados e de controlados. Aliás, os dominadores e controladores são porta-vozes do Estado que por séculos mascarou o plurilinguismo brasileiro, em prol de uma ideologia e de um povo falsamente monolíngue, utilizando-se prioritariamente da prática discursiva verbal. É com discursos que se impõe a relação de dominação e controle sobre o *outro*, ocorre a defesa do monolinguismo ou

do plurilinguismo, como também se faz ouvir a voz de rejeição do sujeito dominado. São as práticas discursivas como fator de mudanças sociais, favoráveis ou desfavoráveis ao *outro*, indivíduo ou coletividade.

É sobre essa rejeição que refletiremos a seguir.

5. Discurso e legislação

A relação de dominação (que é uma forma abusiva de poder) de um sujeito ou grupo sobre o *outro* está parcialmente condicionada à aceitação de tal condição por parte do sujeito/grupo dominado. Se os sujeitos surdos aceitam a dominação dos ouvintes e das instituições que esses representam e gerenciam, intensificam-se o grau de inferioridade e o estigma que a sociedade julga que tenham, e a tendência é de tornarem-se socioculturalmente inferiores de forma definitiva.

Para que as forças de dominação se enfraqueçam, um dos caminhos é os dominados reivindicarem, discursivamente, seus direitos de cidadão: direitos linguísticos, étnicos, culturais, humanos enfim. Isso é o que têm feito muitas pessoas com deficiência e as instituições que as representam. No Brasil, como em vários outros países, a partir da *Declaração de Salamanca* e com a difusão do conceito de *inclusão*, essas pessoas e instituições

‘solicitaram’ ao Governo Federal uma política efetiva a favor delas. Desse diálogo tem decorrido ao longo dos anos uma legislação específica que busca contemplar as mais diferentes ‘necessidades’ e, ao mesmo tempo, contribuir para a implementação e a consolidação da política desejada no país rumo à Educação para Todos (EVARISTO e FRANCISCO, 2013, p. 15)³.

Essas pessoas e instituições usaram o discurso para uma mudança social clara e favorável a elas, que é a construção de uma legislação de *peso social*. Hoje, no Brasil, há um rol de leis e decretos que tem resultado em novas práticas na educação, no serviço público e em empresas privadas, dentre outros espaços coletivos. Isso revela que legislação também é discurso: ao mesmo tempo, a mudança social pode ser também a construção de um novo discurso, preferencialmente de *peso social*, como a legislação. Discursos sem peso se aproximam ou podem ser falácias.

Não elencaremos, nem discutiremos aqui essas leis e decretos. Apontaremos as menções feitas a eles por alguns dos participantes do livro *A “Declaração de Salamanca” hoje* (EVARISTO; FRANCISCO, 2013), refletindo brevemente sobre a importância de cada lei ou decreto para a comunidade surda e como cada profissional recorre ao discurso jurídico-governamental na construção do próprio discurso.

3 A propósito, em respeito à Libras, o governo federal sancionou em 22 de dezembro de 2014 a Lei n. 13.055, que institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – Libras, a ser comemorado no dia 24 de abril de cada ano. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13055.htm>. Acesso em: 25 dez. 2014.



Sobre a legislação federal para a educação, Antônio Campos de Abreu (2013, p. 25-6) destaca:

Hoje, o Decreto de Lei n. 5.626, conhecido em todo o Brasil, vem trazer a partir da Presidência da República um ensino de Libras para crianças surdas. A formação de profissionais intérpretes que trabalham em ouvir as informações e repassar para os surdos.

Sua fala evidencia o ensino de Libras como primeira língua e como língua de ensino de crianças surdas e a inserção do profissional intérprete na sala de aula, em que o estudante surdo tem como professor o sujeito ouvinte falante de português, em função de a classe se constituir majoritariamente de alunos ouvintes. Antônio, em parte, atribui essa nova realidade ao decreto mencionado.

De modo semelhante, enuncia Maria Elisângela dos Santos Andrade, surda e licenciada em Letras:

Anteriormente, os surdos eram vistos como os difíceis pelos bloqueios de comunicação. Os surdos tinham dificuldades na comunicação realmente, mas eles se libertaram disso, pelas influências. Hoje a Língua Brasileira de Sinais e o Decreto 5.626 de 2005 ajudam os surdos, dando a capacidade do uso da Libras, trazendo-a como comunicação para dentro das escolas no auxílio dos sujeitos surdos (ANDRADE, 2013, p. 46).

Por sua vez, Luiz-Mar Ferreira de Lima, surdo e instrutor de Libras, aponta que a educação brasileira tem avançado na inclusão do surdo na escola, no sentido de que paulatinamente implementa-se a educação bilíngue. Ao mesmo tempo, evidencia a necessidade do respeito à lei que regulamenta essa inclusão. Para Luiz-Mar,

O surdo e o ouvinte têm necessidades e dificuldades, mas é necessário que esses sujeitos sejam estimulados para que eles aprendam melhor, porque os sujeitos surdos são inteligentes tanto quanto os ouvintes. É um trabalho que o Brasil precisa fazer e ele já tem realizado. A lei da inclusão na escola visa o quê? Anteriormente as pessoas procuravam a justiça. Mas é necessário respeitar a lei para que a necessidade do bilinguismo seja contemplada (LIMA, 2013, p. 41).

Esse contexto de inclusão escolar dos surdos é especialmente marcante para a professora Nina Rosa:

A minha inserção na universidade se dá a partir de um momento muito peculiar dentro da formação nacional, da conjectura da educação direcionada às pessoas com surdez. É um momento de solidificação onde o surdo vê a sua potencialidade, o reconhecimento da sua língua através da Lei 10.436, direcionada também com o Decreto 5.626 (ARAÚJO, 2013, p. 53).

A legislação para a inclusão social dos surdos contempla também o acesso ao emprego e à autonomia econômico-financeira do sujeito surdo. Antônio C. de Abreu, ex-funcionário de empresa privada, destaca:

O mercado de trabalho é um assunto importante para o sujeito com deficiência, [...] para os surdos. A partir da [Lei n. 7.853, Lei n. 8.213 e Decreto n. 3.298] [...] as empresas ficaram obrigadas a terem cotas para trabalhos de pessoas com deficiência (ABREU, 2013, p. 26).

Tanto Antônio quanto Luiz-Mar ou Maria Elisângela – surdos – trazem para a reflexão aspectos que dialogam com os direitos linguísticos, pois a inclusão escolar do sujeito surdo, sua inserção em empresas públicas ou privadas, a comunicação em Libras, a atuação do profissional intérprete, a contemplação do bilinguismo, por exemplo, são realizações sociais que atendem parte dos direitos individuais e coletivos dos sujeitos surdos.

No entanto, conseguir a aprovação de leis e decretos não é o suficiente, e, sim, apenas uma importante parte do processo que dará equidade linguística e sociocultural às minorias e a todos os cidadãos. Cabe buscar sua aplicação efetiva na sociedade, o que diz respeito aos direitos de cidadania das pessoas surdas, e isso é no sentido amplo de cidadania: acessibilidade, autonomia, educação, expressão, lazer, mobilidade, trabalho, por exemplo. Essa busca se dá por meio do discurso. Por exemplo, Arnaldo Godoy, cego, ouvinte, graduado em História e político em Minas Gerais, enfatiza o quanto é desnecessária a criação de novas leis e quanto é necessário o conhecimento e aplicação das leis existentes:

Eu quero tratar é do conhecimento que a população brasileira tem a respeito, sobre *Constituição*. Eu quero tratar, conversar com vocês, é sobre *Salamanca*, como que as pessoas com deficiência se apropriaram, ou se apropriam, ou não se apropriam do que está ali estabelecido, da *Constituição Brasileira*, do *Estatuto dos Idosos* ou do *Estatuto das Pessoas com Deficiência*. Esse é o *xis* do problema, porque leis nós temos em profusão, não precisa de fazer mais. As questões que já são abordadas nesses compêndios jurídicos já nos garantem direitos bastantes para que a gente tenha a nossa cidadania garantida. O nosso potencial artístico, intelectual, social, de trabalho já estão garantidos nessas legislações. Então, a grande deficiência é cada um de nós não conhecer o que está ali estabelecido (GODOY, 2013, p. 29-30).

Embora Arnaldo refira-se às pessoas com deficiência em geral, seu discurso chama a atenção para o desconhecimento por parte dos surdos sobre seus direitos garantidos na legislação, ao mesmo tempo atribui a eles e a suas famílias o dever de buscar tais direitos e a aplicação efetiva de leis e decretos. A nosso ver, é uma aplicação e busca que devem ocorrer mediante o discurso e como processo discursivo, tanto por parte dos sujeitos surdos quanto por parte dos sujeitos ouvintes que se posicionam na sociedade em prol da minoria surda, no sentido de buscar mitigar as desvantagens sociais a que estão submetidos e de alcançar significativa equidade linguística.

Essa necessidade de “ajuda” e participação dos ouvintes se justifica especialmente pela insipiente e ineficaz educação bilíngue até então recebida pelos surdos. Ofertada pelo Estado ou por instituições privadas, essa educação tem se mostrado ainda incapaz de lhes dar independência social, de torná-los, em grande número, capazes de reivindicarem seus direitos de cidadão, e de, por exemplo, torná-los, individualmente, competentes para solucionar seus problemas práticos na sociedade. Na verdade, inseridos na comunidade brasileira de língua oficial, majoritária e hegemônica, o português, onde, relativamente, pouquíssimos ouvintes possuem proficiência em Libras (embora cursos de Libras tenham se difundido no Brasil), os surdos muito pouco podem alcançar usando Libras. Desse modo, a Libras é ainda a língua restrita à minoria surda; melhor, à parte dessa minoria.

6. O discurso do ouvinte

Como atores sociais cognoscentes, pluriativos e donos de voz própria, os surdos, na medida do possível, enunciam e reivindicam seus direitos, manifestam-se e participam linguisticamente da sociedade, como, por exemplo, Antônio C. de Abreu, Luiz-Mar F. de Lima e M. Elisângela dos S. Andrade, três dos nove depoentes integrantes do livro *A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática*, no qual tiveram certo espaço para enunciarem sua voz e dialogarem com outros discursos.

Na verdade, toda língua minoritária carece de alguém que enuncie publicamente em sua defesa, como forma de potencializar a língua e seus falantes, e de buscar equidade linguística e social em relação à língua majoritária e de prestígio. Esse sujeito que enuncia pode ser os próprios *falantes*. Mas, muitas vezes, esses estão desprovidos das habilidades requeridas para tal empreitada, exatamente devido a fatores que os constituem como grupo minoritário. Em geral, os membros de uma minoria possuem pouco poder de, com seu discurso, mudarem a condição e posição social de si próprios e de sua língua.

Hoje em dia, os surdos pouco podem fazer em prol de si mesmos numa sociedade que os posiciona e os vê socioculturalmente como inferiores, sociedade em que a cultura hegemônica baseada na língua portuguesa ainda alimenta o mito de que o português é a única língua do Brasil e sustenta o monolinguismo abafador do *outro*.

Hoje em dia, os surdos necessitam de indivíduos externos ao grupo para enunciarem a seu favor em diferentes esferas e, assim, tentarem elevar o *status* da Libras. E *status*, nesse caso, refere-se ao uso social da Libras, inclusive por parte dos ouvintes, nos mais diferentes âmbitos e espaços: escola, serviço público, comércio, igreja, teatro, televisão. Os indivíduos que podem exercer essa função são as pessoas munidas de conhecimentos pertinentes e valiosos para tal. Isso equivale a dizer que, em princípio, linguista, fonoaudiólogo, antropólogo, pedagogo – professor do ensino básico e do ensino superior –, entre outros profissionais, podem realizar tal função com significativo êxito. Podem, de forma satisfatória, atuar discursivamente na busca de acordos que mitiguem o desfavorecimento social da minoria surda.

Portanto, ao lado dos surdos, que pouco podem enunciar, devem estar profissionais que tenham acesso ao discurso público e atuem discursivamente a favor da comunidade surda. Trata-se de um acesso obtido pela formação e experiência profissional, pelo posto institucional que ocupam, entre outros fatores que tornam tais pessoas donas de determinado poder discursivo. É um poder factível de mudanças sociais sobre maneira valorizado socialmente (inclusive de interesse econômico), pois, com discursos, pode mudar-se o modo de pensar de políticos e de empresários, do administrador do bem público ou privado e do construtor de leis. A mudança de pensamento favorece a mudança social, discursiva ou não discursiva. É o caso da legislação criada no Brasil nos últimos anos, ou décadas.

Esse papel profissional e de militância em favor dos dominados, oprimidos e socialmente desfavorecidos muitas vezes é assumido pelo professor-pesquisador lotado nas universidades públicas ou privadas, quando desprendido de interesses políticos ou corporativos (interesses que sustentam as elites culturais detentoras do poder e do controle sobre as minorias, do poder hegemônico). Esse professor-pesquisador foge do perfil tecnocrata, isto é, do sujeito que atua alheio aos aspectos humanos na solução de problemas sociais.

A postura de Israel Q. de Lima, professor universitário, vai nessa direção:

O que a gente quer atualmente é que [a] educação bilíngue venha, que ela possa sim, de fato, fazer com que os surdos possam realmente participar, compreender e adquirir todos os conhecimentos científicos, teóricos, que todos os outros alunos têm (LIMA, 2013, p. 34-5)

Nina Rosa, por sua vez, toma a “voz do surdo” como referência para a sua atuação profissional:

por essa voz e por essa respeitabilidade linguística que nós estamos atuando como ponte e também como apoio desse grupo que luta pela sua respeitabilidade linguística. É nisso que eu acredito também. É nessa luta que eu estou engajada no meu trabalho profissional (ARAÚJO, 2013, p. 55)

No discurso que enunciam em *A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática*, Israel e Nina Rosa – sujeitos ouvintes – se mostram com posição clara e de trabalho em prol dos surdos, da sua educação e da sua efetiva atuação na sociedade, posição mais de uma vez evidenciada neste artigo.

Conclusão de conflitos

Se há poder, há conflito, ainda que implícito. A relação de poder (muitas vezes caracterizada como dominação) de um indivíduo ou grupo sobre o *outro* nunca é pacífica, pois tende a ofender os direitos humanos e de cidadania do indivíduo ou grupo dominado e minorizado. Mesmo que o dominado silencie-se e aceite tal condição, permanece subjacente certa voz contrária, pronta para emergir e desfazer a relação de poder (muitas vezes abusiva) e dominação ou, ao menos, minimizar os efeitos dessa relação. As tentativas

de desfazer as relações de poder e dominação ocorrem sempre por meio de algum tipo de prática discursiva, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (ACD).

Disso resulta ser o discurso sempre conflitante. Esse *conflito* permeia a reflexão aqui desenvolvida e, especialmente, os excertos tomados dos depoentes. Muitas vezes, o enunciador expressa discursivamente um embate claro com a posição contrária. Israel, por exemplo, revela que durante as discussões prévias acerca do PNE havia pessoas que tentaram barrar propostas relativas à educação bilíngue: “estão querendo barrar a meta 4 do PNE” (LIMA, 2013, p. 33), posição contrária à de Israel.

Noutro momento, Israel deixa ver que há determinadas barreiras – posições contrárias – no contexto escolar: “Hoje a gente percebe também que está muito difícil [...] questão da política de inclusão. Querem colocar o aluno na sala de aula e pronto” (LIMA, 2013, p. 34).

De modo semelhante, as vozes de Antônio Abreu, Arnaldo Godoy, Luiz-Mar, Maria Elisângela e Nina Rosa expressam momentos de conflito. Conflitos são inerentes a iminentes mudanças sociais relevantes.

Na verdade, habitualmente, há conflitos nas relações entre *maioria* e *minorias*, mas tais conflitos não são permanentes (BOUDON et al, 1990, p. 160). Estabelecem-se também consensos e acordos. Trata-se de conflitos e consensos que, explícita ou implicitamente, aparecem nos discursos como forma de expressão das relações de poder. Exemplos de acordos são as leis e decretos (“fruto” de discursos conflitantes) aqui mencionados, assim como o PNE, embora não sejam documentos/discursos cem por cento livres de conflito.

Em relação à ACD, as/os depoentes quase sempre atuam fortemente em prol da minoria linguística surda – quando não em prol das pessoas com deficiência em geral; há em cada voz a posição de embate contra os dominadores, caracterizados nesse artigo como os ouvintes/falantes de português: língua majoritária e hegemônica num país multicultural e plurilíngue. A posição de embate evidenciada contribui para mitigar a discriminação, o desfavorecimento e a invisibilidade social a que estão submetidos a Libras e os sujeitos surdos, assim como para elevar seu *status* social. Percebemos, portanto, que as/os depoentes são *críticos* na desigualdade, eixo importante da ACD.

Quanto à inserção da legislação na voz das/dos depoentes, especialmente daqueles que são professores do ensino superior, percebemos que o discurso jurídico-governamental mescla-se com questões educacionais, de trabalho e cotidianas. Em geral, as/os depoentes procuram destacar o que prescrevem leis e decretos – e o PNE – em prol dos sujeitos surdos e demais pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, a referência à legislação contribui para que cada discurso tenha credibilidade e surta maior efeito de persuasão, isto é, leis e decretos aparecem como argumento de autoridade. É a voz do Estado no discurso profissional.

Ao mesmo tempo, evidencia-se que a legislação em si é insuficiente para mudar a vida social dos surdos. Enquanto a Libras não for objeto de estudo e de ensino para que surdos e ouvintes (em quantidade significativa de brasileiros) tenham proficiência em Libras, para que possam se comunicar com êxito nos diferentes âmbitos sociais, a situação desconfortável e de desvantagem dos surdos pouco se modificará. É necessário



que surdos e ouvintes, em grande número, tenham fluência em Libras, isto é, entendam e se façam entender nas diferentes esferas da vida social acerca dos variados assuntos que nos permeiam. Isso seria, de fato, contemplar os direitos linguísticos da minoria surda brasileira. De modo semelhante, as barreiras atitudinais em relação aos sujeitos surdos serão quebradas pelo trabalho efetivo da escola em respeito às necessidades da minoria surda, com participação efetiva da comunidade em geral.

Referências

ABREU, A. C. de. Depoimento. In: EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). **A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. Rio Branco: João Editora, 2013. p. 25-27.

ANDRADE, M. E. dos S. Depoimento. In: EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). **A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. Rio Branco: João Editora, 2013. p. 45-47.

ARAÚJO, N. R. S. de. Depoimento. In: EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). **A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. Rio Branco: João Editora, 2013. p. 53-55.

BOUDON, R.; BESNARD, P.; CHERKAOUI, M.; LÉCUYER, B.-P. **Dicionário de Sociologia**. Tradução de Antônio J. Pinto Ribeiro. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). **A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. Rio Branco: João Editora, 2013, 112 p.

_____. Apresentação. In: EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). **A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. Rio Branco: João Editora, 2013. p. 15-20.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. da tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GODOY, A. Depoimento. In: EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). **A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. Rio Branco: João Editora, 2013. p. 29-31.

HAMEL, R. E. Direitos linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. In: OLIVEIRA, G. M. de (Org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas: ALB / Mercado de Letras; Florianópolis: Ipol, 2003. p. 47-80.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=794>>. Acesso em: 12 dez. 2014.





LIMA, I. Q. de. Depoimento. In: EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). **A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. Rio Branco: João Editora, 2013. p. 33-35.

LIMA, L.-M. F de. Depoimento. In: EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). **A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. Rio Branco: João Editora, 2013. p. 41-42.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise do Discurso Crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, R. A. da; EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. Sobre a transcrição dos depoimentos. In: EVARISTO, M.; FRANCISCO, M. (Org.). **A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática**. Rio Branco: João Editora, 2013. p. 23-24.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. Tradução e adaptação de Judith Hoffnagel et al. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. especial, p. 223-243, 2004. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0403/040310.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

Recebido em 12 de janeiro de 2016.

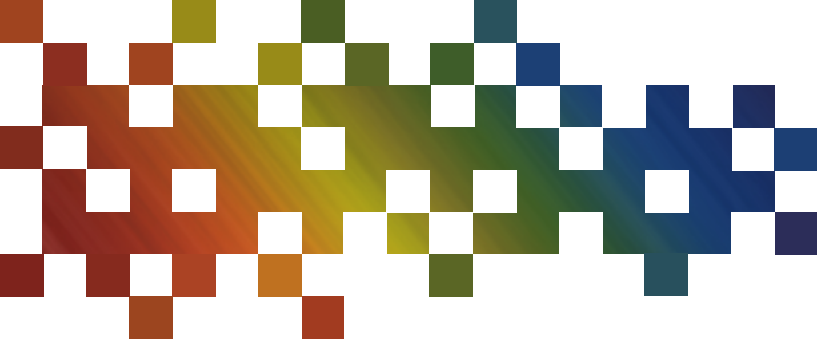
Aceito em 20 de julho de 2016.

Milton Francisco da Silva

Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutor pela Universidade de São Paulo (USP), com tese sobre o discurso jornalístico acerca dos imigrantes haitianos no Brasil, na perspectiva da Análise Crítica do Discurso. miltonchico@usp.br

Marlandes Evaristo

Professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental das redes municipais de Divinópolis-MG e de São Gonçalo do Pará-MG. De 2009 a 2012 atuou no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em S. G. do Pará, atendendo crianças com deficiência do município. Atualmente é Diretora Pedagógica da Escola Municipal São Geraldo (Divinópolis) e aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Promestre – UFMG), onde desenvolve pesquisa em Educação do Campo. marlandes_evaristo@bol.com.br



Apontamentos sobre as variantes lexicais de *porvinha* no norte mato-grossense

Considerations on the *porvinha* lexical variants in the north of the state of mato grosso

Apuntes sobre las variantes lexicales de *porvinha* en el norte mato-grossense

Neusa Inês Philippsen

Universidade do Estado de Mato Grosso

Resumo

Neste artigo, que se desenvolve a partir das áreas de concentração da Geolinguística contemporânea e da Sociolinguística Variacionista, propõe-se refletir sobre a língua portuguesa falada em quatro cidades do norte mato-grossense. Como objeto de análise, destacam-se registros e tessituras interpretativas das variantes lexicais do tema *porvinha*. O resultado dessa análise constitui parte da documentação referente à diversidade linguística desses espaços geográficos, oriunda do contato de todos os dialetos e idioletos trazidos por migrantes de suas regiões de origem, e, por conseguinte, descreve um recorte da linguagem utilizada pela comunidade para representar o mundo sociocultural que a cerca.

Palavras-chave: Diversidade linguística, constituição do português na região norte mato-grossense, variantes semântico-lexicais de *porvinha*.

Abstract

In this article, which is developed from the areas of concentration of contemporary Geolinguistics and Variationist Sociolinguistics, it is proposed to reflect on the Portuguese Language that is spoken in four cities in the North of the State of Mato Grosso. As the object of analysis, records and interpretations of lexical variants of theme mixture were done. The results of that analysis is part of the documentation related to the linguistic diversity of those geographic areas, originated from the contact of all dialects and idiolects brought by migrants from their home regions, and therefore describes a specific language used by the community to represent the sociocultural world around it.

Keywords: Linguistic diversity, constitution of the portuguese in the north of the State of Mato Grosso, *porvinha* lexical variants.

Resumen

En este artículo, que se desarrolla a partir de las áreas de concentración de la Geolingüística contemporánea y de la Sociolingüística Variacional, se propone reflexionar sobre la lengua portuguesa hablada en cuatro ciudades del norte mato-grossense. Como objeto de análisis, se destacan registros y contexturas interpretativas de las variantes léxicas del tema *porvinha*. El resultado de este análisis forma parte de la documentación referente a la diversidad lingüística

de esos espacios geográficos, oriunda del contacto de todos los dialectos e idioletos traídos por migrantes de sus regiones de origen, y, por consiguiente, describe un recorte del lenguaje utilizado por la comunidad para representar el mundo sociocultural que la rodea.

Palabras clave: Diversidad lingüística, Constitución del português en la región norte mato-grossense, Variantes semântico-lexicais de *porvinha*

Introdução

Neste estudo de bases geo-sócio-linguísticas, que envolve as áreas de concentração da Geolinguística contemporânea e da Sociolinguística Variacionista, propõe-se a refletir, a partir da análise das variantes lexicais de *porvinha*, sobre a língua portuguesa falada em quatro cidades do norte mato-grossense (Vera, Santa Carmem, Sinop e Cláudia). Descreve-se, por sua vez, um recorte da linguagem utilizada por estas comunidades linguísticas no presente.

Nesse sentido, Cristianini (2007, p. 36) acentua que

[...] a análise de aspectos semântico-lexicais da fala de um grupo humano, especialmente num recorte regional, proporciona a recolha de formas lingüísticas que denotam as influências socioculturais sofridas por esse grupo. Assim, podemos falar da força criadora da linguagem que, por vezes, atravessa fronteiras políticas e naturais, infiltrando-se, de forma sutil, em culturas e sociedades diversas .

Apresenta-se, neste artigo, parte das discussões feitas na tese intitulada *A constituição do léxico norte mato-grossense na perspectiva geolinguística: abordagens sócio-semântico-lexicais* (PHILIPPSEN, 2013), defendida na Universidade de São Paulo (USP). O recolhimento dos *corpora* da pesquisa se fez, inicialmente, por meio de vinte relatos de experiência pessoal, apreendidos em entrevistas induzidas, gravadas em áudio, feitas com pioneiros dos quatro pontos de inquérito citados. Em seguida, formularam-se 210 questões, amparadas, fundamentalmente, na materialidade linguística das narrativas apreendidas e na versão final do questionário linguístico direcionado ao aspecto semântico-lexical (QSL), aprovada pelo Comitê Nacional do Projeto ALiB (2001). Estas questões foram aplicadas a quarenta sujeitos, divididos em igual número entre os gêneros feminino e masculino, vinte, mesma distribuição numérica que se fez entre as duas faixas etárias selecionadas, de 18 a 40, para os nascidos na região, e acima de 50 anos, para os migrantes vindos de outras regiões do Brasil e moradores locais há pelo menos um terço – 1/3 – de suas vidas. Com a conclusão das entrevistas e a reunião dos *corpora*, o passo seguinte foi catalogar os dados responsivos em tabelas, quadros e cartogramas, no intuito de mostrar as variantes diatópicas e socioculturais efetivamente em uso nos pontos em análise. A importância desses registros se deve à visão dinâmica de cada forma descrita, ou seja, compreendo, em consonância com Busse, que

[...] o caminho percorrido pelas formas no espaço refaz o trajeto do homem, e muito mais: revela a organização do grupo, o papel de cada cultura e etnia naquela comunidade. [...] Os fenômenos revelados pelas



cartas linguísticas resultam na identificação de áreas conservadoras, áreas inovadoras, áreas de difusão e áreas de transição. Essas áreas nem sempre se encontram nos limites políticos das localidades. Surge, assim, a compreensão de que a língua não tem fronteiras, não respeita os limites instituídos pelos homens; está condicionada, porém, por aspectos de ordem geográfica e social (BUSSE, 2010, p.2).

Portanto, parto dos falantes e da fala, na sua face viva e móvel, atravessada pelas dimensões geográficas e pelos parâmetros sociais, para descrever fenômenos linguísticos, em destaque aqui os que se relacionam ao item *porvinha*, que circulam no norte mato-grossense, visto que, ainda conforme Busse (2010), o estudo da fala e as análises sobre a variação têm como índice condutor a história e a cultura do povo, pois tomadas enquanto representação do comportamento dos falantes mostram, por sua vez, como os fenômenos são moldados à luz das complexas relações sociais. Pode-se perceber, então, que a língua em seus traços mais particulares reflete as condições pelas quais os grupos vêm se constituindo.

Ressalta-se que, para se chegar aos resultados alcançados e apresentados nesta pesquisa, foram utilizados referenciais teóricos que se fundamentaram na teoria da variação de Labov (2008), na concepção de norma de Coseriu (1979) e nas noções de estatística lexical de Muller (1968), devidamente adaptadas à especificidade deste estudo.

A partir destes referenciais teórico-metodológicos, e tendo como guia o método de investigação científica adotado pelo Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB), lancei olhar às variantes lexicais em uso pelos sujeitos moradores destas cidades em análise. Esse olhar permitiu verificar como a variedade linguística, mais especificamente no nível semântico-lexical, e as implicações de natureza sociocultural, foram constituídas e se expandiram na região norte mato-grossense.

1. Mobilizações teórico-metodológicas e contextuais

Conforme salientado, apresentar e analisar uma amostra do falar, de acordo com fatores diatópicos e aspectos de natureza sociocultural, em quatro municípios do norte de Mato Grosso: Sinop, Santa Carmem, Cláudia e Vera, fundados a partir da ação de uma colonizadora denominada *Colonizadora Sinop S.A.* nos anos 1970, é a proposta diretriz desta pesquisa de natureza dialetológica neste espaço geográfico, integrante da Amazônia Legal.

Atualmente, Vera conta com uma população de 10.235 habitantes que atuam em atividades relacionadas à economia madeireira ou à reestruturada agricultura, principalmente na produção de grãos, como a soja, o arroz e o milho. Já Santa Carmem conta com uma população de 4.021 habitantes, que atuam em atividades tais como: indústria madeireira, agricultura, agropecuária e prestação de serviços. Quanto à cidade de Sinop, é a quarta maior de Mato Grosso em número de habitantes e conta hoje, em apenas 39 (trinta e nove) anos de fundação, com uma população de 111.643

habitantes, tendo uma economia diversificada, sendo, contudo, conhecida como polo educacional. E Cláudia possui uma população de 10.635 habitantes¹, apresentando, no momento, uma economia em que se destacam, na agricultura, as produções de arroz, soja, milho, feijão e coco; e na pecuária, a exploração de gado de corte e leite pelo sistema extensivo.

Vale ressaltar a pluralidade de falares que se encontram nessas cidades, os quais se modelaram a partir do Projeto de Integração Nacional (PIN)², sancionado à época pelo Presidente da República, General Emílio Garrastazu Médici, com a vinda de gentes oriundas de diferentes Estados brasileiros – São Paulo, Goiás, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Paraíba, descendentes de italianos, alemães, japoneses, suecos, ingleses, portugueses, ucranianos, poloneses, espanhóis, indígenas e africanos –, conforme os vinte pioneiros entrevistados, sujeitos de pesquisa deste trabalho.

Compreendeu-se, assim, que, neste contexto, “a geografia linguística é essencial para reconstruir a história das palavras, das flexões, dos agrupamentos sintáticos, de acordo com a distribuição de formas e tipos no presente” (DAUZAT, 1922, p. 31), ou então, como ressalta Iordan, “a geografia lingüística significa a representação cartográfica do material lingüístico com o objectivo de determinar a repetição topográfica dos fenômenos” (IORDAN, 1962, p. 273).

Todavia, não se pode deixar de se levar em consideração, também, o lugar da variação social, que remete ao “comportamento expressivo representacional” em cada ato de fala, pois,

[...] por ‘social’ entendo aqueles traços da língua que caracterizam vários subgrupos numa sociedade heterogênea; e por ‘estilística’, as alternâncias pelas quais um falante adapta sua linguagem ao contexto imediato do ato de fala. Ambas estão incluídas no comportamento ‘expressivo’ – o modo como o falante diz ao ouvinte algo sobre si mesmo e seu estado mental, além de dar informação representacional sobre o mundo. A variação social e estilística pressupõe a opção de dizer ‘a mesma coisa’ de várias maneiras diferentes, isto é, as variantes são idênticas em valor de verdade ou referencial, mas se opõem em sua significação social e/ou estilística (LABOV, 2008, p.313).

Amparada, fundamentalmente, por tais pressupostos teóricos, dei então sequência à organização dos dados observando inicialmente a quantificação numérica relacionada à frequência e à distribuição dos itens lexicais obtidos como respostas para as 210 perguntas

1 Os dados referentes às informações populacionais das quatro cidades foram apreendidos do Censo de 2010, publicado no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010.

2 O PIN, criado pelo Decreto-Lei nº. 1.106, de junho de 1970, tinha como finalidade específica financiar o plano de obras de infraestrutura das regiões compreendidas nas áreas de atuação da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e promover sua rápida integração à economia nacional. A primeira etapa do PIN compreendeu o Plano de Irrigação do Nordeste e a construção das rodovias Transamazônica e da Cuiabá-Santarém (MÜLLER; CARDOSO, 1977).

que emergiram de 14 áreas semânticas desta pesquisa: acidentes geográficos, fenômenos atmosféricos, atividades agropastoris e extrativo-florestais; fauna; ciclos da vida, convívio e comportamento social, religião e crenças, jogos e diversões, habitação, alimentação e cozinha, vestuário e acessórios, vida urbana, transportes e orientações geográficas e doenças e tratamentos.

Essas observações me levaram à necessidade de uma fundamentação teórica que abarcasse as noções de frequência e de distribuição semântico-lexicais nos pontos de investigação. Para tanto, vali-me de teóricos como Muller (1968), Coseriu (1979, 1980), Barbosa (1979, 1989), Santos (1991, 2006), Cristianini (2007), Augusto (2012), entre outros linguistas que retratam concepções de norma intrínsecas à fala. Cabe salientar que os conceitos fundamentais que envolvem esses fenômenos da linguagem são os relacionados à distinção tripartida apresentada por Coseriu (1979) entre sistema, norma e fala, sendo a norma, vista por esse autor, como a realização “coletiva” do sistema no falar de uma comunidade.

A essa relação conceitual concebida por Coseriu, Barbosa acresce, pautada na Linguística Estatística de Muller (1968), à definição de norma, ou aos modelos de realizações concretas feitas por grupos de indivíduos, a observância do “conjunto dos fatos de alta frequência e distribuição regular” (BARBOSA, 1989, p. 573-4). Assim, em conformidade com essa autora, Cristianini aponta-nos os caminhos para a “descrição de uma normalidade” (CRISTIANINI, 2007, p.104). Esses caminhos deslizam para a compreensão de que a distribuição regular de um item lexical ocorre quando ele é utilizado por sujeitos em todos os pontos da comunidade em questão, enquanto a frequência se identifica pelo maior uso quantitativo de uma dada palavra, ou seja, destaca-se como a mais empregada dentre as possibilidades semântico-lexicais disponíveis pelos falantes na região em estudo.

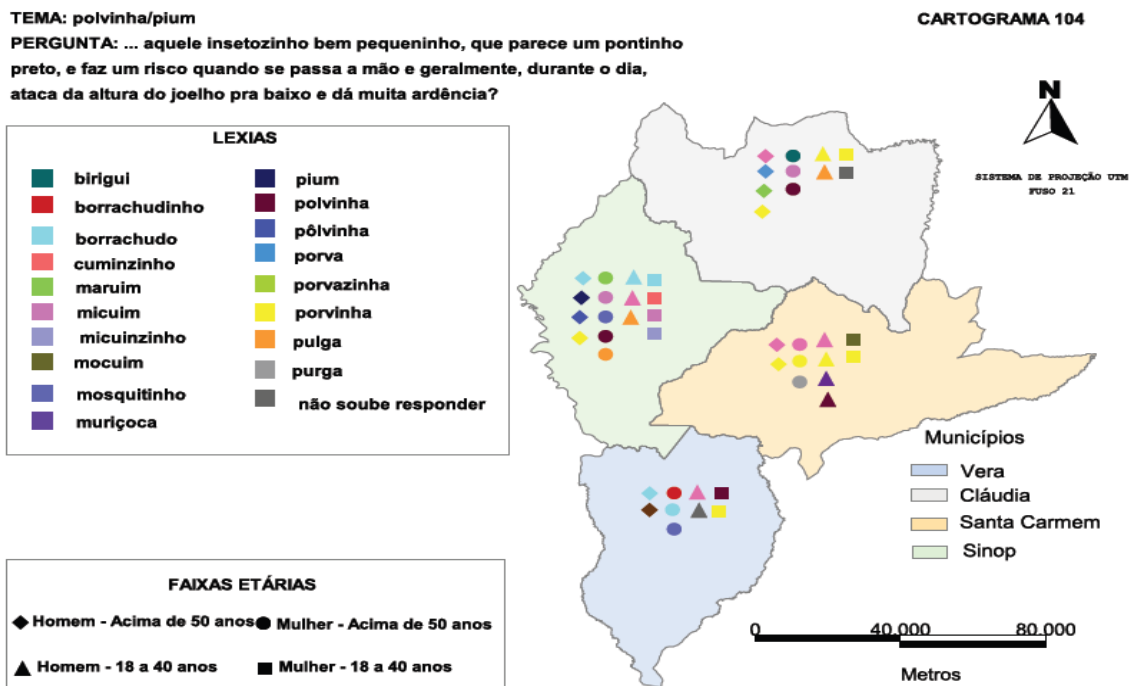
Apresento, na subsequência, tão somente por questões espaciais, apenas o recorte das considerações analíticas tecidas ao item lexical *porvinha*, o qual, integrante da área semântica Fauna, foi dado como resposta à seguinte questão do QSL elaborado para este estudo: *...aquele insetozinho bem pequenininho, que parece um pontinho preto e faz um risco quando se passa a mão e que geralmente, durante o dia, ataca da altura do joelho pra baixo e dá muita ardência?*

2. Alinhavos de análise

Vale ressaltar, inicialmente, que em um estudo geolinguístico um conjunto de normas sociais na fala coletiva de uma comunidade deve ser considerado, bem como é necessário observar que uma língua histórica apresenta sempre variedades internas, que se alinhavam, essencialmente, a partir das diferenças geográficas (diatópicas), entre os estratos socioculturais de uma comunidade linguística (diatráticos) ou ainda entre os distintos tipos de modalidade expressiva (diafásicos).

Dessa forma, para a verificação da norma, assim como da distribuição (regularidade e sistematicidade) das variantes léxicas trazidas ao corpo de respostas à questão supracitada, apresenta-se, abaixo, o cartograma gerado para o enunciado:

Cartograma 1: Distribuição e normatização das variantes léxicas.



Fonte: Dados da autora

Neste Cartograma verificam-se dois itens lexicais que se apresentam em igual número com maior ocorrência, respectivamente, *micuim* e *porvinha*, ambos com quatorze respostas, distribuídas em todos os quatro municípios pesquisados. O primeiro deles, falado em equidade por homens e mulheres, sete proferições de cada gênero, realça, contudo, distinção numérica entre as faixas etárias, tendo sido proferida por seis respondentes com mais de 50 anos e por oito jovens, de 18 a 40 anos, e difere também dos itens/tema da questão: *polvinha* e *pium*. Localizam-se, ainda, nos dados elencados acima, duas variantes de *micuim*: o diminutivo *micuinzinho*, dito apenas por uma jovem, de 18 a 40 anos, da cidade de Sinop, e a que exhibe variável da vogal alta /i/ em posição inicial pela média-alta /o/, *mocuim*, mencionada somente por uma jovem, de 18 a 40 anos, de Santa Carmem.

Já o segundo, quanto à frequência, evidencia um número maior de respostas entre os sujeitos masculinos, nove, *versus* cinco entre os femininos, mas divididas em igual número entre as atribuições responsivas dadas por entrevistados acima de 50 anos e por jovens, de 18 a 40 anos, sete de ambos; é importante salientar que o item lexical *porvinha*, norma desta comunidade linguística juntamente com o item *micuim*, se constitui em um rotacismo do tema *polvinha*, item este também manifestado nos dados, todavia com menor número de ocorrências, cinco, tendo sido proferidas por três sujeitos com mais de 50 anos, uma mulher de Sinop, um homem de Vera e uma mulher de Cláudia, assim como por dois respondentes jovens, de 18 a 40 anos, uma moça de Vera e um rapaz de Santa Carmem.

Destacam-se, para este item normativo, também, na coletânea dos dados, além das duas variantes apresentadas, ainda outras: a que mostra alteração do segmento vocálico inicial em que a vogal média-alta aberta /o/ é pronunciada fechada, *pôlvinha*, citada unicamente pelo

sujeito de Sinop, S12 M³, de descendência italiana; o substantivo primitivo *porva*, propalado só por um homem, acima de 50 anos, de Cláudia, e o diminutivo *porvazinha*, aludido igualmente apenas por um homem, acima de 50 anos, de Cláudia.

Salienta-se que, de acordo com as respostas registradas para a pergunta citada acima, é possível constatar que há uma ligeira confusão de interpretação semântica com relação aos espécimes trazidos como respostas ao conceito desta pergunta. Assim, convém especificar conceitualmente as distinções entre a forma larval do *Amblyomma cajennense*, popularmente denominada de *micuim*, e a espécie *culicoides paraensis* conhecida, na região norte de Mato Grosso, com ênfase normativa em *porvinha*.

De acordo com o site Vida Ambiente Service, o *carrapato-de-cavalo* ou *carrapato-estrela*

[...] é o que mais comumente parasita o homem. Também infesta mamíferos domésticos e silvestres e aves. Em sua forma adulta, ele é conhecido como carrapato-estrela. Fica grande, do tamanho de um feijão verde, ou até maior. A sua forma larval, o *micuim*, está nos pastos no período de março a julho. Este tipo de micuim, que pode ficar até 24 meses sem se alimentar, esperando um hospedeiro, no homem causa terrível coceira e inflamação que pode durar mais de um mês⁴ (grifos meus).

Segundo Posseti, o mosquito *pólvora*, *porvinha* ou *polvinha* é uma espécie de inseto que

[...] possui este nome devido ao tamanho pequeno e cor que lembra um grão de pólvora. [...] suas características o tornam um inseto muito difícil de ser combatido, e por isso tão nocivo se infestado em nosso meio, seu tamanho pequeno (cerca de 2mm) o deixa passar pelas aberturas de telas e de tão adaptado ao meio ambiente os repelentes pouco podem fazer para evitá-lo. A sinonímia **Maruim** tem origem tupi e seu significado é de “mosca pequena”. [...] As espécies mais conhecidas no Brasil são “*Culicoides paraensis* ou *C. furens*”, mas vale lembrar que centenas de espécies fazem parte do gênero “*Culicoides*”. [...] se reproduz em lugares alagados, como banhados, onde existe matéria orgânica em decomposição, este inseto é responsável pela transmissão da virose oroposche⁵ (grifos do autor).

Quanto ao item lexical/tema *pium*, ressalta-se em tão somente três respostas expressas por homens acima de 50 anos, todos do ponto de inquérito Sinop.

2.1 O item lexical *porvinha*: apontamentos sócio-semântico-lexicais

O item lexical *porvinha*, variante fonética e morfológica de *pólvora*, esta que provém do latim *pulvera*, não foi localizado como entrada em nenhum dos seis dicionários selecionados para a averiguação semântico-lexical dos registros deste item em análise –

3 S12 M é pioneiro de Sinop e residente antes da migração em Salete no Estado de Santa Catarina.

4 Disponível em <http://www.vidaambiente.com.br/conteudo.asp?id=2&conteudo=19>.

5 Disponível em <http://vigiar.blogspot.com.br/2012/05/porvinha-que-mosquito-e-esse.html>.



Bluteau (1712), Pinto (1832), Aurélio (1986), Aulete Digital, Bossle (2003) e Navarro (2004) – conforme se pode ver abaixo:

Quadro 1: Reflexões analíticas sobre o item lexical *porvinha*.

Dicionário Entrada	Vocabulário Portuguez & Latino - D. R. Bluteau (1712)	Dicionario da Língua Brasileira – Luiz M. da S. O. P. Pinto (1832)	Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986)	Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa – (Aulete Digital)	Dicionário Gaúcho Brasileiro – João A. Bossle (2003)	Dicionário do Nordeste – Fred Navarro (2004)
PORVINHA					<p>(BORRACHUDO) Zool. Espécie de mosquito que ataca em bando, durante o dia. (p.90)</p> <p>(MICUIM) Zool. Nome de um pequenino inseto parasita, quase invisível, que vive nos arbustos e nos gramados e ataca homens e animais, produzindo comichão incômoda. (Do tupi.) (p.336)</p>	<p>(MARUIM/ MARUINS) Do tupi 'mberuí' (mosca pequena). Insetos de 1mm a 2mm, cujas fêmeas são hematófagas. Atacam em massa ao amanhecer e ao entardecer, de preferência nos mangues e margens dos rios. Transmitem filariose e têm vários nomes no país: meruí, meruim, maringuim, mosquito-do-mangue, mosquito-palha, catuquim, bembé, mosquito-pólvora. O Dicionário Aurélio não registra as palavras como originárias do Nordeste, mas quase ninguém as conhece fora da região. (p. 228-229)</p>

Fonte: Dados da autora.

Todavia, segundo o quadro acima, a sinonímia *maruim*, de origem tupi, é encontrada no Dicionário do Nordeste (2004), com o sentido proposto pelo conceito da questão ...*aquele insetozinho bem pequenininho, que parece um pontinho preto e faz um risco quando se passa a mão e que geralmente, durante o dia, ataca da altura do joelho pra baixo e dá muita ardência* do QSL deste estudo. É importante observar, ainda, que o Dicionário Gaúcho Brasileiro (2003) traz as entradas *borrachudo* e *micuim*, ambas citadas também por sujeitos como respostas a esta pergunta.

Estas constatações evidenciadas pelos registros nos dicionários regionais podem auxiliar na explicação da confusão de interpretação semântica, que apontei acima, visto que na região sul do país conhece-se o “mosquito” *borrachudo* e o “pequenino inseto” *micuim*, enquanto no nordeste é comum a “mosca pequena” *maruim*, também chamada de *mosquito-pólvora*. Assim, a mistura desordenada de itens lexicais responsivos que foram atribuídos ao conceito da questão está diretamente relacionada à mescla regional que compõe o todo da comunidade linguística norte mato-grossense.

Esse misto de escolhas lexicais também pode ser observado no relato de experiência pessoal do pioneiro de Sinop, S12 M, proveniente antes da migração de Saleté/SC, ao narrar sobre as dificuldades enfrentadas no início da colonização, como se pode ver no seguinte fragmento:

No Teles Pires, você já teve no Teles Pires? Você não parava assim como você tá, cinco minutos, mas nem querendo, né, forçado, de tanto *pôlvinha* que tinha. *Pôlvinha* é um mosquitinho, bichinho. Como é que chama, outro nome... Lá em Juruena chama o *pium*. *Pium*. É um mosquitinho, você não vê de pequenininho que é, mas ele era doído. É miudinho, mas você passa a mão assim quase não sente. [...] Ainda tem *pium*, só que agora é 10 % do que tinha, mas tem. Deixa manchinha vermelha. Aquilo virava um vermelhão só de tanto que tinha; demais, demais. Eu achei que isso nunca ia acabá e hoje tem pouquinho, tem dia que tem, tem dia que não tem. Mas era desse jeito que tinha na época. Era complicado. Você tinha que vesti uma camisa de manga comprida, se protegê por tudo, porque senão você não aguentava, mesmo que tomava uns goró meio forçado pra aguentá o tranco. Risos...

Para enaltecer ainda mais este estado de confusão que apreendi em meus dados, vale conferir, abaixo, a conceituação do *Simulium pertinax*, popularmente conhecido por *borrachudo*, apresentada por uma empresa prestadora de serviço paulista:

Os *borrachudos* ou *pium* são dípteros pertencentes à família Simuliidae. Em muitos lugares eles impressionam pela grande quantidade e pela picada, que pode causar alergia. São pequenos, semelhantes a pequenas moscas, ocorrendo no Brasil cerca de 40 a 50 espécies⁶ (grifos meus).

6 Disponível em <http://www.alphaservicecontrol.com.br/borrachudo.html>.

Dessa forma, de acordo com os resultados evidenciados, especificamente com relação ao item lexical *porvinha*, verifica-se que há um deslocamento de sentido para este item neste contexto sócio-histórico e geográfico regional. Assim, pode-se afirmar que se trata de uma inovação semântica, visto que *porvinha* imprime, na região norte de Mato Grosso, acepções peculiares e com particularidades pertencentes a esta região em estudo.

Ressalta-se, ainda, que, conforme estes resultados obtidos dos dados, é possível asseverar que o item lexical *porvinha*, além de apresentar peculiaridades de sentido inerentes a este espaço integrante da Amazônia, tem uma proximidade maior aos sinônimos propalados na região nordeste do Brasil, tendo sido, contudo, absorvido, agregado ao corpo lexical e por isso também propagado pelos migrantes das regiões sul e sudeste do Brasil ao lado de seus itens regionais.

Por sua vez, destaca-se, como estamos diante de um item lexical que apresenta inovação semântica, que tal item encontra-se em efetivo uso na comunidade linguística em análise, fundamentalmente porque há uma equidade quantitativa entre as respostas dos sujeitos acima de 50 anos e entre as dos jovens, de 18 a 40 anos, sete para ambos, o que pode ser indício também de incorporação ao léxico local e de continuidade. No entanto, é válido salientar que o maior uso normativo se deu na cidade de Santa Carmem, em que seis dos oito entrevistados atribuíram *porvinha* como resposta à questão.

Reitera-se, também, que este item lexical registrou-se ao lado de outros itens, tais como, *borrachudo*, *cuminzinho*, *maruim*, *micuim*, *micuinzinho*, *mosquitinho*, *pium*, *polvinha*, *pôlvinha*, e *pulga*, na cidade de Sinop. No município de Vera, há *borrachudinho*, *borrachudo*, *micuim*, *mosquitinho*, e *polvinha*. Em Cláudia, *birigui*, *micuim*, *polvinha*, *porva*, *porvazinha* e *pulga*. E em Santa Carmem aparecem, como concorrentes, *micuim*, *mocuim*, *muriçoca*, *polvinha*, e *purga*. Dessa forma, além de *porvinha*, há ainda *micuim* e a variante fonética *polvinha* disseminados em todos os municípios, respectivamente, com quatorze e cinco ocorrências.

De acordo com os resultados apreendidos, destaca-se, ainda, que a inovação semântico-lexical, que se instaurou no norte mato-grossense, relativa ao item *porvinha*, pode estar ligada à tendência de mudanças previsíveis na língua, também denominadas de *deriva*, ou seja,

em princípio, todas as línguas têm uma tendência imanente à mudança que foi denominada por Sapir como *drift* (port. *deriva*). Tal mudança pode ser provocada (*trigger effect*) ou fomentada, em casos particulares, por fatores externos, como isolamento, contato linguístico e migração (DIETRICH; NOLL, 2010, p. 86).

Assim, se pode afirmar que as inovações e alterações que se imprimem no léxico da comunidade linguística norte mato-grossense, mais especificamente das quatro cidades em análise que integram os solos amazônicos, consistem na junção de todos os idioletos trazidos pelos migrantes de seus Estados de origem. Dessa maneira, é por meio da investigação da desterritorialização de sujeitos e, conseqüentemente, de sentidos, que

se pode compreender, conforme nos orienta Orlandi (2002), a história da constituição da língua e, a partir do conhecimento a respeito dela, se pode observar a história do país.

3. Considerações finais

De acordo com os apontamentos analíticos feitos e conforme os resultados sócio-semântico-lexicais apreendidos à tessitura de *porvinha*, é possível afirmar, em consonância com Barbosa (1979), que as unidades do léxico são criadas segundo as necessidades e convenções de um grupo sociocultural e, paralelamente, condicionam a percepção e o conhecimento que os membros desse grupo têm do mundo.

Destaco, neste contexto, a importância do léxico como objeto de análise, fundamentalmente, “por ser a língua produto da ação histórica e sociocultural de seus falantes” (TOLEDO NETO; SANTIAGO-ALMEIDA, 2010, p. 137). Dessa forma, é no léxico que se imprimem variações e mudanças por meio de ‘novas marcas’, que refletem e refratam a história social, ideológica e cultural de uma comunidade linguística.

Foi, portanto, a partir do pressuposto de que o léxico é um saber partilhado pelos falantes de uma comunidade ou a forma particular de representar a realidade linguística local/regional, que realizei os procedimentos de análise sobre o item lexical *porvinha*, compreendendo a necessidade de se apreender o processo dinâmico, fundamentalmente a partir de considerações sobre o caráter particular em função das variáveis extralinguísticas presentes nas quatro cidades em foco.

Após esses apontamentos feitos, e sem deixar de realçar as possibilidades outras de leituras, ressalta-se, uma vez mais, que no norte mato-grossense, verifica-se, com relação aos fenômenos linguísticos e modos de falar, um multidialetalismo proveniente de distintas regiões brasileiras, trazido por migrantes que imprimiram, e ainda imprimem, marcas e características próprias à sua região de origem, as quais sintetizam a realidade da língua portuguesa em uso nas quatro cidades pesquisadas.

Referências

ALPHA SERVICE CONTROL. **Borrachudo**. Disponível em: <http://www.alphaservicecontrol.com.br/borrachudo.html>. Acessado em: 10 set. 2012, às 11h e 05min.

AUGUSTO, V. L. D. dos S. **Atlas semântico-lexical do estado de Goiás**. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

AULETE DIGITAL. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Disponível em <http://www.auletedigital.com.br/>. Acesso em: set./out. 2011; abr./maio 2012.

BARBOSA, M. A. Aspectos da produtividade léxica. **Língua e Literatura**, n° 8, p. 165-183, 1979.

_____. Da microestrutura dos vocabulários técnico-científicos In: **Anais do IV encontro nacional da ANPOLL**. Recife: ANPOLL, 1989.



BLUTEAU, R. **Vocabulário Portuguez e Latino**. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712.

BOSSLE, J. B. A. **Dicionário gaúcho brasileiro**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2003.

BUSSE, S. Uma análise geossociolinguística da fala do Oeste do Paraná. Palhoça, SC: **Anais do IX Encontro do CELSUL**, Universidade do Sul de Santa Catarina, out. 2010.

COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. **Atlas lingüístico do Brasil**: questionário 2001. Londrina: Ed. UEL, 2001.

COSERIU, E. **Sincronia, diacronia e história**: o problema da mudança lingüística. Trad. Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. São Paulo: Presença, 1979.

_____. **Lições de Lingüística Geral**. Trad. do Professor Evanildo Bechara. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

CRISTIANINI, Adriana C. **Atlas Semântico-Lexical da Região do Grande ABC**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Atlas semântico-lexical da região do grande ABC** – um estudo geolingüístico. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp22/02.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2013, às 16h e 13min.

DAUZAT, A. **La géographie linguistique**. Paris: Flammarion, 1922.

DIETRICH, W.; NOLL, V. O papel do tupi na formação do português brasileiro. In: _____. (Org.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p.81-103.

FERREIRA, A. B. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. revista e ampliada. 4. imp. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.A., 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Resultados do Censo. **Dados do censo 2010 publicados no Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro: nov. de 2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=51. Acesso em: 19 nov. 2013, às 15h e 36min.

IORDAN, I. **Introdução à lingüística românica**. Trad. de Júlia Dias Ferreira. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1962.

LABOV, William. **Padrões sociolingüísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria M. P. Scherre, Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MULLER, C. **Initiation à la statistique linguistique**. Paris: Librairie Larousse, 1968.

MÜLLER, G.; CARDOSO, Fernando H. **Amazônia**: expansão do capitalismo. São Paulo: Brasiliense; CEBRAP, 1977.

NAVARRO, F. **Dicionário do Nordeste**: 5000 palavras e expressões. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento lingüístico**: para uma História das Idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.





PANOSSO NETTO, A. **Vera: a princesinha do nortão: uma contribuição ao estudo da ocupação da Amazônia mato-grossense.** Campo Grande/MS: A. Panosso Netto, 2000.

PHILIPPSEN, N.I. **A constituição do léxico norte mato-grossense na perspectiva geolinguística: abordagens sócio-semântico-lexicais.** Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PINTO, L. M. da S. **Dicionário da Língua Brasileira.** Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

POSSETI, Flávio. **Porvinha? Que mosquito é esse? VIGIAR = Vigilância em Saúde.** Domingo, 06 de mai. de 2012. Disponível em: <http://vigiar.blogspot.com.br/2012/05/porvinha-que-mosquito-e-esse.html>. Acesso em: 03 set. 2012, às 9h e 15min.

SANTOS, I. P. dos. A variação lingüística e a política de ensino/domínio da língua materna. In: SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade.** São Paulo: CENP, 1991.

_____. Proposta de análise do aspecto semântico-lexical em atlas lingüísticos regionais brasileiros. In: CUNHA, C. de S. (Org.). **Estudos geo-sociolingüísticos.** Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2006. p. 83-97.

TOLEDO NETO, S. de A.; SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. Variedade do português brasileiro na trilha das bandeiras paulistas. O que há de indígena em *corpora* do projeto Filologia Bandeirante. In: NOLL, V.; DIETRICH, W. (Org.). **O português e o tupi no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2010.

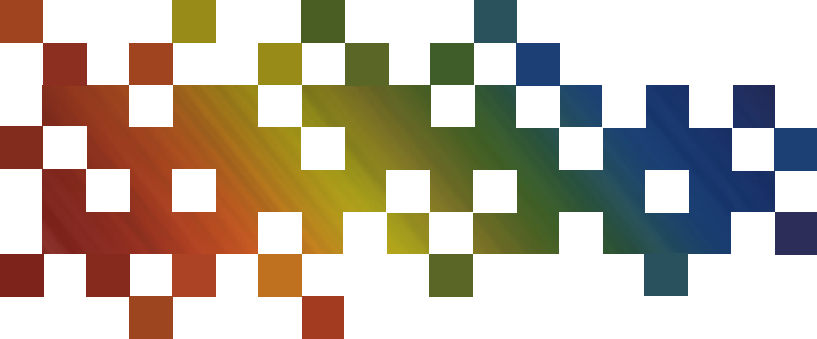
VIDA AMBIENTE SERVICE. **Os carrapatos.** Disponível em <http://www.vidaambiente.com.br/conteudo.asp?id=2&conteudo=19>. Acesso em: 03 set. 2012, às 9h e 02min.

Recebido em 10 de março de 2016

Aceito em 30 de agosto de 2016

Neusa Inês Philippsen

Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (2013). Professora adjunta da Universidade do Estado de Mato Grosso. Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado, e professora dos programas de pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLEtras) e do PROFLETRAS, na UNEMAT, *campus* de Sinop. neinph@yahoo.com.br



Construções sintáticas com a posição à periferia esquerda do verbo preenchida: uma proposta a partir da fatoração de EPP

Syntactical constructions with the filled position on the left edge of the verb: a proposal from the EPP-factoring

Construcciones sintácticas con una posición en la parte posterior esquemática del verbo preenfocado: una propuesta de la factorización de EPP

Christiane Miranda Buthers
Universidade Federal de Minas Gerais
Maria José de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo

Neste trabalho, analisamos sintaticamente construções do Português Brasileiro Contemporâneo (doravante PB) com a posição à esquerda do verbo preenchida lexicalmente por sujeitos, tópicos ou tópicos-sujeito. Segundo variados estudos, o PB tem deixado de autorizar sujeitos nulos, diferentemente do Português Europeu (PE). Seguindo pressupostos da teoria gerativa (CHOMSKY, 1995, 2005), a partir da investigação descritiva e qualitativa de dados de oralidade, propomos a fatoração do traço ininterpretável EPP, responsável pela ocupação lexical do sujeito – Spec-TP –, em quatro traços: [uP], [uD], [uFoc] e [uTop]. Com EPP subdividido, damos conta de explicar a emergência e variação de XPs “juntados” à posição de sujeito no PB.

Palavras-chave: Sujeito preenchido, fatoração de EPP, língua de sujeito nulo parcial.

Abstract

In this paper, we analyse syntactically sentences of Contemporary Brazilian Portuguese (BP) with the position on the left of the verb lexically filled by subjects, topics and subject-topics. According to several studies, the BP has failed to authorize null-subjects, unlike the European Portuguese (EP). Following assumptions of generative theory (CHOMSKY, 1995, 2005), from the qualitative and descriptive research data of orality, we propose the factoring of the uninterpretable feature-EPP, which is responsible for lexical occupation of the subject – Spec-TP –, in four features: [uP], [uD], [uFoc] and [uTop]. With the subdivided EPP, we can explain the appearance and variation of XPs “merged” to the subject position in BP.

Keywords: Filled subject, factoring EPP, partial null-subject language.

Resumen

En este trabajo, analizamos sintácticamente construcciones del portugués brasileño contemporáneo (en adelante PB) con la posición a la izquierda del verbo rellena léxicamente por sujetos, tópicos o tópicos-sujeto. Según varios estudios, el PB ha dejado de autorizar sujetos nulos, a diferencia del portugués europeo (PE). En el marco de la investigación descriptiva y cualitativa de datos de oralidad, proponemos la factorización del trazado ininterpretable EPP, responsable de la ocupación léxica del sujeto - Spec-TP -, en cuatro rasgos: [...] uP], [uD], [uFoc] y [uTop]. Con EPP subdividido, damos cuenta de explicar la emergencia y variación de XPs “unidos” a la posición de sujeto en el PB.

Palabras clave: Sujeto relleno, factorización de EPP, lengua de sujeto nulo parcial.

Introdução

O Português Brasileiro (doravante PB) – a partir das últimas décadas do século passado – tem apresentado um comportamento inusitado no que concerne a um fenômeno tratado pela teoria gerativa, em sua versão de Princípios e Parâmetros (P&P), como parâmetro *pro-drop* (CHOMSKY, 1981; RIZZI, 1997). Segundo o modelo gerativista de Princípios e Parâmetros, os princípios são invariantes, uma vez que todas as línguas devem sempre tê-los como referência, e os parâmetros são escolhas, isto é, têm valores (positivos ou negativos) fixados no decorrer do processo de aquisição de uma determinada língua pela criança. Isso quer dizer que são os parâmetros que possibilitam as variações decorrentes de língua para língua.

De acordo com tal teoria, o parâmetro *pro-drop*, ou parâmetro do sujeito nulo, refere-se a uma escolha feita pelas línguas quanto ao preenchimento lexical ou não da posição de sujeito – mais especificamente, Spec-TP. Em outras palavras, significa dizer que determinada língua pode optar por deixar vazia a posição de sujeito (línguas *pro-drop*) e outra língua pode optar por preencher pronominalmente esta posição (línguas não *pro-drop*). O PB, assim como o Português Europeu (PE, daqui em diante), sempre foram consideradas línguas de sujeito nulo, autorizando que a posição de Spec-TP pudesse aparecer lexicalmente vazia.

No entanto, como dito acima, pelo menos desde a década de 60 do século passado (é o que mostram os estudos), o PB tem apresentado um aumento gradativo da ordem [X(P) V (DP)], ou seja, tem estado propenso a preencher a posição de Spec-TP. A emergência de tal ordem traz à tona o questionamento de o PB contemporâneo estar se distanciando do PE com relação ao parâmetro do sujeito nulo, passando a caminhar no sentido de se tornar uma língua de sujeito obrigatório. Como exemplo dessa tendência, vejamos os dados a seguir:

(1a) __ Estou com fome. (PE)

(1b) *Eu* estou com fome. (PB)

(2a) __ Tá chovendo pra caramba. (PE)

(2b) *O tempo* tá chovendo pra caramba. (PB)



- (3a) Quando ___ facilitamos o troco com dinheiro trocado, não ___ ficamos parados. (PE)
- (3b) Quando *a gente* facilita o troco com dinheiro trocado, *a gente* não fica parado. (PB)
- (3c) * Quando *a gente* facilita o troco com dinheiro trocado, ___ não fica parado. (PB)

Conforme é possível observar nos dados, o PB contemporâneo preenche posições de sujeito que, em PE, têm que ser obrigatoriamente nulas. Destacamos os dados em 3. Em (3a), temos uma construção típica do PE, num contexto de subordinada, com sujeitos nulos tanto na oração principal quanto na oração encaixada. Em (3b), no PB, as duas posições de sujeito nas orações estão lexicalmente preenchidas. Já em (3c), também no PB, a frase se torna agramatical quando o sujeito da encaixada não aparece realizado foneticamente.

O aparecimento de X(P)s à esquerda do verbo suscitou o interesse de muitos linguistas, que ainda têm se dedicado veementemente a estudar o fenômeno, com a intenção de descobrir se os fatos linguísticos observados tratam-se realmente de uma possível mudança paramétrica em progresso e, caso seja, qual seria o fator motivador de tal mudança. Muitas propostas foram e ainda têm sido desenhadas como forma de tratar o fenômeno: algumas seguindo a linha gerativista, em caráter qualitativo; outras, ancoradas nos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança, valendo-se de metodologia quantitativa. Galves (1993), Lamoglia Duarte (1993, 2003), Kato (1999), Nicolau (1993), Figueiredo Silva (1996), Modesto (2004), Rodrigues (2004), Buthers (2009) são alguns dos linguistas que já lidaram e/ou ainda estão trabalhando com o tema da possível perda do sujeito nulo no PB atual.

Buthers (2009), por exemplo, um dos estudos mais atuais sobre o assunto, iniciou sua investigação acerca do comportamento do PB contemporâneo com relação ao preenchimento ou não da posição de sujeito, principalmente em construções impessoais, numa perspectiva gerativista. Nesse trabalho, a autora analisou quais são os contextos que têm contribuído para o preenchimento de Spec-TP e quais são os elementos mais suscetíveis a tal ocupação. Chegou à conclusão de que o PB contemporâneo é uma língua de sujeito nulo parcial, pois apresenta contextos de preenchimento obrigatório e contextos de preenchimento facultativo.

Não obstante, além dos contextos apresentados por Buthers (2009), existem outros, não arrolados nesse trabalho, e que merecem ainda investigação. Acreditamos que, não por coincidência, o PB contemporâneo tem apresentado muitas construções cujo X(P) à esquerda do verbo tem sido interpretado como tópico/foco ou como tópico-sujeito (cf. AVELAR; CYRINO, 2009; BERLINCK; DUARTE; OLIVEIRA, 2009; MUNHOZ; NAVES, 2012; PILATI; NAVES, 2014; PONTES, 1986, 1987 etc.). Por isso, com o intuito de continuar os estudos acerca do tema, apresentamos neste artigo, de maneira qualitativa, outros fenômenos relacionados à emergência da ordem [X(P) V (DP)]. Em suma, analisamos

morfosintaticamente construções com um X(P) à esquerda do verbo – sendo sujeito, tópico ou tópico-sujeito – como estratégia de valoração do traço EPP.

Antes de passar à análise dos dados, apresentamos, na seção seguinte, os pressupostos teóricos que seguimos para a proposta que delinearemos para explicar como XPs variados estão emergindo na periferia esquerda dos verbos.

1. Quadro Teórico

Nesta primeira subseção, apresentamos os pressupostos teóricos do Modelo de Derivação por Fases (cf. CHOMSKY, 2005), que embasam nossa análise. Na subseção 1.2, trazemos à baila a proposta de Holmberg (2000) acerca do fenômeno do fronteamto estilístico encontrado em línguas escandinavas. A intenção é retomar a justificativa teórica deste autor para explicar o fenômeno encontrado nestas línguas, que é a presença de um traço [μ P] no núcleo T. Faremos uso de parte de suas ideias para interligar com outras perspectivas de análise correlatas. Na subseção 1.3, discorreremos sobre o trabalho de Miyagawa (2010), que estipula a presença de um nódulo funcional extra na estrutura arbórea (α P), com traços gramaticais [ϕ i], de [Foco] e/ou de [tópico] herdados de C, permitindo o preenchimento de posições argumentais à margem esquerda dos verbos em línguas orientadas para o discurso. A abordagem deste autor contribuirá com a linha de raciocínio que estamos seguindo para explicar o aparecimento de determinados XPs na posição de Spec-TP no PB contemporâneo.

1.1 Chomsky (2005) – A projeção C-TP

Este é o recorte da teoria que será mostrado e que dará base à análise do preenchimento da posição de Spec-TP.

A tese defendida por Chomsky (*op.cit.*) – conhecida como “Tese Minimalista Forte” – afirma que o que legitima a linguagem é a interface estabelecida entre os sistemas conceitual-intencional (CI) e o sensorio-motor (SM). Para Chomsky (*op.cit.*), a propriedade principal da linguagem é que “ela é um sistema de infinidade discreta, consistindo de objetos organizados hierarquicamente” (p.4). Dessa maneira, objetos sintáticos (SOs) são formados por meio de uma operação que junta outros objetos sintáticos já prontos. Essa operação é chamada de *Merge*. A operação *Merge* de X e Y permite a formação do objeto {X,Y}, com os dois elementos permanecendo invariáveis, segundo a NTC (Condição de Não-Mudança). Objetos sintáticos são formados por sucessivas aplicações de *Merge*.

Para um item entrar na computação sintática, é necessária alguma propriedade que permita essa operação. Essa propriedade é o que o autor chama de “traço de margem” (EF), o qual permite que um item seja juntado.

Objetos sintáticos são, então, formados da seguinte maneira: (i) itens lexicais são selecionados do léxico e, por meio de *Merge* (juntar), novos objetos sintáticos

são formados. Para a devida concretização da operação *Merge*, um item lexical deve possuir um traço de margem (como o EPP, por exemplo) na posição mais alta da sonda; e (ii) por meio da relação *AGREE* com o alvo, a sonda terá seus traços ininterpretáveis valorados e, consecutivamente, apagados. Esse processo deve se estabelecer antes de a estruturação sintática ser enviada aos níveis de interface.

1.1.1 A fase C-TP

C é um rótulo para a região denominada por Rizzi (1997) de “periferia esquerda”, que envolve, possivelmente, um espraiamento de traços de núcleos funcionais. O nível CP, segundo Miyagawa (2010), denota a estrutura da expressão completa.

Não parece simples, à primeira vista, visualizar o nível TP estabelecendo um limite de margem com C, já que, na superfície, parece ser T, não C, o lugar dos traços-*phi* que estão envolvidos no sistema de concordância Nominativa, e da origem do sujeito argumento externo, de objetos de passivas/acusativas ou até mesmo de locativos em Spec-TP.

Há, entretanto, razão para suspeitar de que traços-*phi* e de tempo de T são derivativos de C. Se C-T concordam com o DP alvo, o último pode permanecer *in situ* sob concordância à longa distância, com todos os traços ininterpretáveis valorados; ou o DP pode alçar até Spec-T, em cujo ponto está inativado, com todos os traços valorados, e não pode alçar adicionalmente para Spec-CP. Deriva-se, desta forma, então, a distinção A-A'. Há ampla evidência de que esta distinção exista, e ela é crucial na interface C-I, o que sugere o sentido usual de encontrar uma resposta para o porquê de o dispositivo existir: se a distinção é imposta pela interface C-I, então, a Tese Minimalista Forte será satisfeita por algum dispositivo para estabelecê-lo, e a herança de traços de C pelo item lexical selecionado por C (ou T) oferece um mecanismo simples. Quando traços-*phi* aparecem morfológicamente em T sem tempo (ou em participios etc.), estes traços poderiam então ser considerados como um efeito morfológico da concordância, sem significado na computação sintática. Nessas circunstâncias, o fato de TP não poder ser retirado da estrutura, ou, por outro lado, não aparecer sem C, isoladamente, traz evidência adicional para suspeitar de que TP apenas tenha características de fase quando é selecionado por C, isto é, quando os traços que dele fazem parte são herdados de C.

Segundo Miyagawa (2010), traços-*phi* e de tópico-foco são todos juntados no núcleo fásico C e, quando necessário, o núcleo T os herda. Em geral, T herda traços-*phi*. Porém, o fato de T herdar foco ou tópico proporcionaria uma distinção mais eminente entre as línguas – línguas em que T herda apenas traços-*phi* de C são línguas de concordância e línguas em que T herda, também, traços de tópico ou foco são orientadas para o discurso, no sentido de É. Kiss (1996).

1.1.2 O traço EPP

O traço de margem EPP – primeiramente tratado como um Princípio de Projeção Estendida (EPP), requerendo que toda oração tivesse um sujeito (cf. CHOMSKY, 1981) –, em análises recentes é considerado como uma propriedade misteriosa (CHOMSKY, 2005).

Para Chomsky (1995), EPP tem um traço D ininterpretável que necessita ser checado e, para que isso se processe, um DP, como o argumento externo do verbo, deve ser atraído para a posição de Spec-TP.

Alexiadou e Anagnostopoulou (1998) apresentam uma teoria que se conforma com a proposta de Chomsky (1995). Para as autoras, EPP é universal e corresponde a um traço D forte em I, requerendo morfologia rica de concordância em T ou o movimento de um DP para Spec-TP.

Holmberg (2000) argumenta que EPP também possui uma “parte fonológica”, denominada pelo autor de traço [P]. Essa propriedade fonológica de EPP é motivada, segundo Holmberg (*idem*), por muitos casos de línguas que só satisfazem ao EPP quando um elemento fonético é inserido na posição de Spec-TP.

Como visto, o tratamento mais usual do EPP é sintático. No entanto, seguindo outra vertente, É. Kiss (1996) argumenta que parte do EPP vem de fatores semânticos, uma vez que, segundo sua teoria, existe uma restrição sobre a estrutura argumental, a qual requer que o argumento marcado para sujeito seja aquele com maior proeminência temática.

Independentemente das propostas quanto ao estatuto gramatical de EPP, isto é, se ele deve ser considerado como um fenômeno semântico ou sintático, o fato é que todos os autores concordam quanto ao efeito deste traço de margem presente nos núcleos sintáticos. Ou seja, EPP é um traço de margem, ininterpretável, e sua formulação por Chomsky (1995, p.55) prevê que a posição de Spec-TP tem de ser preenchida lexicalmente.

As investigações apresentadas até o momento, incluindo EPP como responsável por algum fenômeno linguístico, nem sempre têm dado conta de avaliar todas as performances sintáticas relacionadas com este traço. Em suma, os problemas deixados para investigação futura quase sempre se conectam com uma questão primordial: Como um único traço pode ser capaz de suscitar inúmeros comportamentos sintáticos nas línguas em geral?

Na tentativa de responder a esta pergunta, senão minimamente com relação a um fenômeno específico da língua – o parâmetro do sujeito nulo – propomos uma análise baseada na fatoração dos traços que constituem o EPP. Essa proposta será delineada neste artigo, procurando explicar por que não apenas sujeitos prototípicos preenchem a posição de sujeito, mas também tópicos e tópicos-sujeito.

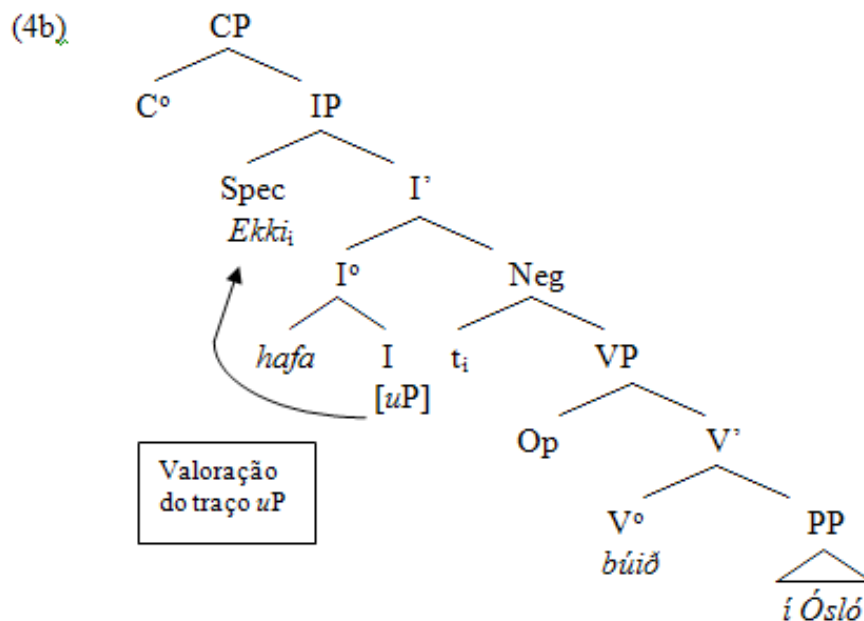
1.2 Holmberg (2000) e o *Stylistic fronting*

Holmberg (2000) analisa o fronteamento estilístico (SF) que ocorre em algumas línguas escandinavas. No escandinavo moderno, tal fronteamento é operante no islandês e no faroês. Em conformidade com Holmberg (*op.cit.*, p.445), o SF é “uma operação que move uma categoria [...] para o que parece ser a posição de sujeito quando esta posição está vazia [...]”. Para analisar este fenômeno, Holmberg (*op.cit.*) apresenta duas teses centrais, a saber: (i) a categoria XP movida por SF funciona como um puro expletivo em sua posição derivada, a qual é Spec-TP; (ii) o que é movido por SF é apenas a matriz de traço fonológico de uma categoria.

De acordo com Holmberg (*idem*), I finito contém traço [D], ininterpretável, ou seja, um traço que precisa ser checado e apagado. Esse traço é responsável por atrair uma categoria D-marcada para seu domínio de checagem (I ou Spec-IP) – essas categorias podem ser DPs, como sintagmas nominais definidos, pronomes e clíticos pronominais, e, em algumas línguas, o morfema de concordância do verbo. O traço [uD], em I, pode ser checado pelo movimento do verbo ou pelo movimento (= *Merge* Interno) de um sujeito temático para a posição de Spec-IP.

O autor ainda explica que I também hospeda um traço [P] (de *phonological*), ininterpretável, que deve ser checado por uma categoria visível fonologicamente, movida ou juntada (*merged*) em Spec-IP, como no exemplo do islandês, a seguir:

- (4a) *Deir sem ekki hafa búíð í Oslo seaja að...*
 Those that not have lived in Oslo say that...
 ‘Those that have not lived in Oslo say that...’



Conforme é possível observar na configuração acima, a partícula negativa *ekki* tem seus traços fonéticos atraídos para Spec-TP, já que ela é a categoria com matriz fonológica mais próxima de T. Na posição de Spec-TP, *ekki* checa os traços [uD] e [uP] de T°.

Interessante esta possibilidade de valoração do traço [uD] por meio de morfemas de concordância. Alexiadou e Anagnostopoulou (1998) argumentam que Agr forte, numa relação de concordância por meio do movimento do verbo, é capaz de checar EPP. Kato (1999) prevê que traços-*phi* podem entrar como categorias D, independentes, na derivação, valorando o traço [uD] de T. Análises como essas permitem excluir da teoria a categoria vazia *pro*, já que Agr forte pode desempenhar o papel de checagem de EPP em T.

Outra proposta que nos servirá também de base teórica é a apresentada por Miyagawa (2010). Esse é o assunto da próxima subseção.

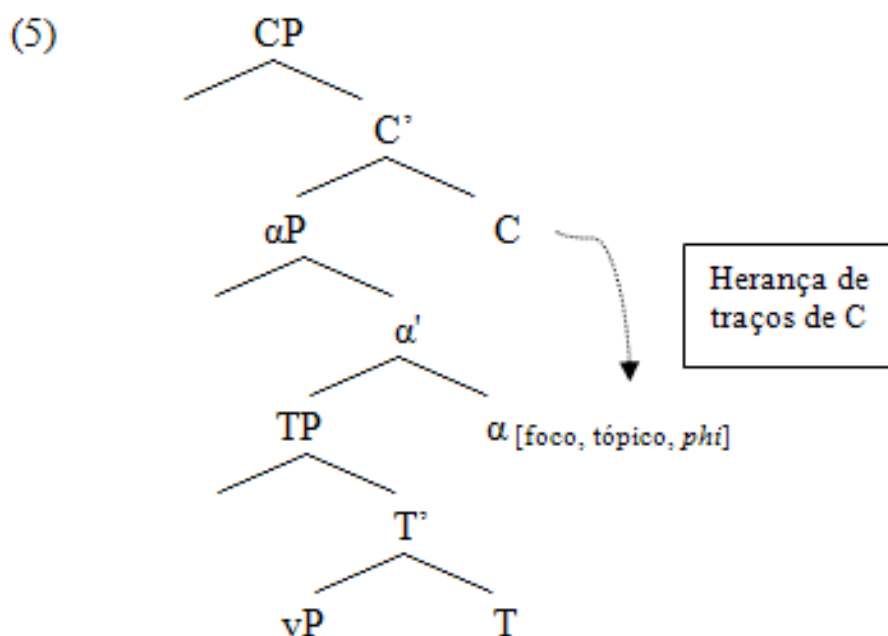
1.3 Miyagawa (2010) e a projeção sintática α P

Miyagawa (2010) procura analisar contextos de topicalização e focalização nas línguas em geral, mas, em detalhe, aquelas línguas orientadas para o discurso, para responder a duas questões básicas relativas ao comportamento linguístico universal: por que existe concordância e por que existe movimento. A resposta sugerida por Miyagawa (*op.cit.*) é que concordância e movimento são o resultado de operações distintas, que surgem com a tarefa compartilhada de oferecer condições ótimas para a realização do poder de expressividade das línguas humanas.

Na próxima subseção, apresentamos um novo nível na projeção sintática, proposto por Miyagawa (*op.cit.*), que seria responsável por alocar os XPs que são movidos como exigência dos traços na sonda – traços-*phi* ou traços de tópico-foco.

1.3.1 A projeção α P

A projeção α P é introduzida na estrutura sintática por Miyagawa (2010) na posição que intermedeia CP e TP. O núcleo desta projeção pode herdar traços gramaticais de C, tais como traços-*phi*, traços de foco e de tópico:



Para Miyagawa (*op.cit.*), a necessidade da inserção deste nível deve-se ao fato de que, em algumas línguas, dois elementos argumentais aparecem em posição anterior ao verbo. Este nível, então, seria uma alternativa para alocar tais argumentos, que não estão na posição de C, isto é, uma posição A-barras, na qual não há valoração de traços temáticos.

Diferentemente de alguns autores que justificariam a posição dos argumentos devido à valoração do traço de Caso (cf. KOIZUMI, 2003 apud NOMURA, 2005), Miyagawa (*op.cit.*) defende que os traços motivadores do movimento são, na verdade, tópico e foco, ambos herdados de C. Passemos agora aos dados para análise.

2. Análise dos dados

Nesta seção, apresentamos os dados selecionados para análise. As sentenças selecionadas com a ordem [XP V (DP)] serão demonstradas e discutidas com base na investigação de variados autores que já estudaram este fenômeno. Na subseção 2.1, explicaremos dados com a posição de Spec-TP sendo preenchida por elementos prototipicamente sujeitos, quase sempre, em forma pronominal. Esta subseção será dividida em outras subseções, segundo os X(P)s que ocorrem na posição de sujeito. Na subseção 2.2, apresentamos dados com a posição à esquerda do verbo preenchida por tópicos-sujeito, no sentido de Pontes (1987), e também por elementos que muitos autores consideram como o tópico da sentença.

2.1 Sujeitos

2.1.1 Pronominais

Formas pronominais são previstas para ocuparem a posição de sujeito no PB. Entretanto, o PB atual tem mostrado alguns contextos nos quais pronominais não convencionais têm desempenhado este papel, principalmente em construções nas quais a posição à esquerda do verbo poderia aparecer foneticamente nula. Vejamos:

2.1.1.1 Pronomes Fracos

Em Buthers (2009), o enfraquecimento da concordância no PB foi analisado como uma das causas por que essa língua deixa de licenciar sujeito nulo. Conforme Kato (1999), “o Português Brasileiro Moderno exibe uma produtiva duplicação de pronomes-sujeito, com pronomes fortes e fracos exibindo formas quase homófonas” (p. 13). O quadro abaixo, adaptado de Kato (*idem*), ilustra esse fenômeno:

PESSOA	PRONOMES FORTES	PRONOMES FRACOS
1ª singular	Eu	Ô [o]
2ª singular	Você	Cê [χɛ]; ocê [oχɛ]
3ª singular	Ele/Ela	Ê [ɛψ]; El [ɛλ]
1ª plural	A gente	A gen [α φɛv] ⁶
2ª plural	Vocês	Cês [χɛZ]; Ocês [oχɛZ]
3ª plural	Eles/Elas	Eis [ɛψZ]; Êas [EAZ]

Quadro 1: Emergência de pronomes fracos em PB contemporâneo

Kato (*idem*) correlaciona esse fenômeno com a crescente perda de sujeitos nulos referenciais no PB. Na sequência, alguns dados de oralidade confirmam a proposta de mudança no sistema pronominal do PB, delineada por Kato (*idem*):

- (6) Ês tá morano tudo em Santa Gertrude memo... São Paulo (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)
- (7) Que ê_i já evém de lá pra cá... que ê_i evem pegano pontuação... (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)
- (8) ...Êa_i teje na igreja e tudo... que ela_i vê ela_i garra ne quarqué pessoa de mais idade que é vó... (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)
- (9) e ê já evem pegano os ôtro ritmo que num teim nada a vê... (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)
- (10) **Océ** chegar nesse bandido e falar, você matou. (CORPUS DE FALA DE ITAÚNA)
- (11) Se **ocêis** me insiná... (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)
- (12) Não... **cê** tem que aprendê é desse jeito... (CORPUS DE FALA DE MATIPÓ)

O curioso nos dados acima é que as formas fracas no plural não engatilham necessariamente a concordância de pessoa no verbo. Isso fica particularmente instanciado nos exemplos (6) e (11) em que os pronomes Ês e *ocêis* não apresentam relação de concordância com o verbo. Uma maneira de captarmos essa discrepância é acompanharmos a proposta de Vitral e Ramos (2006), segundo a qual o aparecimento das formas fracas clíticas, muitas vezes redobrando os traços de pronomes fortes e de sujeitos não-pronominais na posição de tópico, seja decorrente da necessidade de compensação da falta de morfema verbal número-pessoal. Ou seja, o surgimento das formas fracas seria reflexo de uma etapa do ciclo de gramaticalização dos pronomes fracos, os quais passam de pronomes fracos plenos a formas pronominais clíticas. Em análise do par *Eles/ês*, Vitral e Ramos (2006) observa essa mesma característica da concordância do pronome fraco ês com o verbo. Os resultados de sua análise registram uma porcentagem de 65% dos dados com realização do pronome no plural e verbo no singular, conforme é possível observar na tabela abaixo:

	Nº	%	Prob.
Sujeito e verbo no plural	82	40	.56
Sujeito plural e verbo no singular	66	65	.74

Tabela 1: Porcentagem de pronomes não-fortes, conforme o número do verbo. (VITRAL;RAMOS, 2006, p.77)

Notem que a tabela tem por finalidade mostrar que o surgimento da forma fraca de 3ª pessoa do plural é consequência de um processo de gramaticalização pela qual passou a forma plena *eles*. A autora analisa o resultado da tabela acima como um reforço para assumir o estatuto afixal de ês. Segundo ela, “parece que o pronome não forte ‘compensa’ a desinência verbal. Em outras palavras, ele desempenharia a função de desinência.” Essa constatação de Vitral e Ramos (*op.cit.*) nos ajuda a reforçar a hipótese segundo a qual XPs, sejam eles adverbiais ou pronomes fracos clíticos, estão cada vez mais acionados na posição à esquerda do verbo como reflexo da perda da propriedade

de licenciar sujeitos nulos no PB contemporâneo. Assim sendo, o surgimento de formas fracas, em contextos nos quais o PB não-contemporâneo licenciaria sujeito nulo, pode ser visto como mais uma estratégia que o PB contemporâneo se utiliza para compensar a perda da propriedade de licenciar sujeito nulo e como uma nova estratégia de valoração do traço EPP da sentença.

Os dados (7), (8) e (9) mostram a realização da 3ª pessoa do singular fraca, cujos contextos se mostram com referência definida. Conforme é possível notar, o preenchimento da posição de Spec-TP é visível e significativo, inclusive em dados onde sua manifestação poderia ser nula, haja vista sua coocorrência com itens figurando na mesma sentença. Lamoglia Duarte (1993) afirma que a 3ª pessoa do singular aparecia preenchida sempre que não encontrava um antecedente ao qual se conectar para possibilitar sua identificação. Os dados apresentados acima, com a 3ª pessoa do singular fraca, ratificam os resultados da pesquisa dessa autora.

Outro fato verificado é que a concordância, nesses casos, é devidamente efetuada. Conforme visualizado, os dados (10), (11) e (12) representam a ocorrência do pronome *cê/ocê* à esquerda do verbo. Em relação a esses dados, conjectura-se que o aparecimento de *cê/ocê/ocêis* que encontramos nos *corpora* se relaciona ao fato de esses itens serem pronome de 2ª pessoa cuja concordância se dá em 3ª pessoa. Este pronome, cuja classificação, conforme a tradição gramatical, é de pronome de tratamento, teve seu uso estendido, ao longo da história do PB, à função de pronome pessoal, substituindo a forma "tu". Dessa maneira, o pronome "cê" apresenta um caráter diferenciado em relação às outras pessoas gramaticais. Sua ocorrência nos dados deve ser interpretada como um recurso para diferir a pessoa do discurso a que a desinência número-pessoal se refere, evitando possíveis ambiguidades.

Já a versão deste pronome no plural (*ocêis*), vide exemplo (11), com a forma verbal flexionada no singular, não efetuando a concordância com o sujeito da sentença, oferece evidências mais robustas para se assumir que sua presença seja devidamente justificada para tornar possível a valoração do traço EPP. Alguns autores têm interpretado a forma mais reduzida do pronome "você" (*cê*) como um clítico, devido a características comuns que ele estabelece com outros elementos dessa natureza. Vitral e Ramos (2006, p.38) analisam a forma *cê* e afirmam que a mesma "se encontra num processo de cliticização, que faz parte de um processo mais amplo de gramaticalização". Os mesmos autores analisam a frequência e distribuição das formas *você*, *ocê* e *cê*, hipotetizando que estas sejam itens distintos, manifestando etapas de um processo de gramaticalização. Utilizando-se de testes para verificar o estatuto do item *cê*, os autores concluem que esta forma é um clítico que ocupa a posição de especificador de T. Essa constatação da autora é bastante interessante, postulando que um clítico, que geralmente aparece em posição adjunta ao núcleo, possa estar ocupando uma posição de especificador. Além disso, serve como um indício que favorece a nossa hipótese, uma vez que se constitui em estratégia adicional no PB de valoração de EPP, por meio de pronomes fracos.

2.1.1.2 Pronome “eles” genérico ou arbitrário

O pronome “eles” tem sido amplamente estudado na literatura, haja vista seu comportamento inusitado quando se apresenta como o sujeito da oração. Em muitas situações, este pronome tem sido usado na posição de sujeito, porém, com referência genérica ou arbitrária. Souza (2007) analisou o pronome e arrolou em seu trabalho dados como os que seguem:

(13) A empresa, *eles*, reembolsaram passagem, hospedagem, alimentação...

(14) Espírito, ... *eles*, ficam preso aqui na terra.

(15) Teria que tá ligano pra *eles* efetuarem o depósito.

(16) O EPA, hoje em dia *eles*, têm a preferência de mesclar.

Segundo Souza (*idem*, p.24),

as GTs prescrevem que o uso de pronomes pessoais sujeitos deve ser omitido uma vez que as desinências verbais permitem recuperar a pessoa gramatical. Assim sendo, sua realização plena só se justificaria em casos de ênfase ou ambiguidade, como acontece no italiano e no espanhol. Entretanto, contrariando essa visão normativa, encontram-se, no português, várias formas pronominais plenas sendo realizadas fonologicamente ainda que os contextos não sejam nem enfáticos nem ambíguos (p. 24).

Como é possível observar nos dados, o pronome “eles” poderia ser retirado das frases sem comprometimento do sentido. Nos dados (13), (14) e (16), inclusive, sua única função é retomar o termo topicalizado na frase. Em (15), possui interpretação genérica, numa situação em que poderia, sem problema algum, ser omitido – como nos casos de indeterminação do sujeito, conforme a gramática tradicional. Dados como estes já foram analisados por Buthers (2009), e o pronome “eles” foi interpretado na ocasião como mais uma estratégia de preenchimento da posição de sujeito para proceder à valoração de EPP em Spec-TP.

Para corroborar a análise de Buthers (2009), trazemos à análise atual o estudo de Souza (2013), que ampliou sua pesquisa acerca do pronome “eles” em posição de sujeito. Nesse trabalho, a autora contempla dados nos quais o pronome “eles” ou sua forma reduzida “es” com referência arbitrária aparecem em posição de sujeito em construções impessoais, como se vê abaixo:

(17) Quando o Palácio das Artes fez 30 anos, *eles* fizeram uma revista. (*idem*, p.92)

(18) Tem pinga com pitanga, com não sei o quê, com uva, com todos os sabores. *Es* dão o copinho pra você experimentar. (*ibidem*)

Muito interessante esta análise, uma vez que construções impessoais são apresentadas nas gramáticas de cunho tradicional como aqueles que não têm sujeito. Se o pronome “eles”, ou sua forma reduzida “es”, aparece nestes contextos, é porque no PB contemporâneo existe algum requerimento sintático para justificar este preenchimento. Consoante nossa análise, tal requerimento é a valoração de EPP. Nas palavras da autora: “[...] a redução do pronome ‘eles’ seria um desdobramento de uma mudança em progresso na língua, qual seja, o preenchimento da posição sujeito pelo pronome ‘eles’ (*ibidem*, p.116).

Segundo Souza (op.cit.), existem graus de impessoalidade nas construções sintáticas. E, quando a impessoalidade é marcada pelo pronome de 3ª pessoa (“eles”), as construções que se mostram com menor referência são aquelas que apresentam a forma reduzida “es” na posição de sujeito. Quando “es” aparece em posição de sujeito, a concordância entre o verbo e o sujeito raramente acontece. Os graus de referencialidade são demonstrados a partir do tipo de antecedente do pronome “eles”. A autora apresenta a seguinte tabela, contendo os resultados de sua análise, conforme o perfil da impessoalidade do elemento antecedente a “eles”:

Tabela 2: Perfil da impessoalidade como gradação. (cf. SOUZA, op.cit., p. 116)

	+Ref	+Ref	+Ref	+Ref	-Ref
	Locativo	Coletivo	Genérico	Indefinido	
Eles	.77	.65	.54	.33	-

A interpretação da tabela permite entrever que “eles” sempre é usado como sujeito referencial. Isso ocorre porque não existem, ainda, no PB, casos de sujeito expletivo, segundo a autora.

Passemos à investigação dos dados com tópicos-sujeito.

2.2 Tópicos-sujeito e/ou Tópicos

Além dos contextos acima, é pertinente destacar outros muito recorrentes no PB atual, e já bastante estudados pelos linguistas, e que parecem corroborar essa tendência de preenchimento de Spec-TP – as construções que envolvem um XP à esquerda do verbo, interpretado como tópico ou tópico-sujeito. Vejamos:

- (19) a. O pneu dos carros furou.
b. Os carros furaram o pneu. (AVELAR; GALVES, 2011)
- (20) a. A pele das minhas pernas rachou.
b. As minhas pernas racharam a pele. (*idem*)
- (21) a. Bate bastante sol nas casas.
b. As casas batem bastante sol.

- (22) a. Há sombra na varanda.
b. Na varanda tem sombra./ A varanda tem sombra.
- (23) a. Está nascendo dente na Sarinha.
b. A Sarinha tá nascendo dente. (PONTES, 1987)

As sentenças em (a) de (19-23) constituem a ordenação formal predita pelas gramáticas tradicionais, com verbos monádicos inacusativos ou com verbos impessoais, com a devida concordância entre o verbo e o sujeito, onde este está presente. Já nas sentenças em (b), o elemento à esquerda do verbo não é o sujeito prototípico em alguns casos e/ou não é o esperado em outros casos; no entanto, a concordância ainda se estabelece entre este elemento na periferia e o verbo da sentença, o que nos chama a atenção, uma vez que as gramáticas tradicionais conceituam o sujeito como aquele que está em concordância com o verbo (cf. PERINI, 2007). Então, apesar de não prototípicos, estabelecem concordância com o verbo.

Em (19b), Avelar e Galves (2011) interpretam o DP “os carros” à esquerda do verbo como um tópico na posição de Spec-TP. Nesse caso, no sistema C-TP, quando C é conectado, os traços-*phi* interpretáveis de C são valorados com o elemento não-argumental na posição de sujeito. Os autores adotam a perspectiva chomskyana (CHOMSKY, 2008) de que T pode herdar traços de C (ver também MIYAGAWA, 2010). Na construção em análise, antes de os traços-*phi* serem transferidos para T, eles são valorados pelo DP tópico em Spec-TP. Essa não é uma construção aceita no PE, é típica do PB, sobre o qual os autores argumentam que é uma língua na qual EPP é *phi*-independente (cf. HOLMBERG, 2010). Isso quer dizer que qualquer categoria pode ser juntada (*merged*) em Spec-TP, independentemente de concordar com T. Valem-se da mesma explicação para o dado em (20b).

Já Munhoz e Naves (2012) argumentam que (19 a,b) trata-se de construções diferentes e, obviamente, a justificativa para o DP juntado antes do verbo também é distinta. Para as autoras, (19b) reflete o caso em que o DP antes do verbo, o DP “os carros”, interpretado como “genitivo”, pois é um elemento que representa o ser possuído, encontra-se numa posição da projeção denominada αP – intermediária entre CP e TP (ver MIYAGAWA, 2010). Já (19a) é uma construção diferente, com derivação também diferente. O PP genitivo “dos carros” está na posição de argumento do inacusativo biargumental. Segundo Munhoz e Naves (*op.cit.*), as duas construções (19 a,b) não são contrapartes, isto é, uma não provém da outra. Ambas representam, cada uma, sua própria projeção. Já o dado em (21b), analisado por Munhoz e Naves (*op.cit.*), com o locativo na posição à esquerda do verbo, encontra-se numa construção também inacusativa biargumental e a análise das autoras para o dado é a mesma daquela do dado em (20b).

Para (22b), Avelar e Cyrino (2009) alegam que sentenças com essa ordem, qual seja, a de inversão locativa, têm a ver com o contato do Português com as línguas bantu. Os autores explicam que, no processo de aquisição do Português como segunda língua, as crianças optam por construções sintáticas mais simples do que aquelas dos falantes de língua

materna. Dessa maneira, na aquisição da língua, as crianças interpretam inversões locativas com o PP locativo juntado diretamente em Spec-TP, opção mais simples que a dos falantes nativos, que interpretam o PP locativo numa posição adjunta a TP. Já Galves e Avelar (2011) justificam que o PP anterior ao verbo está, de fato, em Spec-TP, no PB contemporâneo. Eles corroboram esta hipótese ao contrastar dados de PP locativo com dados agramaticais sem o PP locativo, como segue:

(24) a. * Consertava sapato.

b. Naquelas lojas consertava sapato. (op.cit., p. 53)

O fato de o PP tópico não concordar com o verbo em T, na sentença (24b), leva os autores a defenderem que, em PB contemporâneo, EPP é *phi*-independente. E a agramaticalidade de (24a) sugere que o PP locativo está, sim, em Spec-TP.

A sentença em (23b), em contexto impessoal, aparece com o DP “a Sarinha” em Spec-TP. Em PE, esta é uma posição em que o sujeito deve ser obrigatoriamente nulo. As análises de todos os autores citados até o momento dão conta de explicar, com os mesmos argumentos, o DP nesta posição anterior ao verbo.

Por outro lado, em consonância com Pilati e Naves (2013), todos os dados arrolados até o momento podem ser analisados de uma mesma maneira, mas com uma explicação distinta das apresentadas até agora. Segundo as autoras, o PB contemporâneo tem apresentado construções com XPs inesperados à esquerda do verbo, principalmente quando este está flexionado na 3ª pessoa, porque houve uma cisão das três pessoas gramaticais no PB contemporâneo, no sentido de Bhat (2004). Nas palavras das autoras, “trata-se, portanto, de um fenômeno de cisão na categoria pronominal do PB, que passa a distinguir, de um lado, 1ª e 2ª pessoa, com traço de referencialidade; e, de outro lado, 3ª pessoa, sem traço de referencialidade” (op.cit., p. 248). Isso implica dizer que, em construções com a 3ª pessoa, sem traço morfológico de referencialidade, o traço D (ou EPP, em conformidade com CHOMSKY, 1995) de T está suscetível a ser valorado por quaisquer X(P)s antes do verbo.

Na sequência, explicitamos nossa proposta teórica para explicar por que no PB contemporâneo tem sido autorizado, ou até mesmo exigido, que a posição à periferia à esquerda do verbo apareça lexicalmente preenchida.

3. Proposta Teórica

3.1 EPP: um conjunto de traços?

Com o intuito de oferecer uma possível solução teórica para questões relacionadas ao aparecimento de XPs para posições argumentais ou não, os linguistas têm, não raras vezes, atribuído ao traço EPP a motivação para este comportamento. As análises, em geral, correlacionam o traço EPP a outros traços, e o trabalho mútuo entre estes traços

resultaria nas diferentes construções sintáticas presentes nas línguas em geral. Ou, por outro lado, atribuem a EPP, por si só, sem combinação com outros traços, alguns desses comportamentos.

Assumimos, neste artigo, para dar conta dos dados com XPs variados na posição à esquerda do verbo, conforme visto na seção anterior, que o EPP deve ser fatorado nos traços [D], [P], [Foc] e [Top]. Na seção atual, apresentaremos evidências de que estes traços originam-se em C e podem ser herdados por T, em consonância com a análise de Miyagawa (2010).

De acordo com o que foi visto no quadro teórico, muitos comportamentos sintáticos que acreditava-se estarem relacionados com traços oriundos de T, são, na verdade, originários em C, podendo ser herdados por T. Fazemos referência neste momento, em específico, aos traços [D], [foco] e [tópico].

Evidências de que o traço [D] origina-se em C vêm de dados de línguas que apresentam concordância no nível CP, como os dados do turco a seguir (cf. MIYAGAWA, 2005, p. 205):

- (25) a. [[e_i geçen yaz ada-da ben-i gor-en] kiş i-ler_i]
[[last summer island-LOC I-ACC see-(y)An] person-Pl]
'the people who saw me on the island last summer'
- b. [[pro geçen yaz ada-da e_i gör-düğ-üm] kiş i-ler_i]
[[last summer island-LOC see-DIK-1.sg] person-Pl]
'the people who(m) I saw on the island last summer'

Em (25a), com relativização do sujeito, não há morfologia de concordância sobre o verbo da oração encaixada. Em (25b), o objeto aparece relativizado. Então, nenhuma concordância no domínio de C acontece, estando o verbo livre para concordar com o sujeito. Segundo Miyagawa (op.cit., p. 205), "assumindo que a concordância originalmente aparece em C, ela consegue copiá-la para T", como em (4b). "Se o sujeito aparece em Spec de CP, entretanto, a concordância em C seleciona este sujeito, e a concordância não vai para T", como visto em (25a). Dessa maneira, fica claro que a concordância origina-se em C e T pode herdá-la.

Em relação ao traço [Foc], Miyagawa (2005, p.206) argumenta que, em conjunto com concordância, eles estabelecem duas polaridades de uma variação paramétrica. Isso significa que [Foc] também está em C e também pode ser herdado por T, de alguma maneira, como vemos no dado do kinande, a seguir:

- (26) Eritunda, n-a-ri-gul-a.
Fruit.5 1SG.S-T-OM5-buy-FV
'The fruit, I bought it.'

Em (26), o XP focalizado apresenta concordância de pessoa com o verbo. Isto significa que [Foc] também está em C.

Análise correlata ao traço [Foc] pode ser estendida ao traço [Top]. Vejamos o exemplo do Japonês:

- (27) Taroo-wa_i piza-o tabeta.
 Taro-TOP pizza-ACC ate.
 ‘As for Taro, he ate pizza.’

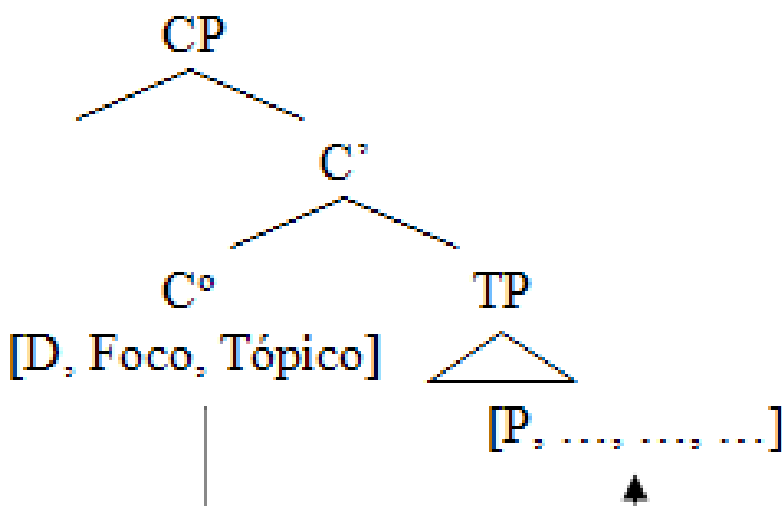
O Japonês tem o marcador discursivo *-wa*. Este marcador sempre aparece à esquerda da frase, e está na região de CP (cf. KUNO, 1973; JURODA, 1965; *apud* MYAGAWA, 2010, p.74).

Já com relação ao traço [P], assumimos que seu local de origem é TP, uma vez que é esta a subparte de EPP responsável pelo preenchimento de Spec-TP em línguas de sujeito obrigatoriamente preenchido, quando há falta de herança por T dos traços [D], [foco] ou [tópico]. Vejamos o exemplo do inglês:

- (28) It rains.
 It-SUBJ rains-3SG

Neste exemplo do inglês, a posição de especificador de TP aparece preenchida em função do traço [*u*P] forte presente no núcleo T. Não há outros traços em T (D, Foco ou Tópico), além de [P] motivando o preenchimento da posição de Spec-TP.

Em síntese, então, assim podemos representar a natureza dos traços [D], [Foc], [Top] e [P], em (29)



Traços de concordância, de foco e tópico nascem em C e podem ser herdados por T. Traço fonológico [P], correlacionado com o fenômeno do sujeito nulo, origina-se em T, como pode ser visto no quadro seguinte:

Quadro 2: Natureza dos traços gramaticais constitutivos de EPP

EPP	Origem
Tópico	C°
Foco	C°
D	C°
P	T°

Buthers (2009) analisou os traços [P] e [D] como responsáveis pelo preenchimento ou não da posição de Spec-TP argumentando que tais traços possuíam força relativa. Então, a variabilidade das línguas quanto à possibilidade de sujeito nulo estaria intrinsecamente conectada com a força relativa destes traços. Abaixo, apresentamos o quadro com a primeira proposta de fatoração de EPP (cf. BUTHERS, 2009), constando a força relativa dos traços:

Quadro 3: Fatoração de EPP (cf. Buthers, 2009)

	Traço	Força
EPP	μP	+/-
	μD	+/-

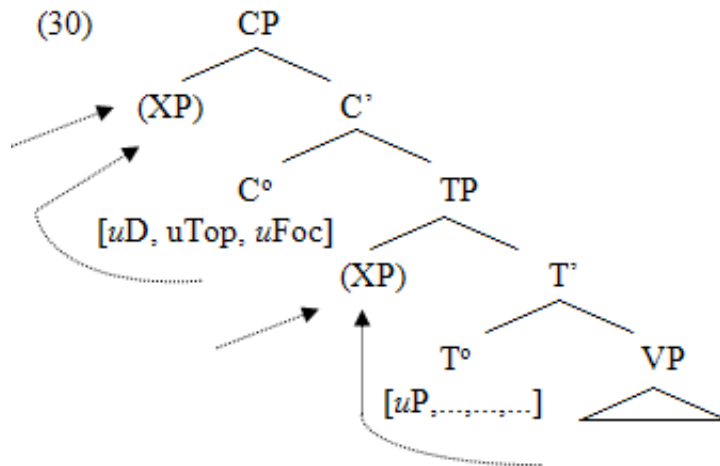
Dado que nada na literatura é dito acerca de os traços serem fracos, uma questão veio à tona: há como dispensar a força relativa dos traços que constituem EPP, em conformidade com Buthers (2009)?

Analisando dados das línguas em geral e também os dados selecionados para este trabalho, chegamos à conclusão de que podemos dispensar mesmo o caráter “fraco” dos traços. No entanto, não há como abrir mão do caráter “forte” que os traços de EPP contêm. Assim, assumimos que todos os traços gramaticais que compõem EPP estão distribuídos pelas línguas, sendo o caráter “força” inerente a eles. É este caráter que justifica o preenchimento lexical nas posições de especificadores. Ou seja, não há outra forma de explicar o porquê de essas posições deverem aparecer preenchidas em algumas línguas se não for pela presença de um traço forte nos núcleos das categorias T e C. Traços ininterpretáveis precisam ser valorados, mas nem sempre necessitam de Merge interno ou externo de um XP para que isso aconteça. Isso pode se dar por meio da operação *Agree*, que é a valoração de traços à distância.

Na verdade, não apresentamos um fenômeno inédito, mas nossa forma de análise é inovadora. No nosso ponto de vista, então, temos a seguinte concepção de EPP:

O epifenômeno EPP é encontrado nas línguas em geral na forma de diversificados traços ininterpretáveis **fortes**.

Os traços ininterpretáveis fortes que formam EPP só podem ser valorados com Merge Externo (ME) – juntar – ou Merge Interno (MI) – mover – de XPs para as posições de especificadores dos núcleos que os contêm:



Em síntese, então, todas as línguas possuem a mesma série de traços (cf. MIYAGAWA, 2010). Quando ininterpretáveis e fortes, formam EPP, motivando ME ou MI de XP para a posição de especificador da categoria na qual se encontram – T ou C. A presença destes traços fortes explica os vários movimentos que ocorrem nas línguas em geral. Outrossim, oferece uma explicação para o fenômeno em foco neste estudo – o da emergência de XPs variados na posição à esquerda de V.

Como forma de visualizar a derivação dos dados em análise na configuração sintática, temos o que segue:

3.2 Derivando construções com sujeitos, tópicos e tópicos-sujeito

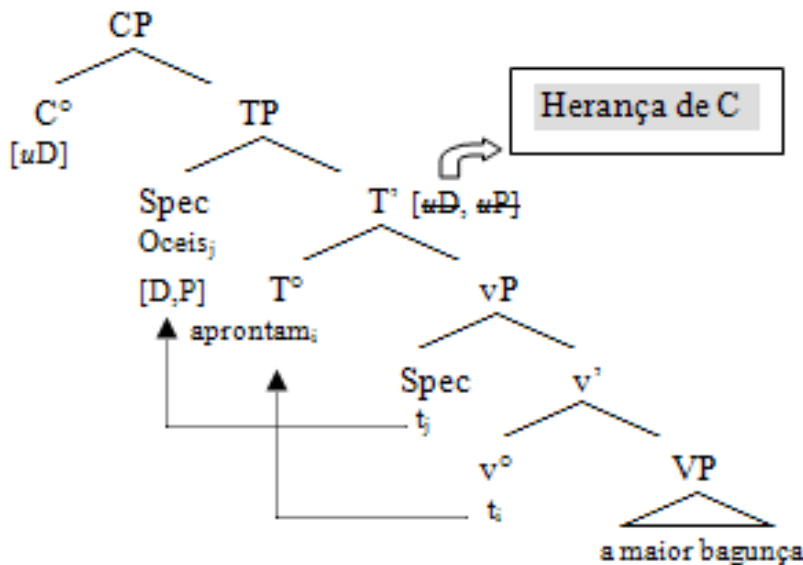
Escolhemos os seguintes dados para proceder à sua devida derivação a partir da proposta teórica delineada na subseção anterior:

- (31) *Oceis* _i *aprontam* a maior bagunça. SUJEITO
- (32) *Na Belina* _i *cabe* muita gente. TÓPICO-SUJEITO
- (33) *No Epa* _i, *eles* _i *oferecem* promoções. TÓPICO

Passemos à análise dos dados

3.2.1 Sujeitos

(31') *Oceis* aprontam a maior bagunça

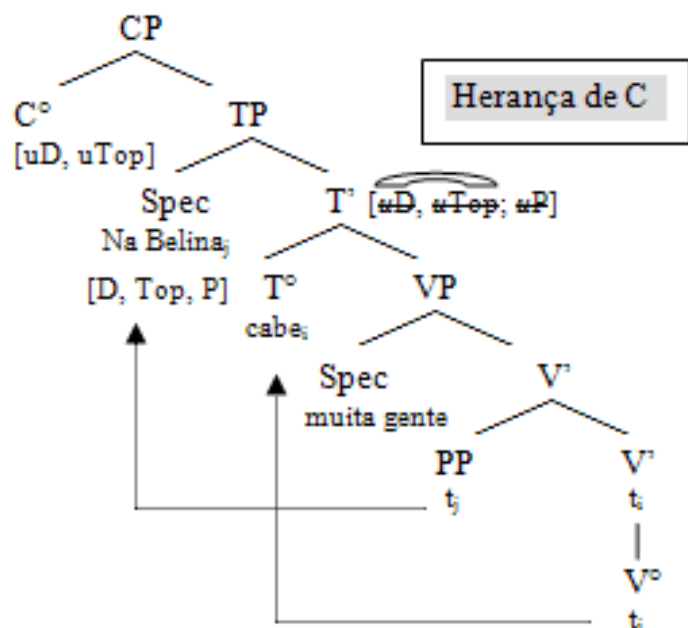


Nesta derivação, T herda o traço [uD] de C. E contém já o traço [uP], que requer preenchimento fonológico na posição de Spec-TP. Ambos os traços são contrapartes de EPP. Na ocasião em que o pronome *oceis* se junta, por meio de *Merge* interno, a Spec-TP, os traços ininterpretáveis na sonda em T são valorados pelos traços interpretáveis [D] e [P] do pronome. Se considerarmos, em consonância com alguns autores (cf. VITRAL; RAMOS, 2006), que *oceis* é um clítico, a única diferença que teríamos é que sua origem não seria diretamente Spec-vP. Mas, juntado cliticamente ao v°, iria primeiro para Spec-VP – que também contém um traço [uP] – e, em seguida, para Spec-TP.

3.2.2 Tópicos-sujeito

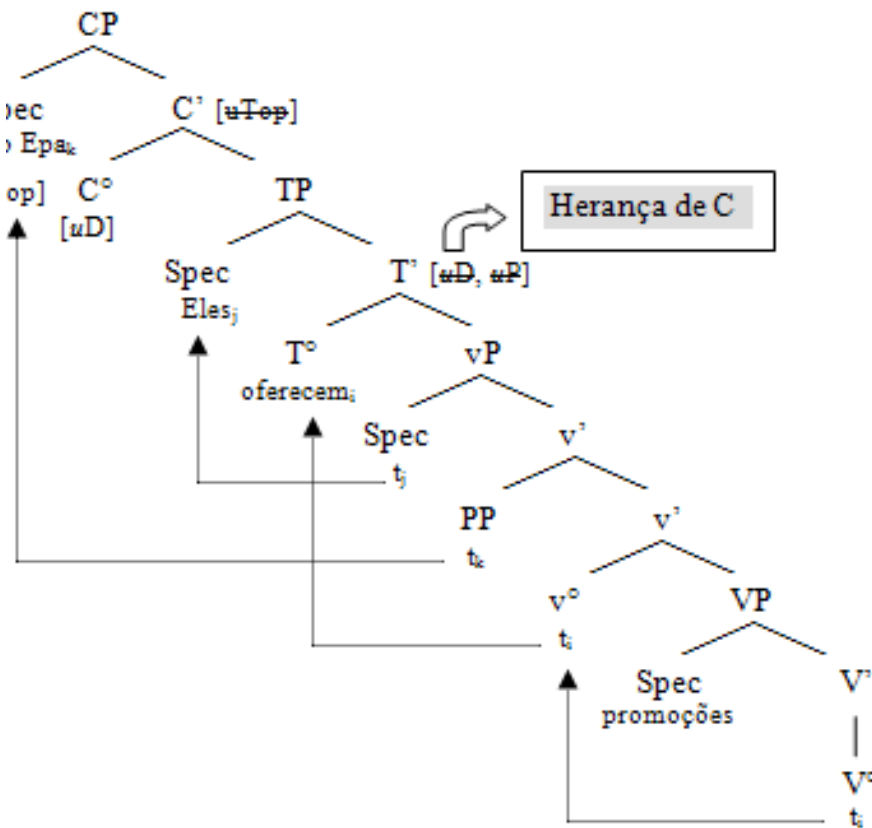
(32') Na Belina cabe muita gente.

Com as construções de tópico-sujeito, T, que já contém o traço [uP], herda de C os traços [uD] e [uTop]. A sonda em T busca no PP *na Belina* os três traços capazes de valorar seus traços ininterpretáveis. Para proceder à devida valoração dos traços, o PP junta-se, por meio de *Merge* interno à posição de Spec-TP. EPP, dessa maneira, é valorado, e a derivação consegue convergir.



3.2.3 Tópicos

(33') *No Epa_k*, eles_i oferecem promoções.



Com tópicos e sujeitos presentes ao mesmo tempo, o sujeito é juntado (MI) em Spec-TP, valorando os traços [uD] – herdado de C – e o [uP]. O traço [uTop] não é herdado por T, já que Spec-TP já está ocupado. Então, como ele precisa ser valorado, a sonda busca o PP com o traço interpretável de Top e o junta em Spec-CP, procedendo, assim, à valoração dos traços ininterpretáveis EPP.

Passemos às considerações finais deste estudo.

Considerações Finais

Neste artigo, descrevemos construções com a ordem [XP V [DP], na qual XP é um sujeito, um tópico-sujeito ou um tópico. Oferecemos o olhar teórico de vários linguistas sobre o fenômeno, já tão estudado, mas ainda carente de explicações. Em nossa visão teórica, tais XPs emergem na sintaxe do PB contemporâneo pelo fato de este estar perpassando por um processo de mudança paramétrica, de língua de sujeito nulo para língua de sujeito obrigatório. No atual momento, pode ser considerado como língua de sujeito nulo parcial. Defendemos que os XPs que aparecem à esquerda do verbo obviamente devem-se à valoração do traço EPP (cf. CHOMSKY, 2005). Porém, fatoramos o EPP para dar conta de explicar por que elemen-



tos sintáticos diversificados podem ocupar essa posição. E concluímos que, independente de sujeito, tópico-sujeito, tópico, ou mesmo clíticos, como observado alhures, aparecem em Spec-TP ou Spec-CP para proceder à devida valoração dos traços ininterpretáveis fortes constitutivos de EPP. Traços que, conforme Miyagawa (2010), podem ser herdados de C ou já se originam diretamente em T. Com EPP fatorado, podemos dar conta também de explicar outros fenômenos sintáticos relacionados a este traço. Mas isso é assunto para artigos futuros.

Referências

ALEXIADOU, A.; ANAGNOSTOPOULOU, E. Parametrizing AGR: word order, V-movement, and EPP-checking. **Natural Language & Linguistic Theory**, n° 16, p. 491-539, 1998.

AVELAR, J.O.; CYRINO, S. Locativos preposicionados em posição de sujeito: uma possível contribuição das línguas Bantu à sintaxe do português brasileiro. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 3, p. 49-65, 2008.

_____.; GALVES, C. Tópico e concordância em PB e PE. In: COSTA, A.; BARBOSA, P.; FALE, I. (Org.). XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. **Textos selecionados**. Lisboa: APL, 2011. p. 49-65.

BERLINCK, R. A. ; DUARTE, E. ; OLIVEIRA, M. Predicação. In: KATO, M. A. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil – v. 3: A construção da sentença**. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

BHAT, D. N. S. **Pronouns**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

BUTHERS, C.M. **Emergência da ordem [XP V (DP)] no PB Contemporâneo e o Parâmetro do Sujeito Nulo**: uma abordagem minimalista. 2009. 164 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

_____. **The Minimalist Program**. Cambridge: The MIT Press, 1995.

_____. **On Phases**. Ms. MIT, Cambridge, MA. 2005.

FIGUEIREDO SILVA, M.C. **A Posição Sujeito no Português Brasileiro**: frases finitas e infinitivas. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

GALVES, C.M.C. O Enfraquecimento da Concordância no Português Brasileiro. In: ROBERTS, I.; KATO, M.A. **Português Brasileiro**: Uma viagem diacrônica. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

HOLMBERG, A. Scandinavian Stylistic Fronting: How Any Category Can Become an Expletive. **Linguistic Inquiry**, v. 31, n° 3, 2000.

_____. Null subject parameters. In: BIBERAUER, T; HOLMBERG, A.; ROBERTS, I.; SHEEHAN, M. **Parametric syntax**: null subjects in minimalist theory. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 88-124





KATO, M.A. Strong pronouns and weak pronominals in the null subject parameter. **Probus** (Dordrecht), Berlin, v. 11, n° 1, p. 1-37, 1999.

_____; DUARTE, M.E.L. Indefinite subjects in Brazilian Portuguese, a topic and subject-prominent language. Comunicação apresentada no **VII Workshop on Formal Linguistics**, Curitiba-PR, 2008.

KISS, É. Two subject positions in English. **Linguistic Review**, v. 13, p. 119-142, 1996.

LAMOGLIA DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (Org.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. Editora da Unicamp: Unicamp, 1993. p. 107-128.

_____. O Sujeito Expletivo e as Construções Existenciais. In: RONCARATTI, C. et al. (Org.). **Português Brasileiro – contato linguístico, heterogeneidade e história**. Rio de Janeiro: Letras, 2003.

MUNHOZ, A.T.M.; NAVES, R. R. Construções de tópico-sujeito: uma proposta em termos de estrutura argumental e de transferência de traços de C. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 15/1, p. 245-265, 2012.

MIYAGAWA, S. EPP and semantically vacuous scrambling. In: SABEL, J.; SAITO, M. (Org.). **The free word order phenomenon**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2005. p. 181–220.

_____. Why Agree? Why Move? Unifying Agreement-Based and Discourse-Configurational Languages. **Linguistic Inquiry**. Monograph Fifty-Four, 2010.

MODESTO, M. Sujeitos Nulos em Línguas de Tópico Proeminente. **Revista da Abralin**, São Paulo, n. 1 e 2, p. 121-148, 2004. v. III.

NOMURA, M. **Nominative Case and AGREE(ment)**. Doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, 2005

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 2007.

PILATI, E.; NAVES, R. Cisão da categoria pronominal, transferência de traços de C para T e a expressão do sujeito no Português Brasileiro. In: MOURA, D.; SIBALDO, D.M. **Estudos e pesquisas em Teoria da Gramática**. Maceió: Editora da UFAL (EDUFAL), 2013.

PONTES, E. **Sujeito: Da Sintaxe ao Discurso**. São Paulo: Ática; Brasília: Instituto Nacional do Livro, Fundação Nacional Pró-Memória, 1986.

_____. **O tópico no português do Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 1987.

RIZZI, L. The Fine Structure of the left periphery. In: HAEGEMAN, L. (Ed.). **Elements of Grammar**. Kluwer, Dordrecht, 1997. p. 281-337.

RODRIGUES, C. **Impoverished morphology and A-movement out of Case domains**. Tese de Doutorado, Universidade de Maryland, 2004.

SOUZA, E. M. **O uso do pronome ‘eles’ como recurso de indeterminação do sujeito**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.





_____. **Sujeitos de Referência Arbitrária: uma classe homogênea?** Belo Horizonte, MG, 2013. 133f. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

VITRAL, L.T.; RAMOS, J. **Gramaticalização: uma abordagem formal.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Belo Horizonte: Faculdade de Letras FALE/UFMG, 2006.

Recebido em 12 de fevereiro de 2016.

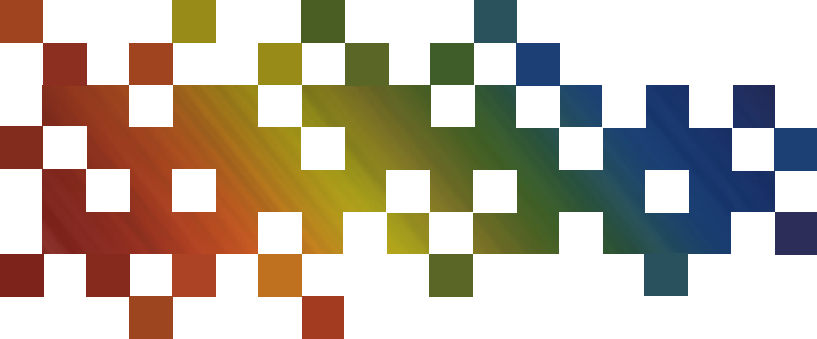
Aceito em 24 de maio de 2016.

Christiane Miranda Buthers

Mestre em Linguística Teórica e Descritiva pela Faculdade de Letras da UFMG (2009). Doutoranda em Linguística Teórica e Descritiva pela mesma instituição. Professora de ensino fundamental na Escola Estadual de Martins Soares; de nível fundamental e médio no Centro Educacional de Manhauçu; e de nível superior na Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhauçu e Faculdades Doctum de Carangola. christianebuthers@gmail.com

Maria José de Oliveira

Doutora em Linguística Teórica e Descritiva pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Seu principal interesse de pesquisa são as estruturas causativas do português brasileiro, contemplando, especialmente, a Morfologia Distribuída. Atua como professora de Ensino Médio na rede pública estadual de MG. zezemutum@yahoo.com.br



PERIÓDICO CIENTÍFICO POLIFONIA
EDITAL DE CHAMADA DE ARTIGOS 2018
ESTUDOS LINGUÍSTICOS – VOL. 25, N. 37
ESTUDOS LITERÁRIOS – VOL. 25, N. 40

ISSN 22376844: versão eletrônica

PERIÓDICO ARTICULADO AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM
Universidade Federal de Mato Grosso
Instituto de Linguagens

Pesquisadores doutores, brasileiros e estrangeiros, poderão enviar seus trabalhos inéditos, artigos, resenhas, entrevistas, voltados às áreas de estudos linguísticos e literários, para publicação no periódico científico Polifonia em 2018, mediante avaliação cega por pares e aprovação. No caso de trabalhos em coautoria, sendo um dos autores doutor, os demais poderão ser mestres, graduandos etc., quando da submissão.

A partir desta chamada, textos literários, *poemas* e *contos*, poderão ser submetidos à avaliação por especialistas das respectivas áreas com vistas à possível publicação no periódico.

Objetivando atender a demanda de acessibilidade à produção do conhecimento, o periódico *Polifonia* está sendo constituído também com vídeos contendo os resumos dos artigos traduzidos em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), iniciativa que favorece a inclusão da comunidade surda na produção, circulação e recepção dos textos veiculados e a consolidação do multilinguismo do periódico. A tradução e a preparação dos vídeos com resumos em LIBRAS estão sob a responsabilidade da equipe editorial.

No periódico *Polifonia* também são publicados artigos produzidos em LIBRAS e documentados em vídeo, devendo estes, obrigatoriamente, ser apresentados na forma escrita em Língua Portuguesa e revisados por um profissional. O artigo na modalidade



grafocêntrica tem como justificativa a partilha dos saberes científicos com a comunidade de pesquisadores e demais interessados que, em sua maioria, não tem conhecimento da LIBRAS. A preparação dos vídeos deverá seguir as normas dispostas neste edital.

ESTUDOS LINGUÍSTICOS – vol. 25, n. 37

DOSSIÊ: DIVERSIDADES EM LINGUÍSTICA

Chamada aberta para artigos na área de Linguística, sem delimitação teórica ou área dentro deste campo de estudos. A proposta é contemplar diversas publicações que abordem o objeto da Linguística, ou seja, as línguas/linguagem, em suas multifacetadas características.

Palavras-chave: Linguística, diversidade, correntes teóricas.

Organizadores

Flávia Girardo Botelho Borges (Universidade Federal de Mato Grosso)

Záira Bonfante dos Santos (Universidade Federal do Espírito Santo)

Prazo para encaminhamento: 25 de janeiro de 2018

Publicação: abril/2018

ESTUDOS LITERÁRIOS – vol. 25, n. 40

DOSSIÊ: LITERATURA E INTERMEDIALIDADE

A letra é sempre uma instância ambígua, a meio do caminho entre o descarnado som e o corpóreo traço gráfico. Se tal ambivalência nos escapa na maioria das interações por meio da língua, na poesia a cintilação entre o fônico e o visual – os principais dois canais da experiência humana no mundo – ganha novas dimensões, na medida em que o a poesia (e a literatura, por extensão) é a instância por excelência do rítmico e da imaginação (aqui entendida na polissemia do termo). Do conceito de imagem poética à possibilidade de perceber a imagem como poesia, multiplicam-se os regimes semióticos e as dimensões fenomenológicas que podem confluir na imaginação literária: literatura e pintura, literatura e cinema, literatura e fotografia, entre tantos outros diálogos intermediários que tomem como ponto de inflexão a visualidade artística no literário. Nesse contexto, interessam à presente chamada artigos que versem sobre a literatura sob perspectivas de intertextualidade, intermedialidade, remediatização, iconicidade, ekphrasis, vanguardas e experimentalismos interartes.

Palavras-chave: Literatura, intermedialidade, visualidade, diálogos intersemióticos.

Organizadores

Vinícius Carvalho Pereira (Universidade Federal de Mato Grosso)

Joana Matos Frias (Universidade do Porto)

Prazo para encaminhamento: 30 de março de 2018

Publicação: dezembro/2018

Artigos das áreas de estudos linguísticos e literários que não apresentem temáticas relativas aos dossiês poderão ser aceitos para publicação na seção OUTROS LUGARES. Poemas e contos aceitos serão publicados na seção NEOFONIAS.



Instruções aos autores para publicação de artigos no periódico *Polifonia*

Os trabalhos deverão ser submetidos por meio do Sistema de Editoração Eletrônico de Revistas (SEER) do periódico *Polifonia*. Para a primeira submissão, é necessário fazer o cadastro no Sistema como autor, por meio do link:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/user/register>

ATENÇÃO! Ao preencher o cadastro, inserir obrigatoriamente um breve currículo no campo específico, informando instituição de origem, cargos acadêmicos, se o artigo resulta de projeto de pesquisa, se é financiado, entre outras informações consideradas relevantes e que tenham relação com o conteúdo do artigo.

Após o cadastro, o usuário estará habilitado para submeter seu artigo acessando o *link* <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/author/submit/1>

Dúvidas: polifonia@ufmt.br ou atendimentoeditorasustentavel@gmail.com

O conteúdo dos artigos é da inteira responsabilidade de seus autores.

Formatação dos artigos e resenhas

Artigos e resenhas devem ser submetidos em formato *.doc*, em página tamanho A4, com título, sem o nome do(s) autor(es), para garantir a avaliação às cegas. A identificação do autor será feita no momento da submissão, por meio do preenchimento do devido campo no Sistema (SEER).

Artigos e resenhas deverão ser adequados às normas da ABNT e ao novo acordo ortográfico, bem como às instruções aos autores previstas neste edital antes da submissão, podendo ser desconsiderados se não atenderem a essas condições.

Dimensões: o artigo deverá ter de 12 a 15 páginas (incluindo as referências); a resenha deverá ter de 03 a 05 páginas. Fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço entre linhas 1,5.

Título: em português, inglês e espanhol, fonte Times New Roman, tamanho 16, alinhado à direita.

Após o aceite do artigo ou da resenha, na revisão final, colocar nome do(s) autor(es): com as iniciais maiúsculas, dois espaços abaixo do título. Abaixo do(s) nome(s), colocar a(s) instituição(ões) à(s) qual(is) se vincula(m), por extenso.

Resumo

A palavra “resumo” deverá ser colocada com a inicial maiúscula, acima do conteúdo do resumo, centralizada.

Para a preparação do resumo: mínimo de 100 e máximo de 250 palavras, espaço 1,0, fonte Times New Roman, tamanho 10. O resumo deverá ser conciso, claro, coeso e completo, apresentando: tema da pesquisa; principais objetivos; metodologia utilizada; principais descobertas do estudo; principais conclusões.

Não inserir nomes de autores e datas no resumo. Não colocar o artigo como sujeito personificado. Ex: “este artigo reflete”, “este artigo desenvolve”. Ao invés, usar 1ª ou 3ª pessoa. Ex: “Neste artigo faremos...”.

Palavras-chave

Expressão escrita com inicial maiúscula, após o resumo. Deverão ser escritas três palavras-chave, em letras minúsculas, separadas por vírgula e encerradas por ponto final.

O resumo e as palavras-chave deverão constar em português, inglês e espanhol e seguir as mesmas normas.

Dar dois espaços após as palavras-chave, antes do título das seções. Dar um espaço de 1.5 antes e depois de cada título das seções e subseções.

ATENÇÃO: as resenhas não deverão ter resumo/palavras-chave.

Títulos das seções e subseções

Numeradas, fonte Times New Roman, tamanho 14, primeira letra maiúscula e demais minúsculas. Caso o título seja longo, com mais de uma linha, colocar espaço 1,0 entre essas linhas.

Caso haja necessidade de destacar algum termo, no texto, e palavras estrangeiras, fazê-lo apenas em itálico. Palavras, expressões retiradas de textos teóricos e literários e usadas nas análises etc., deverão ser colocadas entre aspas.

O artigo deverá ter introdução, desenvolvimento (seções e subseções), considerações finais e referências.

Tabelas e quadros

O conteúdo deve ser colocado em fonte Times New Roman, tamanho 10, espaço simples. Legendas: fonte Times New Roman, tamanho 10, espaço simples, imediatamente abaixo do elemento que referencia.



Citações

Com mais de três linhas, deverão ser recuadas em 4 cm da margem esquerda. Times New Roman, alinhamento justificado, espaço 1,0, fonte 10, sem itálico, sem aspas, seguida da indicação bibliográfica. Ex. (CHAUI, 2002, p. 57).

Citação com até três linhas:

Sem recuo, no próprio corpo do texto, entre aspas, seguida da indicação bibliográfica (CHAUI, 2002, p. 57).

Citações em outras línguas:

1. De fragmentos teóricos: o autor poderá fazer a tradução no próprio corpo do texto, seguida da referência bibliográfica e da observação “Tradução nossa”. Ex: (FESTINO, 2008, p. 12. Tradução nossa).
2. Poderá também, caso queira, colocar o fragmento na língua original em rodapé, com a expressão: Cf. o trecho original: e inserir o texto entre aspas.
3. De fragmentos literários: o autor poderá fazer a tradução no próprio corpo do texto, seguida da referência bibliográfica e da observação “Tradução nossa”.
Ex: (CONRAD, 1994, p. 22-24. Tradução nossa). O autor, obrigatoriamente, deverá colocar o fragmento na língua original em rodapé, com a expressão: Cf. o trecho original: e inserir o texto entre aspas.

Notas explicativas

Evitar notas de rodapé. Se muito necessárias, colocá-las ao final da página. Referências bibliográficas devem ser apresentadas no próprio texto. Ex: (ANDRADE, 1980, p. 7).

Referências

Usar só a palavra “Referências” (só a inicial maiúscula). Devem ser apresentadas nas referências somente as obras que foram efetivamente citadas no texto. Quando citados no corpo do texto, os títulos das obras devem ser colocados em itálico. Cada referência deve ser formatada em espaço entre linhas 1,0. Colocar espaço 1,0 entre uma referência e outra.

Para referências de entrevistas, consultar a ABNT/NBR 10520: Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002b.

As Referências devem ser dispostas em ordem alfabética ao final do texto, seguindo a NBR 6023.



Alguns casos de maior ocorrência:

LIVRO

GOMES, L.G.F.F. *Novela e sociedade no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998.

Quando necessário, acrescentam-se elementos complementares à referência, para melhor identificar o documento:

GOMES, L.G.F.F. *Novela e sociedade no Brasil*. Niterói: EdUFF, 1998. (Coleção Antropologia e Política, 15). ISBN: 85-228-0268-8.

ARTIGO EM PERIÓDICO

ANDRÉ, R.M.L.; LACERDA, P.O. O cão e o homem no romance *Los perros hambrientos*, de Ciro Alegria. *Polifonia*, Cuiabá, n. 20, p.151-173, 2009.

CAPÍTULO DE LIVRO

SANTAELLA, L. A crítica das mídias na entrada do século 21. In: PRADO, J. L. A. (Org.). *Crítica das práticas midiáticas: da sociedade de massa às ciberculturas*. São Paulo: Hacker Editores, 2002, p. 44-56.

TRABALHO APRESENTADO EM EVENTO

BRAYNER, A R A; MEDEIROS, C.B. Incorporação do tempo em SGDB orientado a objetos. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS, 9, 1994, São Paulo. *Anais...* São Paulo: USP, 1994, p.16-29.

DISSERTAÇÃO OU TESE

COX, M. I.P. *Je est un mot d'ordre: escritas em torno de sujeito, linguagem e educação*. 1989. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1989.

DALATE, S. *A escritura do silêncio: uma poética do olhar em Wladimir Dias Pino*. 1997. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, Assis, SP, 1997.

DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE

BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). *Relatório da Diretoria-Geral*: 1984. Rio de Janeiro, 1985, 40p.

OBRAS CONSULTADAS ON LINE: colocar informações sobre o endereço eletrônico apresentado entre os sinais <>, precedido da expressão "Disponível em:" e a data de acesso ao documento, precedida da expressão "Acesso em:;", opcionalmente acrescida dos dados referentes a hora, minutos e segundos. Exemplos:

ALVES, C. Navio negreiro. (1869) Virtual Books, 2000. Disponível em: <http://virtualbooks.terra.com.br/freebook/port/Navio_Negreiro.htm> Acesso em: 10 jan.2002.



Obs: há necessidade de colocar o ano. Se não houver, coloca-se um provável [193?]ou apenas o século [19?].

RIBEIRO, P.S.G. Adoção à brasileira: uma análise sóciojurídica. *Dataveni@*, São Paulo, ano 3, n.18, ago.1998. Disponível em: <<http://www.datavenia.inf.br/frame.artig.html> > Acesso em: 10 set. 1998.

São permitidas imagens. No caso de fotografias, deve-se anexar o nome do fotógrafo e autorização dele para publicação, além da autorização das pessoas fotografadas.

Normas para a preparação dos trabalhos em vídeo (libras)

1. Na modalidade vídeo não há necessidade de apresentar uma tradução integral do texto escrito. O autor tem autonomia para apresentar o seu trabalho, utilizando como recurso linguístico a sua língua materna, a estrutura linguística e gramatical da LIBRAS.
2. Os vídeos poderão ser gravados pelo autor ou por terceiros.
3. Os vídeos não poderão apresentar propagandas de instituições, produtos, eventos e outros. As filmagens deverão ser feitas com fundo exclusivamente verde.
4. Caso a pesquisa tenha mais de um autor, todos poderão compor o vídeo.
5. A vestimenta de quem fará a apresentação deverá ser obrigatoriamente de cor que tenha contraste com a tonalidade da sua pele e, também, deverá ser monocromática.
6. Dado o seu caráter científico, a filmagem deverá contemplar o ângulo da cabeça até a cintura do apresentador.
7. Ao final da gravação não há necessidade de apresentar as referências bibliográficas, pois estas já estarão constando no texto escrito.