

Claudio Correia
Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
(Orgs.)

 **COL
SEMI**

SEMIÓTICA E CULTURAS EM DIÁLOGOS

 Dialogarts

Claudio Correia
Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu
(Orgs.)

 **COL
SEMI**

SEMIÓTICA E CULTURAS EM DIÁLOGOS

 Dialogarts
2022



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Reitor

Mario Sergio Alves Carneiro

DIALOGARTS

Coordenadores

Flavio García

Darcilia Simões

CONSELHO EDITORIAL

Estudos de Língua

Darcilia Simões (Presidente)

Claudia Moura da Rocha (UERJ)

Denise Salim Santos (UERJ)

Maria Aparecida Cardoso Santos (UERJ)

Renato Venâncio Henrique de Souza (UERJ)

Claudio Manoel de Carvalho Correia (UFS)

Eleone Ferraz de Assis (UEG)

Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP)

Kleber Aparecido da Silva (UNB)

Lucia Santaella (PUCSP)

Maria Carlota Rosa (UFRJ)

Maria do Socorro Aragão (UFPB; UFCE)

Maria Jussara Abraçado (UFF)

Maria Luísa Ortiz Alvarez (UNB)

Nataníel dos Santos Gomes (UEMS)

Paolo Torresan (UFF)

Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)

Simone Rezende (EBAC, SP)

Vânia Casseb Galvão (UFG)

Dora Riestra (Universidade do Rio Negro, AR)

Paulo Osório (UBI, PT)

Maria João Marçalo (UÉvora, PT)

Massimo Leone (UNITO, IT; Universidade de Xangai, CH)

Estudos de Literatura

Flavio García (Presidente)

Júlio França (UERJ)

Norma Sueli Rosa Lima (UERJ)

Regina Michelli (UERJ)

Tania Camara (UERJ)

Ana Crélia Dias (UFRJ)

André Cardoso (UFF)

Claudio Zanini (UFRGS)

Daniel Serravalle de Sá (UFSC)

Diógenes Buenos Aires (UESPI)

Enéias Tavares (UFSM)

Jane Fraga Tutikian (UFRGS)

José Nicolau Gregorin Filho (USP)

Marisa Martins Gama-Khalil (UFU)

Rita de Cássia Silva Dionísio Santos (UNIMONTES)

Teresa López Pellisa (UAH, ES)

Ana Mafalda Leite (ULisboa, PT)

Ana Margarida Ramos (UA, PT)

Dale Knickerbocker (ECU, EUA)

David Roas (UAB, ES)

Inocência Mata (ULisboa, PT)

Maria João Simões (UC, PT)

Xavier Aldana Reyes (MMU, EN)



Dialogarts

DIALOGARTS

Rua São Francisco Xavier, 524, sala 11007 - Bloco D, Maracanã

Rio de Janeiro – RJ - CEP 20550-900

<http://www.dialogarts.uerj.br/>



Produção

UDT LABSEM – Unidade de Desenvolvimento Tecnológico
Laboratório Multidisciplinar de Semiótica



CATALOGAÇÃO NA FONTE

Semiótica e culturas em diálogos
C824 Organização: Claudio Correia
T256 Maria Teresa Tedesco
Edição: Darcília Simões
Capa: Raphael Fernandes
Diagramação: Darcília Simões
Rio de Janeiro: Dialogarts
2022, 1ª ed.
400 – Linguagens e Línguas
ISBN 978-65-5683-052-0
Semiótica. Linguagens. Signos. Multimodalidade.
Interculturalidade.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
CAUSALIDADE E SENSO COMUM: O DIÁLOGO SEMIÓTICO ENTRE NATUREZA E CULTURA.....	15
Massimo Leone	15
1. Introdução	15
2. Ser, mente e signo.....	17
3. Reflexos, signos e sintomas.....	22
4. Interpretação de interpretantes	27
5. Falsificação da indicialidade	36
6. Indicialidade e indicialidade	40
7. Conclusões.....	44
TENSIÓN, RESISTENCIA Y EXPLOSIÓN EN YURI LOTMAN (1922-1993). LO PREVISIBLE-IMPRESIBILE EN LA CULTURA Y EL ARTE CONTEMPORÁNEOS.....	51
Héctor Ponce de la Fuente	51
1. Modalidades de la explosión.....	51
2. Discontinuo y continuo	55
3. Mundo al revés.....	57
4. La inmanencia y lo social en el arte.....	60
5. Explosión, estabilidad.....	64

CULTURA E DISTOPIA NA SOCIEDADE EM REDE	70
Paulo Serra	70
1. Introdução	70
2. Utopia e distopia	72
3. A utopia da comunicação e a sociedade em rede	78
4. A mobilização total.....	83
5. A vigilância e os <i>big data</i>	88
6. Considerações finais.....	94
O NOVO, O JOGO E A EVOLUÇÃO	101
Eduardo Neiva	101
1. Apresentação.....	101
2. Dualismo e hierarquia nas teorias platônicas	103
3. Existe afinal uma alternativa semiótica ao platonismo?.....	106
3.1. O signo, nunca indefinido.....	107
3.2. Semiose	110
3.2.1. Mais sobre a ação dos signos	114
3.3. Como os signos se articulam	115
4. O caminho para uma nova semiótica.....	117
SEMIÓTICA DO ESPAÇO EM NARRATIVAS LITERÁRIAS	120
Monica Rector	120
1. Teoria.....	120
2. Espaço e lugar.....	122

3.Narrativas em língua portuguesa: Portugal e Brasil	123
3.1 Almeida Garrett (1799-1854)	124
3.2. Helena Marques (1935-2020)	125
3.3. Nélide Piñón (1937 -).....	137
4. Conclusão	140
ICONICIDADE NOS SIGNOS MULTIMODAIS DAS HQS. 144	
Darcília Simões	144
1.Preliminares	144
2.Sobre iconicidade	147
3.Em que consiste a iconicidade?	148
4. Sobre multimodalidade	156
5. O gênero tirinha	159
6. O mundo multimodal e icônico das tirinhas	165
7. Para concluir.....	174
A LEITURA DO NÃO VERBAL EM <i>REINO DO AMANHÃ</i> , DE MARK WAID E ALEX ROSS: UM OLHAR SOBRE O SUPERMAN	179
Nataniel dos Santos Gomes	179
1. Introdução	179
2.Verbal, não verbal e multimodal.....	181
3. Reino do Amanhã	184
3.1. Contextualização	184
3.2. O Apocalipse de João	186

3.3. O messianismo	192
3.4. Superman	198
4. Considerações finais.....	204
A ICONICIDADE NO TEXTO LITERÁRIO: UM OLHAR SEMIÓTICO SOBRE O INSÓLITO EM <i>A TERRA DOS MENINOS PELADOS</i>	
Márcia da Gama Silva Felipe	210
1. Palavras iniciais.....	210
2. Os temas transversais e a <i>Terra dos meninos pelados</i>	213
3. Os movimentos da estrutura da narrativa	219
4. Considerações finais.....	238
PERSPECTIVA INTERCULTURAL: EIXO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	
Maria Teresa Tedesco Vilar do Abreu	242
1. Introdução	242
2. Conceito de Interculturalidade	245
3. Origem da Língua Portuguesa: explicando o aspecto intercultural.....	249
4. Conceito de Variação Linguística.....	254
5. Eixo intracultural e ensino.....	258
6. O desenvolvimento da competência discursiva intracultural.....	265
7. Conclusão	277

A TRADUÇÃO COMO INSTRUMENTO POSSÍVEL PARA O ENSINO/APRENDIZADO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E PARA A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL	282
Maria Aparecida Cardoso Santos	282
1. Introdução	282
2. Ensino e aprendizado de línguas estrangeiras e interculturalidade.....	287
3. A tradução como mediação intercultural para o processo de ensino/aprendizado de línguas estrangeira	298
4. Considerações finais.....	305
HUMOR E CULTURA: O PAPEL DOS ASPECTOS LINGUÍSTICOS E SEMIÓTICOS NA PRODUÇÃO DO SENTIDO TEXTUAL	310
Claudia Moura da Rocha	310
1. Breves considerações sobre humor e cultura.....	310
2. Humor e cultura: uma breve revisão bibliográfica	312
3. A relevância dos aspectos linguísticos	326
4. A relevância dos aspectos semióticos.....	332
5. Análise do <i>corpus</i> : como os aspectos linguísticos e semióticos contribuem para a produção dos sentidos	336
6. Considerações finais.....	344

COMPETÊNCIA SEMIÓTICA E MEDIAÇÃO SIMBÓLICA: ORIENTAÇÕES E CRIATIVIDADE NOS PROCESSOS DE SEMIOSE EM CRIANÇAS SURDAS	348
Claudio Correia	348
1.Introdução	348
2. Fundamentos para o conceito de competência semiótica	357
3. Competência semiótica e surdez: estudos sobre as semioses orientadas e criativas no desenvolvimento dos sistemas simbólicos da criança surda.....	366
4. Considerações Finais	377
“QUEM NÃO É RECÔNCAVO NÃO PODE SER RECONVEXO”:	385
UMA RELEITURA DA BRASILIDADE.....	385
Claudio Artur O. Rei.....	385
BIODATAS	443
ÍNDICE REMISSIVO.....	452

COMPETÊNCIA SEMIÓTICA E MEDIÇÃO SIMBÓLICA: ORIENTAÇÕES E CRIATIVIDADE NOS PROCESSOS DE SEMIOSE EM CRIANÇAS SURDAS

Claudio Correia
UFS

1.Introdução

Nos dias 6 e 7 de outubro de 2021 ocorreu de forma remota o 8º Colóquio Internacional de Semiótica, cuja edição de 2021 possuía o tema “Semiótica e Culturas em Diálogos”. O tema escolhido para o evento realizado pelo Grupo de Pesquisa SELEPROT – Grupo de Pesquisa em Semiótica, Leitura e Produção de Textos, sediado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nasceu da necessidade de diálogo entre diferentes pesquisadores das áreas de Semiótica, Comunicação e Letras sobre alguns fenômenos que podem ser claramente observados na atualidade.

A temática central do evento abordou questões centrais e atuais, tais como a multiplicidade dos signos que circulam nos mais diversos ambientes. O título

“Semiótica e culturas em diálogos” levantou uma questão da máxima importância para as áreas de Letras, de Comunicação e de Semiótica: o fato de a língua, o sistema linguístico verbal-articulado, ser uma das maiores formas de representação da cultura de uma determinada sociedade. A língua, o sistema linguístico, como forma de expressão e de representação da cultura de uma dada sociedade, necessita urgentemente de uma perspectiva cultural em suas diferentes formas de ensino.

Na escolha do tema por parte do grupo SELEPROT, emergiu a clara necessidade de se debater as intrínsecas relações entre a língua e a cultura, relações indissociáveis e da máxima relevância na atualidade. O tema foi um convite para um debate com diferentes pesquisadores de diferentes universidades estrangeiras e brasileiras que estiveram presentes no evento. Nos diálogos, nas apresentações das perspectivas, no escrutínio das análises que emergiam das investigações apresentadas, todos os pesquisadores presentes caminharam para o entendimento do processo central que permite entendermos as relações entre língua, linguagem

(não podemos esquecer que a multimodalidade se apresenta na atualidade como uma realidade inexorável na área do ensino, sobretudo pela emergência das atividades remotas de ensino e do desenvolvimento da EAD) e cultura.

Por que falar de semiótica e cultura? Na área da Semiótica, não podemos esquecer em nenhum momento de que a cultura é estruturada por signos. Não existe cultura sem signos. Na semiótica, entendemos que sob a superfície visível, concreta e perceptível da geração, criação e uso dos artefatos culturais, há, internamente, no universo abstrato dos signos, processos de significação, de representação e de interpretação que permitem que os artefatos da cultura possam gerar informação e, dessa forma, funcionar como fenômenos da cultura. Santaella (1983, p.12) nos chama a atenção para esta questão

Considerando que todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e considerando-se que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e

qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido.

Assim, a cultura como um fenômeno só funciona culturalmente por ser, sobretudo, uma atividade de produção de linguagem e de sentido. Se estamos falando de linguagem e de sentido, estamos falando em signos que significam devido a sua materialidade física, signos que representam o mundo da experiência ou a realidade de uma determinada sociedade e signos que possuem a potencialidade de gerar efeitos interpretativos nas coletividades que os usam, utilizam, geram e interpretam. Trata-se de signos das mais diversas naturezas, tais como os signos linguísticos, visuais, musicais, arquitetônicos etc.

Devemos ter claramente o entendimento de que signos significam, representam e geram efeitos interpretativos. É nesse processo de diálogo entre os elementos que compõem os signos, que estes - sejam eles verbais ou não-verbais - representam as culturas, transformando-as em uma realidade refletida, mental,

interna, cognitiva. Na função semiótica dos signos, nos processos das linguagens, independente da natureza pela qual se apresentam no universo da cultura, os signos são o núcleo do funcionamento das linguagens. São os signos que carregam o poder de informação para as mentes potencialmente interpretadoras e este fato não pode ser descartado em diálogos sobre semiótica, cultura e ensino. Se na atualidade a multimodalidade emerge como um meio para o ensino das línguas, a configuração e estruturação das modalidades só pode funcionar semioticamente, gerando sentido, informação e cognição a partir da atenta observação das linguagens e dos signos que constituem as mídias, ou seja, os meios multimodais de ensino.

As multimodalidades são mídias, e como mídias, são, sobretudo, instrumentos mediadores. Portanto as mídias multimodais são estruturadas por linguagens compostas por signos que constituem linguagens híbridas, mesclando o verbal e o não-verbal e todas as potencialidades sígnicas que as novas tecnologias de comunicação e as hipermídias permitem nos dias de hoje.

Assim, as multimodalidades como formas midiáticas são mediadoras entre o conhecimento e as mentes potencialmente interpretadoras que irão dialogar com esses sistemas de linguagem. O que não pode ser esquecido é que as multimodalidades são linguagens, constituídas “por” e “em” signos e, dessa forma, seus efeitos de interpretação, seus efeitos cognitivos estão profundamente sujeitos às estratégias sógnicas utilizadas na organização dos sistemas multimodais como sistemas semióticos.

Neste ponto, não tenho dúvidas de que, para entendermos a cultura e as suas funções de linguagem e de comunicação, precisamos, sobretudo entender a constituição dos signos que compõem as linguagens das culturas. A natureza triádica do signo, desenvolvida por Charles Sanders Peirce, filósofo-lógico-matemático norte-americano, fundador da moderna semiótica, pode nos ajudar a entender a dimensão simbólica da cultura. Se a cultura só funciona culturalmente como um fenômeno de linguagem, a natureza triádica do signo peirceano é profundamente diferente e revolucionária

quando comparada com os conceitos diádicos e dicotômicos das semiologias europeias e das semióticas de base estruturalista; inclusive, vale lembrar que algumas semióticas de base estruturalista nem apresentam um conceito de signo, mas conceitos de significação, significações que emergem de uma rede de relações binárias que tem como objetivo entender o processo de geração dos significados; na semiótica de Peirce, em seu conceito de signo, o percurso de geração das significações e representações só pode ser entendido a partir do processo de semiose: a ação e atividade dos signos. A semiose é o objeto de estudo da semiótica. Assim, se buscamos no 8º Colóquio Internacional de Semiótica discutir os diálogos entre a semiótica e a cultura, este diálogo só poderia ser desenvolvido por três caminhos: primeiro, pela teoria geral do signo; segundo, pela classificação dos signos e; terceiro, pelo conceito de semiose.

Se a cultura funciona como linguagem, precisamos entender, como já foi afirmado anteriormente, que as linguagens são constituídas por

signos. Não tenho dúvidas de que a Teoria da Significação, Objetivação e Interpretação de Santaella (2018, p.5) permite, a partir do entendimento da natureza triádica do signo, analisar suas propriedades internas, seu potencial de representação e os tipos de efeitos que o signo está apto a produzir em indivíduos ou coletividades. A cultura, como forma de linguagem e de comunicação, possui propriedades, tem como objetivo representar e irá produzir efeitos de sentido nos indivíduos que compõem uma dada coletividade.

Portanto, conceitos diádicos, duais, dicotômicos, estruturais, permitem um nível de entendimento dos significados e das significações geradas a partir de contrastes e de oposições. Na semiótica de Peirce, particularmente em sua teoria geral do signo, as significações não emergem de relações binárias, as interpretações não emergem de relações de contraste e a representação não nasce de oposições. De forma inédita e magistral, Peirce apresenta um conceito de signo, e não uma estrutura de signo. Um conceito de signo que, dada a sua complexidade,

revelam um tal esmiuçamento das relações intra-signo, entre signos e não vou dizer extra-signo porque para ele o homem já é um signo, que no terreno da linguagem suas descobertas equivalem à fissura do átomo na física. (SANTAELLA, 1996, p.30)

O relato de pesquisa deste capítulo foi apresentado na mesa-redonda intitulada “Semiótica, interculturalidade e ensino de língua” e contou com a presença de Maria Teresa Tedesco, Professora Associada de Língua Portuguesa, Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, e de Maria Aparecida Cardoso Santos, Professora Adjunta do Departamento de Letras Neolatinas do Instituto de Letras da UERJ. Em nossas apresentações, um tema se mostrou da máxima importância para as questões que estávamos discutindo: o conceito de “competência semiótica”. Foi a partir de uma pergunta feita por Maria Teresa Tedesco à Massimo Leone, acerca do tema “competência semiótica”, que resolvi escrever sobre este conceito, oriundo de uma perspectiva que venho há alguns anos

trabalhando: um diálogo entre teorias da percepção e da significação e, também, entre o pensamento de Peirce e Vygotsky. Acredito que o diálogo entre esses dois pensadores sobre o conceito de signo pode trazer luzes para entendermos o próprio conceito de competência semiótica, ou seja, a capacidade humana para a produção, geração, interpretação e uso dos signos.

2. Fundamentos para o conceito de competência semiótica

Acredito que, para entendermos o conceito de competência semiótica, sobretudo, tendo a língua como objeto de análise, é necessária uma perspectiva que vá além da observação das regras do sistema linguístico: precisamos de um substrato teórico-metodológico que nos permita descrever elementos formais e simbólicos na observação dos processos de comunicação e dos sistemas de representação simbólicos que nascem da competência semiótica. Na análise da competência semiótica no uso das línguas, precisa ficar claro que o universo real da experiência é traduzido em símbolos, em signos linguísticos. Não podemos esquecer que Charles Sanders

Peirce desenvolve uma classificação sistemática de signos, bastante conhecida nas áreas de Letras, Comunicação e Design, na qual os signos linguísticos são símbolos, dada a sua natureza arbitrária e, sobretudo, convencional.

No que diz respeito à contribuição de Vygotsky para o conceito de competência semiótica, é da máxima importância atentarmos para o fato de que, segundo o pesquisador, as relações de interdependência entre pensamento e linguagem ocorridas após uma determinada etapa do desenvolvimento da criança geram uma nova forma de comportamento, na qual as experiências de mundo e o pensamento que se desenvolve independente da linguagem verbal passam a ser representados e simbolizados pelas palavras das línguas, ou seja, pelos signos linguísticos.

Esta nova forma de comportamento está relacionada às possibilidades ilimitadas de representação do mundo da experiência a partir dos símbolos, ou nos termos de Vygotsky, “conceitos”. Seguindo os princípios da Semiótica de Peirce, os conceitos citados por

Vygotsky podem ser entendidos como símbolos genuínos, em nível de terceiridade; formas simbólicas de representação da experiência, convencionais e regidas por leis. Acredito e venho defendendo a tese de que existem princípios que regem a competência semiótica dos indivíduos, sendo que esses princípios, em um primeiro momento, devem ser entendidos dentro de um escopo semiótico que tem, como objetivo, descrever a lógica dos processos de geração das interpretações e dos processos de comunicação. Só podemos entender as regras que regem a competência semiótica a partir do conceito triádico de signo e do próprio processo de semiose.

Em outros termos, precisamos observar a forma como Peirce desenvolveu sua estrutura triádica de signo e, principalmente, a teoria do interpretante. O estudo do interpretante é essencial para a compreensão da forma como geramos as interpretações através de nossas relações com a experiência. O conceito de interpretante é essencial para o entendimento da competência semiótica. Copley e Jansz (1999, p. 25) apontam para o papel

fundamental que o interpretante exerce no estabelecimento da relação triádica do signo e para o dinamismo do processo de significação inerente à estrutura de signo desenvolvida por Peirce.

Outro conceito de fundamental importância implícito à teoria peirceana do signo é o conceito de objeto. De forma revolucionária, Peirce introduz, em sua teoria do signo, a noção de objeto, como um dos elementos que compõem a noção semiótica de signo. O conceito de objeto é essencial para o conceito de signo, na medida em que é o correlato que determina o fundamento (ou representamen). Através dessa determinação, no processo de determinação do fundamento, o objeto determina, de forma mediada, através do fundamento, o interpretante. O fundamento do signo determina o interpretante, então determinado imediatamente pelo objeto que, por sua vez, determina o próprio fundamento.

O signo se constitui como uma entidade representativa do objeto, na medida em que entendemos que o objeto é um dos elementos que compõem o signo.

Porém, o que deve ser entendido é que o signo não se constitui no objeto. Ele possui a capacidade de representar o objeto, e é esta a função semiótica da representação. Assim, ele só pode representar esse objeto de certo modo e de certa forma.

Essa representação do objeto dentro dos limites do signo tem, como objetivo, a representação desse objeto para mentes potencialmente interpretadoras. A representação do objeto através da mediação do signo incide sobre a percepção do intérprete, e o resultado deste processo, ou seja, o efeito potencial do signo na mente do intérprete é o que Peirce chamou de interpretante.

Vale ressaltar que o conceito de interpretante não se confunde com o conceito de “intérprete” do signo, mas, como observou Santaella (1983, p. 8), refere-se “a um processo relacional que se cria na mente do intérprete”.

Conesa e Nubiola (1999, p.71) definem o interpretante como

el signo equivalente o más desarrollado que el signo original, causado por ese signo original en la mente de quien lo interpreta. Se trata del elemento distintivo y original en la explicación de la significación por parte de Peirce y juega un papel central en toda interpretación no deducionista de la actividad comunicativa humana. Este tercer elemento convierte a la relación de significación en una relación triádica – frente a todo dualismo cartesiano o estructuralismo post-saussureano -, pues el signo media entre el objeto y el interpretante, el interpretante relaciona el signo y el objeto, y el objeto funda la relación entre el signo y el interpretante.

Existem diversos conceitos de signo que podem ser encontrados ao longo dos manuscritos de Peirce; porém, segundo Coelho Netto (1980, p.56-67), há dois conceitos formulados que exemplificam bem a evolução do próprio conceito de signo no decorrer dos trabalhos de Peirce. Para Peirce (1995, p. 46)

Um signo, ou representamen, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na

mente dessa pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino interpretante do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu objeto. Representa esse objeto não em todos os aspectos, mas com referência a um tipo de idéia que eu, por vezes, denominei fundamento do representamen.

No conceito peirceano de signo, o objeto não necessita ser uma coisa real ou concreta, pode ser algo fictício ou imaginado. O que se constitui como essencial é o entendimento de que o objeto é o elemento que dá a partida no processo de representação, na medida em que é o elemento que determina o fundamento.

Um diálogo entre as teorias da psicologia cognitiva de Vygotsky, com as da semiótica de Peirce, se faz, dessa forma, cada vez mais urgente. O que Peirce nos legou foi uma teoria cujos princípios explicam a lógica do desenvolvimento das representações emergentes de processos iniciais de percepção, que descrevem a evolução dos fenômenos apreendidos pela percepção, em signos, veículos de comunicação e de cognição. As relações entre o processo de semiose e os

processos de percepção não são um tema novo para mim. Em um capítulo do livro organizado por Simões (2012), desenvolvi no item 2 do capítulo “competência semiótica, percepção e desenvolvimento das interpretações” (CORREIA, 2012, p.98-103) algumas observações sobre o processo de percepção e sobre os níveis de percepção que constituem a semiose humana. A questão da percepção é central para entendermos a competência semiótica. Rodríguez (2009, p.50) chama a atenção para a questão da percepção e sua importância para os estudos sobre o nascimento da inteligência:

Os defensores das orientações ecológicas dão este alerta, somando-se, assim, mesmo que parcialmente, às formas clássicas de proceder da Psicologia Evolutiva. Para eles, a percepção tem lugar em sujeitos ativos que olham, ouvem e se movem, e as teorias têm que dar conta da percepção na vida cotidiana e no mundo.

No que diz respeito à competência semiótica, isto é, a capacidade de gerar, produzir, compreender, decodificar, usar e manipular os signos, precisamos entender que a maturação interna do indivíduo acompanha a percepção das circunstâncias ambientais.

Há uma relação de interdependência a partir de um determinado estágio das relações entre o desenvolvimento do uso de sistemas simbólicos e da cognição, e os sistemas simbólicos são representações da experiência, formas de corporificação do pensamento através de símbolos. Assim, a competência semiótica acompanha o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e pode ser observada em diferentes etapas de desenvolvimento das representações simbólicas na forma de processos de comunicação, de símbolos como instrumentos de comunicação, que se apresentam em estágios evolutivos, cujos níveis de complexidade se sobrepõem em um processo gradativo e dinâmico de desenvolvimento.

Uma questão que considero da máxima importância para o entendimento da competência semiótica é o entendimento de que o estudo da competência semiótica não pode estar dissociado do estudo de sua maturação biológica. Devemos atentar para o fato de que os processos de percepção são dependentes de funções e de atividades relacionadas com os órgãos do

corpo humano, e, assim, o estudo dos mecanismos que engendram a competência semiótica não podem de forma alguma excluir as discussões sobre o substrato neuroanatômico e funcional do cérebro e dos órgãos sujeitos à maturação.

Os mecanismos de percepção são dependentes do desenvolvimento dos órgãos e, assim, um diálogo entre as teorias da percepção e o conceito de competência semiótica é fundamental para descrever o processo de percepção da experiência e sua posterior transformação em signos. Uma teoria da competência semiótica deve levar em conta as relações entre a linguagem, o pensamento, a comunicação e, sobretudo, os signos que dão forma e corporificam as representações da experiência nos sistemas simbólicos usados nos processos de comunicação e de significação.

3. Competência semiótica e surdez: estudos sobre as semioses orientadas e criativas no desenvolvimento dos sistemas simbólicos da criança surda

A pesquisa que está sendo apresentada neste capítulo teve como objetivo o estudo da competência

semiótica em crianças surdas a partir da interpretação de sequências lógicas, com base no desenvolvimento cognitivo e linguístico. O estudo foi desenvolvido a partir da aplicação das categorias das semioses orientadas e criativas de Nöth, (1995), com faixa etária compreendida entre 6,0 e 11,0 anos de idade, visando a obtenção de perfis cognitivos por faixa etária que pudessem demonstrar as características da competência semiótica para a interpretação, especificamente, para a interpretação de sequências lógicas.

Não tenho dúvidas de que a teoria das semioses orientadas e criativas de Nöth (1995) é uma teoria perfeita e adequada ao estudo e observação do desenvolvimento e evolução da competência semiótica e, também, da linguagem e cognição. A teoria das semioses orientadas e criativas de Nöth (1995) foram utilizadas por mim em outras pesquisas (CORREIA, 2001, 2012, 2015) e provaram ser um arcabouço teórico metodológico eficaz para a observação da construção das semioses, ou seja, dos processos de interpretação, e, também, para a observação do uso dos signos no desenvolvimento

cognitivo e linguístico. Ao estudarmos o desenvolvimento da competência semiótica das crianças surdas, podemos mostrar a importância dos princípios da Semiótica de Peirce e suas potencialidades heurísticas para outras áreas importantíssimas do conhecimento, tais como as áreas da Educação Especial e da Psicolinguística.

Um resumo mais completo da teoria das semioses orientadas e criativas pode ser encontrado em Correia (2012). Apresentarei aqui um resumo para que o leitor possa entender como esta teoria serve de forma exemplar para descrever e classificar os processos de desenvolvimento da competência semiótica em pesquisas empíricas.

Os processos de interpretação dependem da percepção, procura e decodificação de signos que possam orientar os processos de interpretação. Nöth (1995, p. 107) introduz o conceito de signo orientador, como um signo interpretado “com sucesso com base em um código válido, e o resultado dessa semiose está de acordo com as expectativas do intérprete”.

Nos processos de interpretação das diferentes formas de linguagem, os indivíduos não encontram apenas signos de orientação; pelo contrário, encontram, também, signos que os desorientam do processo de interpretação.

Nöth (1995, p.108) classifica esses eventos semióticos como “semiose incompleta e transformada”. Nas semioses incompletas e transformadas o “intérprete desorienta-se porque um dos correlatos do signo não pode ser identificado”. Nöth (1995, p. 108) classifica esses processos de semiose como “enganosos ou criativos”.

Em minhas pesquisas, venho utilizando o conceito de “semiose criativa”: entendo que, na observação de processos reais de interpretação, o indivíduo, dependendo do desenvolvimento cognitivo e linguístico, de sua faixa etária e, muitas vezes, desconhecendo a linguagem necessária para a interpretação do sistema de linguagem, acaba utilizando as potencialidades de interpretação de acordo com a sua maturidade cognitiva e conhecimento de mundo. É exatamente o que Nöth (1995, p. 108)

propõe como “potencialidades inesperadas de um código já existente, com base em um novo código”. A semiose criativa é um caminho para entendermos os princípios da competência semiótica para interpretar um sistema de linguagem, a partir das potencialidades cognitivas do indivíduo.

Assim, venho utilizando a classificação das “semioses criativas” para classificar as estratégias utilizadas para a interpretar um dado sistema de linguagem, baseando-se em potencialidades cognitivas, ou seja, na maturidade cognitiva, maturidade linguística e experiência de mundo.

Preciso chamar a atenção para um fato extremamente importante: o termo “semiose orientada” não aparece no trabalho de Nöth (1995). Nöth (1995, p.108) classifica as semioses em: “incompleta e transformada” e “criativa”. A semiose incompleta e transformada pressupõe a existência de transformações sígnicas intituladas como: enganosas ou criativas. Porém, Nöth desenvolve esses conceitos para análise dos processos de interpretação de um personagem literário.

Para a aplicação desses conceitos em exemplos reais de interpretação, foi necessária uma adaptação dos conceitos e, assim, venho utilizando o conceito de “semiose orientada”, para classificar as interpretações reais que podem ser observadas quando indivíduos encontram signos orientadores, que são interpretados com base em um código válido. O que precisa ser entendido é que a produção das semioses orientadas pressupõe a existência de signos orientadores, devidamente interpretados a partir do conhecimento do código.

Nesta pesquisa busquei analisar a competência semiótica da criança surda, estudando a evolução das semioses orientadas e criativas a partir da análise sobre a lógica utilizada pelas crianças para a descrição em língua de sinais das sequências de imagens apresentadas.

Crianças surdas nas idades de 6,0, 7,0, 8,0, 9,0, 10,0 e 11,0 anos foram selecionadas para a observação do desenvolvimento da competência semiótica. Dois quadros, com sequências de imagens organizadas em ordens diferenciadas foram apresentados para a interpretação: o primeiro quadro com uma sequência de

três quadros de imagens e o segundo quadro com uma sequência de quatro quadros de imagens.



Figura 1 - As sequências de quadros

As sequências de quadros (pequenas histórias) foi um instrumento de testes idealizado por Eulalia Fernandes (1985, 1991) para pesquisas na área da aquisição e desenvolvimento de linguagem e cognição. Para mim, é claríssima a importância do instrumento de testes idealizado por Fernandes (1985, 1991), sobretudo para a área da Semiótica Cognitiva. As sequências de quadros com a organização das imagens, e com a disposição dos quadros em ordens diferentes, permitem observar as potencialidades e capacidades de interpretação, acatando a observação de como as crianças podem apresentar níveis distintos de interpretação, ou seja, de semioses criativas e de semioses orientadas, demonstrando a competência semiótica para a interpretação específica de sequências lógicas.

Os resultados por idade podem ser observados nas tabelas abaixo:

6,0 anos		
informante	Sequência	semiose
S.06.F1	Sq1	0
S.06.F1	Sq2	0

Tabela 1 – 6,0 anos

Como pode ser observado na tabela 1 referente à criança de 6,0 anos de idade, a criança não desenvolveu nenhum tipo de interpretação de nenhuma das sequências de quadros apresentadas.

7,0 anos		
informante	Sequência	semiose
S.07.F2	Sq1	0
S.07.F2	Sq2	-

Tabela 2 – 7,0 anos

Na tabela 2, referente a idade de 7,0 anos, a criança também não desenvolveu nenhuma interpretação das sequências de quadros apresentadas. Vale observar que a criança se recusou a interpretar a sequência de quatro quadros, ou seja, a sequência Sq2.

8,0 anos		
informante	Sequência	semiose
S.08.F1	Sq1	semiose criativa
S.08.F1	Sq2	semiose criativa
S.08.F2	Sq1	semiose orientada
S.08.F2	Sq2	Semiose orientada

Tabela 3 – 8,0 anos

Na tabela referente aos 8,0 anos de idade ocorre um equilíbrio nos processos de interpretação. A primeira criança desenvolveu interpretações em nível de semiose criativa nos processos de interpretação das duas sequências de quadros e a segunda criança desenvolveu processos de semiose orientada nos processos de interpretação das duas sequências de quadros.

9,0 anos		
informante	Sequência	semiose
S.09.M3	Sq1	Semiose orientada
S.09.M3	Sq2	Semiose orientada
S.09.M4	Sq1	0
S.09.M4	Sq2	0

Tabela 4 – 9,0 anos

Aos 9,0 anos de idade, a primeira criança (S.09.M3) desenvolveu semioses orientadas nos processos de interpretação das duas sequências de quadros, enquanto a segunda criança (S.09.M4) não desenvolveu nenhum tipo de interpretação das sequências apresentadas.

10,0 anos		
informante	Sequência	semiose
S.10,0.F1	SQ1	semiose orientada
S.10,0.M2	SQ1	semiose orientada
S.10,0.M3*	SQ1	Semiose orientada
S.10,0.F1	SQ2	Semiose orientada
S.10,0.M2	SQ2	Semiose orientada
S.10,0.M3	SQ2	Semiose orientada

Tabela 5 – 10,0 anos

Aos 10,0 anos de idade, as três crianças desenvolveram semioses orientadas nos processos de interpretação das duas sequências de quadros.

11,0 anos		
informante	Sequência	semiose
S.11,0.F1	Sq1	semiose orientada
S.11,0.F2	Sq1	semiose criativa
S.11,0.F3	Sq1	semiose criativa
S.11,0.M4	Sq1	semiose criativa
S.11,0.F1	Sq2	semiose orientada
S.11,0.F2	Sq2	semiose criativa
S.11,0.F3	Sq2	semiose orientada
S.11,0.M4	Sq2	semiose criativa

Tabela 6 – 11,0 anos

Aos 11,0 anos, podemos perceber um equilíbrio nos processos de interpretação das imagens das sequências lógicas. A primeira criança (S.11,0.F1) desenvolveu interpretações em nível de semiose orientada na análise das duas sequências de quadros. A segunda criança (S.11,0.F3) desenvolveu interpretações em nível de semiose criativa na interpretação das duas sequências de quadros. A terceira criança (S.11,0.M4) desenvolveu interpretações em nível de semiose criativa na análise da primeira sequência de quadros e, por outro lado, desenvolveu interpretações em nível de semiose orientada para a segunda sequência lógica de quadros, a sequência de quatro quadros. A quarta criança (S.11,0.M4) desenvolveu interpretações em nível de semiose criativa na análise das duas sequências de quadros.

4. Considerações Finais

Algumas questões sobre as potencialidades de interpretação analisadas precisam ser profundamente observadas. Na aplicação das duas sequências de quadros, com imagens sistematicamente organizadas de

forma diferente, foi possível observar que há singularidades no processo de interpretação das imagens e na forma como essas imagens são descritas. Como pode ser observado nas tabelas apresentadas anteriormente, a maioria das crianças desenvolveram formas de semioses orientadas. Isto significa que a maioria das crianças conseguiram interpretar as imagens e, sobretudo, interpretá-las na ordem lógica para o reconhecimento da história.

Porém, Ferreira Filho (2016, p.13) observou que

Ficou claro e comprovado pela aplicação das sequências de quadros que a maioria dos alunos surdos têm seu desenvolvimento cognitivo preservado e a capacidade de semiose desenvolvida, mas, a aquisição linguística deixou a desejar no que se refere à formulação de frases simples ou complexas.

Outra questão da máxima importância observada por Ferreira Filho (2016, p.14) foi o fato de que

Com a aplicação da sequência de quadros, foi possível observar que há uma barreira entre a mensagem

recebida e a forma de retransmiti-la, apesar de terem em sua maioria se desenvolvido cognitivamente e semioticamente, e de reconhecerem as figuras apresentadas e entenderem o que representa a história narrada/apresentada em sequência. A maioria seguiu a sequência lógica, ou seja, a semiose orientada. Porém, com a dificuldade de se transmitir o que estava sendo visto, e por não possuírem instrumental linguístico mínimo para efetuar frases simples ou complexas, concluímos que entre receber a mensagem e codificá-la de volta, está havendo uma quebra: há um desenvolvimento simbólico, porém há uma quebra, um atraso na área linguística, ou seja, falta o conhecimento de sinais pertinente para configurar e estabelecer uma frase coerente do que se está vendo e do que se entendeu.

As questões observadas por Ferreira Filho (2016) são da máxima importância e apontam para a importância fundamental da língua como um sistema simbólico de representações. Ferreira Filho (2016) observou que há um desenvolvimento simbólico que pode ser observado no grande número de semioses orientadas e criativas,

porém houve um atraso linguístico, na medida em que algumas crianças observadas não possuíam o conhecimento mínimo de sinais para explicar e descrever as sequências de imagens apresentadas.

A linguagem, como sistema simbólico de representações, permite reflexões sobre a aquisição da experiência através de suas categorias e dá ao indivíduo a capacidade de abstração, de simbolização e de comunicação sobre as suas percepções do mundo da experiência. Como pode ser observado, a ausência ou deficiência na linguagem influi diretamente na capacidade simbolização e de comunicação. A ausência das categorias abstratas da linguagem verbal influi diretamente na simbolização e na comunicação das percepções, em outros termos, na geração das semioses e na comunicação.

A aquisição de um sistema simbólico de representações pressupõe a reorganização de todos os processos mentais e de comunicação da criança e a utilização de um sistema linguístico como as línguas de sinais usadas pelas comunidades surdas (um código de

natureza distinta da linguagem verbal no que concerne à sua produção e recepção), pressupõe a reorganização dos processos mentais da criança surda, influenciando, dessa forma, a produção e o desenvolvimento das semioses. Acredito que a aquisição de um sistema simbólico de representações como o sistema linguístico espaço-visual das línguas de sinais influencia diretamente na competência semiótica da criança surda, e isto pode ser observado a partir da aplicação da teoria das semioses criativas e orientadas de Nöth (1995).

Referências

CALUMBI, Marcelo Oliveira. Estudos sobre os processos de interpretação e de semiose no desenvolvimento da linguagem e da competência semiótica da criança surda. 2016. Relatório Final (Iniciação Científica) – COPES, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

COBLEY, Paul; JANSZ, Litza. Introducing semiotics. Cambridge: Icon Books, 1999.

COELHO NETTO, J. Teixeira. **Semiótica, Informação e Comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

CONESA, Francisco; NUBIOLA, Jaime. **Filosofia del lenguaje**. Barcelona: Herder, 1999.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. **Semiótica e desenvolvimento cognitivo**: estudo sobre as estratégias de construção dos processos sógnicos em seqüências lógicas. 2001, 201p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Competência Semiótica, percepção e desenvolvimento das interpretações. In: SIMÕES, Darcilia (org.) **Língua Portuguesa e Ensino**: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash, 2012.

CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Semiótica e mediação simbólica: a competência semiótica e os processos de mediação dos signos nas representações da linguagem e da cognição. In: ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo (org) **Educação, comunicação e mediação**. São Paulo: Biblioteca24horas, 2015.

FERREIRA FILHO, José. **Estudos sobre os processos de interpretação e de semiótica no desenvolvimento da linguagem e da competência semiótica da criança surda**. 2016. Relatório Final (Iniciação Científica) – COPES, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

FERNANDES, Eulalia. **Estudo de Estruturas Sintáticas na Linguagem do Deficiente Auditivo**. Rio de Janeiro: CNPq, 1985. Relatório de Pesquisa.

FERNANDES, Eulalia. **Estudos sobre o desenvolvimento de linguagem e cognição**. Rio de Janeiro: CNPq, 1991. Relatório de Pesquisa.

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

NÖTH, Winfried. **Panorama da Semiótica: De Platão a Peirce**. São Paulo: Annablume, 1995.

RODRÍGUEZ, Cíntia. **O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

SANTAELLA, Lucia. **Produção de linguagem e ideologia**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

SIMÕES, Darcilia. **Língua portuguesa e ensino:** reflexões e propostas sobre a prática pedagógica. São Paulo: Factash, 2012.