



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
NÍVEL MESTRADO**

**A IRONIA EM CURTAS DE ANIMAÇÕES INFANTIS:  
UMA ANÁLISE MULTIMODAL EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

**KÉSIA VANESSA NASCIMENTO DA SILVA**

**RECIFE  
2021**

**KÉSIA VANESSA NASCIMENTO DA SILVA**

**A IRONIA EM CURTAS DE ANIMAÇÕES INFANTIS:  
UMA ANÁLISE MULTIMODAL EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, na linha de pesquisa Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Fonseca Lima da Fonte.

**RECIFE**

**2021**

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <p>S586i<br/><br/>169 f. : il.</p> | <p>Silva, Késia Vanessa Nascimento da.<br/>A ironia em curtas de animações infantis : uma análise multimodal em aquisição de linguagem / Késia Vanessa Nascimento da Silva, 2021.</p> <p>Orientador: Renata Fonseca Lima da Fonte.<br/>Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2021.</p> <p>1. Multimodalidade (linguística). 2. Ironia.<br/>3. Aquisição de linguagem. 4. Desenho animado.<br/>I. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 800.85</p> <p style="text-align: right;">Pollyanna Alves CRB/4-1002</p> |
|------------------------------------|---|

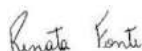
**A IRONIA EM CURTAS DE ANIMAÇÕES INFANTIS:  
UMA ANÁLISE MULTIMODAL EM AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM**

**KÉSIA VANESSA NASCIMENTO DA SILVA**

Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Data: 05/02/2021

Banca Examinadora:



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Renata Fonseca Lima da Fonte  
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (Orientadora)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB (Examinadora Externa)



---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabela Barbosa de Rêgo Barros  
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP (Examinadora Interna)

**RECIFE**

**2021**

## DEDICATÓRIA

*À minha mãe, pelo amor incondicional.  
Obrigada por ser minha fortaleza terrena.  
Serei eternamente grata!*

*À Sandra Schaffer Sônego (in memoriam) que  
sempre apoiou meus sonhos e projetos.  
Nossa amizade será eterna!*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pois, sem ele, nada alcançaria. Obrigada por guiar meus caminhos e me iluminar nos momentos de dúvidas e angústias.

À minha amada mãe, Maria Ângela, minha maior incentivadora, pelo amor incondicional em todos os momentos.

À minha família, sobretudo, por seu constante apoio, carinho e compreensão.

À minha orientadora e amiga, Renata da Fonte, que me concedeu de desfrutar de sua valiosa orientação neste trabalho. Obrigada pela atenção, disponibilidade e confiança!

Às crianças pela gentileza e interesse em participarem do estudo. Vocês proporcionaram uma investigação repleta de descobertas e reflexões.

À Universidade Católica de Pernambuco pela acolhida e aos excelentes professores que conheci. Sou muito grata aos momentos de discussão e ao incentivo durante o meu percurso.

À Regina Celeste, uma querida amiga que fiz durante a graduação. Obrigada por ser presente, sempre, em minhas conquistas acadêmicas. Admiro sua seriedade e amor à docência.

Aos amigos do mestrado com quem dividi momentos de leitura, sugestões e alegria nesta jornada.

Ao CAPES/ PROSUC pelo incentivo recebido pela bolsa.

A todos que torceram e celebraram com esta realização.

## RESUMO

Desde cedo crianças utilizam a linguagem, logo, já começam a perceber diferentes recursos linguísticos e a se posicionar diante deles. Além disso, deparamo-nos, na fala infantil, com trocadilhos, brincadeiras e até enunciados com tom irônico, dentre esses usos de linguagem, enfoca-se, neste trabalho, a ironia, já que dependendo da sua complexidade as crianças podem apreendê-la e usá-la em narrativas. O objetivo desta pesquisa foi analisar a ironia em narrativas de crianças em processo de aquisição de linguagem a partir de uma perspectiva multimodal, na qual fala, gesto e olhar coatuam na produção linguística, compondo a matriz multimodal da linguagem. Para atingir este objetivo, criamos trechos irônicos em duas animações que envolviam personagens do universo infantil, em seguida apresentamos os vídeos a cinco crianças de quatro a oito anos de idade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação cujo procedimento metodológico consistiu em cada criança assistir individualmente e em seus contextos domiciliares as duas animações e após assisti-las narrar o que viu ao pesquisador. As animações envolvem diferentes personagens do público infantil e apresentam duração de vinte e seis a trinta e cinco segundos. Em relação à ironia presente nas animações, essa foi apresentada em diversas situações e apoiou-se na classificação proposta por Muecke (1995): ironia verbal e ironia situacional. Adotamos quanto a ironia uma definição abrangente, uma vez que a refletimos como uma atividade de natureza verbal e situacional e que excede a sua definição padrão de “dizer uma coisa para significar outra”. Neste trabalho, admite-se a concepção de que a linguagem é constituída por um conjunto interligado de diferentes recursos semióticos, sendo as modalidades vocal/prosódica, gestual e visual o centro dessa matriz multimodal. Para a análise dos dados, utilizamos os softwares ELAN para a transcrição dos recursos produção vocal, gesto e olhar realizados pelas crianças nas narrativas, e o PRAAT para a análise acústica da fala. As categorias de análise foram os gestos com base nas dimensões gestuais (MCNEILL, 1992), além disso incluímos a surpresa como características dos olhos e sobrancelhas (EKMAN, FRIESEN, 1975). O recurso prosódico, considerando a curva entonacional ascendente/descendente que apresenta como parâmetro acústico a frequência fundamental ( $F_0$ ) e o plano do olhar, os olhos rolando (ROCKWELL, 2000; CONZ, 2010), um olhar para cima e para os lados. Os resultados revelaram que entre as crianças observadas, quatro conseguiram descrever as ironias verbal e situacional em suas narrativas. A respeito das pistas multimodais de identificação, os dados mostraram que na ironia verbal há uma certa tendência para a expressão facial de deboche (Marcos, 44%; Luana, 11%; Helena, 44%), já na ironia situacional, a reação de deboche (Helena, 100%) e desdém (Marcos, 33%; Graziela, 67%); as pistas de produção foram escassas na declaração irônica (sobrancelha levantada: Joana, 50%; Graziela, 50%) e numerosa para a ironia da situação (elevação de frequência fundamental e sobrancelha levantada: Marcos, 33%; Luana, 33%, Helena, 33%, Graziela, 33%; olhar para cima e para os lados: Helena, 50%; Graziela, 50%). Assim, evidenciamos que cada criança se relaciona com a ironia de diferentes formas e que o contexto familiar, os saberes partilhados e as rotinas interativas promovem o percurso ao sentido figurado.

**Palavras-chave:** Ironia. Animações infantis. Multimodalidade. Aquisição de Linguagem.

## ABSTRACT

From an early age children use language, so they begin to perceive different linguistic resources and to position themselves before them. Furthermore, in children's speech, we find puns, jokes and even utterances with an ironic tone, among these uses of language, this work focuses on irony, since depending on its complexity, children can apprehend it and use it in narratives. The objective of this research was to analyze the irony in the narratives of children in the process of language acquisition from a multimodal perspective, in which speech, gesture and gaze coact in the linguistic production, composing the multimodal matrix of language. To achieve this goal, we created ironic excerpts in two animations that involved characters from the children's universe, then we presented the videos to five children from four to eight years old. It is a qualitative research of the type of research-action whose methodological procedure consisted of each child watching the two animations individually and in their home contexts and after watching them narrate what they saw to the researcher. The animations involve different characters from the children's audience and last from twenty-six to thirty-five seconds. Regarding the irony present in the animations, it was presented in several situations and was supported by the classification proposed by Muecke (1995): verbal irony and situational irony. We have adopted a comprehensive definition for irony, since we reflect it as an activity of a verbal and situational nature and which exceeds its standard definition of "saying one thing to mean another". In this work, the conception that language is constituted by an interconnected set of different semiotic resources is admitted, being the vocal / prosodic, gestural and visual modalities the center of this multimodal matrix. For data analysis, we used the ELAN softwares for the transcription of vocal production, gesture and look resources performed by children in the narratives, and PRAAT for the acoustic analysis of speech. The categories of analysis were gestures based on the gestural dimensions (MCNEILL, 1992), in addition we included surprise as characteristics of the eyes and eyebrows (EKMAN, FRIESEN, 1975). The prosodic resource, considering the upward / downward intonational curve that presents the fundamental frequency (F0) and the plane of the gaze as an acoustic parameter, the eyes rolling (ROCKWELL, 2000; CONZ, 2010), a look up and to the sides. The results revealed that among the children observed, four were able to describe verbal and situational ironies in their narratives. Regarding multimodal identification cues, the data showed that in verbal irony there is a certain tendency towards debauchery facial expression (Marcos, 44%; Luana, 11%; Helena, 44%), whereas in situational irony, the reaction of debauchery (Helena, 100%) and disdain (Marcos, 33%; Graziela, 67%); the production leads were scarce in the ironic statement (raised eyebrow: Joana, 50%; Graziela, 50%) and numerous for the irony of the situation (fundamental frequency rise and raised eyebrow: Marcos, 33%; Luana, 33%, Helena, 33%, Graziela, 33%; look up and to the sides: Helena, 50%; Graziela, 50%). Thus, we show that each child relates to irony in different ways and that the family context, shared knowledge and interactive routines promote the path to figurative meaning.

Keywords: Irony. Children's animations. Multimodality. Language Acquisition.



## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>9</b>   |
| <b>1. IRONIA.....</b>  | <b>18</b>  |
| 1.1 Sobre a ironia.....  | 19         |
| 1.2 Perspectivas acerca da Ironia.....                               | 23         |
| 1.2.1 Perspectiva Clássica.....                                      | 24         |
| 1.2.1.1 O método socrático.....                                      | 24         |
| 1.2.1.2 A abordagem retórica.....                                    | 26         |
| 1.2.1.3 A ironia romântica.....                                      | 28         |
| 1.3 Perspectiva Cognitiva.....                                       | 31         |
| 1.4 Perspectiva Pragmática.....                                      | 36         |
| <b>2. MULTIMODALIDADE.....</b>                                       | <b>42</b>  |
| 2.1 Estudos multimodais em Aquisição de Linguagem.....               | 42         |
| 2.1.1 O recurso vocal/prosódico.....                                 | 47         |
| 2.2.2 O recurso gestual.....   | 54         |
| 2.2.2.1 A expressão facial na ironia.....                            | 61         |
| 2.2.3 O recurso visual.....  | 66         |
| <b>3. METODOLOGIA.....</b>   | <b>70</b>  |
| 3.1 Participantes e contexto.....                                    | 70         |
| 3.2 Procedimentos de construção das animações.....                   | 71         |
| 3.2.1 A ironia verbal dos Simpsons .....                             | 72         |
| 3.2.2 A ironia situacional do Coringa.....                           | 76         |
| 3.3 Procedimentos de coleta de dados.....                            | 80         |
| 3.4 Ferramentas de transcrição.....                                  | 81         |
| 3.4.1 ELAN.....  | 82         |
| 3.4.2 PRAAT.....   | 83         |
| 3.5 Procedimentos de análise dos dados.....                          | 84         |
| <b>4. “COMEÇA ASSIM ...” AS NARRATIVAS INFANTIS.....</b>             | <b>86</b>  |
| 4.1 Momentos: criança assistindo e narrando as animações.....        | 87         |
| 4.1.1 Recontando o curta infantil A - “belo trabalho, Homer”.....    | 90         |
| 4.1.2 Recontando o curta infantil B - “ladrão que rouba ladrão”..... | 96         |
| 4.2 Os aspectos multimodais nas narrativas.....                      | 102        |
| 4.2.1 Plano prosódico.....   | 103        |
| 4.2.2 Plano gestual.....   | 111        |
| 4.2.3 Plano visual.....  | 117        |
| 4.3 Pistas de identificação e produção da ironia.....                | 124        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                     | <b>150</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>153</b> |
| <b>APÊNDICE .....</b>  | <b>162</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>   | <b>167</b> |

## INTRODUÇÃO

Presente em diferentes ambientes, a ironia pode ser percebida desde em uma conversa banal, em uma pintura, em uma cena teatral até em um discurso político na imprensa. Independente da forma em que é expressa, a ironia sempre instiga uma simultaneidade de significados, existindo entre eles uma tensão expressa por uma contradição, incongruência, disparidade ou paradoxo.

O uso da ironia conjuga uma complexa rede de elementos e recursos na sua instauração. Ao reconhecer a presença da ironia, o sujeito vê-se envolvido em uma re-interpretação do significado, já que a sua realização se dá em uma estrutura onde há dois significados para um significante. Além disso, a ironia é alvo de um olhar multifacetado devido as inúmeras perspectivas que se debruçam em analisá-la, como a filosofia, a retórica, a estilística, a psicologia, a linguística, entre outras; essa heterogeneidade de posições acerca da ironia possibilita observá-la sob diferentes formas e funções, o que complexifica, por sua vez, sua delimitação nos estudos.

As primeiras concepções de ironia foram discutidas na Grécia Antiga onde foi denominada de “ironia socrática”. Nesse contexto, ela era considerada como um método cujo objetivo consistia no ensino da autorreflexão e julgamento das pessoas sobre suas ações, associando-se, desse modo, a questões sociais (PAULA, 2012).

A ironia era um recurso utilizado por Sócrates para confundir os sofistas da época, assim sendo, dizia o contrário do que se pensava. Essa forma de ensino adquiriu na Retórica uma definição caracterizada por uma inversão semântica, ou seja, dizer uma coisa para significar o seu oposto (PAULA, 2012).

Ao longo da sua história, a ironia sofreu modificações conceituais, sendo algumas mais radicais que outras: no período romântico, por exemplo, a definição de ironia foi ampliada para além da sua natureza verbal, sendo compreendida nessa fase como uma “consciência do poder de agir; [...] postura reflexiva e produtiva” (BRAIT, 1996, p. 29).

Ferreira (2015) explica que:

A ironia pode ser utilizada, assim, tanto para dizer o oposto do que se pretende, quanto para dizer literalmente o que se pretende com uma modalização diferente, quebrando a expectativa do ouvinte, desconstruindo uma imagem institucionalizada, dentre outros; pois há situações em que o locutor - pretendendo ser irônico - expressa literalmente a verdade. Ou situações nas

quais, simultaneamente, pretende transmitir o que é dito realmente e o que está implicado conversacionalmente (FERREIRA, 2015, p. 43).

A ironia não é unicamente um caso de natureza verbal, ela também é situacional, podendo se manifestar em diferentes meios e espaços da sociedade. A ironia “é uma técnica de dizer muito pouco e significar tanto quanto possível. A ironia evita a declaração direta e emprega uma atitude objetiva e desapaixonada, permitindo investigar e iluminar questões poderosas e controvertidas” (O’NEILL, 2006, p. 8)

Nesse jogo irônico, sinalizações óbvias podem ou não estarem presentes o que significa que os receptores devem estar atentos a maneira como a ironia foi dita, por quem e em qual contexto. Assim, Quintiliano - um dos principais teóricos da oratória, explica que a ironia pode ser destacada na maneira como foi expressa, no caráter do orador e na própria natureza do assunto (O’NEILL, 2006).

Para mais, a autora argumenta que:

Nossa sinalização pode indicar que nós podemos não estar exatamente querendo significar o que estamos dizendo; os papéis que nós escolhemos representar podem convidar à interpretação, à re-apreciação e à rejeição; ou a natureza do assunto em si pode indicar que nosso ponto de vista é irônico (O’NEILL, 2006, p. 10)

Nesse sentido, a ironia quer falada quer escrita precisa insinuar a sua própria natureza e para que assim aconteça, o falante fornece pistas cotextuais, contextuais ou suprasegmentais (entendemos a pista prosódica como o tom de voz e ritmo) que sugerem um discurso irônico, colaborando para a construção do sentido.

Compreendemos que essas pistas marcam a multimodalidade do discurso, promovendo nuances na construção do significado pretendido, podendo ainda ser parte do texto (tópico discursivo, exageros, contradições) ou acompanhá-lo, como os gestos, a prosódia e a expressão facial. Desse modo, toda ironia é multimodal, uma vez que necessita das outras manifestações da língua para que o efeito irônico seja completo, direcionando o ouvinte na identificação e compreensão.

A ironia faz parte da linguagem, logo, muitos de nós já lançamos mão desse termo para qualificar um discurso, uma situação ou uma pessoa. Por sua natureza dinâmica, a ironia excede o enunciado, uma vez que envolve fatores como o “papel condicionador do contexto e as intenções dos interlocutores; sendo ainda inseparável dos aspectos social, histórico e cultural em situação de emprego e atribuição” (HUTCHEON, 2000, p.89).

Uma vez inseridas nas relações e pluralidade do mundo, “é preciso considerar que o reconhecimento e o uso de recursos como a ironia também devem fazer parte do processo de aquisição de linguagem pela criança” (WINNER, 1988, p.44). No entanto, poucas pesquisas discutem a ironia na área da aquisição na linguagem como pode ser visto no quadro que será discutido posteriormente.

Com o propósito de realizar um levantamento das pesquisas existentes sobre ironia na aquisição da linguagem, fizemos uma verificação nas ferramentas de busca Banco de teses e dissertações da CAPES, portal de periódicos da CAPES, Scielo e o google acadêmico dos últimos dez anos (2010-2020). Escolhemos como modo de busca “ironia e aquisição de linguagem” e poucos trabalhos envolviam esta temática.

**Quadro 1: Levantamento de Pesquisa**

| <b>Ferramenta</b>                      | <b>Descritores</b>              | <b>Período</b> | <b>Teses</b> | <b>Dissertações</b> | <b>Artigos</b> | <b>Livros</b> | <b>Total</b> |
|--|---------------------------------|----------------|--------------|---------------------|----------------|---------------|--------------|
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | Ironia e aquisição de linguagem | 2010 a 2020    | 1            | 1                   | -              | -             | 2            |
|  | Irony and language acquisition  | 2010 a 2020    | -            | -                   | -              | -             | -            |
| Portal de Periódicos da CAPES          | Ironia e aquisição de linguagem | 2010 a 2020    | -            | -                   | 1              | -             | 1            |
|  | Irony and language acquisition  | 2010 a 2020    | -            | -                   | 8              | -             | 8            |
| Scielo                                 | Ironia e aquisição de linguagem | 2010 a 2020    | -            | -                   | 1              | -             | 1            |
|  | Irony and language acquisition  | 2010 a 2020    | -            | -                   | -              | -             | -            |
| Google Acadêmico                       | Ironia e aquisição de linguagem | 2010 a 2020    | -            | 1                   | 2              | -             | 3            |
|  | Irony and language acquisition  | 2010 a 2020    | -            | -                   | 11             | 1             | 12           |

Fonte: elaborado pela autora

No Banco de teses e dissertações da CAPES, foram encontradas duas pesquisas que tratavam da ironia na aquisição de linguagem, porém não estavam associadas à multimodalidade. A dissertação de Silva (2012) investigou através de atividades experimentais como as crianças lidam com crenças falsas pela perspectiva psicolinguística do Bootstrapping Sintático (GLEITMAN, 1990) associada à teoria minimalista da língua (CHOMSKY, 1995-2001). Ademais, tem-se o livro de Del Ré (2011), resultado da tese de doutorado, cuja intenção era realizar um estudo apoiado na concepção bakhtiniana do discurso acerca do humor em crianças pequenas (3-5 anos) observando o curso de sua relação com a língua em aquisição de linguagem.

No portal de periódicos da CAPES, verificamos um artigo desenvolvido por Del Ré, Dodane e Morgenstern (2019) que visava entender como uma criança falante do francês e a outra do português aprendiam a reconhecer e usar o humor em discurso. Consideramos os trabalhos anteriores por efeito da ironia ser uma categoria do humor, sendo termos intimamente ligados. Já o Scielo apresentou o artigo de Siqueira et al., (2017) que estudou a compreensão de expressões idiomáticas (como a ironia, metonímia e a metáfora) em período de aquisição de linguagem sob o olhar da Linguística Cognitiva.

Na versão inglesa “irony and language acquisition”, apenas o portal de periódicos da CAPES apresentou trabalhos relacionados aos descritores. A maioria dos estudos analisavam o processo de produção e compreensão da ironia pelas crianças (RECCHIA et al., 2010; GLENWRIGHT, PEXMAN, 2010; BANASIK-JEMIELNIAK, 2020; BURNETT, 2015; AGUERT, 2018; DEL RÉ, 2018), habilidades (BOSCO, 2013) e a identificação dos aspectos sociocognitivos e comunicativos da ironia (FILIPPOVA, 2010). A teoria da mente e a hipótese da saliência graduada foram as principais concepções adotadas, existindo ainda alguns trabalhos sob a perspectiva pragmática.

O Google Acadêmico indicou três pesquisas: o artigo de Seixas (2011) que consistiu na discussão<sup>1</sup> de exemplos reais e de programas infantis onde as crianças ultrapassaram o sentido literal, utilizando a ironia e outras figuras de linguagem em seus discursos; já o trabalho de Ferrari (2018) tratou da compreensão de provérbios como as metáforas, metonímias e ironias por crianças sob a perspectiva da Linguística Cognitiva; e a dissertação de Souza Alves (2011) que se propôs a observar por

---

<sup>1</sup> Em relação à análise, Seixas (2011, p. 66) explica que: “o texto tem também algumas limitações. Uma delas é que não sou especialista na área da aquisição/desenvolvimento. Uma outra é que ele não traz uma análise de dados empíricos à luz de uma teoria, chegando ao final com uma conclusão”

meio da teoria enunciativa dialógica como as crianças compreendem a ironia em discursos argumentativos.

Sob a versão inglesa “irony and language acquisition”, o Google Acadêmico apresentou doze artigos que tratavam da compreensão infantil sobre a ironia, sendo a concepção cognitiva - representada pela teoria da mente a abordagem predominante nestes trabalhos. Encontramos também um *hiperlink* que possibilitava o acesso ao capítulo de livro realizado por Del Ré, Dodane e Morgenstern (2015) que indica uma verdadeira precocidade infantil quanto a produção de enunciados humorísticos por crianças brasileiras de 4-6 anos. Nenhum utilizou a multimodalidade como teoria de análise.

Além deste, realizamos outro levantamento com o seguinte descritor “ironia, aquisição de linguagem e multimodalidade” nas mesmas ferramentas de busca que o anterior e nos últimos dez anos - 2010 a 2020.

**Quadro 2: Levantamento de Pesquisa**

| Ferramenta                             | Descritores                                      | Período     | Teses | Dissertações | Artigos | Livros | Total |
|--|--|-------------|-------|--------------|---------|--------|-------|
| Banco de Teses e Dissertações da CAPES | Ironia, aquisição de linguagem e multimodalidade | 2010 a 2020 | -     | -            | -       | -      | -     |
|  | Irony, language Acquisition and multimodality    | 2010 a 2020 | -     | -            | -       | -      | -     |
| Portal de Periódicos da CAPES          | Ironia, aquisição de linguagem e multimodalidade | 2010 a 2020 | -     | -            | -       | -      | -     |
|  | Irony, language Acquisition and multimodality    | 2010 a 2020 | -     | -            | -       | -      | -     |
| SciELO                                 | Ironia, aquisição de linguagem e multimodalidade | 2010 a 2020 | -     | -            | -       | -      | -     |
|  | Irony, language acquisition and multimodality    | 2010 a 2020 | -     | -            | -       | -      | -     |
| Google Acadêmico                       | Ironia, aquisição de linguagem e multimodalidade | 2010 a 2020 | -     | -            | -       | 2      | 2     |

|   |                   |   |   |   |   |   |
|---|-------------------|---|---|---|---|---|
| Irony, language acquisition and multimodality | 2010<br>a<br>2020 | - | - | - | - | - |
|---|-------------------|---|---|---|---|---|

Fonte: elaborado pela autora

No Banco de teses e dissertações da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Scielo não localizamos pesquisas referentes ao modo de busca, já o Google Acadêmico indicou dois trabalhos: o primeiro diz respeito a um capítulo de livro desenvolvido por Del Ré et al (2017) que discorrem sobre discurso, prosódia e multimodalidade na produção humorística de uma criança monolíngue; quanto ao segundo refere-se respectivamente ao livro de Barcelona (2016) que tece uma discussão teórica da ironia como um jogo de linguagem semântico e pragmático importante no desenvolvimento da criança. Para ela, jogos que comunicam o contrário do que dizem - como as ironias também são encontrados na fala das crianças.

Além disso, Barcelona (2016) diz que enunciados irônicos pressupõem o uso de contrastes prosódicos, ajudando os ouvintes na interpretação. Embora a autora não assuma a multimodalidade como perspectiva de análise, a mesma reconhece a existência de jogos multimodais porque conjugam elementos verbais, gestuais e visuais na sua realização, sendo assim consideramos que a ironia se caracterize como tal, uma vez que diferenças prosódicas são recursos multimodais presentes nas interações humanas. Na versão inglesa “irony, language acquisition and multimodality” não localizamos trabalhos referentes.

Diante deste cenário e em virtude dos poucos trabalhos sobre a presente temática, atraiu-nos elaborar uma pesquisa que estabelece uma compreensão entre ironia e aquisição de linguagem através de uma perspectiva multimodal, e questiona: crianças em aquisição de linguagem conseguem narrar uma ironia? Suas reações ao assistirem vídeos irônicos sinalizam sua identificação? As narrativas forneceriam pistas de que a criança reconheceu a ironia? E qual a sua relação com a multimodalidade?

A partir desses questionamentos, levantamos as seguintes hipóteses: (i) crianças são capazes de recontar uma ironia, todavia uma ironia que esteja ao seu alcance e que não exija um conhecimento de mundo que elas ainda não têm; (ii) algumas expressões faciais realizadas pelas crianças enquanto assistem as animações podem sinalizar o seu reconhecimento sobre a ironia; (iii) durante as narrativas irônicas, as crianças apresentariam em sua fala um sentido, e nos demais recursos

(prosódia, gesto e olhar) um sentido oposto ao que foi apresentado, ou seja, esses recursos multimodais, associados à fala, podem ser pistas da identificação pela criança, pois negam o enunciado verbal; (iv) ao revelarem a ironia através de suas narrativas, as crianças não utilizariam uma única modalidade (a fala), mas sim um conjunto integrado de várias modalidades, o que, por sua vez, constituiria a matriz multimodal de linguagem. Desta forma, as crianças exibiriam o fenômeno da multimodalidade através de suas narrativas.

Com a finalidade de obter respostas ao problema de pesquisa, apresentamos como objetivo geral: analisar a ironia em narrativas de crianças em aquisição de linguagem; e específicos: a) identificar e descrever os recursos multimodais – vocalização/prosódia, gesto e olhar presentes nas narrativas de animações irônicas; b) investigar as pistas multimodais de identificação e de produção da ironia pelas crianças a partir de suas narrativas e ao assistir as animações irônicas. Através destes objetivos, almeja-se comprovar que crianças em aquisição de linguagem conseguem revelar uma ironia através de suas narrativas, e ao fazerem tal ação apresentam a natureza multimodal da linguagem.

Quanto a metodologia, selecionamos cinco crianças com faixa etária de 4 a 8 anos de idade de uma escola privada localizada na cidade de Barreiros-PE. A escolha das respectivas crianças obedeceu a critérios de inclusão e exclusão, como também as considerações estabelecidas pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco. Criamos trechos irônicos em duas animações infantis, os vídeos possuem duração de vinte e seis a trinta e cinco segundos e envolvem diferentes personagens do universo infantil - 1º animação: os simpsons; 2º animação: coringa da liga da justiça. Tais animações foram apresentadas para cada criança individualmente em seu ambiente domiciliar.

Optamos por uma pesquisa-ação de natureza qualitativa que partiu da análise da ironia em narrativas de crianças; em seguida, identificamos e descrevemos os recursos multimodais utilizados durante as narrativas, sendo esses filmados e transcritos nos softwares ELAN (os gestos, a expressão facial, o olhar) e o PRAAT (a fala com suas marcações prosódicas); em seguida, direcionamos nossa atenção às pistas de identificação e de expressão que podem ser caracterizadas de inúmeras maneiras: entre uma oposição de sentido expresso na fala das crianças com o seu gesto, expressão facial, olhar ou a prosódia.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo, de-



nominado “Ironia”, apresentamos algumas características da “anatomia<sup>2</sup>” da ironia, onde aspectos como semântica, intencionalidade, sinais, inferência envolvem-se nesse enquadramento irônico. Em seguida, estabelecemos uma discussão teórica sobre as perspectivas clássica, cognitiva e pragmática que abrangem o conceito de ironia.

Embora as perspectivas cognitiva e pragmática sejam contemporâneas nos estudos sobre a ironia, assumimos, nesta pesquisa, um dos aspectos da concepção clássica em virtude deste considerar as ironias do tipo verbal e situacional. Entendemos que a velha definição de ironia de dizer alguma coisa para significar outra é simplista, por esse motivo acrescentamos a presente concepção: I) as outras formas de ironia como o paradoxo, a contradição de ideias, choque de estilo ou uma tensão entre os personagens; II) e as pistas multimodais oferecidas durante um discurso ou situação irônica.

No segundo capítulo intitulado “Multimodalidade”, tecemos algumas considerações sobre alguns estudos multimodais em Aquisição de Linguagem, especificamente a maneira como os recursos vocalização/prosódia, gesto e olhar estão sendo analisados na contemporaneidade. Além disso, pesquisas significativas de autores como Goldin-Meadow (2009, 2015, 2016), McNeill (1985, 1992, 2000, 2005, 2016), Kendon (1982, 2004, 2009), Fonte (2011), Cavalcante (1999/2016, 2010, 2015, 2018), Fonte e Cavalcante (2016), Fonte et al., (2014), Silva e Fonte (2018) Cavalcante et al., (2015, 2016), Ávila-Nóbrega (2010, 2012, 2018), e entre outros foram destacados, uma vez que se debruçam na investigação da instância multimodal da linguagem.

O terceiro capítulo aborda os aspectos metodológicos utilizados nesta pesquisa onde explicitamos os “Participantes e contexto”, “Procedimentos de construção das animações”, “Procedimentos de coleta de dados”, “Ferramentas de Transcrição - ELAN e PRAAT, e os “Procedimentos de análise dos dados”.

No quarto capítulo, analisamos a ironia nas narrativas das crianças que recontaram as animações infantis; em seguida, expomos por meio de *prints* as transcrições dos softwares ELAN e PRAAT, com a finalidade de que os recursos multimodais utilizados pelas crianças fossem bem visualizados pelos leitores, possibilitando, assim, um maior entendimento sobre as modalidades linguísticas que participaram e constituíram as narrativas; após esse momento, examinamos as pistas de identifica-

---

<sup>2</sup>O termo anatomia se refere a configuração da ironia, isto é, os principais aspectos que a compõe.

ção e de produção que podem indicar se as crianças foram capazes ou não de evidenciar a ironia ao assistir às animações e através de suas narrativas.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que desmistifica estigmas referentes à linguagem infantil e corrobora que crianças são extremamente capazes e competentes para alcançar qualquer recurso linguístico. Diante disso, a exposição a incongruências como a ironia é uma experiência efetivamente benéfica para instigar a sensibilidade ao sentido, possibilitando a percepção de construções irônicas em contextos sociais diversos.

## 1. IRONIA

*“O mundo irônico é aberto para a contemplação, a investigação, o julgamento e a transformação”.*

*(O’NEILL, 2006, p. 12).*

O objetivo deste capítulo é apresentar uma discussão sobre os principais aspectos que abrangem a noção de ironia, a fim de que elementos como semântica, intencionalidade, inferência e sinais irônicos sejam explicitados. Assim, iniciaremos discutindo a configuração da ironia, pois a entendemos como algo que excede o enunciado e envolve uma série de fatores graças as relações dinâmicas e plurais que estabelece àqueles que a usam e a percebem nas interações.

Logo após, trataremos sobre as perspectivas teóricas que se debruçam no processo de produção e compreensão da ironia, pois é um conceito que resiste a definições fáceis em razão da longa história de usos que apresenta. Sendo assim, apresentaremos os estudos clássicos, cognitivos e pragmáticos com o intuito de contribuir com as discussões de nossa pesquisa.

Destacamos que a ironia é objeto de estudo de várias ciências, no entanto, visamos enfatizar as principais concepções – clássica, cognitiva e pragmática. Acreditamos que essas perspectivas sintetizam um pouco da história da ironia, evidenciando aos leitores as mudanças de enfoque pelas quais passou e um entendimento maior acerca da mesma.

## 1.1 Sobre a ironia

As palavras mudam seus significados à medida que imergem em diferentes contextos e usos. Discutir a semântica da ironia é tarefa complexa, já que o seu uso envolve questões centradas não apenas no conceito de significado, mas também os papéis do ironista e interpretador, bem como as suas atitudes e intenções.

Talvez a ironia seja um recurso que evidencie o fato de que as palavras não significam por si só, porque o exercício de produção e recepção acontece em um contexto específico. Além disso, a atribuição e produção de significados - irônico ou não - é uma atividade social, pois envolve as “maneiras pelas quais os sistemas e códigos são usados, transformados e transgredidos em práticas sociais” (LAURETIS, 1984, p.167).

Acreditamos que analisar a semântica da ironia requer ir além de conceitos tradicionais onde se adota unicamente a inversão semântica; é preciso atentar-se também a sua pragmática, e a troca comunicativa na linguagem. Sendo algo que não existe, e sim acontece, a ironia reside no uso, nesse espaço interativo, dinâmico entre texto e fala, contexto e interpretador.

Nessa perspectiva, Hutcheon (2000) apresenta três principais características do significado irônico, argumentando que ele é: relacional, inclusivo e diferencial. Sobre o aspecto relacional, apreende-se que a ironia relaciona significados (ditos, não ditos) e pessoas (ironista, interpretador, alvo). Assim, a ironia surgiria de uma associação.

Discorrer sobre o aspecto inclusivo significa repensar a ideia tradicional de ironia enquanto uma simples antífrase, já que rejeita a noção de que o sentido irônico se encontra no não dito, desprezando o dito, o literal. Sobre essa questão, a autora argumenta: “o significado irônico é simultaneamente duplo (ou múltiplo) e que, por conseguinte, você não tem de rejeitar um significado “literal” para chegar ao que usualmente se chama de significado “irônico” ou real da elocução” (HUTCHEON, 2000, p.93).

Para mais, acrescenta:

O dito e o não dito formam juntos aquele terceiro significado, e eu quero argumentar que isso é o que deveria ser chamado, mais corretamente, de significado “irônico”. Alguns teóricos afirmam que não conseguimos abarcar ambos os significados literal e irônico; no entanto, eu sugiro que só não con-

seguimos, mas que, se não o fizermos, então, não estaremos interpretando a elocução como irônica de maneira nenhuma (HUTCHEON, 2000, p 93-94)

Nessa linha, pensar o significado irônico como algo em fluxo e não fixo rompe a concepção de que a ironia envolve a negação do significado literal e a substituição por um significado irônico. Essa teoria de rejeição/substituição não abrange o aspecto inclusivo da ironia, em virtude de não considerar a mensagem declarada (o dito), como parte integrante do significado irônico.

O aspecto diferencial da ironia baseia-se no signo apontar para um significado diferente do seu literal, ou seja, quando dois ou mais conceitos diferem-se. Dessa forma, “o signo irônico compõe-se de um significante para dois significados diferentes<sup>3</sup>, mas não necessariamente opostos” (HUTCHEON, 2000, p.98); assim, vê-se que o uso da ironia aproxima-se do discurso mentiroso, porém é necessário não tratar ambos os termos como sinônimos, já que diferentemente da mentira, a ironia tem a intenção de ser decodificada pelo ouvinte.

A ironia dispõe ainda de uma segunda particularidade: a intenção do ironista em ser percebido, pois “a ironia não é ironia a não ser que ela declaradamente faça alusão a sua própria natureza” (MUECKE, 1978, p. 43). Por essa razão há no enunciado marcas que sinalizam a ironia àquele a quem lhe foi dirigida, tal ação singulariza a ironia dos demais recursos que compartilham desse “contraste”:

Nos logros existe uma aparência que é mostrada e uma realidade que é sonogada, mas na ironia o significado real deve ser inferido ou do que diz o ironista ou do contexto em que o diz; é “sonogado” apenas no fraco sentido de que ele não está explícito ou não pretende ser imediatamente apreensível (MUECKE, 1995, p.54).

A linguagem se prolifera e desencadeia uma extensa rede de interpretações, comentários e intenções. Nesse seguimento, encontra-se a ironia com a sua natureza dinâmica que acontece mediante a um ato de intencionalidade, sendo reconhecida ainda “por um conhecimento detalhado das referências pessoais, linguísticas, culturais e sociais do falante e do seu público” (GAUNT, 1989, p.25).

Teorias sobre a ironia tem argumentado que existem ironias intencionadas (HUTCHEON, 2000; BOOTH, 1974; MUECKE, 1969) e não intencionadas (FOU-

---

<sup>3</sup> O signo irônico é humano e singular. Este, para nós, aproxima-se sobre o que tenha sido a mais importante contribuição saussuriana - significado e significante. A ironia une o plano da forma (significante), sendo representado por elementos além do campo da oralidade; e o plano do conteúdo (significado) evidenciado pelos sentidos literal e não literal.

CAULT, 1972; COLLINS, 1989). Quanto ao primeiro tipo, diz-se que são explícitas e reconstruídas pelo interpretador, e as do segundo tipo incluem as ironias situacionais ou observáveis, sendo essas interpretadas ironicamente; além disso, muitas pesquisas têm-se debruçado na intencionalidade questionando se é uma condição necessária a presença da ironia. Acreditamos que na ironia verbal, quer do lado do ironista quer do interpretador, ou ambos, haverá intenção porque:

Intencional/não intencional pode ser uma distinção falsa: toda ironia acontece intencionalmente, quer a atribuição seja feita pelo codificador, quer pelo decodificador. A interpretação é, num sentido, um ato intencional por parte do interpretador (HUTCHEON, 2000, p.171).

Alguns teóricos têm discutido que a ironia não é um caso de intenção do ironista, mas antes produto da inferência do interpretador. Além disso, supõe-se que o interpretador deva apreender os marcadores textuais e contextuais na relação entre o dito (linguagem literal) e o não dito (linguagem figurada). Desse modo, “a estrutura da comunicação não é uma estrutura de intenção - reconhecimento, mas de intenção - referência” (ADAMS, 1985, p.45).

Vê-se, portanto, duas posições sobre a relação ironia e intencionalidade: ironias intencionada e não intencionada e a intencionalidade como produto da inferência do interpretador. Pensamos que não há ironia verbal ausente de intenção, embora existam pessoas com o perfil de serem irônicas na maioria das vezes, elas utilizam a ironia com algum intuito. Os interpretadores não são receptores passivos, eles também fazem a ironia acontecer, isso justifica a ideia de que a “interpretação é, num sentido, um ato intencional por parte do interpretador” (HUTCHEON, 2000, p. 171).

Embora muitas perspectivas partam da ótica do ironista, consideramos que ele não é o único sujeito ativo na ironia, já que a construção do sentido também depende da compreensão do interpretador. Assim, percebe-se uma responsabilidade compartilhada visto que o interpretador não seria um receptor passivo, mas alguém atuante nesse processo.

Na Aquisição de Linguagem, a psicóloga Ellen Winner (1988) diz que as crianças aprendem e usam metáforas mais cedo que ironias, em razão do primeiro recurso está relacionado à associação e a ironia a intenções. Outrossim, Hutcheon (2000) esclarece que a ironia envolve habilidades de inferência em diferentes níveis: o semântico e o pragmático. Para ela, a criança tem de ser capaz de captar a incon-

gruência no discurso irônico - nível semântico, e a intenção “propósito comunicativo” - nível pragmático.

Essa concepção de ironia enquanto inferência do interpretador coloca em vista uma função de leitura, já que os sinais irônicos seriam lidos e interpretados. Nesse sentido, “todos os atos de fala indiretos envolvem uma habilidade por parte do ouvinte de fazer inferências” (SEARLE, 1975, p.61).

Argumentamos que ser irônico significa inserir intuitivamente ou em plena consciência<sup>4</sup> pistas que orientem os interpretadores à compreensão da ironia. Assim, “a ironia não é ironia até que seja sentida” (MUECKE, 1969, p.53), e tal ação acontece quando os sinais irônicos são percebidos. Os que os ironistas podem fazer é apresentar esses sinais de maneira contextualizada e esperar que seu intento irônico seja percebido. Essas concepções são relevantes aos estudos sobre a comunicação irônica, uma vez que:

Se não existem marcadores, ela pode ser interpretada como um caso de logro e não de ironia. Embora possa haver sinais inconscientes e reveladores – olhos que não param, mãos suadas – os sinais de ironia são de uma outra ordem, com um intento diferente (HUTCHEON, 2000, p.217).

Muecke (1978) explica ainda que:

A ironia não é ironia a não ser que ela declaradamente faça alusão a sua própria natureza. Se um escritor, pretendendo usar a ironia, não tem certeza de que seu destinatário está provido do necessário conhecimento para uma interpretação correta, o que ele atingirá não será diferente daquelas formas de pseudo-comunicação designadas para enganar ou confundir: mentiras, logros, equívocos e mistificações (MUECKE, 1978, p. 43).

Nessa linha de raciocínio, autores como Muecke (1978), Booth (1974) e Hutcheon (2000) apresentam em suas teorias uma série de tipos relacionados aos sinais ou marcas da ironia. O primeiro classifica as marcas da ironia conforme a contradição que é estabelecida entre texto e contexto (o emissor utiliza o contexto para esclarecer suas ideias, confiando que vai ser entendido como quem quis dizer o oposto); texto e co-texto (o emissor pode possibilitar um contexto aos leitores ou ouvintes, alertando-os sobre a presença da ironia); ou um nível ou aspecto de um texto e de outro (salienta a ironia através de expressões inapropriadas ou não exigidas pelo conteúdo).

---

<sup>4</sup> Isto é, intencionou ser irônico.

Essas marcas são identificadas tanto pelas características linguísticas: cinéticas, gráficas, fônicas, lexicais e discursivas quanto por se enquadrarem nas categorias: baixas dissimulações (a expressão é insuficiente para insinuar a ironia), altas dissimulações (expressões hiperbólicas, o significado fingido é dito exageradamente pelo ironista), marcas arbitrárias (não se relacionam com a semântica do significado real ou falso), hesitações zombeteiras e paródias (MUECKE, 1978).

Em conformidade, Booth (1974) apresenta marcadores irônicos no texto escrito e os identifica em cinco tipos: indicações apresentadas pela voz do autor (epígrafas, títulos, declarações diretas), violação de saberes partilhados (julgamento, erros propositais de fato), contradições na obra, choques de estilos, conflitos de crenças.

Já a autora Hutcheon (2000) adere a denominação “sinais”, compreendendo-os como metairônicos (funcionam como “gatilhos” para sugerir ao interpretador outros possíveis significados), estruturadores (possui a tarefa de estruturar o contexto no qual o dito e o não dito se friccionam para formar a ironia), paraverbais (acompanham a ironia verbal e a sinalizam, e são classificados como gesticulatórios), fônicos (referem-se essencialmente a alterações de velocidade e ênfase em certas palavras, entre os mais utilizados, destacam-se o tom de voz e a entonação) e gráficos (identificado através de sinais de pontuação - aspas duplas e simples, itálicos, pontos de exclamação e interrogação, travessões, parênteses e elipses).

É relevante destacar que essas marcas não são indicadores infalíveis, uma vez que o interlocutor pode inferi-las erroneamente. Em síntese, as marcas apenas adquirem status de sinalizadores se apresentarem êxito na compreensão da ironia, isto é: nenhum elemento de natureza verbal e não verbal pode ser considerado como marca ou sinal se não viabilizou a compreensão da ironia pelo interlocutor.

Nesta seção, vemos que a configuração da ironia é extensa e complexa, o que significa que muitas discussões incidem sobre ela. Vejamos a seguir as principais perspectivas que se atentam na análise da ironia a fim de entendermos como diferentes olhares a percebem no seu campo metodológico.

## **1.2 Perspectivas acerca da Ironia**

A ironia não é um termo recente e o seu conceito vem sendo discutido desde a Grécia Antiga, continuando em diversas áreas do conhecimento humano. Por essa razão, discursar sobre a ironia não é uma tarefa fácil, uma vez que há uma heteroge-



neidade de estudos que abordam seu funcionamento; e é justamente esse olhar multifacetado um dos maiores desafios nos estudos sobre a ironia.

### 1.2.1 Perspectiva Clássica

*[...] Assim, o conceito de ironia a qualquer tempo é comparável a um barco ancorado que o vento e a corrente, forças variáveis e constantes, arrastam lentamente para longe de seu ancoradouro.*

*(MUECKE, 1995, p.22)*

Estudos clássicos sobre a ironia relatam que a sua primeira concepção se insere no campo filosófico, apresentando às abordagens posteriores um significativo arcabouço teórico. Desse modo, a Antiguidade Clássica compreende-se como o primeiro ponto de partida, dando espaço, ademais, as interpretações advindas por Sócrates, pelos retóricos, românticos, bem como as noções contemporâneas de estudo.

#### 1.2.1.1 O método socrático

Embora a primeira acepção da ironia tenha sido creditada a Platão em sua obra - República, foi o filósofo Sócrates quem a desenvolveu através de um modo peculiar de construir a argumentação denominado método maiêutico. Esse método consistia em perguntas onde Sócrates fingia ignorância, relativizando, por sua vez, seus argumentos; as perguntas não almejavam obter uma resposta, mas suscitar o autoquestionamento do interlocutor acerca do conhecimento que detinha, isto é, tomando-se conta da fraqueza do seu raciocínio (MARQUES, 2016).

Diferentemente das significações anteriores onde era direcionada a ironia as acepções de ataque e escusa com a finalidade de ridicularizar o outro através de uma ação intencional, a ironia socrática pautava-se em um jogo dialético que objetivava “determinar a validade de seus argumentos, pressuponha a escolha da estratégia de ocultar intencionalmente o que sabia sobre o assunto para levar o oponente ao conhecimento da verdade” (MEDEIROS, 2014).

Dessa maneira, Sócrates suscitava o autoquestionamento do interlocutor

acerca do conhecimento que detinha, isto é, tomando-se conta da fraqueza do seu raciocínio. O filósofo não utilizava a ironia com a intenção de ridicularizar, mas de exibir ao ouvinte a sua ignorância, forçando a ver que não continha todo o conhecimento que imaginava ter; de certa forma, acreditamos que se trata de um pensamento alusório ao paradoxo socrático “só sei que nada sei”.

É no período socrático que o uso da ironia ganha um status cada vez maior e relevante, uma vez que o “desenvolvimento do conceito de ironia não pode ser separado da personalidade e da influência de Sócrates” (KNOX, 1973, p. 21). Partindo de uma função reflexiva cuja finalidade era o autoquestionamento da verdade, Sócrates se afasta das concepções originárias da ironia e torna-se exemplo de “urbanidade” (MEDEIROS, 2014).

Sobre a ironia socrática, Schlegel esclarece que:

A ironia socrática é a única dissimulação inteiramente involuntária e, no entanto, inteiramente lúcida. Fingi-la é tão impossível quanto revelá-la. Para aquele que não a possui, permanece um enigma, mesmo depois da mais franca confissão. Não se deve enganar ninguém, a não ser aqueles que a tomam por engodo e que, ou se alegram com a grande pândega de se divertir com todo mundo, ou ficam fulos, quando pressentem que também estão sendo visados. Nela tudo deve ser gracejo e tudo deve ser sério: tudo sinceramente aberto e tudo profundamente dissimulado. Nasce da unificação do sentido artístico da vida e do espírito científico, do encontro de perfeita e acabada filosofia-de-natureza e de perfeita e acabada filosofia-de-arte. Contém e excita um sentimento do conflito insolúvel entre incondicionado e condicionado, da impossibilidade e necessidade de uma comunicação total. É a mais livre de todas as licenças, pois por meio dela se vai além de si mesmo; e, no entanto, é também a mais sujeita à lei, pois é incondicionadamente necessária. É muito bom sinal se os harmoniosamente triviais não sabem de modo algum como lidar com essa constante autoparódia, na qual sempre acreditam e da qual novamente sempre desconfiam, até sentir vertigens, tomando justamente o gracejo como seriedade, e a seriedade como gracejo. (SCHLEGEL, 1991, p. 36).

A ironia ressurgue posteriormente em Aristóteles, especificamente no Livro III da Retórica cuja temática é discutir algumas estratégias de estruturação e organização do discurso. Nessa conjuntura a ironia é vista sobre um tópico interrogativo, o que traz novamente a ironia socrática ao cenário - no sentido de “perguntar fingindo ignorar” (MIOTTI, 2010, p. 119).

Aristóteles propôs o conceito de alazoneia em referência a Sócrates, sendo agora definida em oposição à eironeia: uma dissimulação relacionada à ação de ridicularizar a voz do outro. “O conceito de alazoneia estaria, portanto, mais próxima do escárnio” (MARQUES, 2016, p. 29).

Além de uma concepção díspar sobre a ironia, compreendemos que o método socrático tinha como objetivo despertar os homens e fazê-los refletir, destruindo naqueles que se sentiam superiores por deterem de um conhecimento que na verdade não tinham, a arrogância, a presunção e o orgulho; assim, a ironia socrática quando era empregada indicava que a maior virtude de um sábio é ser consciente da sua ignorância. Após essas considerações, a ironia passa a ser o centro dos estudos retóricos, sendo nesse período entendida como uma estratégia no discurso.

### 1.2.1.2 A abordagem retórica

No âmbito da retórica, inúmeros trabalhos já foram produzidos tendo em vista as várias definições que o termo abrangeu ao longo do tempo. A retórica refere-se essencialmente a arte do discurso, ou seja, as formas ou estratégias utilizadas para o convencimento de um propósito.

Esse campo de investigação segundo Lausberg (1982, p. 75), “é um sistema mais ou menos bem elaborado de formas de pensamento e de linguagem, as quais podem servir à finalidade de quem discursa para obter, em determinada situação, o efeito que pretende”.

Um dos principais representantes nos estudos da retórica é Quintiliano, principalmente por sua obra *Instituciones Oratórias*. Nesse livro, o principal intento é tecer comentários sobre a formação do orador, destacando minuciosamente as estratégias retóricas do discurso, como também alguns aspectos da ironia (MARQUES, 2016).

Sobre a composição do discurso, Quintiliano preocupa-se em distinguir duas formas de adorno: tropos e figuras que são caracterizadas como estratégias do discurso. O primeiro tipo é caracterizado como sendo a “mutação do significado de uma palavra por outro”. A ironia seria considerada como um tropo de adorno, pois “não se usam já para maior expressão nem para dar mais força ao discurso senão tão somente para adorná-los” (QUINTILIANO, 2010, p. 177).

Nesse sentido, a ironia seria observada através da estrutura do discurso e como elemento de construção, porém sem fins expressivos, apenas com uma função de adorno. Conforme o retórico, o modo de dizer ou a própria natureza do assunto sinalizariam a presença da ironia:

Aquele tropo em que mostram coisas contrárias é ironia: chamam-na irrisão

ou mofa e se conhece pelo modo de dizer, pela pessoa ou pela natureza do assunto. Pois se alguma dessas coisas não se conforma com o que soam as palavras, claro está que se quer dizer coisa diversa do que se diz (QUINTILIANO, 1944, p. 387).

Em relação às figuras, referem-se a um modo de falar distante do comum, ou seja, são tomadas não por um entendimento ao contrário (como os tropos), mas sim como uma informação oculta que o ouvinte tenta adivinhar. O orador explica que tal recurso é utilizado quando: é arriscado falar abertamente o que queremos, se for inconveniente ou se for apenas questão de adorno (QUINTILIANO, 2010).

Quintiliano explica que muitas dúvidas emergem quanto ao conceito de tropos e figuras; para ele, ambos apresentam a inversão semântica em sua composição, sendo-lhes característica:

É, pois, o tropo um modo de falar deslocado da natural e primeira significação a obra para o adorno da oração, ou, como os demais gramáticos a definem, é uma expressão deslocada daquele lugar em que é própria para aquele em que não é própria. A figura (...) é uma maneira de falar afastada do modo comum e mais óbvio (...) figura não é outra coisa que um novo modo de dizer com algum artifício (QUINTILIANO, 1944, p. 392-393).

Embora Quintiliano apresente alguns aspectos distintivos, ambos significam para um mesmo fim, já que expressam o contrário do que soam as palavras. Logo, é discutível que alguns teóricos tenham levantado críticas a essa falta de precisão entre os termos propostos; Vossius, por exemplo, diz que compreender a ironia como sendo ambos os recursos - tropo e figura é equivocado e confuso, uma vez que a ironia funciona como a “mudança de significação de uma palavra, em decorrência de uma atração ou relação mútua das coisas entre elas” (VOSSIUS, 1978, p. 497). Portanto, não haveria possibilidade de ser percebida também como figura, uma vez que a ironia diz uma coisa para significar outra, e as figuras são formadas tanto de palavras próprias quanto figuradas (VOSSIUS, 1978).

Interessante e válido ressaltar que, Sócrates destacou a ironia no campo retórico ao utilizá-la com ímpeto argumentativo através do método maiêutico. Em razão disso, teórico da argumentação tem admitido a ironia enquanto um tropo, já que “ironizar é argumentar” (ESTEVES, 1996, p. 9); esse enfoque coincide com abordagens que consideram enunciados como pontos de vistas, como, por exemplo, o linguista francês Oswald Ducrot.

Comparada aos outros tropos, a ironia é o recurso de maior complexidade,

tendo em vista a ampla gama de princípios e fatores que coatuam na sua realização. Alves (2011, p. 23) esclarece que “a ironia seria o tropo mais difícil de interpretar e de contextualizar, sendo, por isso, o que corre mais risco de ser obscuro”; isso corrobora as concepções de Esteves (1997, p. 32) ao dizer que a ironia cria uma “redescrição e refiguração pelo negativo, cuja captação e a compreensão exigem um excesso de inteligibilidade decodificadora em comparação a outros tropos”.

A abordagem retórica sobre a ironia vigora até hoje e é entendida como a definição mais comum. No entanto, julgamos ser uma concepção insuficiente, em virtude de não considerar fatores que são essenciais ao processo de produção e recepção da ironia, como a intencionalidade, sinais ou marcas irônicas, habilidades de inferência, a carga semântica e dentre outros.

### **1.2.1.3 A ironia romântica**

Além de um constructo retórico baseado em estratégias de composição do discurso, a ironia no final do século XVIII e início do século XIX assumiu novos significados à medida que se tornava objeto de um específico movimento - o Romantismo alemão que a apreendia em uma concepção filosófica, estética e artística.

A ironia nessa conjuntura não era vista como um método ou materialidade linguística, mas sim como uma forma de olhar e conceber a vida. Embora nesse período tenha se denominado como ironia romântica, várias acepções foram postas como a “ironia cósmica”, a “ironia metafísica”, a “ironia situacional” e entre outras. (MARQUES, 2016).

À princípio, a ironia era encarada como um recurso essencialmente instrumental e intencional, onde alguém utilizava a linguagem como um instrumento de propósito irônico; entretanto, nessa nova fase, a ironia é considerada como algo observável e não-intencional: isto é, representável também na arte, algo que aconteceu. Diante disso, a ironia tem natureza dupla: podendo ser instrumental ou observável:

Onde antes a ironia era tida como praticada apenas local ou ocasionalmente (nº 3), tornou-se possível agora generalizá-la e ver o mundo todo como se fosse um palco irônico e toda a humanidade como se fossem atores simplesmente (nº 11) (MUECKE, 1995, p.35).

Dentre essas novas concepções, Friedrich Schlegel foi uma figura de destaque admitindo uma concepção de ironia a partir de um princípio filosófico e estético. Para ele, diferentemente da ironia socrática onde havia a presença do interlocutor, na ironia romântica o artista reflete consigo mesmo a fim de se distanciar do assunto, pois, para poder escrever de maneira procedente, “é preciso já não se interessar por ele; o pensamento que se deve exprimir com lucidez já tem de estar totalmente afastado, já não ocupar totalmente alguém” (SCHLEGEL, 1991, p. 25).

Desse modo, a ironia romântica possibilita a reflexão metapoética do autor, bem como a objetividade na obra literária. É a partir desse autoquestionamento que o artista dialoga com a sua consciência, afastando-se da estratégia posta por Sócrates e contemplando a sua criação. Na fase romântica, a ironia é entendida tanto em termos filosóficos quanto estéticos, sua definição é ampliada, uma vez que “passa a significar a reflexão e a metarreflexão artísticas, descrevendo a atitude daquele que cria perante sua própria obra e existência” (MEDEIROS, 2014, p. 56).

Percebe-se que, na perspectiva de Schlegel, a ironia romântica torna-se uma superação criativa da criatividade, colocando a arte em um nível superior, uma vez que é de natureza dinâmica e natural. Nesse sentido, vê-se como a fase romântica significou uma mudança radical no conceito de ironia, ampliando-a às outras manifestações.

Nesse contexto de reflexões e autocrítica postos entre o autor e a sua consciência, a ironia é entendida como sendo um fenômeno artístico e sério, ao passo que é “uma faculdade que permite o jogo lúdico e dialético da arte em sua realidade estética” (STROHSCHNEIDER-KOHR, 2002, p. 70). Tal concepção rejeita definições inteiramente linguísticas e estratégicas acerca da ironia, já que a elevação do poeta sobre a obra “permitiria a contemplação para fora do âmbito finito e limitado da condição humana” (MEDEIROS, 2014, p. 58).

No entanto, para o artista alcançar essa ludicidade e objetividade presente na ironia romântica, ele precisa percorrer, segundo Schlegel (1991), uma série de movimentos: autocriação (momento da criação artística), autoaniquilamento (reflexão e autocrítica) e autolimitação (distanciamento em relação à obra). Sendo assim, o autor não é um sujeito unicamente subjetivo, o mesmo deve ser capaz de observar claramente aquilo que produz, isto é, o resultado obtido. Desse modo, “o artista não se pauta pela mera subjetividade, mas pela liberdade e autonomia de sua escolha, ao se autolimitar, sendo capaz de agir criticamente em relação a si mesmo” (MEDEI-

ROS, 2014, p. 60).

August Wilhelm Schlegel, irmão mais velho de Friedrich Schlegel e também um dos grandes representantes da fase romântica, define a ironia como aquilo que restaura e mantém o equilíbrio. Semelhantemente a este conceito, tem-se I. A. Richards que concebe a ironia como “a produção dos impulsos opostos, dos complementares, a fim de realizar um peso equilibrado” (RICHARDS, 1926, p.250).

Quanto a ironia romântica, Muecke (1995) apresenta também algumas considerações ao explicar que esta nova fase não concebe a ironia em uma perspectiva de alguém sendo irônico, mas sim de alguém sendo a vítima. Nesse seguimento, tem-se uma mudança de foco, passando a atenção do sujeito ativo ao passivo:

A vítima poderia ser ou o alvo de uma observação irônica, feita em sua ausência ou não, ou a pessoa que deixou de observar a ironia, seja ela ou não o seu alvo. Uma vez que a noção de ironia estava ligada à vítima ingênua ou incompreensiva da Ironia Verbal ou de alguma outra forma de Ironia Instrumental (MUECKE, 1995, p.35).

Sob a perspectiva desse autor, o conceito de ironia romântica distancia-se das acepções anteriores, uma vez que nessa fase não há ironista ou pretensão irônica. Para ele, a ironia romântica denomina-se também como ironia situacional, não sendo agora considerada como comportamento ou tropo linguístico - ponto de vista defendido pelos retóricos. Booth (1983) propõe algumas explicações sobre a ironia romântica admitindo-a enquanto um modo de olhar e falar sobre a vida, a autora acrescenta ainda que “algumas coisas que chamamos de ironias não estão incorporadas na linguagem e algumas estão” (BOOTH, 1983, p. 724).

A partir do século XX, investiga-se a ironia a partir de diferentes ângulos, tornando-a relativista e reservada, ou seja: aberta a inúmeras interpretações, não existindo uma definição padrão ao seu uso. A ironia nesta última fase é compreendida sob uma heterogeneidade de concepções, justificando, por sua vez, o pressuposto de que: “a ironia é dizer alguma coisa de uma forma que ative não uma, mas uma série infundável de interpretações subversivas” (MUECKE, 1995, p.48).

Nesta seção, buscamos apresentar a perspectiva clássica da ironia, como também as diferentes formas que a ironia foi assimilada pelos métodos socrático, retórico e romântico; assim, se registra que não temos uma única concepção de ironia, mas uma série de noções que compartilham essa peculiaridade no dizer irônico. Essas noções são pertinentes segundo o nosso entendimento, pois além de serem o

ponto inicial, evidenciam os primeiros estudos sobre a ironia. Na próxima seção, focaremos nossas discussões sobre a perspectiva cognitiva e o seu “olhar” sobre a ironia.

### 1.3 Perspectiva Cognitiva

*“Dar à ironia seu reconhecimento apropriado dentro da ciência cognitiva como uma propriedade fundamental da mente”*

*(GIBBS; COLSTON, 2007, p. x).*

No que tange à ironia, perspectivas cognitivas interessam-se em explicar cognitivamente o processo de construção de sentido, o que significa ser considerado os mecanismos da língua em associação com o contexto.

Estudos sobre a ironia tem-se multiplicado na linha cognitivista, principalmente nos últimos anos. Essa linha de pensamento tenta explicar a forma como a ironia é compreendida, com o intuito de reconhecer a maneira como foi adquirida e as suas inúmeras funções sociais (GIBBS; COLSTON, 2007); percebe-se dessa maneira uma abordagem que se aproxima da psicolinguística, uma vez que entende o processo de compreensão como uma atividade interna individual (ALVES, 2011).

Nessa matriz cognitiva, autores como Raymond Gibbs (2002) e Rachel Giora (2003) desenvolveram alguns experimentos que discutem a compreensão de sentidos figurados na língua, como as metáforas e ironias, por exemplo. Em vista disso, três modelos são destacados para maiores esclarecimentos quanto à questão: I) o modelo pragmático *standard*, II) o modelo de acesso direto, III) e o modelo da hipótese da saliência gradual. (SEIXAS, 2006). Através desses modelos, tem-se a finalidade de que sentidos indiretos sejam mais explicitados, embora saibamos que não há teoria que consiga apreender a complexidade da ironia em sua totalidade.

O modelo pragmático *standard* baseia-se respectivamente na teoria griceana das implicaturas e máximas conversacionais - qualidade, quantidade, relevância e modo. Essa perspectiva analisa o Princípio de Cooperação<sup>5</sup> entre os sujeitos que respeitam ou não as máximas da conversação<sup>6</sup>. Quando há ironias, “o falante pri-

5 Paul Grice (1975) admite que nas interações há o Princípio da Cooperação, ou seja, as pessoas seguem conscientemente ou inconscientemente normas que auxiliam a manter a conversação.

6 As máximas conversacionais (qualidade, quantidade, relevância e modo) compõem o Princípio de Cooperação e podem ser ou não seguidas pelos interactantes (GRICE, 1975).



meiro tem acesso ao sentido literal, julga se ele é inadequado contextualmente e então propõe um sentido consistente para a situação, respeitando, assim, o Princípio de Cooperação” (SEIXAS, 2006, p. 67).

Segundo essa visão, os participantes na presença de uma ironia se esforçariam para manter o Princípio de Cooperação, avaliando o próprio enunciado e sugerindo algo plausível de modo a manter a conversação e chegar ao sentido pretendido durante a interação. De modo contrário e em relação ao segundo modelo, Gibbs (2002) admite que as pessoas leem enunciados figurados tão rápido e bem quanto os literais, já que para ele:

Ouvintes/leitores podem com frequência entender a interpretação figurativa de metáforas, ironia/sarcasmo, expressões idiomáticas, provérbios e atos de fala indiretos sem ter primeiro que analisar e rejeitar seus sentidos literais quando essas expressões são vistas em contextos sociais realísticos (GIBBS, 2002, p. 459).

A concepção posta por Gibbs deriva de experimentos psicolinguísticos e recebeu inúmeras críticas quanto ao seu método de acessar diretamente a interpretação figurativa de ironias. Em resposta, argumenta que, “as pessoas não analisam automaticamente o contexto completo ou o sentido literal de enunciados inteiros antes de derivar o sentido figurativo, mas que analisam aspectos do que as palavras significam quando entendem a linguagem figurativa e indireta” (GIBBS, 2002, p. 461).

Sob o nosso entendimento, quando ouvintes e leitores se deparam com a ironia entram em contato com as linguagens literal e figurada, ou seja, as pessoas analisam concomitantemente ambos os significados, pois a ironia acontece mediante o dito e o não dito; compreender uma ironia não significa desprezar o literal ou considerar o figurado como predominante, ambos participam na produção do sentido irônico. Em conformidade, Hutcheon (2000) diz que “o significado irônico é simultaneamente duplo (ou múltiplo) e que, por conseguinte, você não tem de rejeitar um significado “literal” para chegar ao que usualmente se chama de significado “irônico” ou real da elocução” (HUTCHEON, 2000, p.93).

Quanto aos modelos *standard* e acesso direto, Giora (2002) argumenta que estes não explicam satisfatoriamente os casos de ironias, idiomatismos ou fenômenos afins, uma vez que não indicam primeiramente o sentido literal. Sua concepção, a hipótese de saliência gradual, parte da premissa de que os sentidos salientes (prominentes, independentes do contexto) recebem primazia.

Conforme Giora (2003):

O sentido literal saliente da ironia funciona como um ponto de referência relativo ao que a situação ironizada é ao ser avaliada e criticada. O que a ironia transmite, então, é frustração ou dissociação com que é referido e não com o que é dito (GIORA, 2003, p. 94).

Para a autora, a ironia dissocia ou malogra aquilo que foi mencionado e em nada se refere ao sintagma. Assim, a hipótese da saliência gradual não reflete a ironia como uma antífrase, definição comum que vigorou nos estudos clássicos e em algumas abordagens contemporâneas - como as pragmáticas. Desse modo, afasta-se das teorias comuns e não admite a oposição com o que é dito como uma função irônica.

Nesse método, os processos sobre a linguagem irônica apresentam à princípio a informação saliente, sendo essa inversa ao contexto. Assim, a compreensão da ironia estaria relacionada a uma etapa contextualmente inadequada (GIORA, 2003); tal aceção vai de encontro ao modelo de acesso direto, em consequência de “os sentidos compatíveis contextualmente estarem envolvidos na compreensão, independente da saliência” (SEIXAS, 2006, p. 68).

No tocante a hipótese da saliência gradual, podemos dizer que lacunas se apresentam em alguns aspectos da proposta, a saber: a definição de sentido saliente não é precisa, o que significaria um sentido proeminente, independente de contexto? há sentidos produzidos de forma descontextualizada? se a compreensão da ironia está associada a uma fase inapropriada contextualmente, tem-se então um momento paradoxo? Embora a autora ignore uma definição comum de ironia, pensamos que algumas noções não foram explicitadas.

Como dito anteriormente, a linha cognitivista tem-se debruçado bastante na compreensão da ironia. Alves (2011) discute que há controvérsias quanto ao termo “compreender”, por essa razão admite que a compreensão do sentido está nas ações linguísticas, sociais e cognitivas. O sentido seria inferido por pistas contextualizadas, como o léxico, o estilo, a entonação, a expressão facial, os gestos e entre outros recursos.

Julgamos tais pistas como fundamentais à interpretação do sentido irônico, uma vez que não há ironias sem marcas ou pistas que a sinalizem como tal. Nesta pesquisa, especificamente na animação “ironia verbal dos Simpsons”, utilizamos ele-

mentos entoacionais, expressões faciais e gestuais como indicadores que sugerem uma ironia, possibilitando as crianças um caminho a inferência do sentido irônico.

Pesquisadores como Gibbs e O'Brien (1991) apresentam algumas concepções acerca da compreensão da ironia: I) as pessoas conseguem identificar o sentido de uma declaração irônica, sem precisar percebê-la como tal; II) Compreender uma ironia não significa violar normas ou determinados aspectos sociais; III) o sarcasmo pode ser captado sem o uso da entonação; IV) as pessoas tendem a reconhecer a ironia quando esta reflete algo de cunho social; V) o tópico do discurso pode evidenciar a ironia mesmo se o ironista não tinha intenção de sinalizá-la.

Creusere (2000) reúne alguns dos principais estudos na compreensão da ironia, dividindo-os nas categorias: compreensão, influências contextuais, influências da teoria da mente, entonação e funções comunicativas e sociais. O primeiro grupo de estudos explica que a compreensão da ironia é tardia em relação às outras figuras de linguagem, como a metáfora, metonímia e hipérbole. As crianças perceberiam o uso da ironia por volta dos seis anos de idade, dividindo-se, posteriormente, em três tipos: sarcasmo, hipérbole e eufemismo (WINNER et al., 1987).

Percebe-se que, talvez a compreensão da ironia seja tardia em consequência de envolver uma complexidade maior em relação às outras figuras. Identificar uma ironia não se resume em inferências linguísticas, mas também sociais. Aquele que detecta algo de valor irônico põe em jogo habilidades semânticas relacionadas a algum tipo de incongruência, oposição entre as linguagens literal e figurada; e sociais, pois o uso da ironia contém atitudes, pretensões na sua realização.

A segunda categoria de estudos enfatiza o papel da localização de informação contextual e da memória na identificação de um enunciado irônico. Uma pesquisa realizada por Ackerman (1982) concluiu que a memória não é responsável pelo reconhecimento da ironia e que a localização das informações contextuais obteve significância em crianças pequenas; em relação ao terceiro grupo, observa-se a teoria da mente no processo de compreensão. Nesse âmbito, circunscrevem-se pesquisas com crianças autistas em desenvolvimento típico e adultos com danos cerebrais; os resultados evidenciaram que a dificuldade em compreender o sarcasmo coincidia com a inabilidade dos estados mentais (ALVES, 2011).

A entonação e as expressões faciais inserem-se também nesse quadro de estudos sobre a ironia. As concepções sobre esses fatores divergem-se, já que algumas teorias não os admitem como pistas sinalizadoras da ironia; e outros, que os

veem como facilitadores na compreensão (CREUSERE, 2000). Além disso, as expressões faciais podem indicar a percepção da atitude irônica do falante, se a mesma foi positiva ou negativa (CREUSERE; ECHOLS, 1999).

Quanto a segunda e a quarta categorias de estudos, podemos afirmar que o reconhecimento da ironia se dá por pistas textuais, contextuais e suprasegmentais, sendo que a memória ou a localização do contexto em nada se inserem ou constituem nesse jogo irônico. Percebemos a ironia através de uma série de marcadores, a entonação e as expressões faciais são na maioria das vezes os principais indicadores da ironia falada, por isso, é equivocado não pensá-los enquanto recursos linguísticos que podem apontar para um sentido irônico.

Pesquisadores como Capeli, Nakagawa e Madden (1990) constataram que na identificação do sarcasmo - um tipo de ironia, os adultos valem-se do contexto e entonação como pistas. Quanto a percepção infantil, as crianças reconheceram o sarcasmo através da entonação proferida, apesar do contexto apresentar fortemente o aspecto não literal; diante disso, vê-se que as crianças são fortemente ligadas ao uso da entonação do que o contexto.

O quinto grupo destaca as funções sociais e comunicativas da ironia que, segundo Creusere (2000), são poucas. Teóricos como Andrews et al (1986) argumentam que crianças conseguem compreender a atitude do falante, embora não captem a intenção presente no enunciado; no entanto, Winner e Leekam (1991) dizem que a detecção da intenção deveria anteceder a atitude irônica.

Sendo assim, a ironia tem seu valor ilocutório em evidência, em razão de instigar nas pessoas atitudes, comportamentos e ações. Trabalhos como o anterior esclarecem que interpretar uma ironia significa sair da armação textual e atentar-se também na intencionalidade ali imbricada; as ações derivadas de um uso irônico são partes de um conhecimento compartilhado e indispensáveis a compreensão.

Acreditamos que a compreensão da ironia envolve um complexo jogo de inferências linguísticas e sociais, denotando, portanto, habilidades inferenciais daqueles que a percebem no enunciado. Além de um nível semântico, há fortemente na ironia um valor intencional<sup>7</sup>, pois quem é irônico o é com algum propósito e o manifesta de inúmeras maneiras; por isso, concordamos com Hutcheon (2000) quando afirma que discutir a ironia é sempre um exercício de percepção e atribuição de significados e

---

7 Não há um consenso sobre a intenção ser uma condição necessária para a presença da ironia, todavia, entendemos que toda ironia do tipo verbal acontece intencionalmente.

de atitudes avaliadoras.

No tópico seguinte, discutiremos a perspectiva pragmática e as principais considerações acerca da ironia; nessa abordagem, a ironia é analisada sob um ângulo diferente em comparação aos demais, já que os recursos linguísticos acontecem mediante a participação de fatores que suplantam o sintagma.

#### 1.4 Perspectiva Pragmática

*Entender a ironia sob um viés pragmático é definir que sua identificação só acontece através da percepção da intenção do falante e do contexto em que aquele enunciado é dito.*

*(PEDRO, 2018, p. 18).*

A ironia foi por um longo período objeto de investigação da retórica, no entanto, outras áreas do conhecimento também se voltaram à sua análise, como, por exemplo, a Pragmática no século XX. Nesse âmbito, as perspectivas pragmáticas compreendem a ironia ora sob a proposta de Grice cuja premissa é a noção de implicatura e as máximas conversacionais; ora através dos estudos de Kerbrat-Orecchioni que se atenta nas estratégias linguísticas articuladas na construção de um enunciado irônico.

A ironia para Grice ocorreria via implicaturas, isto é, enunciados irônicos implicam o oposto do que foi dito literalmente e seriam percebidos durante a interação, especificamente por meio do Princípio de Cooperação<sup>8</sup> que engloba as máximas conversacionais de qualidade, quantidade, relevância e modo. A natureza complexa da ironia suscita o interesse de Grice, já que o seu funcionamento singular viola a máxima de qualidade presente na teoria do Princípio de Cooperação; a máxima de qualidade argumenta que não se deve dizer o que acredita ser falso, assim, a ironia ao implicar o oposto do dito rompe com essa acepção. (MARQUES, 2016).

Dessa forma, percebemos que teoria griceana parte fundamentalmente de uma inversão semântica, pois o sujeito irônico tem a pretensão de transmitir o oposto do que é dito literalmente, aproximando-se das perspectivas clássicas; ademais, insere a intencionalidade de violar uma das máximas como a principal característica

---

<sup>8</sup> Segundo Grice (1975), o Princípio de Cooperação é constituído por máximas conversacionais que orientam a conversação.

da ironia:

Existem os casos em que uma máxima é desprezada, propositalmente, como as figuras de linguagem (a metáfora, a hipérbole e a ironia). Nesse contexto, a ideia de ironia para Grice associa-se ao descumprimento da máxima de qualidade “não diga algo que acredita ser falso” - uma das máximas que constituem o Princípio de Cooperação (PEDRO, 2018, p 20).

Além disso,

O efeito irônico adquirido pela violação da Máxima de Qualidade, no ponto de vista de Grice, está associado à expressão de atitude, sentimento e avaliação dos falantes. Nenhum falante é irônico sem desejar transparecer uma hostilidade, apresentar desprezo ou fazer julgamento depreciativo (PEDRO, 2018, p. 20).

Portanto, vê-se que o autor já reconhece na ironia um lado além da antífrase, uma vez que aponta para as emoções, atitudes e dentre outros comportamentos que a mesma dispõe e instiga nas interações. Por isso, sublinhamos que a pertinência da teoria griceana não reside em definir a ironia enquanto implicatura, mas sim em situá-la no espaço pragmático, evidenciando que a mesma não ocorre de maneira descontextualizada, fora de uma situação social onde diversos elementos coatuam na produção de sentidos:

Um enunciado irônico sempre será implícito e a grande contribuição do autor não está na definição da ironia verbal, mas em introduzir uma explicação sobre o procedimento que um ouvinte segue para reconhecer o enunciado em que o falante tenta comunicar. Em outras palavras, o conceito de implicatura para explicar a ironia é decorrente da relação entre o que é dito e o que está de fato comprometido (PEDRO, 2018, p. 19).

Alguns autores como Sperber e Wilson (1981) consideram a teoria griceana insuficiente para esclarecer alguns aspectos desse processo. Para os teóricos, existem inúmeras falhas, principalmente porque a noção de implicatura não explica a transmissão de algo oposto do literal; entre essas lacunas, esses autores apresentam: ausências de explicações em relação a preferência do enunciado irônico em vez do literal; o movimento do sentido literal para a implicatura não é explicitado; implicatura irônica igual das demais implicaturas.

Não há teorias livres de críticas ou lacunas metodológicas, e embora a concepção de Grice não tenha sido adotada a presente pesquisa por considerarmos “presa” ao conceito de significar o oposto do literal, trata-se de um olhar pertinente porque possibilita analisar a ironia sob um contexto conversacional e norteados pelas nuances da comunicação humana.

Em relação a segunda linha de estudos pragmáticos sobre a ironia, inserem-se os trabalhos de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980) que aborda a ironia enquanto um tropo semântico-pragmático. Para ela, a ironia é composta por dois níveis - semântico e pragmático: ao primeiro, refere-se o sentido clássico, isto é, a antífrase onde se diz algo para significar o oposto; já o segundo nível é indicado pelo ato ilocutório, as ações que o sujeito desempenha quando é irônico.

Sob a sua concepção, a ironia é entendida como tropo, no entanto, a inversão semântica não é um elemento essencial ao fenômeno irônico, já que se trata de uma “atualização simultânea de dois níveis de valores em que um depende do literal e outro é engendrado por certos mecanismos derivacionais, cujos valores podem ser de natureza tanto semântica quanto pragmática<sup>9</sup>” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, tradução nossa); sendo assim, o lado pragmático prevalece sobre o semântico, pois nem toda ironia contém a antífrase como constituinte:

A maioria dos enunciados assim qualificados (irônicos) não comporta qualquer espécie de antífrase, nem mesmo de desacordo semântico entre o que foi dito e deixado entender: são simplesmente enunciados de zombaria ('railleurs') que mais frequentemente se contentam em verbalizar um fato de ironia situacional. (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, tradução nossa<sup>10</sup>)

Nesse sentido, a ironia para Kerbrat-Orecchioni ultrapassa a dimensão semântica e passa ser caracterizada primordialmente pela ação realizada através da enunciação do locutor. A particularidade da ironia passa agora a ser “o valor pragmático de uma sequência, mais que sua estrutura semântica, que faz com que a ‘sinta’ intuitivamente como irônica; ironizar é escarnecer, mais que falar por antífrase” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, p. 120)

Apesar dos retóricos, principalmente Quintiliano discutir que a ironia às vezes pode exprimir uma articulação positiva, o ato ilocutório geralmente possui um sentido negativo: ridicularizar, denunciar, caçoar, atacar e dentre outros. As pessoas tendem a serem irônicas não com o intuito de elogiar, mas ao contrário, de criticar ou zombar algo/alguém diante de uma situação (MARQUES, 2016).

---

<sup>9</sup> Mise à jour simultanée de deux niveaux de valeur où l'un dépend du littéral et l'autre est engendré par certains mécanismes dérivés, dont les valeurs peuvent être de nature tant sémantique que pragmatique (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, p. 110).

<sup>10</sup> La plupart des énoncés ainsi qualifiés (ironiques) ne comporte aucune sorte d'antithèse, ni même de désaccord sémantique entre ce qui a été dit et laissé entendre : ils sont simplement énoncés de moquerie ('railleurs') qui se contentent plus souvent de verbaliser un fait d'ironie de la situation (KERBRAT-ORECCHIONI, 1980, p. 119).

Admitir o valor pragmático da ironia é analisar o seu funcionamento sob um outro ângulo, sendo esse próximo a uma realidade contextual, dialógica e pragmática onde diversos fatores coatuam e são fundamentais nesse processo; tal proposição justifica a importância em se discutir o valor pragmático da ironia, pois não há ironias sem ações, pretensões ou atitudes em relação a alguém.

Apesar do nível pragmático ser inserido na sua proposta, Kerbrat-Orecchioni delimita sua abordagem considerando apenas a ironia do tipo verbal e não ultrapassando o nível da palavra ou sintagma. Esse enfoque, de certo modo, pretere outras manifestações da ironia, como a do tipo situacional, como também análises mais gerais ou complexas (SEIXAS, 2006).

Essa pesquisa utiliza duas animações infantis que apresentam ironias do tipo verbal e situacional, por esse motivo não aderimos as concepções da autora por limitar-se ao enunciado verbal e não considerar as ironias observáveis. Todavia, compreendemos que a abordagem de Kerbrat-Orecchioni se revela singular ao passo que combina questões semânticas e pragmáticas para analisar e entender uma sentença irônica; esse enfoque discute questões que até então eram desconsideradas. Dessa forma, é um ponto de vista que ao discutir importantes aspectos acerca do funcionamento da ironia, esclarece que é um recurso linguístico atrelado às nossas relações sociais, constituindo boa parte das nossas interações.

O interesse de diferentes concepções sobre a ironia resulta numa diversidade de estudos sobre a natureza desse fenômeno linguístico, e nesse viés inserem-se também os trabalhos desenvolvidos por Del Ré (2011), Del Ré, Dodane e Morgens-tern (2015; 2019) e Del Ré et al (2017) que estabelecem uma relação entre humor e ironia em Aquisição de Linguagem. Os dados revelaram que a gestão do humor linguístico parece surgir cedo na linguagem da criança, está intimamente ligada à contribuição da família e ao desenvolvimento meta-cognitivo multimodal das crianças.

Não poderíamos tratar ironia sem associá-la ao humor, já que ambas são aparentadas e supõe uma contradição de natureza interna. Para a autora, humor e ironia estão intimamente ligados e participam do processo de aquisição da língua, sendo promovidos por saberes partilhados, rotinas interativas. De igual modo chama-se atenção para a incongruência, termo que conecta ironia e humor: para Del Ré, a incongruência está ligada a ideia do estranho, da surpresa ou a quebra de expectativa.

Del Ré (2011) afirma que várias vezes somos surpreendidos pelos trocadilhos e jogos de linguagem na fala da criança, evidenciando interessantes aspectos tanto



do ponto de vista linguístico quanto discursivo. Nesse sentido, enunciados humorísticos ou suas variações são, antes de tudo, questões de língua “com uma condição: de que a língua seja assumida como uma quase estrutura indeterminada [...] em função do que seu exterior está umbilicalmente ligado a ela, inclusive porque ele é concebido como é, através da própria língua” (POSSENTI, 1991).

Del Ré (2011) explica que dados de humor evidenciam a inter-relação de fatores de ordem gramatical, cultural, ideológica na língua, no entanto, poucos trabalhos estabelecem uma compreensão entre humor e linguagem infantil. Para ela, não existe uma definição unívoca sobre o humor, pois existem variações como a ironia, o cômico e o riso que expressam um caráter múltiplo do termo. Como categoria do humor, a ironia compartilha de uma transposição linguística que resiste a delimitações graças as pessoas que associam à sua maneira, sem haver um consenso ou uma fórmula que possam ser aplicados em todas as circunstâncias.

Como as crianças aprendem a reconhecer e usar o humor em discurso é um tema pouco explorado no Brasil, entretanto, alguns estudos revelam que:

Desde o nascimento, o bebê possui competências, tais como o reconhecimento da voz de pessoas de sua família, seus rostos, coisas que, há dezenas de anos, jamais alguém supôs que ele tivesse. Tudo isso cria um contexto familiar no qual a criança progride a partir de imitações recíprocas, hábitos comuns, sequências de atividades que se organizam e se enriquecem continuamente. Mas ainda não é humor, é apenas um avanço em direção a ele. (DEL RÉ, 2011, p. 20).

Essas considerações, para nós, também funcionam à ironia porque em conformidade com o humor não é um caminho tranquilo a ser percorrido pelas crianças. Enunciados humorísticos ou irônicos possuem um forte vínculo com o meio social e é desencadeado por diferentes condutas de linguagem.

Dentre as perspectivas apresentadas sobre os estudos da ironia, adotamos neste trabalho um dos aspectos da concepção clássica: a concepção tradicional de ironia de dizer uma coisa para significar outra, bem como considerar as ironias do tipo verbal e situacional. Defendemos uma definição abrangente de ironia, pois a refletimos como um recurso que não se limita a tradicional descrição de “dizer alguma coisa para significar outra”, mas sim como algo de natureza situacional e que pode ser caracterizada também por uma contradição de ideias, choque de estilo ou paradoxo; por essa razão, a presente pesquisa será norteadada por uma abordagem multimodal da ironia pelo fato desta exceder a linguagem verbal.

Nesta seção, discorreremos acerca das principais perspectivas que norteiam a análise da ironia, como também as considerações que transpassam. No capítulo seguinte, explanaremos a multimodalidade na aquisição de linguagem, especialmente os trabalhos significativos e as suas contribuições.

## 2. MULTIMODALIDADE

*“Conhecer o funcionamento multimodal da linguagem infantil é conhecer o nosso próprio status enquanto sujeito social”.*

*(ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 151).*

Nesta seção, empreendemos discussões sobre alguns estudos multimodais em Aquisição de Linguagem, principalmente como os recursos vocalização/prosódia, gesto e olhar estão sendo encarados pelo cenário atual da área.

Com o intuito de subsidiar nossas reflexões, apresentamos diversas pesquisas de autores internacionais como McNeill (1985, 1992, 2000, 2005, 2016), Kendon (1982, 2004, 2009) e Goldin-Meadow (2009, 2015, 2016), como também os pesquisadores brasileiros Fonte (2011, 2013), Fonte et al., (2014), Silva e Fonte (2018) Cavalcante (1999/2016, 2015, 2018), Cavalcante et al., (2015, 2016), Ávila-Nóbrega (2010, 2012, 2018), Barros (2018), Scarpa (2007, 2009), uma vez que inclinam-se sobre a multimodalidade e compreendem a linguagem como sendo constituída pelas modalidades oral e manual, possibilitando dessa forma uma visão holística da comunicação humana.

### 2.1 Estudos multimodais em Aquisição de Linguagem

É crescente o interesse de diversas áreas do conhecimento tal como a Linguística, a Psicologia e a Fonoaudiologia sobre alguns aspectos da Aquisição de Linguagem. Pesquisas com um viés multimodal têm encontrado campo fértil nessa esfera por entenderem que o desenvolvimento da linguagem das crianças não se limita às palavras, mas de maneira integrada com outros elementos.

Produzimos e negociamos sentidos através desse caráter multimodal que a língua apresenta, o mesmo se verifica também em bebês e crianças em aquisição de linguagem, pois “os primeiros usos são dados enquanto ainda somos apenas bebezinhos. E isso corrobora a ideia de que fazer pesquisas com infantes não torna o estudo menor, menos importante por lidarmos com sujeitos pequenos” (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p.151). Acreditamos que os estudos acerca da linguagem infantil ajudam a esclarecer o próprio conceito de língua, bem como o processo de aquisi-

ção de linguagem; dessa forma, a comunicação e alguns aspectos da interação humana são isentos cada vez mais de falsas concepções, possibilitando assim um olhar mais efetivo à linguagem e o seu desenvolvimento.

Em vista disso, tem-se lançado um “olhar” cada vez mais frequente aos elementos vocal/prosódico, gestual e visual, percebendo-os, assim como a fala, como possibilidades de linguagem. Esses modos semióticos são importantes tanto aos sujeitos típicos quanto nos atípicos, em razão de servirem como outros meios da criança se expressar e revelar suas atitudes, inserindo-se dessa maneira na linguagem.

Desde 1982, Adan Kendon vem discutindo o porquê de sujeitos movimentarem as mãos ou outras partes do corpo quando falam. Para ele, as modalidades manual e oral são componentes de um único processo de produção de sentidos. Além disso, o autor propõe que os gestos podem ser usados para solicitar, afirmar, negar, oferecer, chamar atenção e uma série de outras ações. Segundo Kendon (2009), sujeitos empregam de forma integrada com a fala movimentos cinésicos e, como parte disto, estão os movimentos dos olhos, pálpebras e sobrancelhas, bem como ações por parte da cabeça. Para o autor, tudo isso aconteceria de forma completa, não existindo, pois, um funcionamento dissociado ou isolado durante as interações.

No entanto, nem sempre essas concepções foram admitidas. Tomasello que discursa sobre as origens da comunicação humana, diz que “se queremos entender a comunicação humana, não podemos começar pela língua. Antes, devemos começar pela comunicação não convencional (...) e os gestos humanos como o apontar e as pantomimas são ótimos candidatos a este papel” (TOMASELLO, 2009, p. 59).

Essa perspectiva explica que a modalidade manual seria o primeiro caminho trilhado pelos humanos ao longo do desenvolvimento da linguagem, de modo contrário, Kendon (2009; 2016) explica que gesto e fala estruturam-se mutuamente, não existindo entre eles uma dissociação. Os falantes frequentemente movimentam suas mãos ou outras partes do corpo quando se envolvem em enunciados, as ações manuais estão associadas à fala, tanto em termos de ação quanto no nível da expressão do significado. Para ele, a produção de gestos icônicos e pantomímicos seriam formas de linguagem privilegiadas, já que expressões compartilhadas seriam desenvolvidas nesse lócus; a partir de estudos longitudinais com díades mãe-bebê, pesquisadores como Barros e Cavalcante (2017), Cavalcante e Brandão (2012) e Ávila-Nóbrega (2010; 2018) reconhecem que a criança desde pequena faz uso de instâncias multimodais, como, por exemplo, os gestos icônicos e pantomímicos.

Bruner (1975) propôs a hipótese da continuidade entre os períodos pré-linguístico e linguístico. Esse pensamento admite que, “a criança, antes de ter a competência de enunciar uma sentença, necessita incorporar um conhecimento implícito construído no nível do ‘compartimento ostensivo’, ou seja, não linguístico, em que gestos são interpretados pelo adulto como significativos” (BRUNER, 1975, p. 118). Após realizar estudos comparativos, Tomasello (2009) assume a premissa de que os gestos se constituem como a primeira linguagem. Para ele, vários argumentos sustentam essa tese, sendo o fato de que as crianças gesticulam antes mesmo de falarem uma delas; além disso, para o autor a linguagem é uma herança biológica modificada pelos usos e práticas sociais.

Parece-nos que os gestos guardariam o lugar da fala segundo a concepção tomaselliana e a hipótese de Bruner. Sendo assim, como seria a transição do gesto à fala? A noção de que produções gestuais seria a primeira linguagem constituinte não romperia a matriz gesto-fala? E quanto às expressões faciais, o olhar, o movimento pelas outras partes do corpo? Esses, por sua vez, não funcionariam como recursos linguísticos? Discordamos desse posicionamento de pré-linguagem, pois partimos de uma perspectiva linguística onde os gestos estão coenvolvidos nas produções de enunciados assim como defendem Kendon, McNeill, Cavalcante e outros. .

Goldin-Meadow (2015) diz que “de fato, a primeira via de entrada das crianças na comunicação tende a ser através de suas mãos e não de suas bocas. Há agora boas evidências de que as crianças normalmente expressam ideias em gestos antes de expressarem as mesmas ideias na fala” (GOLDIN-MEADOW, 2015, p.1). Todavia, a autora se afasta da concepção do primitivismo gestual e a hipótese da continuidade estrutural entre gesto e fala, para ela o gesto não desaparece do repertório comunicativo quando a fala surge, “em vez disso, ele se integra à fala, muitas vezes desempenhando uma função comunicativa por si mesma” (GOLDIN-MEADOW, 2015, p.1). Compreendemos que, na emergência da fala, o gesto não desaparece, mas que cederia a ela um espaço maior. Nesse movimento, produções vocais e gestuais iriam se estruturando mutuamente, apresentando, por sua vez, o caráter multimodal da linguagem através da relação gesto-fala.

Perspectivas de cunho multimodal defendem um olhar global sobre a linguagem. Autores desse ponto de vista discutem que a interação quer em infantes quer em sujeitos adultos envolve um complexo arranjo de modalidades, que não se res-

tringe à fala, pelo contrário, combinam-se com outros elementos da esfera manual. Nesse sentido,

Os humanos são equipotenciais em relação à modalidade da linguagem em que aprendem - se expostos a linguagem na modalidade manual, isto é, uma linguagem sinalizada, eles aprendem essa linguagem tão rapidamente e sem esforço quanto as crianças expostas a linguagem na modalidade oral [...] os seres humanos podem adquirir linguagem na modalidade manual e oral (NEWPORT & MEIER, 1985 apud GOLDIN-MEADOW, 2017, tradução nossa)<sup>11</sup>.

Nessa linha de pensamento, a linguagem humana constitui-se como instância multimodal porque conecta duas modalidades: vocal e manual, obtendo através dessa união um complexo jogo de camadas que coatuam na interação e caracterizam o homem. Além disso, essa instância multimodal não se reconhecera apenas na fase adulta, mas também durante o processo de aquisição da linguagem, já que há vários estudos como os desenvolvidos por Cavalcante (2009; 2007; 2018), Cavalcante e Brandão (2012), Barros (2013), Fonte et al (2014), Fonte e Cavalcante (2016), Goldin-Meadow (2009), Vasconcelos (2017), Ávila Nóbrega (2018), entre outros, que comprovam a participação de elementos como a prosódia, o olhar ao longo do desenvolvimento.

Assim sendo, a fala não substitui o gesto ou vice-versa, ambos estão associados e juntos constituem um enunciado linguístico. Percebemos, pois, que a perspectiva multimodal pretere as concepções de primitivismo gestual e continuidade estrutural entre gesto e fala, já que admite a inserção da criança na linguagem sob um olhar multimodal, especificamente de um arcabouço prosódico-gestual.

Salientamos que todo e qualquer sujeito faz uso multimodal da linguagem. No caso da surdez, por exemplo, os indivíduos utilizam a mão como o principal articulador, no entanto, inserem também expressões faciais e direcionamento do olhar em suas trocas comunicativas (GOLDIN-MEADOW, 1999, 2017; SANTANA et al., 2008, CARNEIRO, 2013); embora cegos congênitos nunca tenham visto gestos, eles também gesticulam (GOLDIN-MEADOW et al., 2000; FONTE, 2011). Assim, pesquisas na área de Aquisição de Linguagem têm justificado desde os estágios iniciais a

---

<sup>11</sup> Humans are equipotential with respect to the modality of the language they learn—if exposed to language in the manual modality, that is, to a signed language, they learn that language as quickly and effortlessly as children exposed to language in the oral modality [...] humans can, acquire language in either the manual or oral modality.

universalidade da multimodalidade, uma vez que é improvável pensar a interação humana acontecendo unicamente sob o plano da oralidade.

Em sua recente tese intitulada “A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis”, Almeida (2018) assume uma concepção integrada de linguagem e argumenta que ao narrar as crianças recorrem aos gestos, sendo os do tipo referencial e operacionais os mais frequentes. Para ela,

A perspectiva multimodal nos ajuda a compreender a linguagem de forma mais ampla, sabendo que cada modalidade tem sua função dentro dela, não devendo ser vista nem analisada de forma individual, mas sempre como parte de um todo que é coeso e integrado (ALMEIDA, 2018, p. 15).

Nesse sentido, os estudos multimodais trazem uma ampla contribuição a Aquisição de Linguagem à medida que reconhecem outras possibilidades de linguagem. Esse ponto de vista permite que a linguagem infantil seja percebida através de vários modos semióticos além da fala; tem-se, portanto, uma ação inclusiva, uma vez que crianças com distúrbios de linguagem não seriam “desconsideradas”, mas sim incluídas graças a esse olhar multimodal.

Pesquisas multimodais ora se debruçam na relação gesto-fala considerando-os como elementos indissociáveis, formando assim uma única matriz linguística cognitiva (MCNEILL, 2000; KENDON, 2009); ora na tríade composta pelas modalidades vocal, gestual e visual bem como defendem Ávila-Nóbrega (2010; 2018) ao desenvolver a noção de Envelope Multimodal e Almeida (2018) quando diz que:

A interação humana gira em torno de três modalidades básicas que carregam significado: a vocal, a visual e a cinésica (...). Se observarmos uma pessoa conversando, veremos que a comunicação presente ali não se dá por meio da língua falada somente, movimentos como o da cabeça, a posição do corpo, o olhar, as expressões faciais e as mãos compõem um todo comunicativo que possibilitam ao sujeito dizer algo (BARROS, 2018, p. 15).

De toda forma, a linguagem não seria observada de maneira isolada porque envolveria elementos verbais e não verbais. Em vista disso, a interação com sujeitos em aquisição de linguagem seria percebida holisticamente, preocupando-se com os sentidos produzidos e como estes são assimilados pelos parceiros interativos. Nesse viés multimodal, inserem-se os trabalhos de (MCNEILL, 1985, 2000, 2002; KENDON, 1982, 2000, 2009; GOLDIN-MEADOW, 2009, 2015, 2016; FONTE et al, 2014; FONTE; CAVALCANTE, 2016; CAVALCANTE, 2018; CAVALCANTE et al., 2016;

BARROS e CAVALCANTE, 2017; CAVALCANTE & ÁVILA-NÓBREGA, 2012; DE ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017; ÁVILA-NÓBREGA, 2010, 2018; FEDOSSE; SANTANA, 2017; QUEK et al, 2002; CAVALCANTE, BRANDÃO, 2012; GALHANO-RODRIGUES, 2003).

Estudos na área de Aquisição de Linguagem têm ocupado um espaço cada vez maior na Linguística, por isso é crescente o número de grupos e laboratórios de pesquisas que se dedicam a análise da linguagem infantil, especificamente na participação dos recursos multimodais e como os significados são produzidos por estes. Nesse contexto, há trabalhos direcionados tanto aos sujeitos típicos quanto atípicos em casos de gagueira e afasia (FONTE; CAVALCANTE, 2016) e autismo (BARROS; FONTE, 2016; FONTE; CAVALCANTE, 2018; FONTE; BARROS, 2019, SILVA; FONTE, 2018, 2020; FONTE; SILVA, 2019); esses pesquisadores observaram que a multimodalidade pode ser constatada em diferentes momentos do desenvolvimento linguístico de crianças sem comprometimento linguístico e de sujeitos com desvios de linguagem.

Silva e Fonte (2018; 2020) e Fonte e Silva (2019) ao realizarem pesquisas com crianças autistas em contextos interativos de negação, perceberam que os sujeitos expressavam um sentido negativo através da fala com suas marcações prosódicas, gestos e olhar. As autoras salientam que embora algumas crianças não falassem, recorriam aos outros recursos multimodais para expressarem o que pretendiam, nesse caso, o “não” durante as interações.

Adotar uma perspectiva multimodal significa considerar as diversas formas pelas quais as crianças se expressam e produzem significados. Assim sendo, trata-se de uma ótica que possibilita inúmeros ganhos a Aquisição de Linguagem principalmente por proporcionar aos pais/responsáveis um entendimento maior sobre os pequenos e a estes uma ampla gama de modalidades com os quais se expressarem.

A seguir, apresentamos alguns estudos multimodais relacionados aos recursos vocalização/prosódia, gesto e olhar, a fim de entendermos como cada elemento está sendo percebido na vigente conjuntura linguística.

### **2.1.1 O recurso vocal/prosódico**

O recurso vocal nos estudos multimodais não diz respeito a sua materialidade fônica, mas sim as nuances prosódicas que acompanham o discurso. Na instância



multimodal da linguagem, a prosódia eleger-se como elemento participante por duas razões: ser elemento da fala e funcionar como um espaço privilegiado da interface entre componentes linguísticos (SCARPA, 2009).

Segundo Scarpa (2007), a prosódia possui dupla face e dupla vocação. À medida que é conduzida a organização dos sistemas de ritmo e entonação, o sujeito lidará com significados, ou melhor, com os efeitos de sentido trazidos pelas marcas da prosódia:

A prosódia por ser não-discreta e por ser constituída de subsistemas potenciais (altura, intensidade, duração, velocidade da fala, ritmo, pausa) e, portanto, menos “fechados” que os sistemas gramaticais ditos nucleares, é um bom caminho para a configuração da forma fônica, não apenas como matéria sonora, mas como matéria significante, isto é, simbolizável e passível de significação (SCARPA, 2003, p. 537).

A prosódia não se interessa ao conteúdo propriamente dito do enunciado, mas a forma como foi apresentado, falado por alguém. Esse enfoque, com o passar dos séculos, tem proporcionado à prosódia inúmeros estudos em relação a sua função e percepção nas sentenças:

Aos estudos de prosódia cabe a análise fonética e fonológica das relações entre unidades silábicas, que são a base de constituição de relações entre unidades superiores, no intuito de moldar um modo de falar para um determinado fim. Assim, o estudo da prosódia não considera diretamente o conteúdo segmental, ou o “que se diz”, e sim a forma sonora e sua função ligadas ao “como se diz” (BARBOSA, 2019, p. 20).

Segundo Cagliari (1992, p. 137), a prosódia define-se como “elementos diferentes dos segmentos em natureza fonética e que caracterizam unidades maiores do que os segmentos, sendo pelo menos da extensão de uma sílaba”. O teórico agrupa os elementos prosódicos respectivamente em três grupos: elementos da melodia da fala (tom, entonação e tessitura), elementos da dinâmica da fala (duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo, ársis/tesis) e elementos da qualidade de voz (volume, registro e qualidade de voz).

As características suprasegmentais altura, duração e intensidade são aspectos sensíveis a percepção dos ouvintes. A altura é um elemento supra-segmental associado a entonação e por isso acompanha as variações da fala. Seu correlato acústico é a  $F_0$  (frequência fundamental, geralmente expressa em Hertz - Hz), determinada pela velocidade de vibração das pregas vocais (CRUTTENDEN, 1986).

Entende-se por duração a forma com as vogais e consoantes se organizam no tempo ou de maneira mais abrangente, as sílabas de uma palavra. Por duração entende-se o tempo (seu correlato acústico) que um segmento leva para ser produzido, desde a vibração das moléculas de ar nas pregas vocais, passando pelos filtros do trato vocal, até chegar aos lábios, ou fossas nasais (CAVALCANTE, 1999/2016).

A intensidade (ou volume) é o aspecto percebido pelo ouvinte como relacionado “à força de respiração”. Seu correlato acústico é a amplitude, ou seja, a quantidade de energia presente num som ou sequência de sons produzidos pela variação na pressão do ar que sai dos pulmões (CRUTTENDEN, 1997).

Dentre os elementos que abrangem a melodia, dinâmica e qualidade de voz citados por Cagliari (1992), destacamos os padrões entoacionais ou tons que se relacionam aos grupos tonais. Quanto à sua classificação, dividem-se em dois tipos conforme a função que desempenha: no primeiro tipo, as características melódicas são responsáveis por distinções sintáticas na frase; já no segundo tipo, questões sintáticas associam-se a semântica, uma vez que estão relacionados às atitudes do falante.

Bolinger (1986) diz que a entonação é um dos aspectos prosódicos mais estudados e tem papel crucial na expressão de atitudes e emoções. É tema de interesse para linguistas e profissionais da comunicação que consideram a forma em que foi dita tão importante quanto o seu conteúdo. Ao discutir a definição de entonação, Reis (1984) explica que o termo pode ser analisado em sentido amplo - a entonação reside numa complexa inter-relação de diferentes sistemas prosódicos como o tom, o ritmo, a organização temporal; ou em sentido restrito, a entonação está relacionada à variação melódica.

A entonação é vista como uma estratégia na interação porque modifica o significado lexical de uma palavra (PIKE, 1945). No caso da ironia, por exemplo, esse elemento colabora na transmissão do conteúdo emocional do enunciado, sendo comum em sentenças que para sua produção e interpretação, dependem de contextos textuais ou situacionais específicos. Autores como Cahn (1990) e Azevedo (2007) pontuam que outros recursos como a duração e a intensidade devem também ser considerados ao lado da entonação.

A pausa possui função aerodinâmica e sob o seu uso é possível segmentar a fala, podendo ocorrer depois de sintagmas, frases, palavras e sílabas; sinalizar o deslocamento de termos sintáticos; e demarcar algum tipo de mudança radical do

conteúdo semântico no início ou final. Já o tempo ou velocidade de fala, confundido muitas vezes com o ritmo, refere-se a ocorrências de aceleração ou desaceleração que podem destacar algo no discurso (velocidade lenta) ou preparar uma relevante informação logo à frente com uma aceleração de fala (CAGLIARI, 1992).

A tessitura e o registro definem-se como traços que atuam na demarcação de elementos. No entanto, o registro diferencia-se do primeiro por indicar o destaque que o falante faz na palavra ou expressão com uma qualidade de voz diferente daquela que lhe é usual. É frequentemente utilizado para “revelar características de uma pessoa, quando associado à fala de seu nome” (CAGLIARI, 1992, p. 146).

Barbosa (2019) entende que o destaque reside no ritmo da fala, especificamente na função de proeminência identificada pela ênfase a uma unidade linguística em relação aos outros elementos do enunciado. O foco é a unidade linguística em destaque e divide-se nos tipos estreito e largo: o foco estreito indica uma proeminência em uma unidade menor que o sintagma, dando-se até numa sílaba, já o foco largo, o destaque se dá em uma sentença inteira ou um sintagma.

O uso de uma duração mais longa é frequentemente associado ao destaque, no entanto, consideramos que outras formas podem sugerir uma função proeminente, já que a prosódia oferece uma ampla gama de recursos, possibilitando ao falante imprimir diversas nuances ao seu enunciado. Além disso, outros termos também se relacionam à proeminência, como o foco e a ênfase.

O volume é uma unidade idiossincrática do falante e está relacionado ao contexto de fala e à distância em relação ao interlocutor, podendo ainda ser alto ou baixo. Um diálogo apresenta variações de volume, uma vez que os falantes ajustam o próprio tom a fim de conseguir um sistema semelhante entre si; caso contrário, a conversa é vista como sendo “desagradável” (CAGLIARI, 1992). Além disso, é determinado pelo parâmetro da intensidade, existindo entre eles uma relação logarítmica, ou seja, o volume não varia de modo linear com essa frequência (BARBOSA, 2019).

Vasconcelos (2017) destaca que de maneira geral, as funções prosódicas estão relacionadas a segmentação e estruturação do discurso (destacando elementos no enunciado, demarcando fronteiras) e a gestão de interação (caracterizando as trocas e interações). Quanto a função estrutural, esta é utilizada para demarcar fronteiras sintáticas, destaque de elementos como advérbios e apostos explicativos através de variações na tessitura associados a pausa e alterações na qualidade de voz; as funções interativas e pragmáticas da prosódia podem ser reconhecidas, por exem-

plo, no uso da pausa para realçar conteúdos, palavras chaves em função da temática do discurso.

Quanto às funções semânticas e pragmáticas, Cagliari (1992) diz que o falante tem diante de si várias opções para realizar através destes elementos um determinado efeito semântico, e utiliza a ironia como um ótimo exemplo. Para ele, o sujeito que quer produzir uma ironia tem um leque de opções a sua frente, todavia, precisa decidir que tipo de ironia quer imprimir a sua fala naquele momento.

Percebe-se então que a análise linguística sobre os elementos prosódicos é extensa, tendo em vista os inúmeros segmentos que constituem as nuances da fala humana. De toda forma, a prosódia ocupa cada vez mais um lugar de destaque nas pesquisas atuais, especialmente na área de Aquisição de Linguagem e que pode ser visto tanto na fala dirigida ao bebê quanto no próprio percurso prosódico deste.

A capacidade de percepção prosódica das crianças tem conquistado destaque ultimamente, principalmente com relação a discriminação e o reconhecimento de alguns sons pelos infantes. Pesquisas de Lecanuet e Granier-Deferre (1993) explicam que ainda no útero, o feto já é apresentado ao manhês e a algumas qualidades vocais do ambiente de linguagem.

Esses autores apresentam estágios que podem exemplificar como aconteceria a percepção pelos bebês: do nascimento ao primeiro mês os bebês já expressam habilidades para distinguir contrastes acústicos; do primeiro ao quarto mês de vida, conseguem identificar a mesma vogal quando produzida por diferentes falantes, como também detectam variação nos padrões de entonação e reconhecem a mesma sílaba em diferentes enunciados; a partir dos quatro meses o infante discrimina marcas prosódicas para unidades oracionais e preferem o manhês; dos sete aos dez meses a criança tem a habilidade de distinguir palavras nativas com base em pistas fonéticas; dos dez aos doze meses o infante apresenta a capacidade de diferenciar alguns contrastes acústicos não usados em seu ambiente linguístico.

De acordo com Curtin e Hufnagle (2009), pesquisas em percepção de fala têm revelado que as habilidades das crianças não só proporcionam as bases para o aprendizado dos sons da língua nativa, mas também as bases para o aprendizado da estrutura silábica, segmentação e armazenamento das palavras. São as escolhas que os infantes fazem desde cedo pelos sons da fala aos sons do ambiente e pela fala dirigida a eles que os guiam para a informação relevante no *input* linguístico. Pa-

ra os autores, são essas habilidades prelinguísticas que resultam em um alicerce firme para o desenvolvimento da linguagem posteriormente.

Nesse contexto onde as crianças demonstram destreza em perceber as inúmeras características da fala, principalmente a voz materna dirigida a ela, inserem-se os trabalhos de Cavalcante (1999/2016) quando argumenta que a natureza facilitadora dessa fala é elevadíssima ao desenvolvimento da linguagem infantil, já que o adulto atua como um par interativo que engaja a criança no diálogo, inserindo-a na língua. A autora desvincula-se de uma concepção inatista de percepção e adota uma ideia mediada pela ação, isto é, é através de contextos interativos que o infante vai se constituindo na língua.

Em um trabalho de natureza longitudinal, Cavalcante (1999/2016) apresenta as mudanças da criança em relação às modulações da voz da mãe, bem como as mudanças da própria mãe com relação à fala da criança. Esses dados corroboram com a proposição de que os “deslocamentos subjetivos marcados na fala materna possibilitam a relação do infante com a sua própria subjetividade; essas mudanças na fala materna aconteceriam em diferentes contextos, como para chamar atenção, brincar e até mesmo acalmar”.

Segundo Scarpa (2007), essas modulações são uma ótima porta de entrada para a linguagem, uma vez que pistas prosódicas orientam a criança na percepção, no processamento de fala dirigida (ou não) a ela desde os primeiros meses de vida, bem como na interpretação dos enunciados da criança pelo outro. Para a autora, é reservado a prosódia um papel de ponte, pois ela liga som ao sentido, tanto engajando a criança no diálogo como organizando as formas linguísticas iniciais através de sistemas de entonação e ritmo.

Scarpa e Fernandes-Svartman (2012) destacam que a entoação junto com outros parâmetros prosódicos serve de ponte entre aspectos interacionais/ discursivos e formais/ gramaticais na aquisição da linguagem. A partir de um conjunto de dados de três crianças expostas ao português brasileiro, as autoras constataram distinções em curva de altura ascendente vs. descendente na produção das primeiras palavras interpretáveis pela comunidade. Essas distinções entoacionais são relevantes tanto em termos de significado gramatical (modalidade, vocativo) quanto pragmático (fala solitária vs. fala social).

Barros e Cavalcante (2017) desenvolveram uma pesquisa longitudinal e naturalística, com uma criança dos 6 aos 24 meses de vida em interação com a mãe. Os

resultados evidenciaram que desde cedo a criança já faz uso de contornos entoacionais reconhecíveis na língua adulta como os jargões e enunciados de uma palavra que carregam sentido - holófrases. Desse modo, vê-se que a criança já faz uso de instâncias multimodais ao utilizar a prosódia para fins de interação com seus parceiros conversacionais.

Barros (2012; 2013) investigou a organização prosódica infantil em quatro momentos: balbucio, jargão, primeiras palavras e blocos de enunciados baseando-se na concepção do movimento *top-down* proposto por Scarpa (1999). O balbucio se caracteriza como a produção de sílabas no formato consoante vogal [ma, da, ba]; os jargões são longos fragmentos de sílabas que têm padrões de acento e entoação, aparecendo a partir dos 12 ou 13 meses de vida da criança; as primeiras palavras ou holófrases são enunciados de uma palavra que já são interpretáveis e reconhecíveis pelo interlocutor; já os blocos de enunciados são definidos como sendo a alternância de holófrases com enunciados completos. Nesse estudo, os dados demonstraram que a criança se relaciona com a prosódia em suas vocalizações, ocorrendo, por sua vez, em um movimento *top-down*, ou seja, através de domínios superiores antes que comece a trabalhar com a grade métrica (BARROS, 2012, 2013). Vê-se então que a prosódia acompanha a criança desde o início de desenvolvimento, oportunizando a mesma inúmeros ganhos em diferentes aspectos da linguagem e sua compreensão.

Além destes, sublinhamos os trabalhos de Fonte (2011), especialmente quando esta observou o lugar da prosódia ao analisar o funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega. Esse estudo foi uma investigação de caráter longitudinal e em situações naturalísticas com duração de quinze a trinta minutos cada filmagem realizada de interações cotidianas. Os dados apresentaram que as cenas de atenção conjunta se configuram como momentos privilegiados, pois conjugavam diversos recursos multimodais, sendo o toque e a fala com suas marcações prosódicas primordiais nas interações da díade. Acreditamos, portanto, que sujeitos não se incluem na linguagem sem o uso de elementos multimodais em suas relações sociais, a presença da multimodalidade ocorre em toda e qualquer comunicação, seja com indivíduos cegos ou que conseguem enxergar.

Ao realizarem pesquisas com uma criança autista de oito anos de idade, Barros e Fonte (2016) perceberam que o infante também fazia uso da multimodalidade através da prosódia. Na construção de enunciados com valor de “não”, a criança não inseria apenas produções vocais, gestuais e estereotípias, mas também marcações

prosódicas em seu discurso na interação com seus pares; isso denota o quão vasta são as possibilidades de expressão e comunicação que a língua oferece, sendo o elemento prosódico um deles e ocupando um significativo lugar na linguagem.

Consideramos que as pesquisas anteriores lançam novos olhares ao recurso vocal/prosódico na aquisição de linguagem, concebendo-o como um relevante modo linguístico que possibilita a inserção e o desenvolvimento da criança na linguagem.

### 2.2.2 O recurso gestual

Os gestos com a produção vocal se integram em diferentes níveis da estrutura linguística, portanto, quando as pessoas conversam, elas também gesticulam. Da mesma forma que os adultos interagem através dos gestos, as crianças também apresentam a gesticulação e outras modalidades em seu repertório linguístico.

Goldin-Meadow (2009) esclarece que:

Até mesmo as crianças movem as mãos quando falam. A evidência de crianças em idade escolar e de crianças nos estágios iniciais do aprendizado da linguagem sugere que os gestos das crianças geralmente refletem o conhecimento que elas têm, mas ainda não podem expressar, fornecendo informações sobre seus pensamentos não falados (GOLDIN-MEADOW, 2009, p. 106, tradução nossa<sup>12</sup>).

De acordo com a autora, o gesto revelaria informações sobre o estado cognitivo da criança e forneceria ao parceiro interativo pistas se a criança identificaria ou compreenderia determinadas produções a elas dirigidas; se os ouvintes forem sensíveis aos sinais, poderão, por sua vez, ajustar a maneira como interagem.

Discussões como essas ganham proeminência em virtude dos numerosos trabalhos nas áreas da linguística, psicolinguística e análise da conversação sobre a gestualidade. Referência nos estudos sobre os gestos é Adam Kendon (1972, 1980, 1981, 2004, 2009) que define os gestos enquanto “ações corporais visíveis”. Para ele, os gestos nessa acepção são considerados como movimentos intencionais que comunicam algo seja ou não em colaboração com a fala, sendo assim, os gestos revelariam informações sobre intenções, interesses, emoções.

Kendon (1982) elaborou um continuum para vários movimentos em que os gestos são classificados como gesticulação, gestos preenchedores, emblemas, pan-

---

<sup>12</sup>Even children move their hands when they speak. Evidence from school-aged children and from children at the early stages of language learning suggests that children's gesture often reflect knowledge that they have, but cannot yet express, thus providing insight into their unspoken thoughts.

tomimas e sinais, esse contínuo se organiza a partir de quatro relações: gesto-fala, gesto-propriedades linguísticas, gesto-convenções e gesto-caráter semiótico. Se analisarmos da esquerda para a direita percebemos que a presença obrigatória da fala diminui, a gesticulação é acompanhada da fala e os sinais são obrigatoriamente ausentes de fala, porém apresentam as propriedades de uma língua.

**Quadro 3: Continuum de Kendon**

|                                 | <b>Gesticulação</b>                   | <b>Gestos Preenchedores</b>           | <b>Emblemas</b>                               | <b>Pantomimas</b>                     | <b>Sinais</b>                         |
|---------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Gesto-fala                      | Presença obrigatória de fala          | Presença obrigatória de fala          | Presença opcional de fala                     | Ausência obrigatória de fala          | Ausência obrigatória de fala          |
| Gesto-propriedades linguísticas | Ausência de propriedades linguísticas | Presença de propriedades linguísticas | Presença de algumas propriedades linguísticas | Ausência de propriedades linguísticas | Presença de propriedades linguísticas |
| Gesto-convenções                | Não convencional                      | Não convencional                      | Parcialmente convencionais                    | Não convencional                      | Totalmente convencional               |
| Gesto-caráter semiótico         | Global e sintético                    | Global e analítica                    | Segmentado e sintético                        | Global e analítica                    | Segmentado e analítica                |

Fonte: McNeill (2000, p. 5)

A gesticulação é descrita como aqueles gestos usados no fluxo da fala, sendo frequente no cotidiano e abrangendo uma diversidade de usos e variedades. Geralmente é um ato realizado pelas mãos e braços, mas pode se estender as outras partes do corpo. Os gestos preenchedores descritos por McNeill (1992) como “speech-framedgestures” são parte de uma sentença, preenchendo um espaço gramatical.

Os emblemas são sinais convencionais, como, por exemplo, o gesto de “ok”, “adeus”. Estes gestos variam suas formas e significados de um lugar para outro porque são específicos de uma cultura. Já as pantomimas são gestos que narram uma história, produzidos sem fala. (MCNEILL, 1992). Alguns estudos em aquisição de linguagem têm relatado que a pantomima acontece também na presença de produção vocal (FONTE et al., 2014; ÁVILA-NÓBREGA, 2018). Os sinais, por sua vez, se referem a uma língua sinalizada como a LIBRAS e possuem sua própria estrutura linguística - morfologia, sintaxe, padrões gramaticais (MCNEILL, 1992).



À exceção dos sinais, vejamos as seguintes ilustrações:

**Figura 1: Continuum de Kendon**

|   |   |
|---|---|
|                              |     |
| <p>Gesticulação: balança os braços enquanto narra a animação.</p>   | <p>Gesto preenchedor: a criança ilustra a ação de voar como parte de uma sentença</p> |
|                             |    |
| <p>Emblema: a criança balançou rapidamente a cabeça para cima e para baixo realizando um sim emblemático.</p> | <p>Pantomima: simula uma ação para narrar uma história.</p>                           |

Fonte: elaborado pela autora

Pesquisadores como McNeill (1985, 1987, 1992) compreendem o gesto como um elemento linguístico indissociável a fala, estando ambos ligados intimamente ao pensamento. Sob a premissa de que gesto e fala estão integrados e compõem uma matriz cognitiva, McNeill (1992) constroi uma dimensão gestual descrevendo os gestos em icônicos, metafóricos, dêiticos e ritmados, sendo esses inspirados nas categorias semióticas de Charles Pierce.

**Quadro 4: Dimensões gestuais propostas por McNeill**





| Gestos  | Definição  |
|---------|--|
| Icônico | São gestos que estão estreitamente ligados ao discurso e apresentam imagens de entidades concretas e/ou ações. |

|            |  |
|------------|--|
| Metafórico | São parecidos com os gestos icônicos, todavia, apresentam imagens de conceitos abstratos como tivessem forma ou ocupassem um espaço.               |
| Dêitico    | São os gestos demonstrativos ou direcionais que geralmente acontecem com o dedo indicador, mas que pode ser realizado com outras partes do corpo.  |
| Ritmado    | Aparecem como o tempo da batida musical; as mãos se movimentam no mesmo ritmo da pulsação da fala, sinalizando, por exemplo, mudanças no discurso. |

Fonte: McNeill (1992)

McNeill (1992) propõe a noção de dimensões gestuais e não de categorias porque muitas vezes a iconicidade, metaforicidade, dêixis e outras características se misturam no mesmo gesto. Segundo o autor, muitos gestos icônicos também são dêiticos, e os ritmados pode se combinar com o apontar.

**Figura 2: Dimensões gestuais de McNeill (1992)**

|   |  |
|---|--|
|          |      |
| Gesto icônico: levanta o braço esquerdo de cima para baixo para ilustrar a ação de “pegar”. | Gesto metafórico: a criança se refere a expressão risada com a mão esquerda semifechada. |
|          |      |
| Gesto dêiticos: Aponta o lado onde o personagem estava na animação.                         | Gestos ritmados: enquanto falava, a criança balançava ritmadamente os dois braços.       |

Fonte: elaborada pela autora

Além dessas dimensões gestuais, os gestos são compostos de fases gestuais que se organizam em unidade gestuais que estruturam as frases gestuais. A unidade gestual é definida como sendo o intervalo entre os descansos sucessivos dos braços e cada unidade é composta por uma frase gestual, sendo essa composta pelas fases: preparação (fase em que os membros saem da posição de descanso para dar início ao golpe), golpe (caracterizado como o pico do esforço do gesto, é nessa fase que o gesto sincroniza com a fala; essa sincronização<sup>13</sup> se refere à combinação síncrona entre gesto e fala) e retração (os membros retornam para a posição de descanso e é opcional, podendo ser omitido e passar a execução de outro gesto) (MCNEILL, 1992).

A noção de ponto de saliência será utilizada para as nossas análises, já que ao recontarem as animações irônicas às crianças poderão exibir o gesto atuando em concomitância com a fala; essa combinação síncrona justifica uma das premissas defendidas aqui: gesto e fala estão agregados a uma mesma matriz de significação, formando um conjunto que não pode ser dissociado.

Embora argumente que todo enunciado linguístico emprega de forma integrada as modalidades gesto e fala e que estes fornecem juntos uma visão mais precisa, as considerações de Kendon não foram apreciadas a presente pesquisa. Neste trabalho admitimos as dimensões gestuais de McNeill (1992) por possibilitar a análise da forma e função que os gestos das crianças desempenharam no reconto das animações, já que esses podem apresentar diferentes papéis.

Quanto a presença do gesto na aquisição de linguagem, inúmeros pesquisadores têm-se debruçado na análise da produção dos gestos pelas crianças, como também a sua relação com o discurso fluente/disfluente e a forma como produzem sentidos nas interações. Ao analisar o gesto dêitico<sup>14</sup> em diferentes crianças, por exemplo, Cavalcante<sup>15</sup> observou que não há uma única forma de apontar, mas sim uma heterogeneidade de movimentos direcionais. A autora apresenta uma morfologia do gesto de apontar, identificando para cada um diferentes configurações manuais: apontar convencional, apontar com dois dedos, apontar com três dedos, apontar com a mão toda, apontar semiestendido, apontar exploratório, apontar com objeto entre os dedos, apontar com dois braços em direções opostas, apontar com os dois

---

13 Essa sincronização é chamada por McNeill como ponto de saliência ou Grown Point.

14 Se referem aos gestos de apontar, direcionais (MCNEILL, 2005).

15 Em sua dissertação "O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança", Cavalcante apresenta uma morfologia acerca do gesto de apontar.

braços para a mesma direção, extensão de dois braços para um objetivo e apenas um apresenta apontar, insistência gestual, olhar dirigido ao parceiro e toque no parceiro (CAVALCANTE, 1994).

Sob a premissa de que a língua é uma prática discursiva multimodal, Cavalcante (2009), pioneira em estudos multimodais no Brasil e na área de Aquisição de Linguagem, verificou em duas díades mãe-bebê como a multimodalidade possibilita a inserção da criança em gêneros orais como a cantiga, conversa, história. Esses gêneros, conforme a pesquisadora, se constituem ao longo da matriz dialógica mãe-bebê onde gesto e fala formam um todo discursivo. A criança desde muito cedo se insere em contextos desse tipo graças ao funcionamento multimodal da língua, como também o seu reconhecimento como sujeito falante pelo outro - fala atribuída.

Cavalcante (2018) analisou uma díade mãe-bebê, ao longo de dezoito meses de vida. Essa pesquisa justificou a indissociabilidade entre gesto e fala através dos dados apresentados: a produção dos gestos é síncrono à fala realizada pela criança, sendo essa representada por balbucio, jargões, holófrase e blocos de enunciado. Os dados quantitativos apresentaram que, na faixa etária entre 6 e 12 meses, a criança evidenciou um gesto (caracterizado como gesticulação em uma frequência de 60%) associada à produção vocal (balbucio + holófrase em 40%; balbucio + jargão em 5% e 15% de balbucio). Já entre 13 e 18 meses de idade, houve um aumento na frequência gestual de 65% em coincidência com a presença do balbucio + holófrase em 15%; os blocos de enunciado + holófrase em 27%, holófrase 28% e jargão 3%.

As pesquisas de Fonte e Silva (2019) e Silva e Fonte (2020) também se ancoram na perspectiva da multimodalidade em seus estudos sobre aquisição atípica. Em recentes trabalhos, investigaram as diversas modalidades de uso da língua com sentido de negação a partir de um estudo de caso de uma criança autista em processo de aquisição da linguagem. Os resultados comprovaram que o plano gestual<sup>16</sup> apresenta-se como um dos recursos mais utilizados na construção de enunciados negativos. Percebe-se dessa forma o quão presente e importante é a multimodalidade para a construção de sentido do “não”, principalmente na compreensão das especificidades da linguagem de crianças autistas.

Além de se constituírem como uma consistente possibilidade de linguagem, os gestos também podem refletir a fluência/disfluência da fala conforme salientam

---

<sup>16</sup> O plano gestual foi representado pelo emblema “balançar a cabeça de um lado para o outro” e a ação de “dar as costas” na pesquisa (FONTE; SILVA, 2019; SILVA; FONTE, 2020).

Cavalcante e Brandão (2012) ao analisarem a gesticulação no período aquisicional<sup>17</sup> da criança a fim de evidenciá-lo como uma das primeiras pistas de fluência na fala infantil; e Da Fonte (2014) quando desenvolveu um trabalho longitudinal e naturalístico cuja ênfase era analisar a relação entre fluência/disfluência e gesticulação de uma criança cega entre os períodos de um ano e dez meses a dois anos e sete meses de idade. Os dados mostraram que fala fluente/disfluente relaciona-se com a gesticulação; para as autoras, esta aquisição ocorre mediante a união entre gesto e fala o que justifica a instância multimodal da linguagem.

Em vista disso, tem-se constatado cada vez mais que a multimodalidade funciona em crianças em aquisição de linguagem. Essa dinâmica multimodal se revelaria através de diferentes recursos - prosódia, gestos, expressões faciais, direcionamento do olhar utilizados pelas crianças. Entendemos que o gesto em sincronização com a fala possibilita um discurso fluente, constituindo, por conseguinte, uma matriz de significação para fins comunicativos:

A sincronia faz parte do processo aquisicional e é composta de uma matriz multimodal colaborativa gestuo-vocal que constituirá a matriz linguística da fala infantil. Compreender a sincronia, nessa perspectiva, permite entre outras coisas considerar o gesto como co-partícipe da produção vocal, que aliados promovem aquilo que denominamos discurso fluente (CAVALCANTE et al, 2016, p. 424-425).

Em sua dissertação de Mestrado, Ávila-Nóbrega (2010, 2018) realizou em contextos de atenção conjunta filmagens de duas díades mãe-bebê, dos 07 aos 17 meses de vida da criança em situações naturalísticas. Os resultados comprovaram que ao dirigir-se a criança, a mãe utilizava além dos recursos fala e olhar, o gesto. A criança, por sua vez, fazia uso também dessa instância multimodal à medida que interagiu com a mãe em contextos dialógicos, face a face.

Além de comprovar que a gesticulação ocorre em sincronia com a fala fluente/disfluente de uma criança cega, a pesquisadora Fonte (2013) também evidencia que a instância multimodal funciona na linguagem dessa criança, uma vez que a mesma fazia uso da gestualidade associado a fala, a fim de estabelecer a cena conjunta com a mãe. Assim, pensamos que se trata de um estudo que justifica a presença da multimodalidade na linguagem de sujeitos cegos, demonstrando que a ceguei-

---

<sup>17</sup>Através de um levantamento feito em duas díades mãe-bebê, as pesquisadoras ilustram a emergência das primeiras gesticulações em crianças a partir de sete meses de vida. Os dados demonstram que a gesticulação era acompanhada por produções verbais, como o balbucio e holófrase (CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012).

ra de forma alguma exclui os recursos multimodais das suas interações, já que são características da comunicação humana.

Sob o viés de que a linguagem é constituída por uma heterogeneidade de elementos semióticos e de que as expressões faciais estão inseridas na modalidade gestual, explanamos a seguir a gestualidade da face, estritamente na ironia, com o intuito de compreender a face ou as múltiplas faces que o sentido irônico instiga naqueles que a usam.

### **2.2.2.1 A expressão facial na ironia**

Apesar de termos delimitado a expressão facial na ironia, não podemos iniciar tal discussão sem as contribuições de Paul Ekman (1992) - precursor nos estudos das microexpressões faciais e a sua relação com as emoções. Para ele, as pessoas podem demonstrar através da fala, dos gestos e expressões faciais emoções consideradas universais, básicas e inatas como alegria, tristeza, medo.

As linguagens oral e gestual estão à disposição do homem para expressar aquilo que sente. Nesse aspecto, as expressões faciais ganham destaque em razão de fornecerem informações emocionais, atitudinais, individuais sobre o falante, além de revelar nas interações suas reais intenções. Em suas pesquisas, Ekman (1992) defende a ideia da universalidade das expressões de emoção ao dizer que há em determinadas reações corporais um certo grau de unanimidade.

No plano gestual inserem-se também as expressões faciais em consequência dos falantes a utilizarem na construção de sentidos. As expressões faciais podem complementar, acrescentar ou até mesmo contradizer o que foi dito no discurso, no entanto, como elas seriam diante de uma ironia, tema central nesta pesquisa? Acreditamos que a face na presença de um discurso irônico representaria um sentido oposto da fala. Esse contraste justificaria a ironia, já que é uma marca consagrada e reconhecida culturalmente:

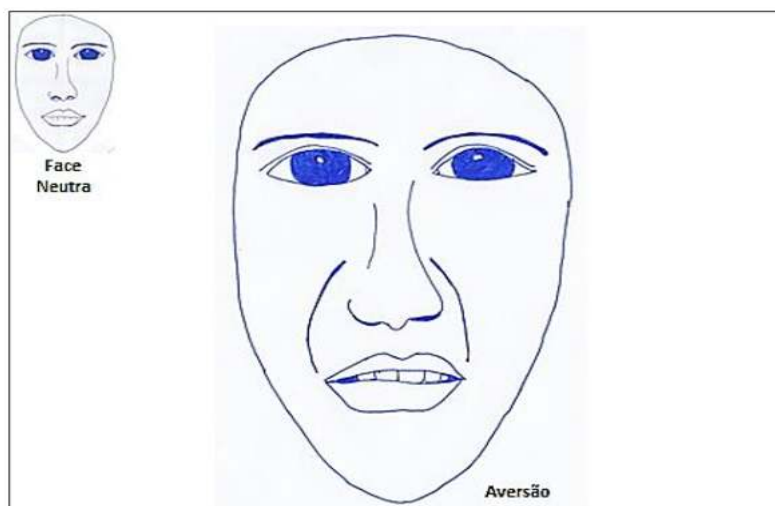
[...] Quando as emoções são falseadas – como no caso da ironia, há diferenças entre o tempo de manutenção da expressão, sendo que nestes casos, tende permanecer por maior tempo do que quando comparadas às expressões faciais que representam emoções verdadeiras (MIGUEL; PRIMI, 2014).

Segundo Sperber e Wilson (2012), as expressões faciais da ironia são simila-

res as de aversão e desprezo. A aversão é uma emoção negativa e idiossincrática do ser humano, suas características são, segundo Freitas-Magalhães (2011), franzimento do nariz e elevação do lábio superior; Miguel e Primi (2014) acrescentam ainda o rebaixamento das sobrancelhas, levantamento das pálpebras inferiores e bochechas.

A aversão revela uma emoção indesejável a diferentes aspectos como o olfato, o paladar, a audição, ao tato, algumas secreções corpóreas e está ligada também ao fator cultural. Além destes, a aversão acontece mediante os fatores cognitivos (reconhecer o que o outro está sentindo), emocionais (sentir o que o outro sente), compassivos (ajudar o outro emocionalmente pela situação) (EKMAN, 2003).

**Figura 3: Expressão facial da aversão**



Fonte: Carla César (2017)

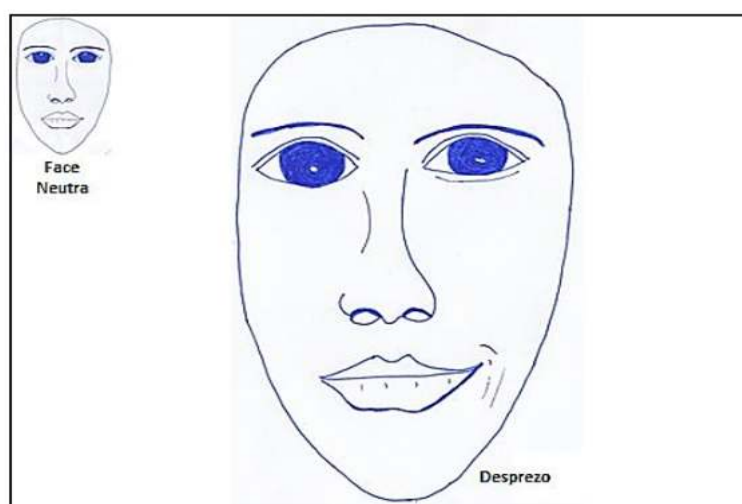
Já a expressão de desprezo relaciona-se com o sentimento de superioridade, poder dos falantes ou terceiros. Essa emoção caracteriza-se pelo levantamento da comissura labial com o surgimento posterior do sulco nasolabial (FREITAS-MAGALHÃES, 2011). A expressão de desprezo está relacionada à raiva leve, e de acordo com Ekman (2003), a comissura labial contraída e levemente levantada, queda nas sobrancelhas, nariz franzido são sinais característicos de uma produção irônica.

Além destas características, o sorriso e a risada também podem surgir na ironia (FREITAS-MAGALHÃES, 2009; GONZÁLEZ-FUENTE; ESCANDELL-VIDAL; PRIETO, 2015). O sorriso vincula-se tanto a emoções positivas quanto negativas, o falante irônico pode habilmente sorrir durante o discurso: nesse caso trata-se especificamente do sorriso falso que assume uma posição dissimulada. Segundo Freitas-

Magalhães (2009), o sorriso falso aconteceria rapidamente e seria “congelado”, apresentando informações de natureza não verbal aos interlocutores.

Sorrisos falsos e verdadeiros podem participar de uma produção verbal, entretanto, o que torna o primeiro tipo uma marca irônica e como diferenciá-los? Entendemos que sorrir falsamente é uma maneira incongruente de apresentar uma oposição de ideias, isto é, entre a mensagem dita e o que foi facialmente expresso. Freitas-Magalhães (2011) explica que expressões falsas são detectadas porque refletem um conflito de emoções ao observador e diferenciam-se dos outros tipos pelo contexto. Autores como Rockwell (2000) e Conz (2010) destacam que na ironia pode haver inexpressividade, olhos rolando ou face de zombaria. Percebemos que existem poucos estudos quanto a face na ironia, sendo o trabalho desenvolvido por César (2017) que tinha como objetivo descrever as características da expressão facial emocional da ironia, o mais recente na área. Os dados indicaram que não há um padrão facial quanto à expressão da ironia, dependendo ainda do tipo empregado; movimentos da sobrancelha e testa associados ao sorriso social se destacaram, além de movimentos da cabeça para baixo e olhar desviado. Diante dessas discussões, consideramos o estudo desenvolvido por César pertinente a construção desta pesquisa.

**Figura 4: Expressão facial do desprezo**



Fonte: Carla César (2017)

Em seus primeiros meses de vida, as crianças já começam a discriminar alguns aspectos das expressões faciais, mimetizando desde cedo a face humana. Al-



guns testes<sup>18</sup> evidenciaram que a partir dos três anos os bebês já começam a emergir as expressões de afeto e as de raiva antes dos seis meses de vida (ÁVILA-NÓBREGA, 2018). Conforme Cogsdill et al. (2014), as crianças começam a julgar os outros pela expressão facial emocional a partir dos três anos; entre quatro e cinco anos de idade o reconhecimento e a nomeação das expressões faciais emocionais fazem-se possíveis pelas crianças.

Salientamos que a compreensão da face é influenciada por fatores como a direção do olhar e pistas contextuais. Estudos desenvolvidos por Reichenbach e Masters (1983) apontam que crianças mais novas (4 anos) são fortemente ligadas as pistas expressivas e os mais velhos (8 anos) as pistas contextuais; além disso, os autores concluíram que o reconhecimento das expressões facilita as relações interpessoais e a habilidade em distinguir a face em suas diversas manifestações evolui com a idade.

Estudos desenvolvidos por Camras e Allison (1985) e Walden e Field (1982) afirmam que crianças classificam as expressões faciais em simples como as de “alegria” e “tristeza” e aquelas como as de “surpresa” e “raiva” um pouco mais complexas. Neste contexto de uso e identificação facial, questionamos: a partir de qual idade as crianças expressam facialmente a ironia e a reconhecem? A literatura discute que a compreensão da ironia acontece gradualmente entre os seis aos treze anos de idade, principalmente quando aprendem as funções sociais de enganar (POPLINGER, TALWAR E CROSSMAN, 2011). Pesquisadores como Ellen Winner (1988) também concluíram que as crianças se tornam irônicas quando aprendem os atos de mentir ou fingir, e esse uso se evidenciaria aos cinco anos.

A ironia envolve um complexo jogo de fatores na sua realização, especialmente na aquisição de linguagem. Alguns trabalhos têm demonstrado que crianças de seis anos frequentemente interpretam a ironia como um engano, mentira (DEMOREST et al, 1984). Estes autores verificaram a habilidade de 96 crianças na identificação da ironia e perceberam que as mais velhas (nove e treze anos) a perceberam como mentira, que os enunciados dos personagens eram incompatíveis com a situação.

Trabalhos que se dedicam a analisar a compreensão da ironia por crianças e adultos crescem cada vez mais: Alves (2011) investigou como as crianças compre-

---

<sup>18</sup>CHARLESWORTH, W.R.; KREUTZER, M.A. Facial expressions of infants and children. In: EKMAN, P. (Ed.). **Darwin and facial expression: a century of research in review**. New York, Academic Press, 1973.

endem a ironia em discursos argumentativos e constatou que crianças conseguem compreender<sup>19</sup> uma produção irônica, como também a sua função retórica e argumentativa. Crusere (2000) analisou crianças de oito anos de idade através de histórias irônicas, realizando em seguida perguntas de compreensão; os dados revelaram que as crianças foram capazes de perceber inúmeros aspectos da ironia, como, por exemplo, a inverdade.

Pela sua natureza um pouco complexa, a ironia possui a compreensão tardia quando comparada aos outros tipos de figuras, como as metáforas e metonímias. Baseados em estudo realizado com ironias diretas e indiretas, Climie e Pexman (2008) observaram que a compreensão da ironia leva mais tempo do que uma mensagem literal. Eles sugerem ainda que o uso da ironia segue uma sequência quanto a complexidade exigida e é indispensável que a criança analise aspectos como o tom da voz, a congruência da informação e a intenção do falante.

Além destes aspectos, consideramos que o contexto familiar também pode favorecer o uso e o reconhecimento da ironia pela criança. Autores como Recchia et al. (2010) compartilham dessa ideia, uma vez que analisaram como as crianças usam e compreendem a ironia mediante conversas familiares; eles concluíram que situações domiciliares influenciam o uso e a compreensão da ironia pelas crianças mais jovens e velhas.

Salientamos que tanto o contexto quanto o enunciado são importantes a identificação da ironia, todavia não são os únicos. A atribuição do sentido que o interlocutor faz é significativo à interpretação, já que sem ele seria incoerente existir aspectos como compreensão, sinais, inferência e a intenção do sujeito em ser irônico. Nesse cenário, Piskorska (2016) diz que na ironia tudo importa e é necessário, e as más inferências geralmente ocorrem por desconsiderar algum elemento no jogo irônico.

Diante dos estudos descritos acima, vê-se que desde o nascimento a língua adquire um estatuto multimodal. O fenômeno da multimodalidade passa a ser destacado na linguagem infantil, o que possibilita que outras formas de expressão sejam consideradas no processo de aquisição de linguagem. É graças a esse olhar holístico sobre a linguagem que inserimos o recurso visual a seguir, uma vez que comungamos da ideia de que os “olhos” produzem sentidos e propiciam a construção de diferentes cenas sociais.

---

19 A fim de explicar a compreensão da ironia pelas crianças, Alves (2011) considerou pistas contextuais (informações verbais, visuais, gestuais, suprasegmentais) e conhecimentos prévios (experiência pessoal, conhecimento de mundo).

### 2.2.3 O recurso visual

Na interação humana o olhar desempenha um relevante papel, uma vez que estabelece a abertura e o fechamento do turno dialógico, como também as trocas conversacionais. Ávila-Nóbrega (2018) discute que há em relação ao olhar duas classificações: o olhar fixo diz respeito ao direcionamento visual de alguém para algum objeto ou pessoa; e o olhar mútuo refere-se essencialmente a dois sujeitos que se olham reciprocamente. Além disso:

O olhar serve como um *feedback* na conversação. Ao transmitir uma mensagem, normalmente olha-se para os ouvintes que dão um sinal de “estou compreendendo, continue”, com um olhar fixo para o locutor. O contrário também é verdadeiro: se os ouvintes não olham fixamente para o transmissor da mensagem pode ser sinal de não compreensão ou de desatenção (ÁVILA-NÓBREGA, 2018, p. 60).

Goodwin (1980) discute que os falantes são sensíveis em relação ao olhar do coparticipante, o falante pode repetir ou reformular o que disse se perceber que o outro não estava olhando, tudo isso acontece para que o interlocutor restabeleça o contato visual. O direcionamento do olhar abrange uma extensa gama de funções, sendo possível sinalizar a localização de algo apenas com o olhar, ou um uso enfático sob determinadas palavras ou sintagmas no discurso. Em estudos aquisicionais, o olhar tem sido pauta nas discussões sobre a relação mãe-criança e a atenção conjunta, isto é, uma situação triangular formada pelo adulto, a criança e um objeto para o qual ambos direcionam o olhar (TOMASELLO, 2003; BRUNER, 1983).

Estudos sobre a atenção conjunta têm-se multiplicado na Linguística e áreas afins, e desde as primeiras acepções de Bruner esse fenômeno tem sido associado ao desenvolvimento linguístico. No Brasil, pesquisadores como Costa Filho (2011; 2016) Fonte (2011), Ávila-Nóbrega (2010) e Cavalcante (1999, 2004) também investigaram a relação triádica sobre a qual Bruner e Tomasello explicam em seus estudos. Esses autores compartilhem da mesma concepção, porém apresentam diferenças em suas perspectivas.

Bruner (1974; 1983) diz que o contato “olhos nos olhos sustentado” é a gênese da atenção conjunta e que provoca a produção de vocalizações pela criança e o adulto. Para ele, a partir dos seis meses de idade a criança consegue atuar em cenas de atenção conjunta, a partir disso tem-se a emergência de situações comunica-

tivas, sendo agora mãe e criança percebidas como parceiros interativos. Carpenter (2009) reconhece que, em cenas como essas, há intencionalidade, no entanto, Bruner não aprofunda tal discussão, embora tenha argumentado que existem sinais – o tom ascendente, por exemplo - enviados pela mãe à criança no compartilhamento do referente.

A visão tomaselliana distancia-se um pouco da proposta de Bruner por duas razões: considerar a faixa etária a partir dos nove meses de vida como uma fase onde a criança se envolve em cenas e atenção conjunta; e por perceber o outro como agente intencional. Segundo Tomasello (2003), a “revolução dos 9 meses” significa um avanço cognitivo e social da criança, o pequeno utiliza nesse período ferramentas culturais, isto é, a linguagem e suas inúmeras formas de expressão.

Através de um estudo longitudinal, Carpenter, Nagel e Tomasello (1998) identificaram três tipos de atenção conjunta: atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta. A depender da faixa etária, as crianças podem ser capazes de verificar, acompanhar ou até utilizar gestos para obter objetos, conduzindo a atenção conjunta. Esses pesquisadores compartilham a ideia de que o olhar desempenha um significativo papel nas interações, atuando ainda no engajamento dialógico e sustentando o contato face a face com a mãe ou outro adulto qualquer.

O plano visual é um canal de interação desde o nascimento do bebê, o que possibilita um contato face a face e a construção cada vez mais efetiva das interações sociais das quais o bebê participa, quer com os pais quer com outros adultos. Tomasello (1999) argumenta que o olhar na atenção conjunta é de extrema importância na construção dialógica de crianças pequenas, pois é nele que reside a gênese deste comportamento triádico. Para ele, é a partir dos nove meses de vida que a criança começa a se envolver em cenas de atenção conjunta, pois é uma fase de um significativo avanço social e cognitivo da criança.

Envolvidos também com o funcionamento e a estrutura da atenção conjunta são os pesquisadores brasileiros Ávila-Nóbrega (2018, 2012, 2010) que a partir de uma díade mãe-bebê observou a multimodalidade em contextos de atenção conjunta; Melo (2015) que investigou como cenas de atenção conjunta se estruturavam entre crianças<sup>20</sup> e professores em processo de aquisição de linguagem. Os dados revelaram que o ambiente escolar, com também as práticas pedagógicas adotadas pa-

---

<sup>20</sup>As crianças tinham entre nove e trinta meses de idade e frequentavam o berçário em tempo integral, essas interações foram o foco da pesquisa.

recem ter influência sobre as cenas de atenção conjunta; já Fonte (2011; 2013) desenvolveu um estudo longitudinal com a díade mãe-criança cega em situações naturalísticas por aproximadamente um ano. Em suas pesquisas, a autora destaca que o toque tem o estatuto do olhar ou do gesto em cenas de atenção conjunta. Os resultados mostraram que a atenção conjunta com a criança cega acontece através do toque e da voz, constituindo-se, por sua vez, como um “momento privilegiado para a aquisição da linguagem pela criança” (FONTE, 2013, p. 408).

Na área de Aquisição de Linguagem, um estudo etnográfico utilizando como corpus bebês de 6 a 15 meses de idade investigou as formas de expressão que os infantes utilizavam como possibilidades interativas. A análise dos dados evidenciou que as situações de brincadeira, disputa e entre outras trocas sociais eram mediadas pelo plano do olhar acompanhado de um sorriso conhecido como “sorriso social”. (CAMERA, 2006). Desse modo, a comunicação visual entende-se assim como a fala e o gesto, como um recurso linguístico pelo qual as crianças podem atuar sobre o meio e produzir significados com ele.

Em um estudo de caso com uma criança autista, as autoras Silva e Fonte (2018)<sup>21</sup> identificaram que a mesma se valia do plano visual para expressar enunciados negativos. A criança frequentemente “desviava o olhar” como uma forma de transmitir um não querer, uma rejeição a algo oferecido ou submetido pelos seus pares interativos. É pertinente sublinhar que, embora a criança analisada não construísse frases propriamente ditas, isso não a impediu de recorrer as outras modalidades, como, por exemplo, o olhar.

Tais trabalhos, portanto, compreendem que a linguagem humana também é caracterizada pela presença do olhar, sendo esse um significativo modo semiótico aos falantes. Junto ao olhar, coatuam as produções vocais e gestuais - nessa significação emerge a noção de Envelope Multimodal proposta por Ávila-Nóbrega como sendo a combinação dos três elementos nas interações.

Além de se relacionar com o discurso, o olhar ainda abrange as funções de julgar o comportamento do outro (COOK, 1977), verificar a expressão facial (ADOLPHS, 2006) e indicar atitudes de agressividade, hesitação, ameaça (ALTMANN, 1967; HENSON, 1972; KENDON, 1967; GOFFMAN, 2006). Julgamos esses papéis significativos pelo motivo de funcionarem tanto como pistas<sup>22</sup> do sentido irô-

---

21 Pesquisa intitulada “A negação realizada por uma criança autista na Aquisição de Linguagem: uma análise multimodal”, desenvolvida pelas autoras Silva e Fonte (2018).

22 A animação “a ironia verbal dos simpsons” contém a direção do olhar como pista da ironia.

nico às crianças quanto por revelarem a identificação e a expressão da ironia durante os momentos assistindo e narrando as animações.

Não é o foco deste trabalho tecer discussões sobre a estrutura de uma narrativa ou afins, mas analisar a ironia em narrativas de crianças em aquisição de linguagem. Todavia, entendemos que o ponto de vista do falante durante os relatos é pertinente as observações, uma vez que as crianças podem recontar as animações sob o ponto de vista do personagem ou observador. McNeill (1992) diz que comunicar algo no ponto de vista do personagem significa contar como se fosse o próprio personagem, já no ponto de vista do observador haveria distância entre o narrador e a história, como se ele visse a cena de fora.

Partimos de uma concepção onde a narrativa infantil é multimodal (BARROS, 2018) porque além da oralidade, outros elementos como os gestos, as expressões faciais, o olhar também participam. Esses recursos devem ser marcados e compreendidos como significativos nas interações, ou melhor, durante o reconto.

É um equívoco pensar a linguagem sob uma homogeneidade de modos onde há apenas a participação da fala, logo, incluímos também o olhar nas análises. Nesta pesquisa, consideramos a língua enquanto instância multimodal porque nos possibilitará uma análise completa e próxima da realidade, isto é, uma precisão sobre as modalidades que constituem uma narrativa e a sua relação no que diz respeito à identificação da ironia pelas crianças.

### 3. METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa do tipo pesquisa ação, pois, como sublinham Bortolozzi e Bertoncello (2012), é realizada quando o pesquisador e os participantes envolvem-se no trabalho de pesquisa de modo participativo ou cooperativo, interagindo em função de um resultado esperado.

Quanto à abordagem qualitativa, os autores ressaltam que a ênfase reside em buscar explicações para os dados apresentados. Portanto, considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre a objetividade do mundo e a subjetividade do sujeito.

Tendo-se exposto as bases teóricas que ancoraram a presente investigação, descrevemos neste capítulo o percurso metodológico adotado para a obtenção dos dados. Detalhamos aspectos como participantes e contexto, procedimentos de construção das animações, procedimentos de coleta de dados, ferramentas de transcrição e os procedimentos de análise dos dados.

#### 3.1 Participantes e contexto

Os participantes desta pesquisa foram cinco crianças (meninos e meninas) de classe média da cidade de Barreiros - PE com faixa etária de 4 a 8 anos de idade. Todas as crianças estudam na mesma escola, sendo essa uma instituição privada que apresenta uma ótima infraestrutura e no ano 2018 foi classificada como uma das melhores<sup>23</sup> escolas da região.

Explica-se que o contato com as crianças foi feito através do conhecimento da pesquisadora com a diretora e coordenadora da respectiva instituição, além disso e antes das gravações, os pais das crianças relataram sobre a preferência, a rotina e até mesmo o temperamento dos seus filhos a pesquisadora. Para esta pesquisa, os participantes obedeceram aos seguintes critérios de inclusão: a) ter idade entre 4 a 8 anos; b) estudar na escola selecionada para a pesquisa; c) ter disponibilidade para participar; d) apresentar a aceitação dos pais ou responsáveis através da assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido, concordando a sua participação; e) participantes do sexo masculino ou feminino podem participar do estudo, já que não há preferência em relação ao gênero.

---

<sup>23</sup> Informação presente no jornal da cidade “Barreiros da gente”, publicado no ano de 2018.

Em relação aos critérios de exclusão, foram preteridas as crianças que: a) não pertenciam a faixa etária selecionada para a pesquisa; b) não estudavam na escola campo de investigação; c) não tinham disponibilidade para participação; d) apresentavam algum desvio de linguagem; e) não apresentavam o consentimento dos pais ou responsáveis no que diz respeito a sua presença na pesquisa, bem como a não assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE.

O contexto da pesquisa foi estabelecido entre a pesquisadora e as crianças em seus ambientes domiciliares. Utilizando um notebook, a pesquisadora apresentou às crianças participantes duas animações infantis contendo uma situação irônica em cada. Os participantes que assistiram individualmente as animações, de modo que as respostas pessoais não influenciassem mutuamente. As duas animações foram exibidas no mesmo dia<sup>24</sup>, e cada uma foi apresentada apenas duas vezes; em seguida, solicitou-se que o sujeito narrasse o que viu.

Não houve preferência entre os sexos masculino ou feminino, como também quantidade estabelecida. Embora cada criança seja um sujeito único e carregue consigo suas particularidades, julgamos interessante o critério dos participantes estudarem na mesma escola, uma vez que cria certa “uniformidade” na análise dos dados. Sobre as considerações éticas que a pesquisa com seres humanos envolve, destacamos que este trabalho está vinculado ao projeto “Aquisição e desvios de linguagem na perspectiva multimodal” que foi aprovado pelo comitê de ética da UNICAP sob o nº 012/2012 -CAAE 30037020.4.0000.5206, conforme determina a resolução de nº 466/12 do CNS.

### **3.2 Procedimentos de construção das animações**

A fim de observar como as crianças narram animações irônicas e se durante os momentos “criança assistindo” e “narrando as animações” haveriam pistas multimodais de identificação e de expressão da ironia, propiciamos aos participantes e de maneira individual a exibição de duas animações que continham a ironia verbal e situacional como conteúdo. Optamos pelo gênero animações infantis por efeito de ser, segundo Andrade et al (2012, p. 2), “carregado de signos/significados dos padrões

---

<sup>24</sup> À princípio, tínhamos pensado em apresentar as animações em dias diferentes, porém a pandemia da SARS-COVID 19 mudou um pouco a metodologia. Com o objetivo de assegurar os dados, as animações foram exibidas no mesmo dia, não percebemos fadiga, desatenção ou abatimento nas crianças enquanto assistiam.



culturais da sociedade e como consequência, traz discussões importantes para a formação e desenvolvimento do indivíduo, que são transmitidas através do lúdico”. Além do mais, consideramos as seguintes razões: I) sua popularidade entre as crianças; II) sua natureza lúdica, possibilitando um ambiente mais interessante e convidativo aos participantes; III) e por dispensar a necessidade de a criança saber ler.

As animações apresentam duração de vinte e seis a trinta e cinco segundos e envolvem diferentes personagens infantis como também as situações irônicas presentes em cada uma. A ironia presente nas animações foi baseada na classificação proposta pelo linguista Muecke (1995): ironia verbal (presente na “animação A”) e a ironia situacional (evidenciada na “animação B”).

Quanto ao modo como a ironia foi explorada nas animações infantis, ela não apresenta um alto nível de complexidade, ou seja, não exige saberes de natureza política, econômica e social para ser captada, já que assim fosse não haveria identificação. É preciso que a ironia - tanto a verbal quanto a situacional, sejam acessíveis e expressas de maneira simples, a fim de que possam ser percebidas pelas crianças.

Antes de apresentar as animações, a pesquisadora interagiu com as crianças no intuito de “quebrar o gelo” ou a timidez de algumas com relação a situação ou a presença da filmadora. A pesquisadora, portanto, explicava o que iria acontecer: a criança deveria assistir atentamente aos vídeos e após assisti-los recontar para a mesma. Os momentos em que assistiam e as narrativas dadas pelas crianças forneceram o material que almejávamos para a realização da pesquisa. A análise dos planos multimodais que instituem a linguagem e as pistas de identificação foi o foco desta investigação, já que interessa-nos comprovar que a criança é um hábil sujeito na sua língua além do sentido literal.

### **3.2.1 Ironia verbal dos Simpsons**

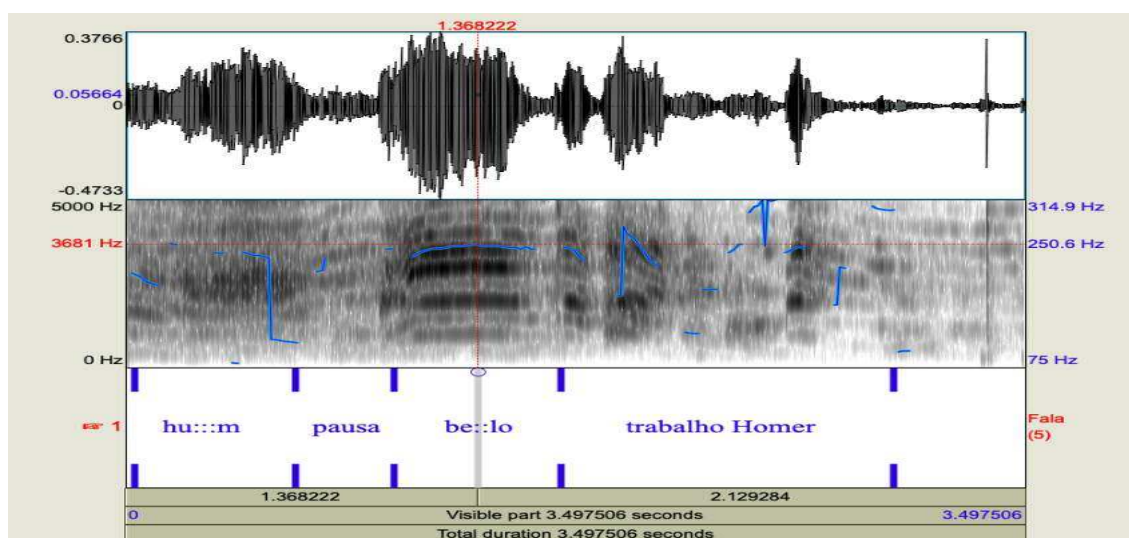
Nesta animação, escolhemos o desenho “Os Simpsons<sup>25</sup>” pelo critério da popularidade, sendo também ganhador de 170 prêmios e o reconhecimento do Guin-

---

<sup>25</sup>É uma série de animação criada por Matt Groening simbolizada pela família protagonista que consiste em Homer Simpson (Pai), Marge Simpson (Mãe), Bart Simpson (filho), Lisa Simpson (filha) e Maggie Simpson (filha bebê). A série se passa na fictícia cidade de Springfield e satiriza a cultura e a sociedade norte-americanas, a televisão e vários aspectos da condição humana.

ness Book26. O enredo da animação irônica foi construído pela pesquisadora e encaminhado ao designer gráfico Daniel Teixeira Nipo da seguinte forma: a personagem Marge Simpson (esposa de Homer e dona de casa) encontra-se limpando a cozinha, minutos depois Homer Simpson (marido da Marge e inspetor de segurança) aparece segurando um bolo e o derruba no chão; em seguida, Marge Simpson fala “belo trabalho, Homer” com uma expressão facial de zangada e um prolongamento prosódico na palavra “belo”. Dentre as animações, é válido salientar que a Ironia Verbal dos Simpsons é o único vídeo que contém fala dos personagens, especialmente a fala computadorizada “belo trabalho, Homer” dita pela Marge; ao enviar o contexto irônico ao designer gráfico, a pesquisadora solicitou que a sentença estivesse num tom alto, bem como um alongamento prosódico na palavra “belo”. Essas nuances foram inseridas de modo que se aproximasse da voz humana e servisse como pista prosódica às crianças.

**Figura 5 : Imagem do PRAAT, nuances prosódicas da fala computadorizada**



Fonte: elaborada pela autora

A imagem acima nos evidencia que dois alongamentos - hu::m, 254,7 hz (curva descendente alta) e be::lo, 250, 6 hz (curva ascendente) foram inseridos na fala computadorizada da personagem. A fala criada por sistemas computacionais jamais será idêntica a voz humana, contudo, consideramos pertinente incorporar nessa fala nuances prosódicas.

26 Informação extraída do site <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/04/19/prestes-a-completar-30-anos-serie-os-simpsons-celebra-dia-internacional.ghtml>

O desenho “Os Simpsons” aborda o estilo de vida da classe média dos Estados Unidos, posto isto desenvolvemos uma típica questão cotidiana para revelar uma ironia verbal. Como descrito anteriormente, não há questões sociais, políticas ou econômicas a serem inferidas pelas crianças, mas sim uma questão semântica e atitudinal pela personagem Marge ao falar “belo trabalho, Homer”.

**Figura 6: Ilustração dos Simpsons**



Fonte: site do Google Imagens

Os Simpsons surgiram originalmente nos Estados Unidos, no entanto, tornaram-se bastante conhecidos pela maioria da população brasileira. É um desenho que pode ser encontrado em diversas mídias como quadrinhos, filmes (arrecadou mais de meio bilhão de dólares em todo o mundo), DVD, músicas e videogames. Além destes, os episódios são semanalmente transmitidos pelo canal *Fox Broadcasting Company*. Segundo algumas informações disponíveis na internet, Os Simpsons são um dos mais longevos desenhos no ar atualmente, cuja renovação foi para 31º e a 32º temporadas confirmadas. Exibido pela primeira vez em 1989, a série será produzida ao menos até 2021. Sobre a sequência da animação, apresentamos as cenas:



**Cena 1: Apresentação da animação**



**Cena 2: Apresentação da casa da família Simpsons**



**Cena 3: Apresentação da Marge varrendo a cozinha**



**Cena 4: O personagem Homer carregando o bolo**



**Cena 5: O personagem Homer escorrega com o bolo**



**Cena 6: Homer cai com o bolo no chão**



Consideramos a típica definição de ironia de “dizer uma coisa para significar o seu oposto” simplista em relação a complexidade do processo irônico, entretanto, ela foi adotada para esta animação pelo motivo de ser a mais acessível à identificação infantil. A ironia verbal evidencia-se por meio da frase “belo trabalho, Homer” dita nos últimos segundos pela personagem Marge. Esta animação tem duração de 35 segundos e por ser curta não provocou enfado nas crianças que a assistiram.

### 3.2.2 Ironia situacional do Coringa

Nesta animação, o principal objetivo foi desenvolver uma ironia situacional ou observável que segundo Muecke (1995), define-se como coisas vistas ou apresentadas como irônicas. Diferentemente da ironia verbal, a ironia situacional já está na situação e não há um sujeito irônico que expressa sua ironia através da linguagem.

Para a composição da animação, selecionamos como personagem principal o “Coringa” da liga da justiça pelos seguintes motivos: I) por ser um dos vilões mais populares e pelas crianças estarem se interessando cada vez mais pelos vilões ou anti-heróis de acordo com algumas pesquisas<sup>27</sup>; II) sua crescente presença na mídia, o que pode ser visto em recentes trabalhos cinematográficos<sup>28</sup>; III) e por ser um dos icônicos e reconhecidos personagens da cultura popular.

<sup>27</sup> Informação extraída dos sites:

<https://www.familia.com.br/3-dicas-para-compreender-a-influencia-dos-viloes-na-vida-das-criancas/>

<https://paisefilhos.uol.com.br/crianca/o-que-quer-dizer-quando-seu-filho-escolhe-ser-o-vilao-ou-o-heroi/>

[https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2013/03/28/interna\\_tecnologia.364260/estudo-indica-que-bebes-simpatizam-com-personagens-viloes.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/tecnologia/2013/03/28/interna_tecnologia.364260/estudo-indica-que-bebes-simpatizam-com-personagens-viloes.shtml)

<sup>28</sup> Os recentes filmes “Coringa” e “Esquadrão suicida” são ótimos exemplos de que o personagem Coringa é atemporal no gosto dos brasileiros.

Assim como na primeira, o enredo desta animação também foi desenvolvido pela pesquisadora e enviado para o designer gráfico mencionado na anterior. A animação encontra-se da seguinte forma: primeiramente, há uma mulher caminhando pela rua quando de repente um ladrão agarra a sua bolsa, deixando-a espantada; o ladrão foge com a bolsa nos braços e ao entrar em um beco ativa uma armadilha; o ladrão é acertado por uma torta na cara e cai em seguida no chão; o Coringa aparece para o ladrão, que está caído e sem ação com a torta no rosto; logo após, o Coringa toma a bolsa do ladrão e sai correndo.

A situação descrita acima diz respeito a ironia do ladrão que rouba ladrão. Esse tipo de ironia é de natureza mais complexa quando comparada a verbal, uma vez que não há um enunciado, mas sim uma situação que pode ou não ser percebida e julgada como irônicas pelo observador. Argumentamos que muitas leituras foram feitas sobre a ironia situacional e os exemplos citados pela literatura exigiam das crianças conhecimentos elevados, ou seja, saberes para além da compreensão infantil e seu universo.

Entre os exemplares vistos, acreditamos que esse contexto do ladrão que rouba outro ladrão seja o menos complexo aos participantes. Embora seja importante para a identificação da ironia que as crianças percebam o Coringa como o famoso gênio do crime, pensamos que é uma ação possível, pois o personagem é de grande popularidade no público infanto-juvenil.

**Figura 7: Ilustração do personagem Coringa**



Fonte: site do Google Imagens

O Coringa (Joker) foi criado por Jerry Robinson, Bill Finger e Bob Kane e apareceu pela primeira vez em abril de 1940 no desenho Batman. Retratado como um psicopata de humor sádico, Coringa é um supervilão sem habilidades sobre-humanas que utiliza sua inteligência para desenvolver armadilhas e substâncias tóxicas aos seus adversários, principalmente o Batman.

Publicado originalmente pela editora estadunidense *DC Comics*, o Coringa tem sido citado como um dos maiores vilões já criados. Sua popularidade pode ser vista em diversos meios como desenhos, filmes<sup>29</sup>, produtos colecionáveis, videogames e até mesmo parques temáticos. As revistas *Wizard* e *Complex* colocaram o personagem em primeiro lugar no *ranking* dos “melhores vilões”; a *IGN (Imagine Games Network)* em segundo e a *Empire* em oitavo.







Ressaltamos que embora o Coringa seja reconhecido por ser um vilão, não há na animação conteúdo violento ou o uso de palavras inapropriadas, pois o nosso foco foi apresentar uma ironia situacional entre dois ladrões, sendo o primeiro um saltador comum e o segundo o próprio Coringa: conhecido como o palhaço do crime, tem um estilo excêntrico, com o passar do tempo sua popularidade foi aumentando e parecia uma figura essencial nas histórias em quadrinhos de *Batman*, quase como se ambos os personagens fossem duas caras da mesma moeda: o bem e o mal, inseparáveis, indissolúveis.

A animação apresenta duração de vinte e seis segundos e de modo algum ocasionou cansaço nas crianças que assistiram. Quanto ao enredo da animação, exibem-se as cenas abaixo:



<sup>29</sup>Segundo a Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de Hollywood, o filme “Coringa” liderou com 11 indicações ao Oscar.

Informação extraída do site: <https://valor.globo.com/eu-e/noticia/2020/01/13/oscar-2020-coringa-lidera-com-11-indicacoes-veja-lista-completa.ghtml>

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Cena 1: Apresentação da animação</b></p>                                      | <p><b>Cena 2: À noite, uma mulher caminha com uma bolsa pela rua</b></p>                      |
|    |             |
| <p><b>Cena 3: Um ladrão rouba a bolsa que a mulher carregava</b></p>                | <p><b>Cena 4: O ladrão corre com a bolsa</b></p>  |
|   |            |
| <p><b>Cena 5: Ao entrar em um beco, o ladrão ativa uma armadilha</b></p>            | <p><b>Cena 6: O ladrão é surpreendido com uma torta na cara e cai com a bolsa no chão</b></p> |
|  |           |
| <p><b>Cena 7: O personagem Coringa surge rindo do ladrão</b></p>                    | <p><b>Cena 8: O Coringa rouba a bolsa e sai rindo pela cidade</b></p>                         |

Frisamos que antes das animações serem criadas e enviadas ao designer gráfico, uma pesquisa foi realizada sobre os desenhos infantis mais populares em diversos sites e revistas, entretanto, não haviam informações sobre a faixa etária ou se era a preferência de crianças brasileiras ou estrangeiras. Pelo motivo de estarem



liderando o ranking das produções infantis mais visualizadas e por não conseguir realizar antes uma entrevista com as crianças devido a pandemia da COVID 19, escolhemos os desenhos “Os Simpsons” e o “Coringa” para composição da metodologia.

No capítulo das análises é possível perceber que poucos participantes estavam familiarizados com os personagens, nomeando-os nas narrativas como “o homem”, “a mulher”, “o palhaço”. Meses depois e em condições de segurança, a pesquisadora conseguiu perguntar as crianças quais desenhos elas gostavam, as respostas foram as seguintes:

**Quadro 5: Desenhos preferidos dos participantes**

| <b>Participantes<br/>(nomes fictícios)</b> | <b>Desenhos infantis preferido(s)</b>           |
|--|---|
| Joana<br>(4 anos)                          | Rapunzel, Branca de Neve, Pocahontas e Ariel.   |
| Marcos<br>(5 anos)                         | Batman e Coringa, Os vingadores e Flash.        |
| Luana<br>(6 anos)                          | Nemo, Kung Fu Panda, Scooy Doo e a Era do Gelo. |
| Helena<br>(7 anos)                         | Tartaruga ninja, Aladdin, Betty Atômica.        |
| Graziela<br>(8 anos)                       | X-man, Power Rangers e Três espãs demais.       |

Fonte: elaborado pela autora

### **3.3 Procedimentos de coleta de dados**

A coleta de dados ocorreu nas residências das crianças e os dias, horários foram anteriormente combinados com os pais ou responsáveis dos participantes; os instrumentos de coleta foram essencialmente o notebook para a apresentação das animações, uma filmadora Canon com um tripé para a gravação e um gravador de voz<sup>30</sup>, todos estes materiais pertencem a pesquisadora. Esse momento era caracterizado pelas etapas: I) interação com a criança a fim de quebrar a timidez ou a hesitação caso houvesse II) explicação sobre o que iria acontecer; III) apresentação das animações a criança; IV) e a filmagem dos momentos criança assistindo e narrando

<sup>30</sup> O gravador de voz foi necessário, pois tínhamos que inserir o arquivo da fala para a transcrição no PRAAT.

as animações.

Sobre a apresentação das animações, esclarecemos que a princípio as duas animações foram exibidas apenas uma vez; logo depois, uma das animações foi re-presentada e em seguida a criança recontou; por fim, a outra animação foi re-presentada e narrada pela criança. Os momentos anteriores foram assim definidos com o intuito de que houvesse uma boa visualização e assimilação do personagem e a ironia exibida. Além disso, a escolha pela ação de “filmar” justifica-se por ser prática e eficiente a pesquisa, possibilitando registrar os diferentes recursos multimodais da linguagem. Segundo Fonte e Cavalcante (2016), a filmagem é essencial enquanto aspecto metodológico para a análise multimodal da linguagem, principalmente quando se quer visualizar os elementos que os sujeitos orquestraram durante as interações como alguns estudos relatam.

### 3.4 Ferramentas de transcrição

Para a transcrição dos dados utilizamos os *softwares* ELAN para os elementos produção vocal/prosódia gestos e o olhar, o PRAAT para a análise acústica da fala. As transcrições das narrativas seguiram as orientações de notações gráficas propostas por Marcuschi (1998) e Fonte (2011) como apresenta a legenda a seguir:

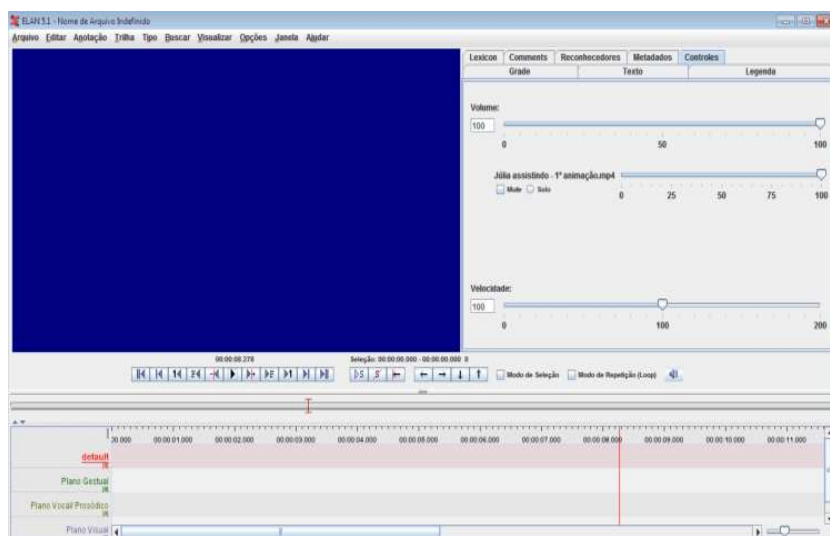
|                   |                      |   |
|-------------------|----------------------|---|
| :                 | Alongamento da vogal | A depender da duração, os dois pontos podem se repetir. |
| ´                 | Aspa simples         | Subida leve, está relacionada com a entonação.          |
| “                 | Aspas duplas         | Subida rápida, está relacionada com a entonação.        |
| (incompreensível) | Dúvidas e suposições | Indicação de trechos que não foram entendidos.          |
| (+)               | Pausas e silêncio    | Para pequenas pausas na fala.                           |
| LETRAS MAIÚSCULAS | Ênfase               | Palavras ou sílabas pronunciadas com ênfase.            |
| (...)             | Trechos cortados     | Transcrição parcial ou trecho eliminado.                |
| (tempo)           | Pausas maiores       | Indicação de pausas maiores que 1.5 segundos.           |

|    |  |  |
|----|--|--|
| [[ | Matriz gesto-fala                              | Quando gesto e fala forem simultâneos  |
| (( | Fala coatuando com outros recursos multimodais | Fala, gesto, olhar e outros movimentos corporais coatuando no mesmo indivíduo. |

### 3.4.1 ELAN

O ELAN (*EUDICO Linguistic Annotator*) é um software criado pelo Instituto Max Planck que permite a transcrição de áudio e vídeo simultaneamente. Com esta ferramenta foram criados os planos vocal/prosódico, gestual e visual a fim de possibilitar as transcrições dos aspectos multimodais da linguagem, ou seja, tanto a produção vocal quanto os gestos e o direcionamento do olhar realizados pela criança na narrativa. As expressões faciais e os comentários realizados pelas crianças durante a visualização das animações também foram transcritos, já que podem indicar as pistas de identificação sobre a ironia.

Figura 8: Imagem da interface do ELAN



Fonte: Tela capturada pela autora

Após o término das filmagens com as cinco crianças participantes iniciaram-se as transcrições dos dados. No software ELAN, as anotações basearam-se em trilhas que contemplavam os recursos multimodais adotados à pesquisa. O ELAN possibilitou uma transcrição global e integrada sobre a linguagem das crianças, especialmente no momento em que recontaram as animações irônicas. Através deste soft-

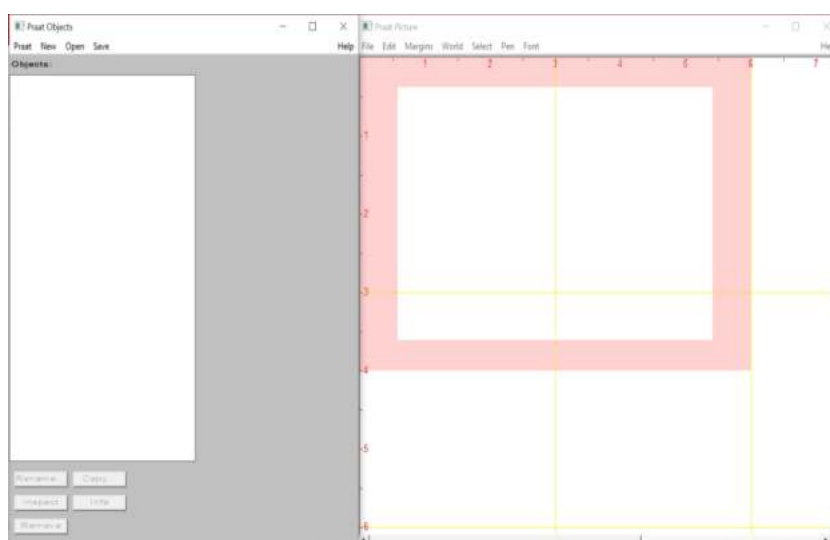
ware analisamos como os elementos produção vocal/prosódia, gesto e olhar sucederam-se e produziram o sentido.

### 3.4.2 PRAAT

O software PRAAT foi desenvolvido por Paul Boersma e David Weeninck, sendo utilizado para análise, síntese e manipulação da fala<sup>31</sup>. Esse software possibilitou a pesquisa uma verificação do som como ondas, focando em parâmetros como frequência, intensidade, contorno entoacional, tom e dentre outros. Assim, mudanças e modulações vocais foram percebidas e analisadas.

A partir do PRAAT e as figuras criadas pela ferramenta, podemos perceber as marcações prosódicas de cada criança durante as narrativas. Tais nuances presentes na fala das crianças serviram como um guia para analisarmos se houve ou não identificação da ironia.

**Figura 9: Imagem do PRAAT**



**Fonte: Tela capturada pela autora**

No tópico seguinte, descrevemos como os procedimentos de análise dos dados foram efetuados à investigação.

---

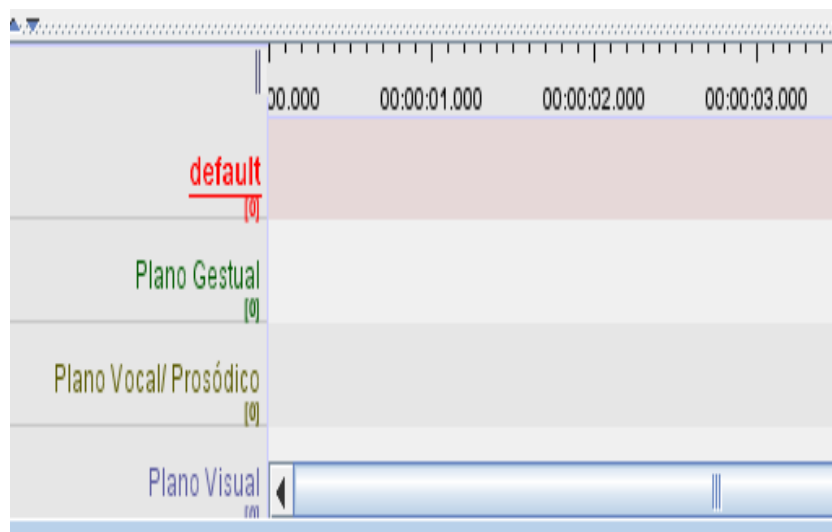
31 Informação extraída do site: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

### 3.5 Procedimentos de análise dos dados

Considerando a temática do trabalho “a ironia em curtas de animações infantis: uma análise multimodal em aquisição de linguagem”, algumas categorias de análise foram elaboradas de maneira que facilitasse a compreensão desta pesquisa. Veremos a seguir, o que foi considerado nos recursos multimodais gesto, expressão facial, prosódia e olhar.

- **Gesto:** Quanto à gestualidade, adotou-se a noção de dimensões gestuais proposta por McNeill (1992) em: gestos icônicos (apresentam imagens de entidades e/ou objetos concretos), gestos dêiticos (são demonstrativos ou direcionais), gestos metafóricos (apresentam conteúdo abstrato) e *beats* (gestos ritmados). As trilhas no ELAN seguiram as nomenclaturas conforme apresenta a imagem abaixo:

Figura 10: Trilhas do ELAN



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com a imagem, vê-se que utilizamos três planos - vocal/prosódico, gestual e visual para cada criança de maneira que possibilitasse uma olhar holístico sobre os recursos utilizados nas narrativas, e as formas como estes produziram significados no decorrer do reconto.

- **Expressão facial:** Inserimos junto ao plano gestual a expressão facial como indícios de identificação e de expressão da ironia. A surpresa como característica dos olhos e sobrancelhas (EKMAN, FRIESEN, 1975) também foi inserida.

- **Prosódia:** Embora o software PRAAT seja utilizado para análise, síntese e manipulação da fala, esta pesquisa se interessou apenas pela análise. A análise consistiu fundamentalmente na curva entonacional ascendente/descendente que os participantes utilizaram, pois a entendemos como uma recorrente estratégia na expressão e identificação da ironia. Assumimos as nomenclaturas e concepções apresentados pelo autor Cagliari (1992) por dois motivos: ser referência na tradição fonética e realizar comentários sobre as principais funções que os elementos prosódicos desempenham. Além disto, as discussões de Scarpa (2007) também foram consideradas porque destacam a importância da prosódia na aquisição da linguagem.

- **Olhar:** Nessa modalidade, elegemos os “olhos rolando” (ROCKWELL, 2000; CONZ, 2010), olhos para cima e para os lados e a “função expressiva” ao direcionamento do olhar (KENDON, 1967). Acreditamos que os olhos podem funcionar como prováveis pistas de identificação e expressão da ironia, como também a direção do olhar indicando o sentido irônico nas animações.

#### 4. “COMEÇA ASSIM ...” - AS NARRATIVAS INFANTIS

A partir dos dados propomos analisar neste capítulo a ironia em narrativas de crianças em aquisição de linguagem. Discutiremos, portanto, os recursos multimodais vocalização/prosódia, gesto e olhar presentes nas narrativas, e as pistas multimodais de identificação e de expressão da ironia pelas crianças a partir dos momentos assistindo e narrando as animações irônicas.

Os participantes foram respectivamente Joana (4 anos), Marcos (5 anos), Luana (6 anos), Helena (7 anos) e Graziela (8 anos)<sup>32</sup>. Joana é uma criança comunicativa e que gosta de brincar com seus familiares. Nos relatos dos pais foi comentado que a sua atividade preferida é contar histórias, principalmente sobre as princesas da Disney; essas informações são relevantes, pois nos revelam a desenvoltura da criança ao longo da narrativa apesar de ter quatro anos.

A partir de um bate-papo, a responsável falou que Marcos é bastante energético e interativo, porém quando está na presença de pessoas que não conhece fica envergonhado. A mesma acrescentou que ele gosta muito de vilões e super heróis infantis, sendo o Coringa e o Batman seu desenho favorito.

Luana é muito participativa nas atividades escolares e brincadeiras, e não perde uma oportunidade de fazer novos amigos em relatos de seus familiares. Essa descrição é compatível com os dados, uma vez que a criança se mostrou falante e brincalhona na maior parte do tempo. A mãe mencionou que Luana conhece muitos personagens e filmes infantis, entretanto não permite que assista alguns por considerá-los “adultos” ou violentos a sua filha. Os Simpsons e o Coringa são personagens dos quais a criança não conhece, os responsáveis relataram que os desenhos que envolvem animais são os preferidos da participante.

Sobre Helena, a mãe nos contou que é coordenadora e professora de língua portuguesa de uma escola privada, e em vista disso estimula sua filha através de atividades lúdicas como contação de histórias, dança, aulas de inglês. Esse relato explica a agilidade de Helena em identificar as situações irônicas em cada animação.

Graziela ficou um pouco resistente de participar no início da atividade, no entanto, a pesquisadora a convenceu de que seria uma brincadeira interessante. Em relatos oferecidos a pesquisadora, alguns familiares informaram que a criança passa muito tempo assistindo vídeos e canais no Youtube, pois deseja ser blogueira, influ-

---

<sup>32</sup> Os nomes das crianças citados neste trabalho são fictícios.

enciadora digital. Isso justifica a forma como Graziela narrou, já que as suas marcações prosódicas, especificamente a qualidade de voz, nos indicou estar imitando alguém, uma Youtuber da qual gosta muito e acompanha.

#### 4.1 Momentos: criança assistindo e narrando as animações

Os momentos nos quais as crianças assistem e narram as animações foram considerados a fim de se obter uma análise cuidadosa sobre os contextos de identificação e produção da ironia. No quadro<sup>33</sup> a seguir, apresentamos o comportamento de cada participante nas duas situações e nas duas vezes ao qual foi apresentado a animação “Ironia Verbal dos Simpsons”, no entanto, ressaltamos que se trata de uma síntese de informações, mais detalhes serão discutidos nos tópicos seguintes:

**Quadro 5: Assistindo e narrando a animação “Ironia Verbal dos Simpsons”**

| <b>Participantes</b> | <b>Assistindo à animação<br/>Ironia Verbal dos Simpsons</b>  | <b>Narrando a animação<br/>Ironia Verbal dos Simpsons</b>   |
|----------------------|--|---|
| Joana<br>(4 anos)    | <p>1º vez: A criança se manteve bastante concentrada durante a visualização da animação. Movimentos dos pés e da boca foram frequentes.</p> <p>Minutos depois a pesquisadora manuseia o computador para reproduzir o vídeo novamente.</p> <p>2º vez: a criança se mantém mais uma vez atenta, e realiza movimentos com os pés, mão e boca, sendo em alguns momentos de maneira simultânea.</p> | A criança narra do ponto de vista do personagem, isto é, se envolve com o enredo da história, se imagina como se fosse o próprio personagem. Faz uso de diferentes elementos multimodais. |
| Marcos<br>(5 anos)   | <p>1º vez: Marcos se apresenta interessado em assistir à animação. Enquanto assistia movimentava os lábios, sorria, ria.</p> <p>Em seguida a pesquisadora fala a criança que irá exibir a animação novamente.</p> <p>2º vez: assim como na primeira vez, a criança sorriu, riu, colocou as mãos na boca.</p>   | A criança se manteve distante da história, narrando com timidez. Sua narrativa é incompleta e utiliza poucos recursos multimodais.  |

<sup>33</sup> Descrevemos nesse quadro os momentos “assistindo” e “narrando” durante o momento da ironia nas animações: ironia verbal dos Simpsons - 18 a 20 segundos, ironia situacional do Coringa, 21 a 33 segundos.



|                      |   |   |
|----------------------|---|---|
|                      |   |   |
| Luana<br>(6 anos)    | <p>1º vez: A criança se mostrou muito interativa enquanto visualizava a animação. Ela fez diversos comentários, riu.</p> <p>Após o primeiro momento, a criança deu uma pausa para ir beber água.</p> <p>2º vez: A criança é novamente comunicativa, sorriu, riu várias vezes, houve também sobrancelhas elevadas indicando surpresa.</p>                                | A criança reconta a animação de forma bastante multimodal. Se apresentou empolgada com a atividade, narrando sob a perspectiva do personagem.   |
| Helena<br>(7 anos)   | <p>1º vez: Helena é muito comunicativa e durante a exibição da animação fazia comentários, observações. Além disso, sorriu, riu.</p> <p>A pesquisadora comunicou a criança que iria exibir o vídeo pela segunda vez.</p> <p>2º vez: nesse segundo tempo, a criança movimentava os lábios, sorria.</p>   | Apesar de ser uma criança interativa, Helena narrou com timidez a animação. Ela, por sua vez, se mostrou distante da história; utilizou poucos recursos multimodais durante o relato. |
| Graziela<br>(8 anos) | <p>1º vez: Durante a exibição, a criança apresentou a expressão facial de estranheza, riso contido, revirou os olhos.</p> <p>Antes de assistir novamente a animação, a participante conversou um pouco com a pesquisadora, perguntando onde morava, se tinha irmãos.</p> <p>2º vez: nesse momento a criança apresentou uma face esnobe, movimentando a sobrancelha.</p> | Embora tenha narrado toda a animação, Graziela o fez com poucos recursos multimodais. A criança contou a partir do ponto de vista do observador.                                      |

Fonte: elaborado pela autora

Assim como o anterior, os momentos “assistindo” e “narrando” referentes a animação “Ironia Situacional do Coringa” também são descritos:

**Quadro 6: Assistindo e narrando a animação “Ironia Situacional do Coringa”**

| <b>Participantes</b> | <b>Assistindo à animação Ironia Situacional do Coringa</b>   | <b>Narrando a animação Ironia Situacional do Coringa</b>  |
|----------------------|--|---|
| Joana<br>(4 anos)    | 1º vez: É atenta durante a exibição da animação. Realizou vários movimentos simultâneos entre a boca e o pé esquerdo, gesticula os lábios. | A criança faz uso de diferentes recursos multimodais. Ela se envolve com a história da animação, reproduz os movimentos e ações dos personagens. Apesar de não ter feito comentários ou |

|                    |  |  |
|--------------------|--|--|
|                    | <p>A pesquisadora informou a criança que teve um problema no computador e por isso precisou reiniciá-lo para apresentar novamente.</p> <p>2º vez: esteve compenetrada, balançou várias vezes o pé, a boca; efetua movimentos síncronos com a boca e o pé esquerdo.</p>   | <p>interagido com a pesquisadora, Joana se mostrou falante e animada enquanto narrava.</p>   |
| Marcos<br>(5 anos) | <p>1º vez: Após ver o Coringa na animação, Marcos fica empolgado e comenta “coríntia”, sorri.</p> <p>Enquanto arrumava a filmadora no tripé, a criança comentou com a pesquisadora que tinha vários bonecos de super-heróis como o Coringa, o Batman, o Hulk.</p> <p>2º vez: nesse momento a criança se apresentou desinteressada, um pouco distanciada da animação.</p>   | <p>Diferentemente da animação anterior, a criança narrou toda a situação descrita. Marcos utilizou poucos recursos multimodais, e reconheceu o personagem Coringa.</p>                                 |
| Luana<br>(6 anos)  | <p>1º vez: Luana é bastante extrovertida e teceu vários comentários enquanto assistia. Expressão facial de surpresa e gestos icônicos são frequentes nesse primeiro contato com a animação.</p> <p>Enquanto mexia no computador a criança lhe fazia perguntas pessoais, como, por exemplo: se conhecia ou jogava Free Fire.</p> <p>2º vez: Comenta a animação, faz uso da expressão facial para imitar o Coringa; gestos icônicos e dêiticos fazem-se presentes.</p> | <p>A criança narra de maneira multimodal, isto é, usando diferentes elementos semióticos. A criança reconheceu o Coringa como um vilão no momento em que assistia, porém não o citou na narrativa.</p> |
| Helena<br>(7 anos) | <p>1º vez: Assim que começa a animação Helena sorri, ri, eleva as sobrancelhas.</p> <p>Antes de assistir novamente, a participante quis beber um suco e disse que já tinha visto o Coringa em um filme.</p> <p>2º vez: semelhantemente a primeira vez, a criança sorri, ri, apresenta também uma face atenta. Posiciona a mão em diferentes partes como o cabelo, queixo, lateral do rosto.</p>  | <p>Narra a animação com poucos recursos não verbais. A criança identificou o personagem Coringa, como também a armadilha por ele criada.</p>   |

|                              |  |   |
|------------------------------|--|---|
| <p>Graziela<br/>(8 anos)</p> | <p>1º vez: Franze a testa, como se algo tivesse sido estranho ou surpre-so. Minutos depois, apresenta uma face de desdém, sobrancelhas levantadas.</p> <p>Enquanto a pesquisadora alinhava a filmadora, a criança comentava que em breve iria ter seu canal no YouTube.</p> <p>2º vez: Graziela exhibe frequentemente uma face de pouco caso, desapeço, em alguns momentos o faz sincronizado com o levantar das sobrancelhas.</p> | <p>Apesar de ter narrado bem a animação Graziela usou poucos recursos multimodais. Ela contou a partir do ponto de vista do observador.</p> |
|------------------------------|--|---|

Fonte: elaborado pela autora

Esses momentos foram de extrema importância em razão de apresentarem as reações de cada criança na presença da ironia. Além de indicarem possíveis pistas de identificação e expressão do sentido irônico, tais situações apontaram a consideração de fatores externos como conhecimento prévio dos personagens, experiência pessoal, conhecimento de mundo. Pensamos que a atribuição de sentidos compreende uma série de inter-relações. É preciso considerar as crenças e suposições que os indivíduos utilizam em determinado momento.

Veremos, então, como os participantes narraram as animações e utilizaram os elementos multimodais em seus recontos.

#### 4.1.1 Recontando o curta infantil A - “belo trabalho, Homer”

Como dissemos, as “narrativas infantis” não é o foco desta pesquisa, mas a forma como as crianças narraram as animações irônicas e como os recursos multimodais se apresentaram durante o relato. Vejamos os seguintes fragmentos das narrativas e as tabelas multimodais correspondentes ao curta infantil A, vídeo que contém a ironia verbal dos Simpsons.

**Participante: Joana, 4 anos**

**Quadro 7: Planos multimodais referente ao fragmento 00:00:03 a 00:00:18**

| Tempo                | Plano Gestual   | Plano Vocal/ Prosódico   | Plano Visual  |
|----------------------|---|--|---|
| 00:00:03<br>00:00:06 | Afasta os braços lateralmente, balança as mãos e levanta as sobrancelhas. Movimenta o braço esquerdo para o lado direito, representando a ação de “varrer”.   | é qui (+) a menina varreu a casa.                                  | Direcionado a câmera  |
| 00:00:07<br>00:00:11 | Levanta as sobrancelhas e balança em seguida o braço esquerdo para frente e para trás ao falar “aí”. Inclina o corpo e posiciona os braços à frente, com as palmas voltadas para cima, lembrando a prática de segurar um bolo. Ergue as sobrancelhas ao dizer “bolo”. | Aí o homi TAVA indo com o bolo andando ASSIM                       | Direcionado a câmera, algumas vezes olhando para o lado esquerdo da sala. |
| 00:00:12<br>00:00:18 | Levanta e afasta os braços, inclinando-os para o lado direito, antebraços erguidos; Deita no chão, inclinando-se para o lado direito. Se levanta e balança as mãos.   | aí ele escorregou: u e o bolo caiu no chão e a mulher ficou brava. | Direcionado a câmera  |

Fonte: elaborado pela autora

Os dados evidenciam que apesar da criança ter apenas quatro anos de idade, há na sua narrativa certa destreza. Interessante ressaltar é que Joana narrou sob uma junção temporal, seguindo a sequência correta dos eventos da animação: mulher varrendo ⇨ personagem carregando o bolo ⇨ o bolo caiu no chão ⇨ a mulher aparece zangada. Além disso, apresentou uma postura autônoma, dispensando a participação da pesquisadora na construção da narrativa.

Ao dizer que a “mulher ficou brava”, Joana ressignificou o sentido da cena. Ela percebeu a ação de ficar zangada através da expressão facial da personagem Marge. Não menos importante estão os elementos multimodais que, de certa maneira, contribuíram ao desenvolvimento da narrativa, promovendo nuances e caracterizando o discurso oral. Durante o momento da narrativa a criança excede a modalida-

de vocal, utilizando além desta e em sincronia outros elementos como os gestos icônicos, dêiticos e contornos prosódicos - curva ascendente, ênfase, prolongamentos para contar o que aconteceu com os personagens Homer e Marge.

Contar histórias sobre as princesas da Disney é a brincadeira favorita da participante, no entanto, em nenhum momento ela fez uso das clássicas construções do tipo “era uma vez”. Isso é um fato curioso, pois nos revela uma habilidade linguística em diferenciar narrativas de “contos de fadas” para algo de caráter realístico, efetivo, assim sendo pensamos que a criança avalia o que deve ser ou não colocado na sua narrativa,

### Participante: Marcos, 5 anos

**Quadro 8: Planos multimodais referente ao fragmento 00:00:03 a 00:00:11**

| Tempo                | Plano Gestual   | Plano Vocal/ Prosódico                   | Plano Visual                            |
|----------------------|---|--|---|
| 00:00:03<br>00:00:06 | Com um leve sorriso aproxima as mãos, semifechadas.   | é (+) a mu-<br>lher tava varrendo        | Olha para o lado e depois para a câmera |
| 00:00:07<br>00:00:11 | Inclina o corpo para trás, mão esquerda envolvendo a mão direita; movimenta em seguida o corpo para frente e afasta as mãos que estão semifechadas. | o homem escorregou e o bolo' caiu melou. | Direcionado a câmera                    |

Fonte: elaborado pela autora

Diferente do sujeito anterior, Marcos apresenta uma postura encolhida, cabeça baixa e narra sob o ponto de vista do observador, mantendo-se distante da história e ações dos personagens na animação. A criança inicia a narrativa seguindo a ordem correta das cenas<sup>34</sup>, entretanto não a finaliza, deixando suspenso o desfecho da animação.

Quanto a forma da narrativa o participante utilizou poucos elementos multimodais, sendo esses representados pelos gestos ritmados por parte das mãos e uma pequena curva ascendente ao dizer “bolo”. Vê-se, portanto, que a criança sustenta a narrativa predominantemente pela produção vocal, não inserindo os outros recursos. Julgamos que a timidez de Marcos o impediu de sair do lugar, de representar as

<sup>34</sup> Não compreendemos a sequenciação dos eventos como característica fundamental da narrativa infantil, mas sim o sentido e como a criança utilizou os recursos multimodais na construção do relato.

ações dos personagens ou ilustrar algum conteúdo visto na animação. A criança não mencionou a reação da personagem que traz a ironia.

**Participante: Luana, 6 anos**

**Quadro 9: Planos multimodais referente ao fragmento 00:00:03 a 00:00:21**

| Tempo                | Plano Gestual   | Plano Vocal/ Prosódico  | Plano Visual             |
|----------------------|---|---|--------------------------|
| 00:00:03<br>00:00:08 | Ergue a sobancelha direita ao dizer “mãe”. Balança o braço esquerdo com a mão semicerrada e o braço direito erguido configurando-se como a ação de segurar uma vassoura e varrer. | tá (+) era sobre<br>uma mã::e<br>que tava limpando a<br>casa (+)      | Direcionado a<br>câmera; |
| 00:00:09<br>00:00:13 | Posiciona as mãos abertas no colo, palmas voltadas para cima como se estivesse segurando algo.  | aí o pai ve::m com um<br>bolo nas mãos                                | Direcionado a<br>câmera  |
| 00:00:14<br>00:00:21 | Ergue os dois braços e os balança ao dizer “fim”.   | aí ele escorre:ga o<br>bolo cai no chã:o e a<br>mãe reclama (+) e fim | Direcionado a<br>câmera  |

Fonte: elaborado pela autora

Um fato curioso desse fragmento é Luana não ter saído do lugar enquanto narrava. Ela narrou sentada e utilizou os membros superiores - mãos, braços e as expressões faciais para ilustrar o que tinha visto na animação. Embora não tenha utilizado o corpo para representar, a criança fez uso de recursos multimodais, isso significa que a forma como os sujeitos descrevem coisas vistas ou ouvidas é variável, a depender da escolha de cada um. De forma similar, Almeida (2018) também constatou em seus dados que crianças mais novas geralmente utilizam todo o corpo para narrar, já as mais velhas utilizam gestos manuais.

Luana narra a situação irônica conjugando diferentes elementos semióticos. Ao dizer que “a mãe reclama”, a participante reconheceu a pista de um funcionamento emocional da personagem Marge Simpson, indicando a percepção do contraste entre o plano verbal/prosódico e facial na cena. O desconhecimento inicial da criança em relação ao desenho Os Simpsons não a impediu de narrar, tampouco de deduzir uma pista atitudinal: a personagem ficar zangada.

**Participante: Helena, 7 anos**

**Quadro 10: Planos multimodais referente ao fragmento 00:00:03 a 00:00:18**

| Tempo                | Plano Gestual   | Plano Vocal/ Prosódico   | Plano Visual                               |
|----------------------|---|--|--|
| 00:00:03<br>00:00:12 | Ergue os braços e movimenta da esquerda para direita como se estivesse “varrendo”. Apresenta logo depois gestos ritmados e levanta as sobancelhas ao dizer “homem”; posiciona as mãos à sua frente com as palmas viradas para cima. | eu vi uma mulher varrendo a (+) varrendo a cozinha que tava SUJA e aí depois o homem vem na cozinha com um Bolo na mão (+) | Olha para os lados, para cima.             |
| 00:00:13<br>00:00:18 | Movimenta as mãos para trás, trazendo a ideia de “escorregar”. Balança os braços e levanta as sobancelhas enquanto fala.  | aí depois ele escorrega e o bolo voou e caiu e a mulher ficou raiva com ele.   | Olha para os lados e depois para a câmera. |

Fonte: elaborado pela autora

Apesar de falar baixo, Helena consegue narrar a animação e utiliza para tanto poucos recursos multimodais. Apesar de não ser nosso interesse, é possível constatar que os mecanismos de coesão sequencial e uso do pretérito perfeito são utilizados por ela durante o reconto. Pensamos que a sua rotina baseada em várias atividades educativas e lúdicas têm influência direta sobre o desenrolar do reconto.

Assim como Joana e Luana, Helena também identificou a ação desempenhada pela personagem Marge Simpson quando disse que “a mulher ficou raiva com ele”. Essa produção verbal acompanhada por outros recursos como os gestos icônico e ritmado e as modulações vocais referentes à ênfase e à pausa sinalizam a forma pela qual a criança narrou um movimento emocional, ou seja, a partir da incongruência entre o dito e as ações prosódica e facial da personagem.

Durante o reconto Helena narrou ora sob o ponto de vista do personagem (colocando-se no lugar dos personagens) ora sob a do observador (distanciada da história: ela narra, mas não é parte dela). Essa combinação de diferentes formas de como um evento pode ser descrito é, segundo Almeida (2018), comum em fase de aquisição de linguagem porque as crianças tendem a variar o modo como comunicam.

**Participante: Graziela, 8 anos**

**Quadro 11: Planos multimodais referente ao fragmento 00:00:04 a 00:0:26**

| Tempo                | Plano Gestual   | Plano Vocal/ Prosódico  | Plano Visual   |
|----------------------|---|---|--|
| 00:00:04<br>00:00:08 | Ergue as sobrancelhas. Com os braços erguidos e mãos abertas, os balança em movimentos circulares. Em seguida, braço esquerdo em descanso, e a mão direita em balanço.  | tá (+) é uma mulher que tava varrendo a ca::sa  | Olha para baixo e para cima, depois para o lado direito.               |
| 00:00:10<br>00:00:26 | Braço esquerdo em descanso, braço direito com o dedo indicador em destaque simulando iconicamente “um homi”. Logo após, levanta as sobrancelhas e balança a mão direita a cada vez que fala namorado, marido, como se estivesse citando-os; mantém o braço esquerdo em descanso. Ergue a sobrancelha direita e balança a mão direita para trás, trazendo a ideia de “tropeçar”; balança o braço direito na tentativa de se lembrar de algum aspecto da animação, minutos depois aproxima ambas as mãos. | aí chega o ho:mi (+) namorado marido eu não sei. vem com o bo::lo ele tropeça (+) e o bo-lo cai' aí a mulher fica fica brava com ele e fica fazendo algumas coisas. | Rola os olhos para o lado direito e depois direciona o olhar à câmera. |

Fonte: elaborado pela autora

Assim como os participantes Luana e Marcos, Graziela narrou a animação sentada. Ao dizer “a mulher fica fica brava com ele”, Graziela revela a contradição entre o enunciado da personagem Marge e as suas atitudes prosódicas e faciais; esse momento configura-se como uma espécie de “tradução” de uma atitude emocional em direção a ironia, confirmando segundo Winner (1997), que o significado do falante é o oposto do significado da frase.

A participante narra a animação com poucos recursos multimodais, utilizando predominantemente os gestos icônicos e as marcações prosódicas. Sob o uso de poucos gestos Graziela se manteve distanciada do enredo, não representado com o corpo ou outras partes as ações dos personagens. Cada sujeito para nós apresenta



sua singularidade em diferentes contextos e ocasiões, o mesmo acontece durante o reconto: há crianças que demonstram uma gama variada de recursos nos seus relatos, já outras delimitam a poucos elementos.

É interessante perceber como o contato com a internet, especificamente o Youtube, instiga na criança a distinção entre as possíveis interpretações alternativas do mesmo enunciado. Inferir a ironia é uma atividade complexa, entretanto, pensamos que o hábito em assistir frequentemente canais<sup>35</sup> do Youtube pode ter ajudado Graziela entender o caminho a ironia verbal, mas não ela.

#### 4.1.2 Recontando o curta infantil B - “ladrão que rouba ladrão”

**Participante: Joana, 4 anos**

**Quadro 12: Planos multimodais referente ao fragmento 00:00:03 a 00:00:34**

| Tempo                | Plano Gestual  | Plano Vocal/ Prosódico  | Plano Visual                        |
|----------------------|--|---|-------------------------------------|
| 00:00:03<br>00:00:05 | Levanta as sobrancelhas e balança os braços para cima e para baixo.  | é (incompreensível) eu vou contar (pausa) é assim.  | Olha para a câmera                  |
| 00:00:06<br>00:00:15 | Ergue as sobrancelhas e balança os braços para cima e para baixo. Levanta o braço esquerdo com a mão semifechada, enquanto o braço direito está em repouso. A configuração desses membros é icônico, lembrando a ação de “pegar a bolsa”. Com as mãos posicionadas à frente e dedos estendidos, ergue a mão esquerda até o rosto e exibe uma expressão facial de espantada no momento em que diz “aí a mulher fica”. | uma mulHER (+) tava chegando em casa com uma bolsa (+) aí o bandido che::ga perto da mulher e pega a BOLSA aí (+) a mulher fica ((gesticula)) | Olha para a câmera                  |
| 00:00:16<br>00:00:30 | Movimenta o braço esquerdo com a mão fechada; caminha pela sala e movimenta o braço da esquerda para a di-   | aí o homem pega a bolsa e vai pela rua (+) o homem pe pisa em uma coisa aí a placa vem bate no rosto dele aí                                  | Olha para a câmera e para os lados. |

<sup>35</sup> De acordo com seus familiares, Graziela é viciada em um determinado canal do Youtube, sendo assim pensamos que a mesma fica exposta a diferentes discursos e construções sejam elas literais ou não.

|                      |   |  |                    |
|----------------------|---|--|--------------------|
| 00:00:31<br>00:00:34 | reita como se algo batesse no rosto; em seguida deita no chão.<br><br>Com a palma da mão fechada, movimenta o braço em um rápido movimento da esquerda para a direita, representando um gesto icônico de “pegar”. | ele fica desmaiado no chão assim<br><br>e o e o HOMEM pega a BOLSA | Olha para a câmera |
|----------------------|---|--|--------------------|

Fonte: elaborado pela autora

Assim como na primeira animação, Joana se mostrou bastante empolgada e utilizou diferentes recursos durante a narrativa desse curta infantil. Gestos de natureza icônica (movimenta o braço esquerdo para representar a ação de pegar a bolsa), expressão facial (apresenta uma face de espanto) e ritmada (balança os braços no início da narrativa) foram predominantes, caracterizando de certa forma a narrativa como multimodal. Em relação a ironia, nesse caso situacional, não houve identificação, pois a criança não reconheceu o Coringa, tampouco a situação ladrão que rouba outro ladrão.

A ironia situacional não depende da avaliação de sinais entoacionais, gestuais ou faciais como a ironia verbal, por essa razão torna-se mais complexa ao alcance das crianças. Após analisar a compreensão da ironia verbal e situacional em contextos de histórias, Thelander (2004) diz que as mudanças de perspectivas<sup>36</sup> eram compreendidas apenas por crianças mais velhas de seis a dez anos, o que pode justificar a não identificação e produção da ironia por Joana. Sendo assim, entendemos que a participante tem um longo caminho a percorrer, uma vez que o “desenvolvimento de habilidades de raciocínio social complexo é um processo contínuo de maturação sócio-cognitiva” (FILIPPOVA, 2014, p. 270).

---

<sup>36</sup> Segundo Filippova (2014), a mudança de perspectiva é característica da ironia situacional.

**Participante: Marcos, 5 anos****Quadro 13: Planos multimodais referente ao fragmento 00:00:02 a 00:00:14**

| <b>Tempo</b>         | <b>Plano Gestual</b>   | <b>Plano Vocal/ Prosódico</b>                                       | <b>Plano Visual</b>                     |
|----------------------|--|---|---|
| 00:00:02             | Leve sorriso e mãos próximas, e a mão esquerda envolvendo a direita.   | é (+)   | Olha para o lado e depois para a câmera |
| 00:00:03<br>00:00:05 | As mãos estão juntas e em constante toque.   | a mulher tava andando o ladrão PEGOU (+)                            | Olha para baixo e depois para a câmera  |
| 00:00:06<br>00:00:12 | Inclina o corpo para frente e aproxima as mãos, colocando os indicadores lado a lado. Em seguida afasta as mãos lateralmente. Ergue o braço esquerdo na altura do rosto ao falar “uma coisa bateu na cara dele”. | a coríntia botou uma fita e uma coisa bateu na cara dele do ladrão. | Olha para a câmera                      |
| 00:00:13<br>00:00:14 | Aproxima as mãos, com os dedos em constante toque.   | aí o coríntia pegOU e fugiu.  | Olha para a câmera                      |

Fonte: elaborado pela autora

Semelhante a primeira narrativa, a criança relata os eventos desta animação olhando às vezes para baixo e com uma postura encolhida, utiliza poucos elementos multimodais: gesto icônico trazendo a ação de “botar um fita e uma coisa”, ênfase para destacar algumas palavras durante o relato e alguns gestos ritmados. Por ser um dos seus vilões favoritos, Marcos reconheceu o personagem Coringa e talvez a ação de ter roubado outro ladrão - embora não tenha utilizado o termo armadilha (a criança disse que “o coríntia botou uma fita e uma coisa bateu na cara dele do ladrão”) e citou o objeto roubado (a bolsa da mulher).

Poucos estudos discutem a produção e compreensão de ironias situacionais na aquisição de linguagem. Lucariello e Mindolovich (1995) investigaram como crianças de cinco a oito anos produziam finais irônicos e chegaram a conclusão de que crianças mais novas conseguiam narrar situações irônicas mais simples enquanto as mais velhas produziam com maior complexidade. Consideramos que a experiência pessoal de Marcos em assistir frequentemente o Coringa e as interações nas quais participa possibilitou essa possível identificação e conseqüentemente seu relato na narrativa.

**Participante: Luana, 6 anos**

**Quadro 14: Planos multimodais referente ao fragmento 00:00:03 a 00:00:58**

| Tempo                | Plano Gestual   | Plano Vocal/ Prosódico   | Plano Visual   |
|----------------------|---|--|--|
| 00:00:03<br>00:00:11 | Levanta as sobrancelhas e balança os braços; move os braços para trás e os posiciona sobre o membro inferior.   | sim (0.2s) é sobre uma mulher que tava passeando até a sua casa aí de repente a bolsa dela foi rouba::da | Olha para a câmera e para cima.  |
| 00:00:12<br>00:00:16 | Movimenta os braços sobre a cadeira.  | a::í foi um ladrão que pegou a bolsa dela  | Voltado à câmera   |
| 00:00:18<br>00:00:24 | Realiza movimento de cima para baixo com o braço esquerdo, dedos estendidos; braço direito parado.  | a: e aí ele entrou em um daqueles negocinho que fica no meio da casa (+)                                 | Olha para baixo e depois direciona o olhar à câmera                      |
| 00:00:26<br>00:00:38 | Com as mãos apoiadas na cadeira, imita facialmente o personagem Coringa.  | a::í aí tinha uma pessoa escondida lá aí aí a aí era uma pessoa que a cara dela era assim                | Olha para baixo e para a câmera.   |
| 00:00:39<br>00:00:47 | Mãos apoiadas sobre o assento; em seguida levanta o braço direito e o movimenta de trás para frente lembrando icônicamente a "armadilha, o ataque". Com os braços erguidos e mãos semifechadas faz movimentos circulares - representando a "gosma". | aí (+) o ladrão caiu na armadilha que era um ataque' tinha uma gosma                                     | Voltado à câmera   |
| 00:00:48<br>00:00:58 | Mãos sobre o cabelo; ergue logo depois as mãos até a altura do rosto, palma virada para baixo, balançando da esquerda para a direita.   | a::í deixa eu lembrar aí o a aí a pessoa veio (+) e pegou a bolsa e FIM                                  | Olha para a câmera, para baixo e depois concentra seu olhar no aparelho. |

Fonte: elaborado pela autora

Nesta animação Luana integrou diversos aspectos contextuais, linguísticos, sociais e culturais de ações e eventos. Além disso, parte da perspectiva do personagem para descrever os eventos passados e apresenta narrativa multimodal, já que narra sob o uso de diferentes recursos como os gestos icônicos (representando o beco, a armadilha e a gosma), expressão facial (imitando o personagem Coringa), tom de voz (prolongamentos e ênfase). Durante a narrativa os recursos gesto e prosódia

coatuaram, isto é, foram utilizados sincronicamente pela criança.

Quanto a ironia situacional, é necessário que a criança perceba alguns elementos chave como o ladrão, o Coringa e a armadilha porque possibilitam a situação central “ladrão que rouba ladrão”. Embora tenha dito que - “o ladrão caiu na armadilha/ aí a pessoa veio e pegou a bolsa” Luana não cita o vilão durante a narrativa, se refere ao Coringa como “a pessoa”.

### Participante: Helena, 7 anos

**Quadro 15: Planos multimodais referente ao fragmento 00:00:04 a 00:00:27**

| Tempo                | Plano Gestual   | Plano Vocal/ Prosódico  | Plano Visual  |
|----------------------|---|---|---|
| 00:00:04<br>00:00:09 | Aproxima as mãos; os dedos da mão direita começam a tocar a mão esquerda.   | eu vi uma mulHER passeando com a bolsa dela e aí depois o ladrão aparece                  | Olha para o lado esquerdo e depois para o direito.  |
| 00:00:10<br>00:00:14 | Ergue os antebraços na altura do tronco; as mãos estão com a palma virada para cima e dedos abertos representando a ação de “pegar a bolsa”. Aponta os braços para o lado direito e ergue as sobancelhas. | e::: PEGA a bolsa dela depois corre (incompreensível)                                     | Olha para o lado esquerdo e para a câmera. Direciona logo depois seu olhar para o lado direito. |
| 00:00:15<br>00:00:19 | Braços levantados, balançando as mãos ora abertas ora fechadas.   | entra num bosquezinho que tem uma uma armadilha.  | Olha rapidamente do lado direito para o esquerdo.   |
| 00:00:20<br>00:00:27 | Com os braços na altura do tronco, a mão esquerda envolve a mão direita. Em seguida movimenta o braço esquerdo de baixo para cima, lembrando a ação de “pegar a bolsa”                                    | ele caiu na armadilha e depois aparece o corin:ga dando risadas e pega a BOLSA da mulher. | Olha para câmera, para cima e depois retorna o olhar à câmera.                                  |

Fonte: elaborado pela autora

Helena narra a animação utilizando principalmente gestos icônicos, dêiticos e os elementos prosódicos como a ênfase, prolongamentos e pausas na construção

da narrativa. O movimento icônico de “pegar a bolsa da mulher” aconteceu de forma síncrona a palavra enfatizada “bolsa”. Além disso, observamos que alguns gestos dêiticos assumiram a função icônica, isso comprova a fluidez que há na modalidade manual, aspecto que McNeill (1992) explicou quando propôs a noção das dimensões gestuais.

Durante o relato a participante alterna a maneira como descreve os eventos, isto é, narrando ora sob o ponto de vista do personagem ora sob o ponto de vista do observador; essas mudanças podem ser pensadas como habilidades, fruto de um processo de amadurecimento linguístico, cognitivo e social. Em relação à ironia situacional, vê-se que a criança identificou os elementos ladrão, armadilha e coringa, mas não podemos afirmar que reconheceu o contexto ladrão que rouba ladrão, seriam necessários mais dados informacionais. Como na primeira animação, pensamos que o meio social e as atividades das quais Helena participa também foram cruciais nas atividades.

### Participante: Graziela, 8 anos

**Quadro 16: Planos multimodais referente ao fragmento 00:00:05 a 00:00:27**

| Tempo                | Plano Gestual  | Plano Vocal/ Prosódico   | Plano Visual                                  |
|----------------------|--|--|---|
| 00:00:05<br>00:00:06 | Braço esquerdo em descanso enquanto a mão direita toca o pé esquerdo. Ergue a sobrançelha esquerda ao dizer “que”.   | EU entendi que (+)   | Olha para o lado direito.                     |
| 00:00:07<br>00:00:13 | Ergue as sobrançelhas e levanta o antebraço direito e balança a mão com a palma virada para cima representando a ação de “andar”; movimenta o braço direito de cima para baixo ilustrando a ação de “pegar a bolsa”. braço esquerdo em descanso. | uma mulher estava (+) andando na rua e vem um ladrão e pega a bolsa dela (+)     | Olha para o lado direito.                     |
| 00:00:15<br>00:00:22 | Ergue o antebraço direito e balança a mão ao ritmo da fala.  | aí ele corre para o beco e LEVA uma armadilha (+) e cai na armadilha do coringa. | Olha para cima e para o lado esquerdo.        |
| 00:00:23<br>00:00:27 | Antebraço direito levantado, mão balançando  | aí o coringa aparece e PEGA a BOLSA da mulherER .                                | Olha para a câmera e depois direciona o olhar |

|  |                                   |  |                      |
|--|-----------------------------------|--|----------------------|
|  | para cima e baixo, para os lados. |  | para o lado direito. |
|--|-----------------------------------|--|----------------------|

Fonte: elaborado pela autora

Com uma desenvoltura similar ao da animação “belo trabalho, Homer”, Graziela assumiu neste curta a perspectiva do observador, mantendo-se um pouco distante da história. Embora na maior parte do tempo tenha se mostrado alheia a narrativa, alguns gestos icônicos, ritmados e expressões faciais foram conjugados pela participante a fim de se obter um resultado mais verossímil possível.

Além destes recursos a curva ascendente também foi utilizada, sendo essa em função da ênfase, no que toca a ironia situacional vê-se que a criança conseguiu mencionar que o ladrão caiu na armadilha do coringa, no entanto, não há comentários que revelem sua identificação sobre a situação ladrão que rouba ladrão. Filippova (2014) diz que as crianças ficam cada vez mais hábeis em produzir e perceber eventos irônicos à medida que amadurecem e ficam expostas a interações sociais. Pensamos que apesar de não ter mencionado a situação irônica, Graziela está em direção a ela.

A partir dos fragmentos acima vemos como todas crianças conseguiram a sua maneira narrar as animações, apesar de algumas terem se mostrado tímidas ou resistentes no início da atividade. Esses dados são importantes para a pesquisa em razão de revelarem a “fluência” de cada faixa etária durante o relato - embora saibamos que existem diferenças de um sujeito para o outro.

Sendo assim, para uma microanálise dos planos multimodais da linguagem nas narrações das animações irônicas, discutiremos os recursos prosódicos, gestuais, incluindo as expressões faciais e os olhares de forma a constatar como cada criança utilizou cada elemento semiótico em suas narrativas.

## 4.2 Os aspectos multimodais nas narrativas

Após a análise de como as crianças narraram os curtas infantis, interessa-nos observar como os recursos prosódia, gesto/expressão facial e olhar foram utilizados nas narrativas dos trechos que fazem referência a ironia. Veremos em seguida o em-

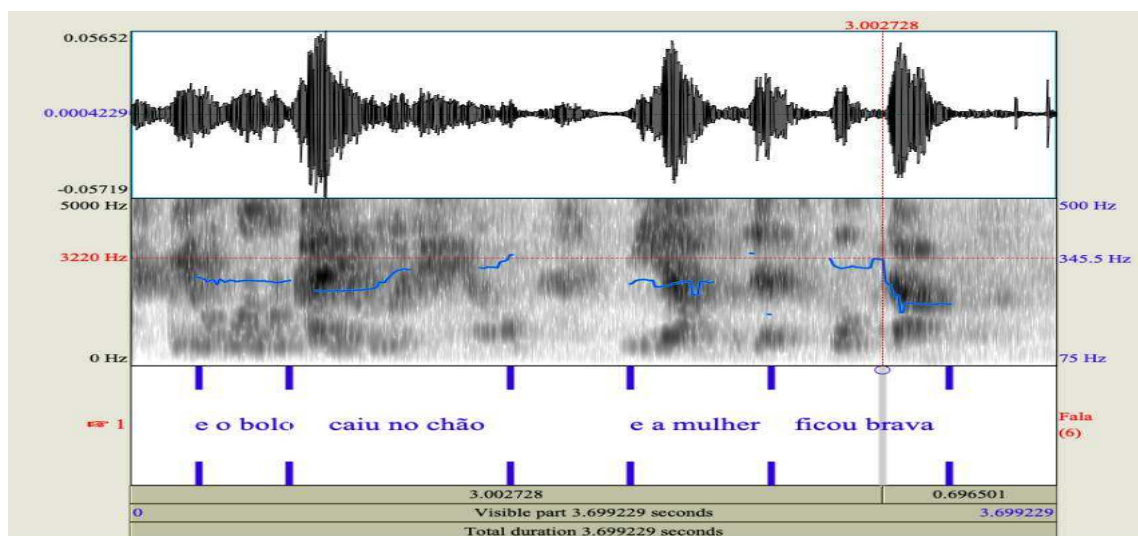
prego de cada recurso nas duas animações “ironia verbal dos simpsons” e “ironia situacional do coringa”.

#### 4.2.1 Plano prosódico

Dentre os inúmeros elementos prosódicos elegemos a curva ascendente e descendente que tem como parâmetro acústico a frequência fundamental ( $F_0$ ) porque a compreendemos como uma estratégia prevalente no uso da ironia e por ajudar os falantes na percepção do sentido irônico. A fala computadorizada, presente na primeira animação, será considerada nas análises porque temos o intuito de observar se as crianças incorporaram a sua fala o mesmo o parâmetro prosódico utilizado pelo personagem Marge Simpson, o alongamento e a curva ascendente.

**Participante: Joana, 4 anos**

**Figura 11 : Imagem do PRAAT, Ironia verbal dos Simpsons**

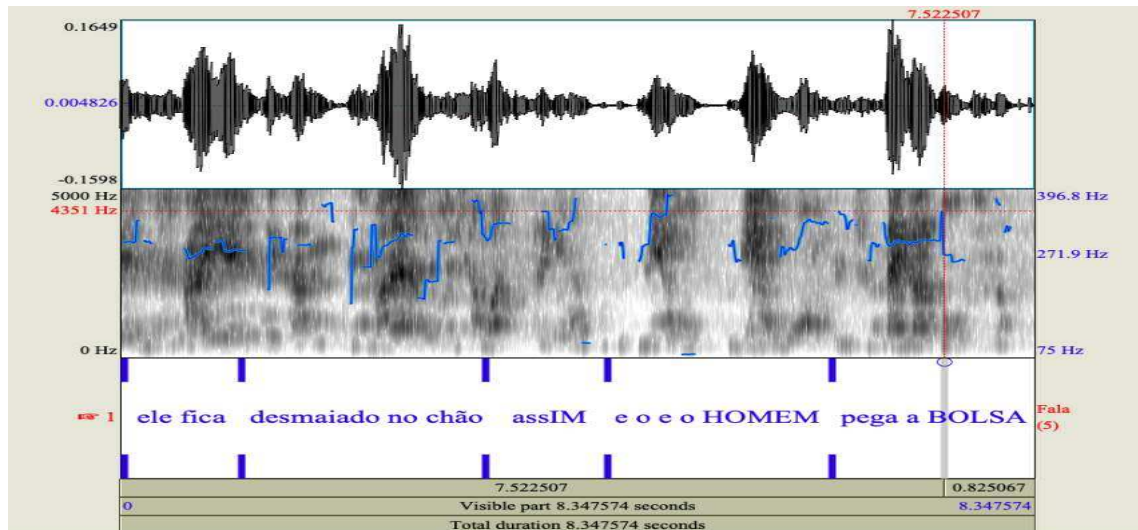


Joana está contando um momento crucial da animação, quando o personagem Homer deixa o bolo cair e em seguida a esposa produz uma sentença irônica. Neste exemplo a unidade se mantém em tom alto, no entanto, notamos que há uma curva descendente alta em “brava” - 345, 5 hz. Segundo Scarpa (2012), contornos descendentes altos ocorrem em contextos de asserção, para nós indica um modo afirmativo ao narrar. A criança não recortou o mesmo parâmetro prosódico da fala computadorizada, observem que enquanto o personagem fez uso do alongamento e



curva ascendente, Joana recorreu a curva descendente. Esse emprego nos indica que Joana admitiu prosodicamente o ponto de vista do observador e que a prosódia da animação não teve efeito na sua fala.

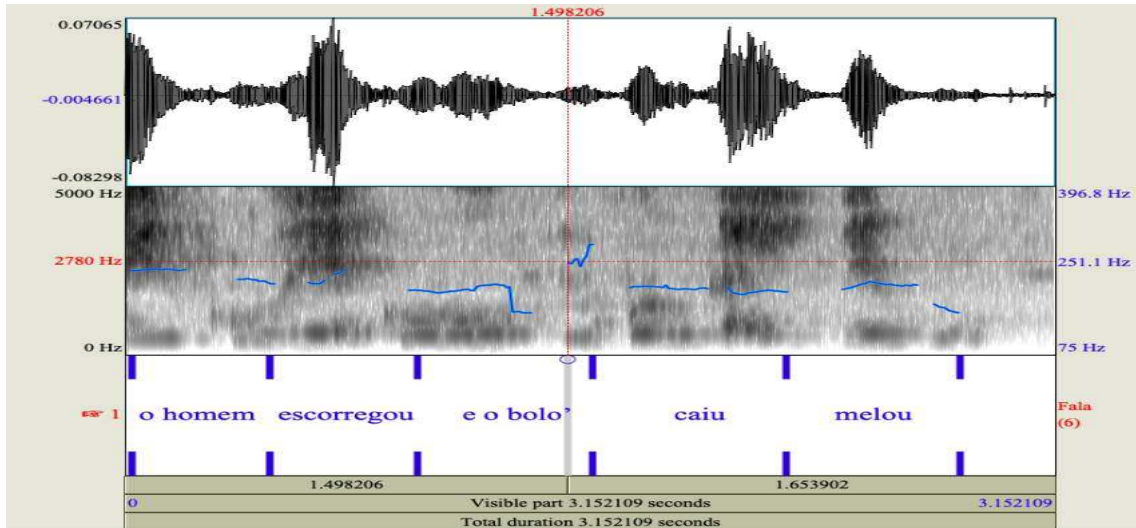
Figura 12 : Imagem do PRAAT, Ironia situacional do Coringa



Apesar de não ter identificado a ironia situacional Joana enfatizou diferentes palavras durante a narrativa: “assim” com 378, 8, “homem”, 297,8 hz e “bolsa” - 396, 8 hz (sendo o maior pico da curva). Observem que nessa unidade existe um movimento ascendente-descendente-ascendente, caracterizando-se como o recurso multimodal utilizado pela criança. Esses usos prosódicos funcionam como destaque ou realce aos termos que a participante julgava importante na narrativa.

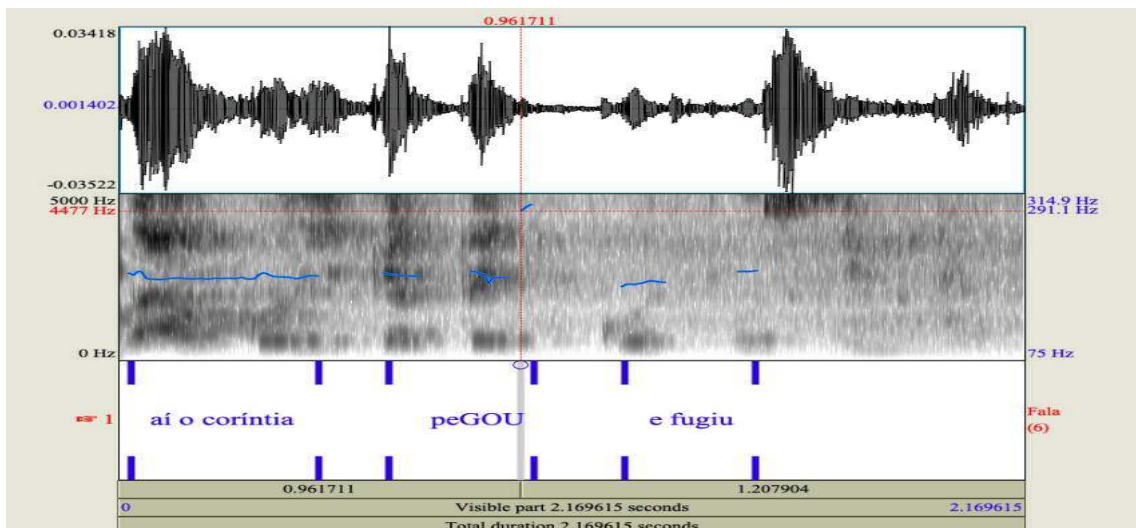
Participante: Marcos, 5 anos

Figura 13 : Imagem do PRAAT, Ironia verbal dos Simpsons



Ao contar a pesquisadora que o personagem “escorregou e o bolo’ caiu melou” observamos que Marcos apresentou uma rápida subida na curva entonacional. A imagem da curva entonacional mostra que a frequência ( $F_0$ ) subiu em 251,1 hz quando ele disse “bolo”, sugerindo conforme Scarpa (2012), sucessão numa série, ou seja, enumeração de elementos ou ações na narrativa. Similar à fala computadorizada o participante fez uso de uma curva ascendente, demonstrando que apesar de não ter recortado a fala do personagem, fez uso das mesmas nuances prosódicas.

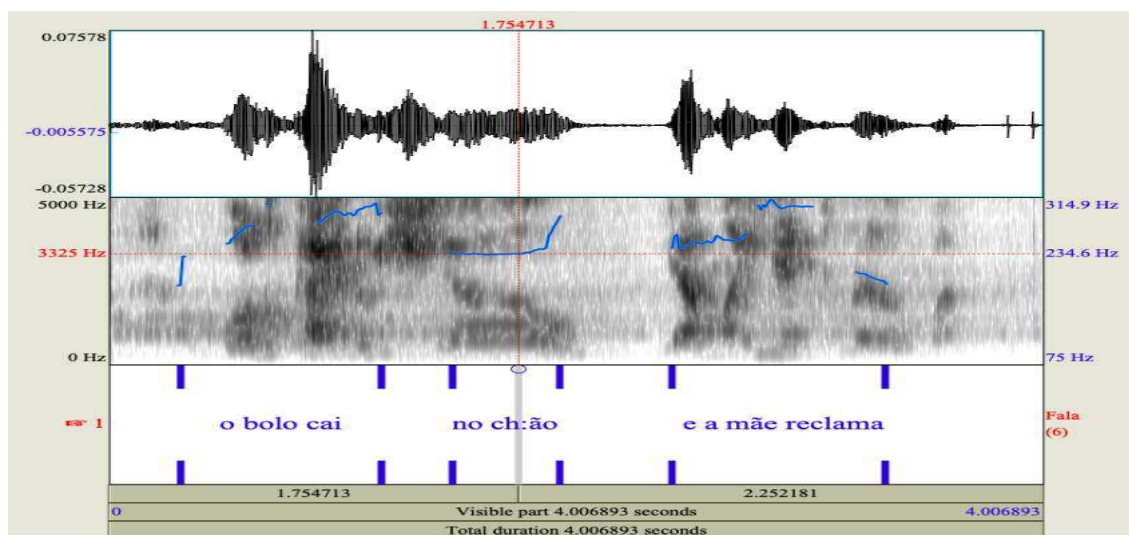
Figura 14 : Imagem do PRAAT, Ironia situacional do Coringa



Nesse fragmento boa parte da curva apresenta uma altura nivelada, entretanto, Marcos sobe a curva entonacional elevando a  $F_0$  da voz ao dizer - “pegou”, 291,1 hz. Antes da sentença acima ele diz “aí o conríntia botou uma fita e uma coisa bateu na cara dele do ladrão”, por essa razão interpretamos essa mudança de frequência como algo inesperado, abrupto que a própria criança percebeu ao assistir a cena em que o Coríntia rouba o ladrão.

**Participante: Luana, 6 anos**

**Figura 15 : Imagem do PRAAT, Ironia verbal dos Simpsons**



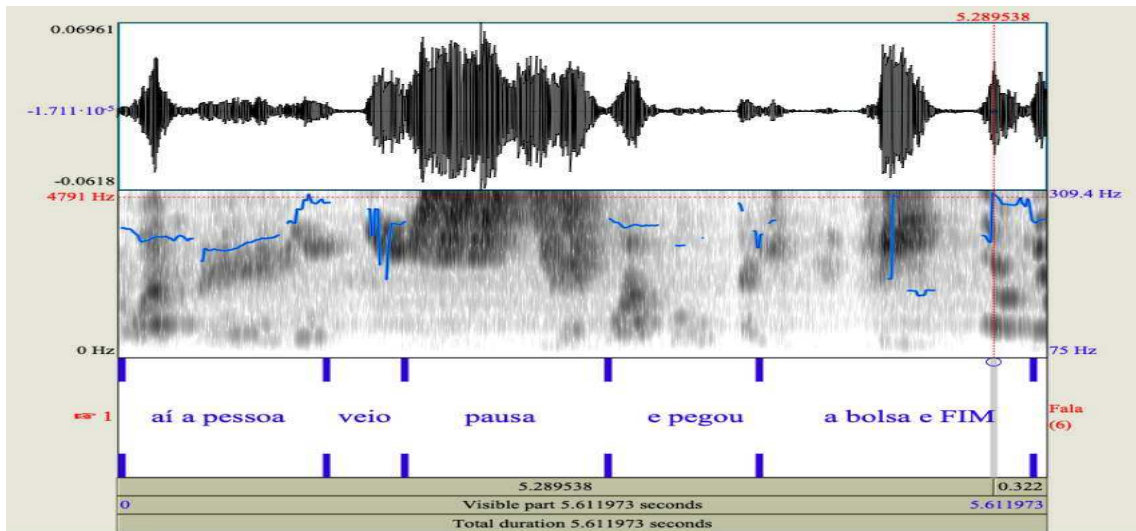
Nessa sentença vamos destacar o alongamento feito por Luana enquanto ressignificava a expressão emocional da personagem, ela alonga “chã:o”, 234,6 hz na tentativa de frisar onde o bolo caiu, uma vez que é o motivo que desencadeou a reação irônica. A criança demonstra autonomia enquanto narra e faz uso de afirmações categóricas.

Observem que o recurso do alongamento ocorre numa curva entonacional ascendente baixa, significando que a nossa análise vai ao encontro das características prosódicas citadas por Scarpa (2012), uma vez que esse tipo de curva acontece em contextos de série, enumeração. O alongamento foi o recurso multimodal que Luana utilizou em função do destaque, proeminência. Cagliari (1992, p. 142) diz que “uma língua como o Português usa, às vezes, do recurso do alongamento excessivo da pronúncia de certas palavras para significar qualidades atributivas”, no entanto, pensamos que nesse caso a intenção era a de reforçar o ofício ou cargo de um dos per-

sonagens.

Apesar do enunciado da participante “o bolo cai no chã:o e a mãe reclama” ser diferente do personagem “be::lo trabalho, Homer”, os recursos prosódicos são similares - ambas utilizaram o alongamento. Além disso, as medidas de frequência são próximas, Luana 234, 6 hz e na fala computadorizada, 250, 5 hz.

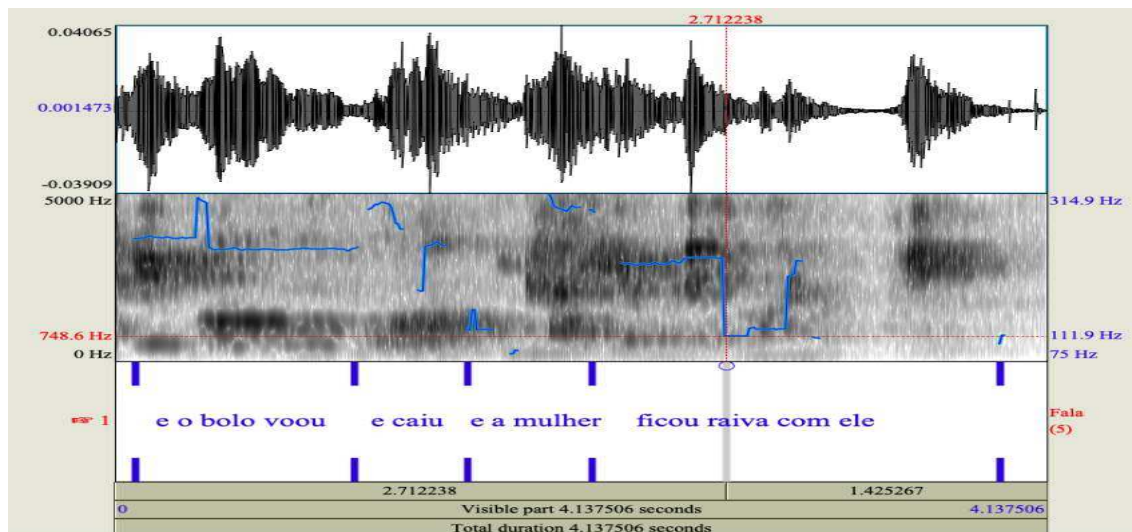
Figura 16 : Imagem do PRAAT, Ironia situacional do Coringa



No momento em que descrevia a situação irônica, Luana fez uso da ênfase para sinalizar o fim da sua narrativa. Através de uma frequência de 309,4 hz - “fim” na curva a participante caracteriza o discurso como multimodal. É interessante que o destaque tenha sido realizado no fim da unidade, fenômeno comum nas narrativas infantis. Segundo Cagliari (1992), a função dos supra-segmentos está associado ao significado que pode ser sintático ou semântico, consideramos que ao utilizar um tom ascendente para enfatizar Luana emprega a função sintática

Participante: Helena, 7 anos

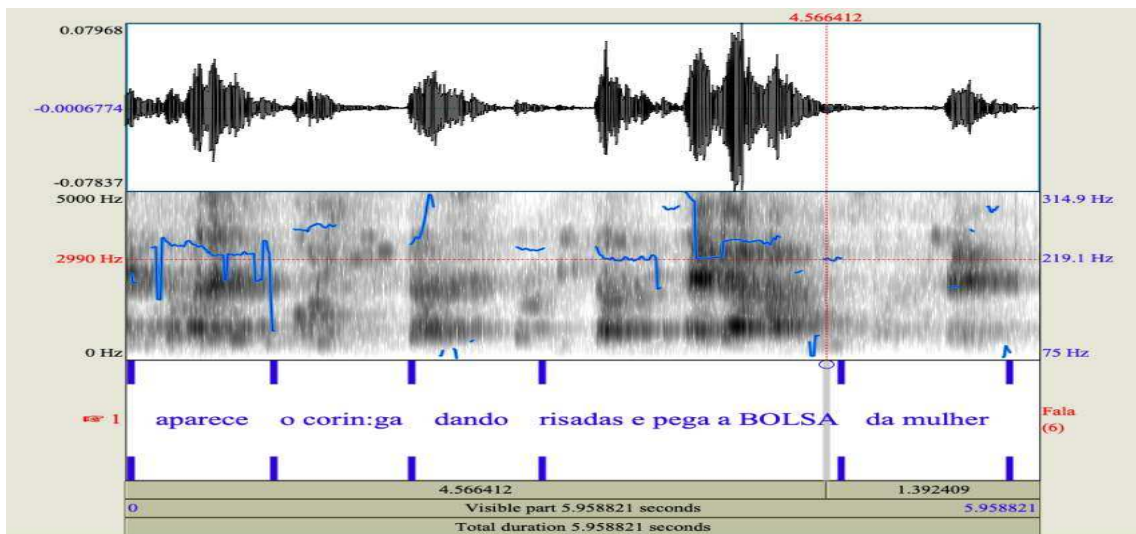
Figura 17 : Imagem do PRAAT, Ironia verbal dos Simpsons



Helena está contando o desfecho da animação e ao interpretar a reação da personagem faz uso de uma curva descendente alta -“raiva” com 111,9 hz, essas características prosódicas podem ocorrer de acordo com Scarpa (2012) em contextos sociais de asserção e ordem. A participante demonstra segurança enquanto narra, diante disso é coerente que se trate de uma afirmação.

Notem que o parâmetro prosódico da criança difere da fala computadorizada, enquanto a primeira utilizou uma curva descendente alta, a segunda o alongamento e a curva ascendente. Isso demonstra a não mimetização de um recurso, o que pode justificar talvez o fato de Helena ter assumido o ponto de vista do observador.

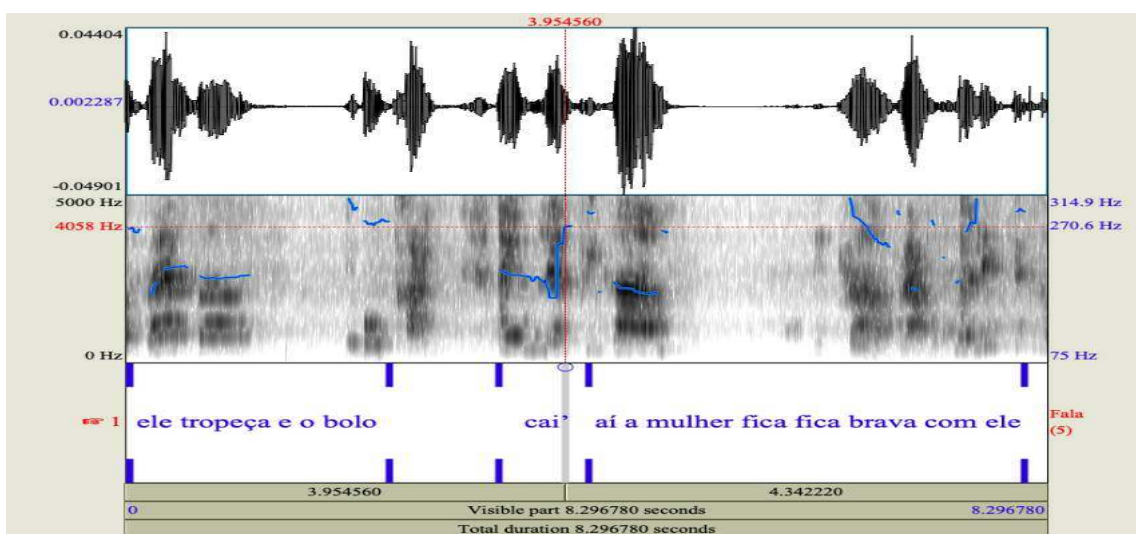
Figura 18 : Imagem do PRAAT, Ironia situacional do Coringa



Neste exemplo destacamos o choque da criança com a ação do personagem na animação - o roubo. Helena usa a mudança de frequência ( $F_0$ ) como recurso para enfatizar “bolsa”, 219,1 hz, como também o alongamento na palavra “coringa” com 268, 3 hz durante o relato. Acreditamos que essa agilidade em descrever as animações, valendo-se de diferentes elementos prosódicos pode ser justificada pelo meio social da criança ao qual é norteado por diversas atividades.

**Participante: Graziela, 8 anos**

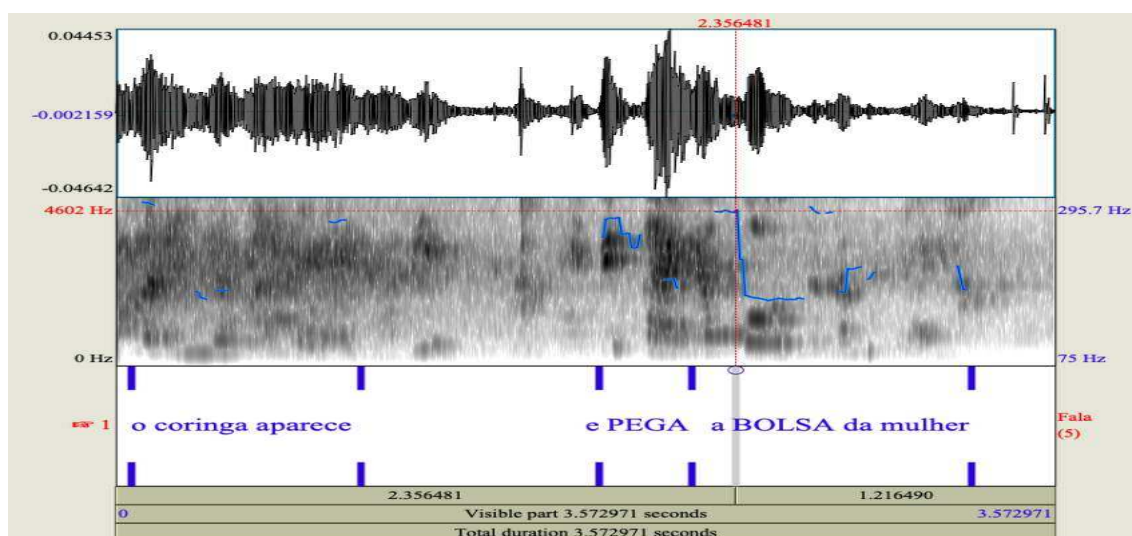
Figura 19 : Imagem do PRAAT, Ironia verbal dos Simpsons



Graziela narra com autonomia os eventos da animação e ao descrever a cena

irônica utiliza como recurso multimodal a curva ascendente ao falar “cai”, 270, 6 Hz. Para além da entonação, as reduplicações “fica fica” também foram mecanismos de construção da narrativa, o que pode ser visto em alguns indivíduos como um traço individual. Chamamos também a atenção para as escolhas prosódicas da criança, visto que são semelhantes aos da fala computadorizada, ambas utilizaram a curva ascendente. Essa ação de copiar a prosódia da personagem revela que, às vezes, características de falas criadas por sistemas computacionais podem ser percebidas pelos indivíduos, tendo implicação na sua linguagem.

**Figura 20 : Imagem do PRAAT, Ironia situacional do Coringa**



Nesse fragmento Graziela utiliza uma frequência de 295,7 Hz como recurso para enfatizar “bolsa” (maior curva da unidade) e 285 Hz para destacar “pega”. Percebemos que nesse momento a criança narrava como se estivesse imitando alguém, isto é, com uma qualidade de voz diferente daquela que lhe é usual. É interessante destacar que isso não ocorreu na primeira narrativa. Segundo Cagliari (192), quando alguém destaca uma palavra ou sintagma com uma qualidade de voz diferente da habitual temos o elemento registro. Para ele, a depender dessa qualidade de voz podem ocorrer específicos processos fonológicos.

A partir dos exemplos acima constatamos que as crianças são competentes sujeitos na sua língua, utilizando os elementos prosódicos na construção das narrativas e para atuar em diferentes funções: enfatizar, indicar surpresa ou algo inesperado, sugerir sequência, enumeração. A seguir discutiremos os gestos utilizados pelos participantes.

### 4.2.2 Plano Gestual

Outro recurso multimodal bastante utilizado pelas crianças em suas narrativas são os gestos; todos os participantes fizeram uso desse elemento, alguns usaram mais a gestualidade, outros menos. Adotamos a noção de dimensões gestuais propostas por McNeill (1992) em dêiticos, icônicos, metafóricos e ritmados para a análise dos dados:

#### Participante: Joana, 4 anos

Durante o trecho em que Joana ressignificou a ironia há o uso constante de gestos icônicos para apresentar imagens de entidades concretas, ações e ritmados para acompanhar o ritmo da fala. No exemplo abaixo, referente a primeira animação, a participante utiliza o corpo para representar que o bolo caiu no chão e o balanço rítmico dos braços enquanto dizia “e a mulher ficou brava”.



Barros (2018) explica que além dos membros superiores crianças mais novas utilizam o corpo quando trazem ao discurso imagens de entidades concretas ou ações, nossos dados refletem essa observação. Na segunda animação é constante a ocorrência de gestos icônicos ilustrando diferentes momentos da situação irônica: homem desmaiado no chão, primeira imagem, e a ação de pegar a bolsa, segunda imagem. Apesar de não fazer referência a ironia, Joana também fez uso da expressão facial para imitar a mulher espantada. A participante produziu sincronia entre gesto e fala, movimentando braço e corpo à medida que falava.





Neste exemplo gesto e fala estabelecem segundo Kendon (2004), uma relação de complementariedade, isto é, quando a produção gestual representa o que está na fala. Como exemplo da função gestual podemos citar os gestos preenchedores em seu continuum que dizem respeito aos gestos que fazem parte da própria frase, como se ocupassem espaço na sentença

#### Participante: Marcos, 5 anos

Diferente de Joana, Marcos quase não expressou gestualmente o que viu na primeira animação. Não identificamos gestos durante a produção da ironia, uma vez que a criança apresenta uma narrativa incompleta, não relatando a fala irônica da personagem Marge. Verificamos apenas o gesto ritmado por parte das mãos e um leve sorriso, porém não estava associado a ironia da animação.



Diferente da animação anterior, Marcos descreveu a ironia situacional sob o uso de diferentes gestos icônicos: aproximando as mãos a fim de ilustrar a fita que o

Coringa colocou, erguendo o braço esquerdo a altura do rosto para representar a “coisa” que bateu no rosto do ladrão. Apesar de não ter explorado as outras dimensões gestuais, a criança consegue estabelecer a matriz multimodal a partir da função ilustrativa que os braços e mãos demonstram:

|   |  |
|---|--|
|  |  |
| o coríntia botou uma fita   | e uma coisa bateu na cara dele do ladrão aí o coríntia pegOU e fugiu               |

### Participante: Luana, 6 anos

As produções gestuais de Luana foram respectivamente icônicas e ritmadas no início da primeira narrativa, contudo, mantém as mãos em descanso no momento da ironia, ou melhor, quando ressignifica a reação da personagem ao dizer que a “mãe reclama”. Além disto, a criança movimenta rapidamente a sobrancelha direita ao dizer “mãe”, observem as imagens abaixo:

|   |  |
|---|--|
|  |  |
| o bolo cai no chã:o   | e a mãe reclama  |

É um dado curioso porque além destacar a fase gestual retração do ponto de vista do funcionamento, nos revela que a participante optou por um descanso antes

de passar para a execução de outro gesto, iniciando uma nova unidade gestual. McNeill (1992) explica que os gestos passam por uma série de fases e cada um assume sua própria função e posição no gesto: unidades gestuais, frases gestuais e fases gestuais. Sobre a segunda animação, Luana utiliza de maneira constante o gesto icônico (ilustra com o braço direito a “armadilha” que o ladrão caiu) durante a descrição da situação irônica.

|   |  |
|---|--|
|  |  |
| <p>o ladrão caiu na armaDILHA que era uma ataque'</p>                             | <p>aí a pessoa veio (+) e pegou a bolsa</p>  |

Nesse exemplo gesto e fala formam uma única matriz de significação e dividem a mesma origem semântica (MCNEILL et al., 2002), pois a criança envolve tanto a produção vocal quanto a gestual. Outro recurso multimodal utilizado por Joana foi a expressão facial para imitar o personagem Coringa e aconteceu simultaneamente a fala “a: :í aí tinha uma pessoa escondida lá aí aí a aí era uma pessoa que a cara dela era assim”. Isso reforça o fato de que a comunicação humana ocorre por meio de recursos verbais e não verbais que revelam em conjunto importantes informações. De acordo com Cheang e Pell (2008), a combinação desses recursos podem indicar as atitudes do falante, estados emocionais e outros aspectos da interação social.

### **Participante: Helena, 7 anos**

Helena inseriu a modalidade gestual durante seu relato e para tanto fez uso de gestos icônicos e ritmados no momento em que narra a ironia verbal. No fragmento abaixo a criança movimenta as mãos do lado esquerdo para o lado direito para ilustrar que “o bolo voou e caiu” e balança as mãos enquanto narra a verdadeira

reação do personagem Marge: a mulher ficou raiva com ele:



Pensamos que Helena corrobora bem a premissa de que a linguagem verbal não é formada unicamente por palavras faladas, mas sim por um arranjo complexo entre modalidade manual e expressão vocal (KENDON, 2009).



É interessante notar que ao descrever o momento da ironia situacional Helena utiliza inicialmente gestos ritmados representados pelas mãos e antebraços, icônicos (ilustra com o braço esquerdo a ação de pegar a bolsa da mulher) e em seguida a expressão facial (ergue a sobrancelha ao falar “corre” - e:: PEGA a bolsa dela depois corre). Ao propor a ideia das dimensões gestuais, McNeill (1992) quis chamar atenção para a fluidez, a naturalidade dos gestos que não seguem um padrão de ocorrências, tampouco podem ser vistos como “categorias” ou elementos estanques.

### Participante: Graziela, 8 anos

No animação primeira Graziela utiliza predominantemente os gestos ritmados na sua narrativa, acompanhando o fluxo de fala. Apesar de representar iconicamente alguns trechos da animação, a criança não o usa quando cita a reação de Marge, “ficar brava”; em meio aos dados, a criança balançava o braço direito enquanto repetia as palavras “fica fica”, observem as imagens abaixo:



McNeill (1985, 1992) diz que os gestos ritmados ou *beats* servem como marcador da fala. Acreditamos que nesse contexto os gestos ritmados atuaram como resgatadores de discurso, isto é, quando ajudam as pessoas a recordarem sobre algo que tenham esquecido. Quanto a segunda animação, tem os seguintes dados:



Enquanto descrevia a situação irônica, percebemos que Graziela fez um uso frequente de gestos ritmados/batuta. Essas batidas rítmicas acompanharam o ritmo da fala e sob o nosso ponto de vista estão relacionadas ao dito e têm funcionalidade

no discurso, já que foram utilizados a fim de enfatizar termos da narrativa e relembrar trechos do discurso. Durante a narrativa a participante também inseriu outras dimensões gestuais como os icônicos e algumas expressões faciais, no entanto, não ocorreram quando a ironia foi mencionada.

Quanto a expressão facial notamos que a criança levantava a sobrancelha em alguns momentos das narrativas, entretanto, não faziam referência a ironia verbal e a situacional. Os exemplos que trouxemos deixam claro a participação da modalidade gestual/ facial no desenvolvimento das narrativas. Todas as crianças utilizaram os gestos como recursos multimodais e servindo a diferentes propósitos: função referencial, descrição de conteúdo abstrato, marcador de fala e ênfase. Para além das funções, observamos como as dimensões propostas por McNeill e adotadas neste trabalho são “fluidas” e que podem ser combinadas em um único gesto.

Vejamos a seguir como as crianças fizeram uso do plano visual nos momentos em que narrava as ironias verbal e situacional.

#### **4.2.3 Plano visual**

Assim como a fala e o gesto as crianças também utilizaram o olhar como recurso multimodal na narrativa. Como categoria de análise selecionamos os olhos rolando (ROCKWELL, 2000; CONZ, 2010), o olhar para cima e para os lados e a função expressiva (KENDON, 1967) ao direcionamento do olhar.

#### **Participante: Joana, 4 anos**

Entre os vários elementos que Joana utilizou durante a narrativa da animação “ironia verbal dos Simpsons”, observamos que ela fez uso de um olhar fixo durante o momento da ironia - olhando fixamente para a pesquisadora. Não observamos a presença de olhos rolando, olhar para cima e para os lados enquanto narrava que a personagem ficou brava, como pode ser observado nas imagens abaixo:



Apesar de ter 4 anos de idade, Joana se mostrou bastante confiante enquanto descrevia as cenas da animação. Pensamos que o seu direcionamento visual revelava a pesquisadora segurança, uma vez que olhava fixamente para ela como se estivesse dizendo “eu prestei atenção no vídeo que assisti”.

Em relação ao segundo curta infantil, Joana olhava fixamente a pesquisadora que segurava a câmera, no entanto, esse plano visual foi interrompido no momento em que a criança representou iconicamente o ladrão caindo na armadilha - primeira cena:



Pensamos que esse direcionamento visual tem uma função expressiva, uma vez que a participante sabia que estava sendo filmada pela pesquisadora e por isso comunicava emoções como o entusiasmo, o espanto e a surpresa durante o relato. Kendon (1967) e Duncan (1972) argumentam que muitas vezes os “olhos dizem mais que a boca”, isso porque é uma rica fonte de informações nas interações.

**Participante: Marcos, 5 anos**

Nessa narrativa percebemos que Marcos olhava fixamente para a pesquisadora na maior parte do tempo, desviando o olhar após o final da sentença “e o bolo caiu melou”. O participante narra de forma incompleta e não descreveu a ironia verbal, por isso não existem pistas visuais que indiquem produção do sentido irônico.



A direção do olhar é, segundo Gofman (1964), o início da interação social e sua manutenção, e a depender da intenção do falante o direcionamento do olhar assume pelo menos quatro funções: reguladora, monitora, cognitiva e expressiva. Com um desempenho diferente da animação anterior, Marco descreve a situação irônica com o olhar algumas vezes para baixo:



A partir do fragmento acima pode-se ver que Marcos abaixa o olhar ao representar iconicamente a “fita” e a “coisa”. Em seus estudos, Kendon (1967) verificou que alguns participantes tendiam a desviar o olhar em momentos de hesitação e fala



disfluente, já Allen e Guy (1977) concluíram que o desvio visual está relacionado ao conteúdo da fala. Para nós, esse olhar para baixo teve relação com a narrativa porque destaca o objeto descrito pela criança.

**Participante: Luana, 6 anos**

Além dos elementos fala e gesto, Luana também utilizou o plano visual na primeira narrativa. No momento em que ressignifica a ação de reclamar dizendo “e a mãe reclama”, a criança olhava fixamente para a filmadora no tripé<sup>37</sup>:



É interessante discutir o fato de que, apesar da pesquisadora está ao lado da filmadora a criança direcionou seu olhar ao instrumento de gravação, desviando seu olhar ao finalizar a narrativa. Esses dados revelam que a criança considera o outro que assistirá a gravação, uma vez que olhava diretamente a filmadora. Sobre o plano visual, Kendon (1967) diz que acontece em conjunto com outros elementos e pode exercer os papéis de fornecer informações, regular a interação, expressar emoções ou facilitar os objetivos da tarefa.



<sup>37</sup> A criança decidiu narrar sentada, por essa razão a pesquisadora apoiou a filmadora no tripé

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| o ladrão caiu na ARMADILHA que era uma ataque' | aí a pessoa veio (+) e pegou a bolsa |
|--|--------------------------------------|

As imagens acima apresentam o comportamento visual de Luana enquanto relatava a ironia situacional “ladrão que rouba ladrão”. No início da narrativa a criança olhava para a filmadora, porém no momento que fala “aí a pessoa veio e pegou a bolsa” exhibe um olhar distanciado, como se olhasse para longe. Pesquisadores como Ávila-Nóbrega (2010) explicam que falantes e ouvintes olham para longe geralmente para reaver uma imagem interna do discurso.

### Participante: Helena, 7 anos

Durante a narrativa da primeira animação, especificamente quando menciona o funcionamento emocional da personagem de “ficar com raiva”, Helena olhava para o lado, para cima. Apenas no final do reconto a criança direcionou o olhar para a pesquisadora como se estivesse sinalizando o fim do seu turno. Os dados não evidenciam o uso de olhos rolando pela participante, apenas o plano visual para os lados e à pesquisadora:

|   |  |
|---|--|
|  |  |
| e o bolo voou e caiu  | e a mulher ficou raiva com ele   |

É relevante frisar que os recursos olhar e produção vocal coatuaram nessa narrativa. Em um recente estudo, César (2017) percebeu que o desvio do olhar levemente para a esquerda favorece a identificação da ironia, nós, entretanto, pensamos que mais informações devem ser consideradas quanto a percepção da ironia. Sobre a segunda animação, tem-se os seguintes dados:



Durante boa parte da narrativa Helena olhava para os lados e para cima, no entanto, fixa o olhar na pesquisadora quando descreve a cena em que o ladrão caiu na armadilha. De acordo com Kendon (1967), os falantes evitam o contato visual quando começam a falar - para sinalizar que desejam manter seu papel, porém quando estão prestes a terminar um discurso retornam o olhar para o ouvinte para que tome a palavra. Consideramos essa mudança de direção não como um convite de “passar a palavra ao outro”, mas sim como um destaque a uma situação julgada relevante pela criança.

Na próxima cena Helena olha para baixo, acompanhando com o olhar o gesto icônico “o Coringa pega a bolsa da mulher”. Ações como essas confirmam que o olhar é um componente crucial de interação e comunicação (ROSSANO, 2013) e na conversação é coordenado com outros recursos multimodais como a fala e os gestos.

### **Participante: Graziela, 8 anos**

No momento em que narrava a ironia verbal, Graziela apresentou um olhar voltado para baixo e em seguida direcionou à pesquisadora. É curioso que desde o início da história a participante olhava para baixo, para cima e para os lados, quando menciona, portanto, o comportamento da personagem Marge, orienta seu plano visual para a interlocutora.



Esse direcionamento do olhar pode expressar o desejo da criança em querer manter seu papel de falante (olhar para baixo, não mantendo contato) e que o canal de comunicação chegou ao fim (olhar direcionado à pesquisadora).



No tocante a ironia da segunda animação, o exemplo acima demonstra dois planos visuais diferentes: a criança olha para cima e logo após dirige o olhar para a pesquisadora, sinalizando que a sua narrativa acabou. Observem que o plano visual está sendo coordenado com outro recurso multimodal - a fala com suas marcações prosódicas; segundo McNeill (1992), gesto e construção linguística se sincronizam como um todo, compreendemos que essa simultaneidade também se aplica aos olhos e a fala.

Em síntese, esses dados comprovam que o olhar atua como base, permitindo o estabelecimento ou restabelecimento de um vínculo comunicativo entre duas ou mais pessoas. Apesar de pouco estudado, observamos que o olhar da criança exerce inúmeras funções e se relaciona fortemente com o discurso. Explanaremos a seguir as pistas de identificação e produção da ironia nas crianças selecionadas.

### 4.3 Pistas de identificação e produção da ironia

Além da análise da ironia e dos recursos multimodais, interessa-nos também investigar as pistas de identificação e produção que podem indicar se as crianças foram capazes ou não de evidenciar a ironia ao assistir às animações ou através de suas narrativas. Quanto as pistas de identificação, consideramos I) expressões faciais pelas crianças enquanto assistem como indícios que podem sinalizar o seu reconhecimento sobre a ironia; bem como um II) sentido oposto entre a fala e os demais recursos multimodais (prosódia, gesto e olhar) durante a narrativa.

Pensou-se nas pistas de produção pelo fato de acreditamos que as crianças podem produzir ações que remetam a ironia prosodicamente (alongamentos, valores maiores na frequência e risos), gestualmente/facialmente (sobrancelha levantada, sorrisos) e visualmente (rolar os olhos, olhar desviado para cima, para os lados) nos momentos em que assiste, narra ou em ambas as situações.

Na primeira animação a ironia acontece exatamente em 18 a 20 segundos quando a personagem Marge Simpson fala ironicamente “belo trabalho, Homer” ao seu marido por ter derrubado o bolo na cozinha; a ironia situacional presente na segunda animação ocorre durante o tempo de 21 a 33 segundos porque é nessa ocasião que o ladrão cai na armadilha do Coringa e é assaltado logo depois pelo vilão. Marcamos o tempo no qual a ironia acontece em razão de considerarmos um ponto importante nas discussões, uma vez que as crianças podem apresentar as pistas de identificação e produção neste período de tempo.

De acordo com os dados, chegamos a seguinte conclusão:

**Participante: Joana, 4 anos**

**Contexto: Ironia verbal dos Simpsons**

Enquanto assistia animação Joana movimentava os pés e contraía a boca, já na segunda vez posicionou a mão ao lado esquerdo do rosto, como se estivesse pensativa ou atenta nos eventos.



O movimento dos pés e boca aconteceu no tempo de 18 segundos, isto é, no exato momento em que ocorreu a fala irônica na animação. Na segunda vez que assistiu Joana gesticulou em 11 segundos, antes da ironia. Apesar de não se enquadrar como categoria de análise, entendemos o movimento dos pés e boca como uma reação singular da criança, mas que não está associada à ironia; já o segundo movimento pode ser visto como um sinal de concentração. Sobre a narrativa, observem a seguinte transcrição:

#### Transcrição

02 é qui (+) a menina varreu a casa.  
 03 AÍ (+) o homi TAVA indo com o bolo andando ASSIM  
 04 aí ele escorrego::u e o bolo caiu no chão e a mulher ficou brava.

Durante a narrativa Joana não demonstrou um contraste entre a sua fala e os outros recursos multimodais, porém no momento que disse “o bolo caiu no chão e a mulher ficou brava” a criança percebeu a oposição de sentido expresso na frase “belo trabalho, Homer” e os recursos prosódia e expressão facial da personagem. Alguns estudos que discutem a ironia em aquisição de linguagem assumem a ideia de que as crianças compreendem tardiamente a linguagem não literal, não sendo possível antes dos seis anos de idade (DEMORES et al., 1991). Joana, entretanto, “quebra” essa visão porque consegue revelar a expressão facial como pista que direciona ao contexto irônica da animação.

Sobre as pistas que remetem a ironia, observamos que Joana levantou as sobrancelhas enquanto dizia a palavra “brava”. Após desenvolverem pesquisas envolvendo produções irônicas no discurso infantil, Del Ré et al (2018) discutem que algumas declarações irônicas são marcadas por outros elementos como os gestos e as expressões faciais.

### Contexto: Ironia situacional do Coringa

Semelhante a animação anterior e nas duas vezes em que assistiu a ironia situacional, Joana balançou os pés e mexeu a boca.



Não consideramos o movimento dos pés e boca como pistas de que Joana identificou a ironia, todavia não negamos a sua importância nos dados, pois aconteceram no tempo da ironia situacional - 1º vez, 24 segundos, 2º vez, 32 segundos. Durante a narrativa não houve oposição de sentidos entre a fala e os recursos multimodais, a participante não identificou o personagem Coringa, muito menos a sua pegadinha conforme o fragmento abaixo:

#### Transcrição

02 é (incompreensível) eu vou contar (+) é assim.  
 03 uma mulhERTava chegando em casa com uma bolsa (+) aí o bandido che::ga  
 perto da mulher e pega a BOLSA aí (+) a mulher fica ((gesticula))  
 03 aí o homem pega a bolsa e vai pela rua (+) o homem pe pisa em uma coisa  
 aí a placa vem bate no rosto dele aí ele fica desmaiado no chão assIM  
 04 e o e o HOMEM pega a BOLSA.

Pela razão de envolverem mudanças inesperadas de eventos, quebra de expectativa, as ironias situacionais tornam-se mais complexas quando comparada a verbal e menos “acessível” a compreensão infantil. A partir de alguns estudos com crianças mais novas e velhas, Thelander (2004) chegou a conclusão de que apenas as crianças mais velhas, 10 anos, conseguiam compreender situações irônicas. Não identificamos produção de ironia pela criança, já que que a elevação na frequência fundamental ( $F_0$ ) das palavras “homem” e “bolsa” dizem respeito ao roubo e não a situação irônica.

**Participante: Marcos, 5 anos**

**Contexto: Ironia verbal dos Simpsons**

Diferente da criança anterior Marcos sorriu, riu durante as duas vezes ao qual foi apresentado à animação. Ele apresentou uma expressão facial de deboche que talvez signifique que Marcos tenha identificado a ironia ou algum aspecto dela; além disso é interessante ressaltar que essa pista aconteceu no período de 19 segundos (1º vez) e 23 segundos (2º vez), no momento em que a ironia verbal acontece.



Pesquisadores como Dunham e Purdy (2000) descobriram que crianças de 5 e 6 anos entendem mais rapidamente a crítica irônica<sup>38</sup> - tipo mais comum de ironia usada para comunicar uma intenção negativa do que as outras formas. Sobre a narrativa, Marcos descreve de forma incompleta e não faz uso do contraste entre sua fala e os demais recursos:

Transcrição

02 é (+) a mulher tava varrendo  
03 o homem escorregou e o bolo' caiu melou.

Apesar da inversão semântica, dizer uma coisa para significar outra, ser prontamente o tipo de ironia mais entendida, o participante não a produziu em sua narrativa. É indispensável que haja uma avaliação correta das palavras do falante em um determinado contexto, sua entonação, gestos ou expressões gestuais (FELIPPOVA, 2014). Isso é um dado interessante porque as reações faciais de Marcos apontam o caminho para uma possível identificação, no entanto, não consegue produzir o senti-

<sup>38</sup> A fala da personagem “belo trabalho, Homer” indica uma declaração positiva sendo usada para transmitir o contrário.



do irônico quer pela oposição entre fala e os outros recursos quer pela ressignificação.

### Contexto: Ironia situacional do Coringa

Durante as exibições Marcos comentou “coríntia” - 1º vez e em 19 segundos<sup>39</sup>, e apresentou uma face desinteressada, de desdém - 2º vez, 26 segundos. Observamos que a criança estava bastante empolgada na primeira vez que visualizou a animação, já no segundo momento esteve distanciado como se já soubesse todas cenas do curta infantil.



Comentários são comuns quando há o reconhecimento de algum elemento ou personagem. Essa produção verbal denota identificação do coringa pela criança, mas não a situação irônica ladrão que rouba ladrão, quanto a expressão facial de desdém a entendemos como um sentimento de desinteresse com algo que já viu. De acordo com Sperber e Wilson (2012), as expressões faciais de desprezo ou desinteresse são características da ironia, não concordamos com tal afirmação porque a depender do sujeito, as respostas faciais à ironia variam. No tocante a narrativa, Marcos reconheceu o ladrão, o Coringa e a armadilha, embora tenha descrito como “uma fita e uma coisa que bateu na cara do ladrão”:

Transcrição

- 02 é (+)  
 03 a mulher tava andando o ladrão PEGOU (+)  
 04 o coríntia botou uma fita e uma coisa bateu na cara dele do ladrão.

<sup>39</sup> Antes do Coringa aparecer a criança citou o personagem em 19 segundos. Pensamos que a “armadilha” ativou o reconhecimento de Marcos, já que é um objeto característico das situações que o Coringa participa.

05 aí o coríntia pegOU e fugiu.

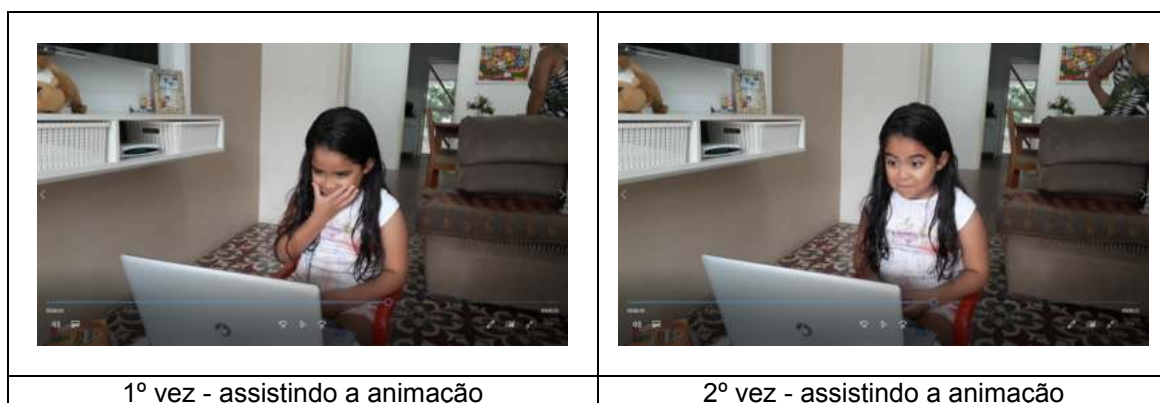
Os poucos estudos que analisam a compreensão infantil sobre a ironia situacional partem da ótica de que somente as crianças mais velhas conseguem assimilar esse tipo de evento (THELANDER, 2004). Marcos talvez tenha conseguido a sua maneira identificar a situação irônica e não apresentou na fala um sentido contrário aos outros elementos, para isto Filippova (2014, p. 273) diz que “o entendimento da criança sobre a ironia situacional parece basear-se em seu conhecimento semântico e, mais especificamente, em sua representação cognitiva de eventos”.

Em relação as ações que remetam a ironia, notamos que o participante produziu uma elevação na frequência ( $F_0$ ) e uma proeminência na sobrelha esquerda ao dizer “coríntia” - momento assistindo; além deste houve durante a narrativa a ênfase na palavra “pegou”.

**Participante: Luana, 6 anos**

**Contexto: Ironia verbal dos Simpsons**

Nos momentos em que assistiu Luana fez uso de diferentes expressões faciais, sendo na primeira vez uma face zombeteira, de deboche e no segundo instante uma expressão de surpresa com algo que viu. É relevante frisar que essas duas reações faciais aconteceram no tempo em que ocorria a fala irônica “belo trabalho, Homer” na animação: 1º vez, 20 segundos; 2º vez, 18 segundos.



Hutcheon (2000) explica que existe uma carga afetiva na ironia que não pode ser desconsiderada. Posto isto, pensamos que essas expressões talvez possam sinalizar a identificação da criança sobre algum aspecto da ironia verbal. Embora Lua-

na não tenha apresentado oposição de sentidos entre fala e os demais recursos multimodais na narrativa, ela ressignificou a atitude da personagem ao dizer que a “mãe reclama”:

Transcrição

02 tá (+) era sobre uma mã::e que tava limpando a casa (+)  
 03 aí o pai ve::m com um bolo nas mãos  
 04 aí ele escorre:ga o bolo cai no chã:o e a mãe reclama (+) e fim.

As imagens acima revelam que a criança identificou um funcionamento emocional presente no curta e que está relacionado a ironia. Pesquisas têm mostrado que por volta dos 5 ou 6 anos de idade, crianças em desenvolvimento típico começam a entender que o falante irônico quer dizer algo diferente do que disse literalmente (HANCOCK et al., 2000; HARRIS & PEXMAN, 2003). Narrativas assim, sob o nosso ponto de vista, conjungam diferentes habilidades linguísticas. Não encontramos pistas de produção de ironia, apenas que a participante identificou um funcionamento emocional da expressão facial como a proeminência na sobrancelha e risos enquanto assistia a cena em que ocorria a ironia. .

### Contexto: Ironia situacional do Coringa

Durante boa parte da exibição do vídeo Luana fazia comentários. No primeiro momento apresentou uma face de surpresa - 27 segundos, e no segundo imitou facialmente o personagem Coringa - 28 segundos.



Acreditamos que esse comportamento de Luana aponta sentimentos de entusiasmo ou empolgação diante de um personagem nunca visto antes, acontecendo

aliás no período de tempo da ironia na animação; a face de surpresa pode ter ocorrido em decorrência de algo inesperado: o Coringa roubando o ladrão. Já na narrativa a participante identificou alguns personagens e elementos como o ladrão e a armadilha, apesar de ter comentado “o vilão” enquanto assistia, Luana não o citou no relato. Não houve negação entre fala e os outros recursos, e isso pode ter acontecido pelo lugar ocupado pela criança como narrador da história, não assumindo o papel de personagem ao simular a ironia.

#### Transcrição

02 sim (0.2s) é sobre uma mulher que tava passeando até a sua casa aí de repente a bolsa dela foi rouba::da  
 03 a::í foi um ladrão que pegou a bolsa dela  
 04 a: e aí ele entrou em um daqueles negocinho que fica no meio da casa (+)  
 05 a::í aí tinha uma pessoa escondida lá aí aí a aí era uma pessoa que a cara dela era assim  
 06 aí (+) o ladrão caiu na armaDILHA que era um ataque' tinha uma gosma  
 07 a::í deixa eu lembrar aí o a aí a pessoa veio (+) e pegou a bolsa e FIM.

Milanowicz e Bokus (2011) estudaram a interpretação de enunciados irônicos em casos de ironia situacional em crianças polonesas e destacam que a ironia da situação pode ser apreciada desde cedo. Ainda que Luana tenha descrito a sua maneira a ironia situacional, mais dados informacionais são necessários quanto a identificação. Como pistas de produção observamos nas palavras “armadilha, ataque” elevação na frequência fundamental assim como o levantamento das sobrancelhas, entendemos essas produções não como a ironia, mas como ocorrências que se dirigem a ela.

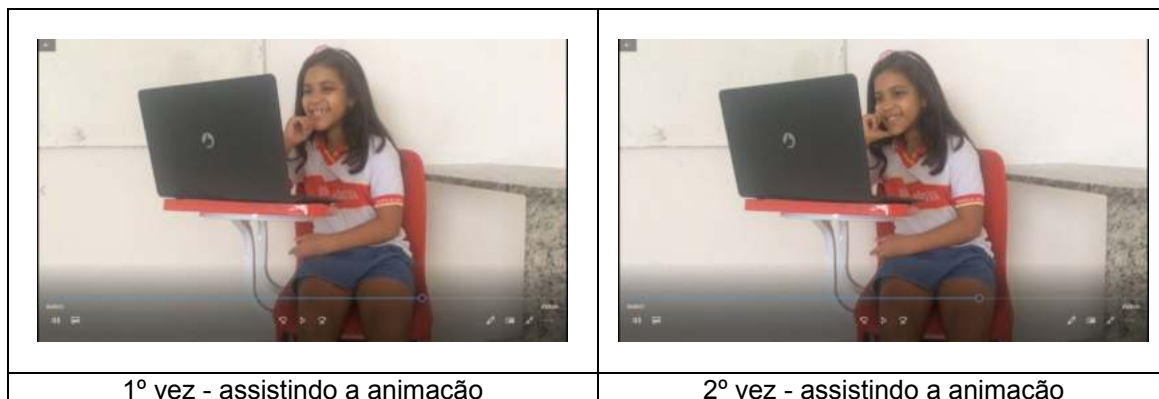
#### **Participante: Helena, 7 anos**

#### **Contexto: Ironia verbal dos Simpsons**

Durante as duas vezes que assistiu à animação Helena sorriu, riu e fez algumas observações sobre os personagens. Consideramos os risos e sorrisos da criança como uma expressão zombeteira e uma possível pista de identificação, embora tenham ocorrido depois da fala irônica<sup>40</sup> - 1º vez, 23 segundos, 2º vez, aos 21 segundos.

---

40 Na primeira vez que visualizou, a ocorrência dos risos e sorrisos aconteceram 3 segundos depois da ironia verbal, já na segunda vez essas mesmas reações ocorreram após 1 segundo.



É possível que Helena tenha considerado a animação engraçada, uma vez que relatos mais recentes identificaram humor e ênfase como objetivos da ironia (KUMON-NAKAMURA et al., 1995). A respeito da narrativa a criança não opôs sentidos, mas interpretou a reação emocional da personagem como pode ser visto na transcrição abaixo:

#### Transcrição

02: eu vi uma mulher varrendo a (+) varrendo a cozinha que tava SUJA e aí depois o homem vem na cozinha com um Bolo na mão (+)  
 03: aí depois ele escorrega e o bolo voou e caiu e a mulher ficou raiva com ele.

Winner (1997) esclarece que compreender uma ironia verbal requer identificar a dualidade de significados e inferir o valor intencional; Ackerman (1983) acrescenta que esses são processos distintos e que o primeiro emerge a partir dos seis anos de idade, enquanto que o outro é entendido mais tarde. Acreditamos que Helena está no trajeto desses dois mecanismos, mas ainda há um longo percurso de rotinas, conhecimento prévio e saberes sociais a percorrer. Não localizamos pistas de produção da ironia, a participante levantava as sobrancelhas a fim de enfatizar palavras que não contradiziam o contexto. Por outro lado, vale salientar que Helena interpretou a incongruência entre a produção vocal e a expressão facial na personagem.

#### **Contexto: Ironia situacional do Coringa**

Semelhante à animação anterior, Helena riu, sorriu<sup>41</sup>, no entanto, essas ações aconteceram antes da ocorrência da ironia. Percebemos que na presença da

41 Segundo o dicionário Houaiss, sorrir é rir sem fazer barulho - mostra-se os dentes. Em contrapartida, rir é articular os músculos faciais e emitir um som característico. Pensamos os dois termos como ações distintas.

situação irônica a criança levantou as sobrancelhas na primeira vez - 23 segundos, e no segundo momento demonstrou uma expressão de atenção - 24 segundos, como se ela estivesse concentrada.



A participante não apresentou reações faciais durante a exibição da ironia, já na narrativa pode-se ver que a Helena reconheceu os personagens e a situação na qual se envolveram:

#### Transcrição

02 eu vi uma mulHER passeando com a bolsa dela e aí depois o ladrão apare-  
ce (+)  
03 e:: PEGA a bolsa dela depois corre (incompreensível)  
04 entra num bosquezinho que tem uma uma armadilha.  
05 ele caiu na armadilha e depois aparece o corin:ga dando risadas e pega  
a BOLSA da mulher.

Diferente da ironia verbal, as ironias situacionais não são “traduzidas” através do tom da voz, alguns gestos ou pequenas indicações (DEL RÉ et al., 2018), é preciso estar atento as mudanças inesperadas de eventos ou a quebra de expectativa. Ainda que tenha citado os elementos chaves como o ladrão, a armadilha e o coringa, a participante não mencionou a cômica situação ladrão que rouba outro ladrão, sendo assim, talvez Helena tenha identificado a ironia situacional. Consideramos que a criança evidencia certo grau de amadurecimento fornecido por ricas interações sociais, bem como contexto familiar.

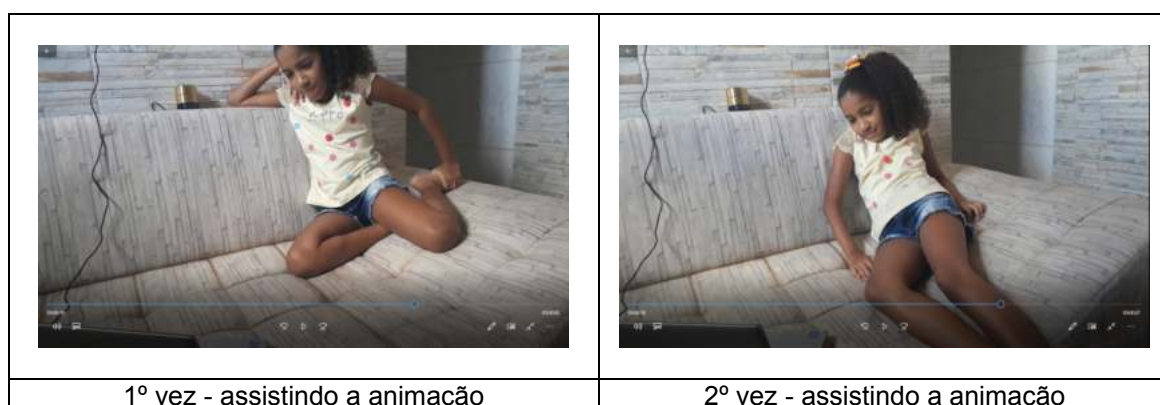
Existem diferentes formas de se produzir a ironia e os “eventos irônicos evocam tipos particulares de emoções e acarretam potenciais implicações morais” (SHELLEY, 2001, p. 271). Apesar de terem antecedido a situação irônica, acreditamos que os risos, sorrisos e a proeminência na sobrancelha atuam como um cami-

nho de identificação, mas ainda não é. Enquanto descrevia a situação ladrão que rouba ladrão a criança ergueu as sobrancelhas sobre determinadas palavras, olhou para os lados e para cima, prolongamentos e curvas ascendentes também estiveram presentes.

**Participante: Graziela, 8 anos**

**Contexto: Ironia verbal dos Simpsons**

Enquanto assistia à animação Graziela apresentou facialmente a expressão de estranheza - primeira vez, 19 segundos; e as emoções de desinteresse, desdém no segundo instante que visualizou - 18 segundos. Ambas as reações aconteceram durante a ironia verbal e por isso pode ser possíveis pistas de identificação.



Nota-se que Graziela é afetada pela ironia e as suas reações ao assisti-la comprovam essa observação. Para Hutcheon (2000, p. 16), “a ironia possui uma aresta avaliadora e consegue provocar respostas emocionais dos que a pegam e dos que a não pegam”. A partir do relato, percebemos que a participante deduziu que há uma questão de oposições entre expressão facial do personagem e o significado literal da frase. Graziela se relaciona com diferentes plataformas digitais e assiste frequentemente canais do Youtube, esse cotidiano de certo modo estimulou a habilidade de perceber incongruência entre o dito e o que é expresso na face. Vejam o seguinte fragmento:

Transcrição

02 tá (+) é uma mulher que tava varrendo a ca::sa  
 03 aí chega o ho:mi (+) namorado marido eu não sei. vem com o bo::lo ele  
 tropeça (+) e o bolo cai' aí a mulher fica fica brava com ele e fica fazen-

do algumas coisas.

Nesse contexto de declaração irônica, as expressões faciais de estranheza e desdém foram os indícios de que a participante percebeu o andamento emocional da personagem associado à ironia. Como pistas de produção, verificamos que ela levanta a sobrancelha ao dizer “brava”, ou seja, quando ressignifica a atitude da personagem. Esses recursos, portanto, aconteceram durante a visualização do vídeo e no momento em que ocorria a fala irônica do personagem.

### **Contexto: Ironia situacional do Coringa**

Durante a exibição do vídeo, ocorreram expressões de descaso associado com movimentos de sobrancelhas - durante os dois momentos. Essas reações aconteceram no tempo em que a situação irônica acontecia e possivelmente funcionem como pistas de identificação.



Freitas-Magalhães (2011) esclarece que a expressão do desprezo ou descaso revela um sentimento de poder ou superioridade, entendemos que esse não é o caso de Graziela, mas sim uma questão de desinteresse para com a sequência dos eventos. Segundo relatos dos familiares, a participante assiste vídeos que abordam conteúdos adultos como atualidades, moda, documentários e blogs pessoais, acreditamos que a animação tenha sido considerada muito “infantil” por Graziela. No que se refere a narrativa, a criança reconheceu aspectos do contexto e porventura a ironia situacional, falamos de possibilidade porque precisaríamos ouvir a participante falar que um episódio hilário aconteceu entre o ladrão e o coringa. Observem a transcrição abaixo:



Transcrição

02 EU entendi que(+)

03 uma mulher estava (+) andando na rua e vem um ladrão e pega a bolsa dela (+)

04 aí ele corre para o beco e LEVA uma armadilha (+) e cai na armadilha do coringa.

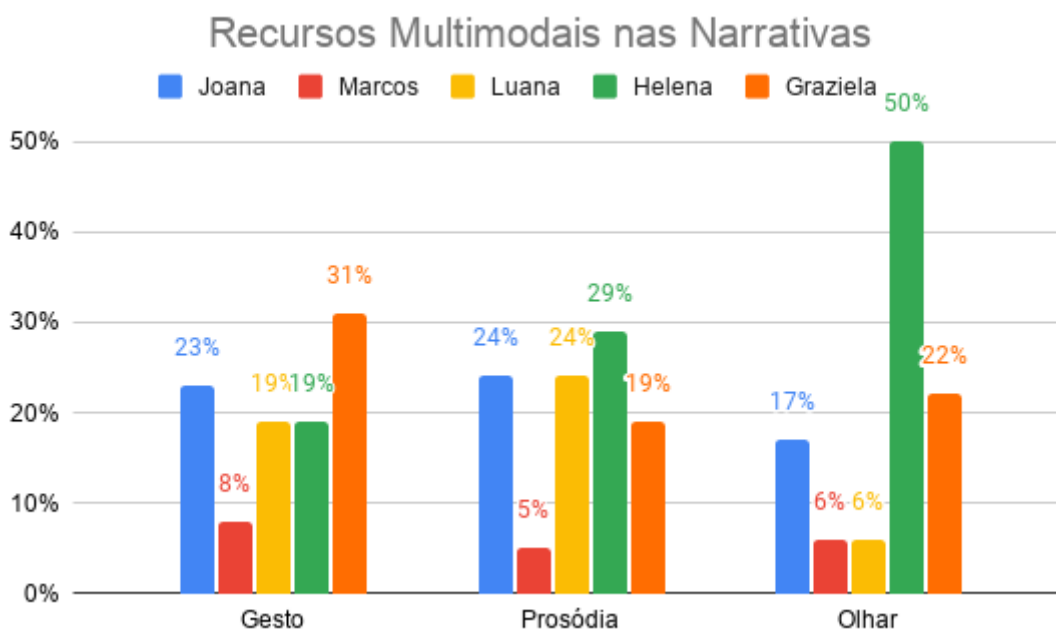
05 aí o coringa aparece e PEGA a BOLSA da mulher.

A ironia situacional é uma forma particularmente desafiadora de linguagem e embora consiga se relacionar com eventos irônicos, Graziela não comentou sobre a incongruência causada pelo ladrão e o coringa. Sobre essa competência linguística, concordamos com Filippova (2014) quando afirma que a capacidade em perceber eventos irônicos é fornecida pelo meio social e cultural da criança. Como possíveis pistas de identificação, observamos uma face de descaso associada com o movimento das sobrancelhas enquanto a criança assistia a ironia entre os personagens. Como pistas ou ações que apontem à produção da ironia, a criança fez uso da curva entonacional descendente e o olhar para cima e para os lados durante a narrativa.

Os exemplos que trouxemos aqui confirmam a capacidade das crianças em se relacionar com o sentido além do literal, particularmente a ironia. Em relação as pistas multimodais que funcionam como indícios de identificação e produção verificamos que alguns participantes convergiam em alguns aspectos e divergiam em outros - fato que demonstra a singularidade que os sujeitos possuem em diferentes atividades sociais. As crianças mais velhas Luana, Helena e Graziela identificaram um funcionamento emocional ligado a ironia verbal e possivelmente o contexto situacional nas animações, já as mais novas reconheceram apenas um tipo: Joana, ironia verbal e Marcos, ironia situacional. Sobre as pistas que remetem à produção da ironia algumas crianças produziram e outras não, além disso utilizaram diferentes recursos a fim de marcar o sentido irônico.

Além dos objetivos propostos, a quantidade de recursos multimodais utilizados por cada criança, como também as pistas de identificação e produção da ironia é considerada pertinente a discussão desta pesquisa. Nos gráficos abaixo inserimos junto ao plano gestual a expressão facial e consideramos a narrativa completa.

Gráfico 1: Recursos Multimodais nas Narrativas - Ironia Verbal dos Simpsons



Nesse gráfico temos cada criança representada por uma cor diferente. Todos os participantes fizeram uso dos elementos multimodais gesto, prosódia e olhar durante suas narrativas, entretanto, houve diferenças quantitativas de um elemento para o outro: gesto - Joana (11), Marcos (4), Luana (9), Helena (9), Graziela (15); prosódia - Joana (5), Marcos (1), Luana (5), Helena (6), Graziela (4); Olhar - Joana (3), Marcos (1), Luana (1), Helena (9), Graziela (4).

Na modalidade gestual, Joana e Graziela foram as participantes que mais utilizaram, já na prosódia Helena apresentou um maior número de usos; sobre o plano visual observamos que Helena lidera nessa modalidade. Os dados comprovam nossa hipótese de que os planos gestual e prosódico seriam os recursos mais recorrentes entre as crianças ao longo da narrativa, constituindo, por conseguinte, a matriz gesto-fala. Os resultados particulares ao vídeo “ironia verbal dos Simpsons” estão dispostos nos gráficos a seguir:

Gráfico 2: Uso dos recursos multimodais - Joana

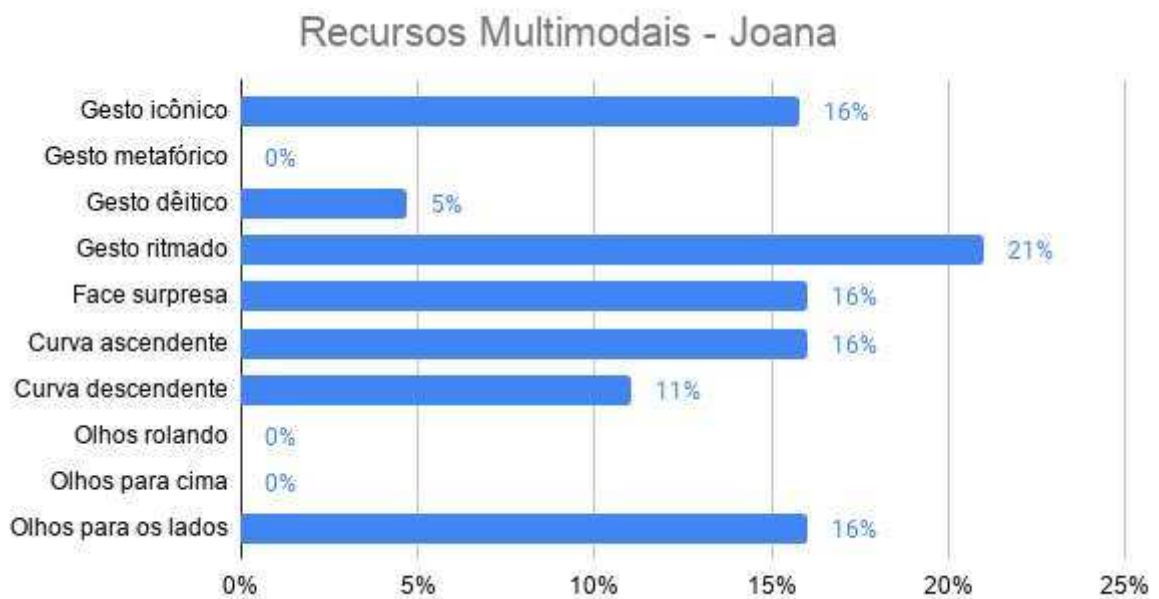


Gráfico 3: Uso dos recursos multimodais - Marcos

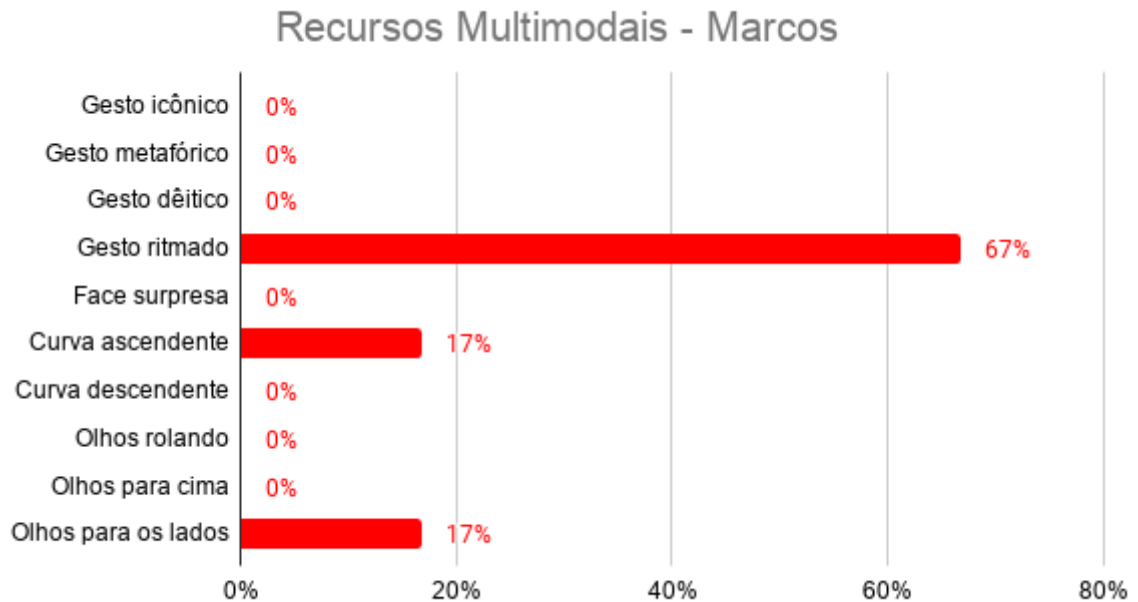


Gráfico 4: Uso dos recursos multimodais - Luana



Gráfico 5: Uso dos recursos multimodais - Helena

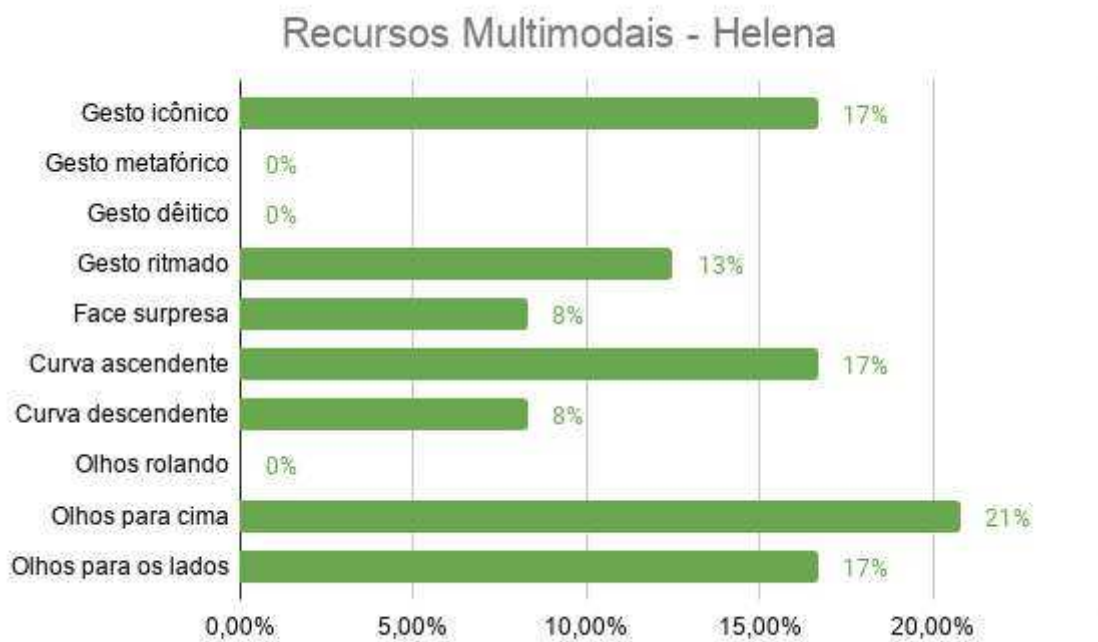
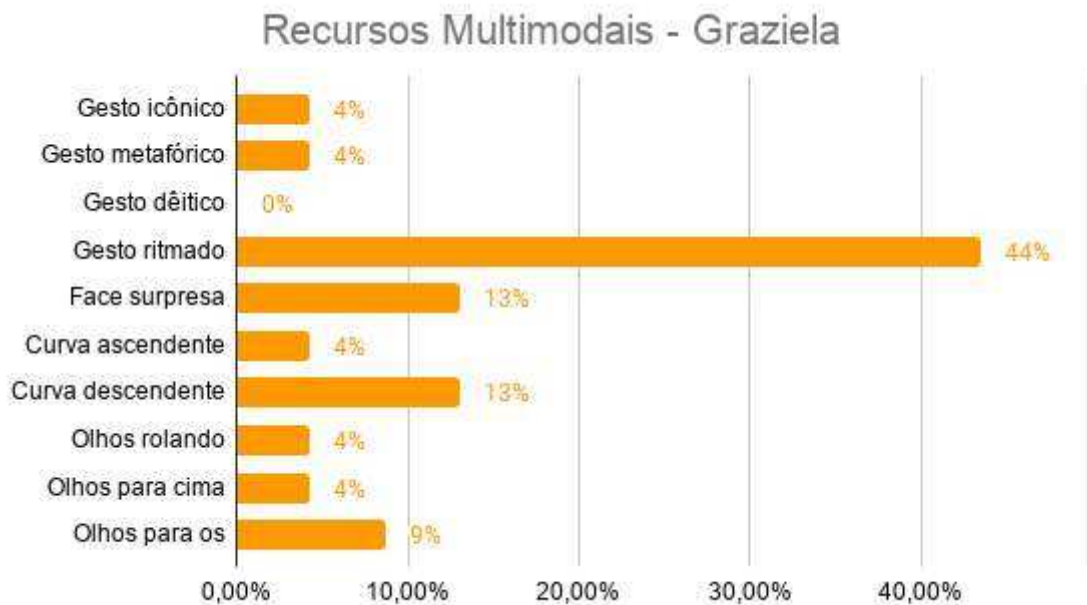
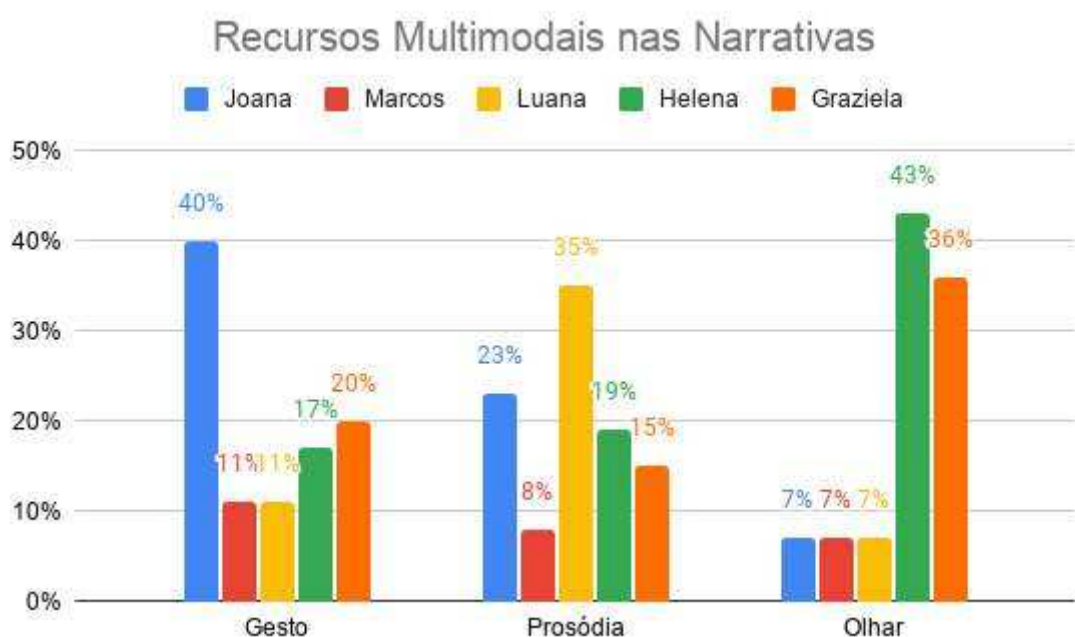


Gráfico 6: Uso dos recursos multimodais - Graziela



Os gráficos acima revelam que a quantidade de gestos icônico e ritmado é maior nas crianças. É curioso discutir que apenas Joana faz uso do gesto dêitico e Graziela do metafórico em suas narrativas, no plano prosódico verificamos o uso constante da curva ascendente e sobre o plano visual, o olhar para os lados.

Gráfico 7: Recursos Multimodais nas Narrativas - Ironia Situacional do Coringa



O quadro acima diz respeito a animação “ironia situacional do Coringa” e apresenta um quadro geral sobre o uso dos recursos multimodais nas narrativas. Similar a primeira animação, os recursos gesto e prosódia foram os mais frequentes nas narrativas das crianças: gesto - Joana (14), Marcos (4), Luana (4), Helena (6), Graziela (7); prosódia - Joana (6), Marcos (2), Luana (9), Helena (5), Graziela (4).

É curioso destacar que Helena (6) e Graziela (5) apresentaram valores significativos quanto ao plano visual. Mais uma vez, Joana e Graziela foram as participantes que mais utilizaram o plano gestual em seus recontos. Em relação à prosódia, Luana apresenta um uso constante e sobre o olhar temos a criança Helena com um sucessivo número de aplicações. Os gráficos seguintes exibem os resultados específicos a cada criança, considerando toda a narrativa:

**Gráfico 8: Uso dos recursos multimodais - Joana**

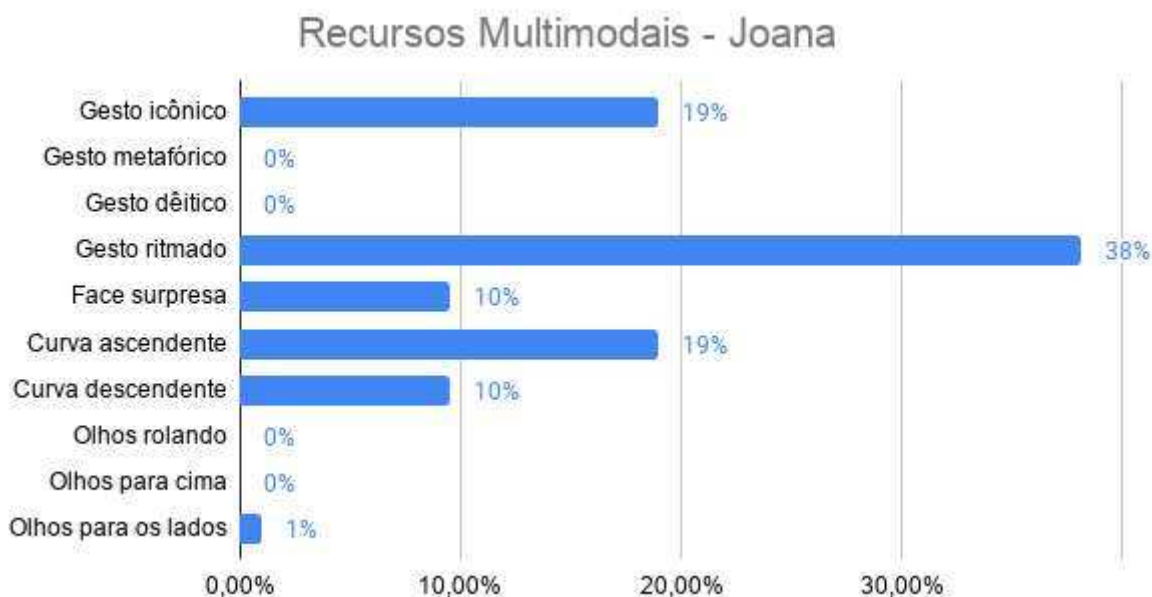


Gráfico 9: Uso dos recursos multimodais - Marcos

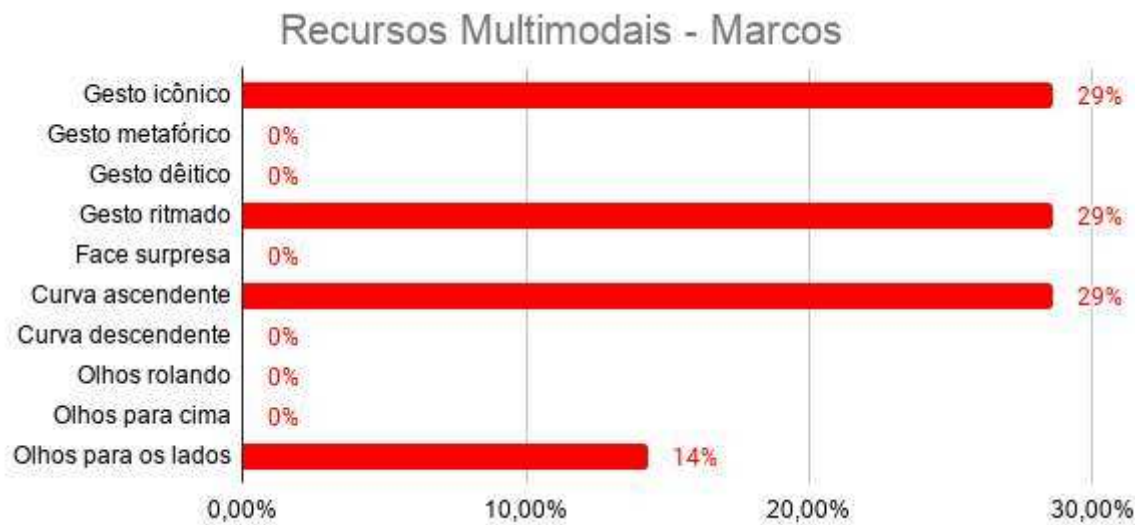


Gráfico 10: Uso dos recursos multimodais - Luana

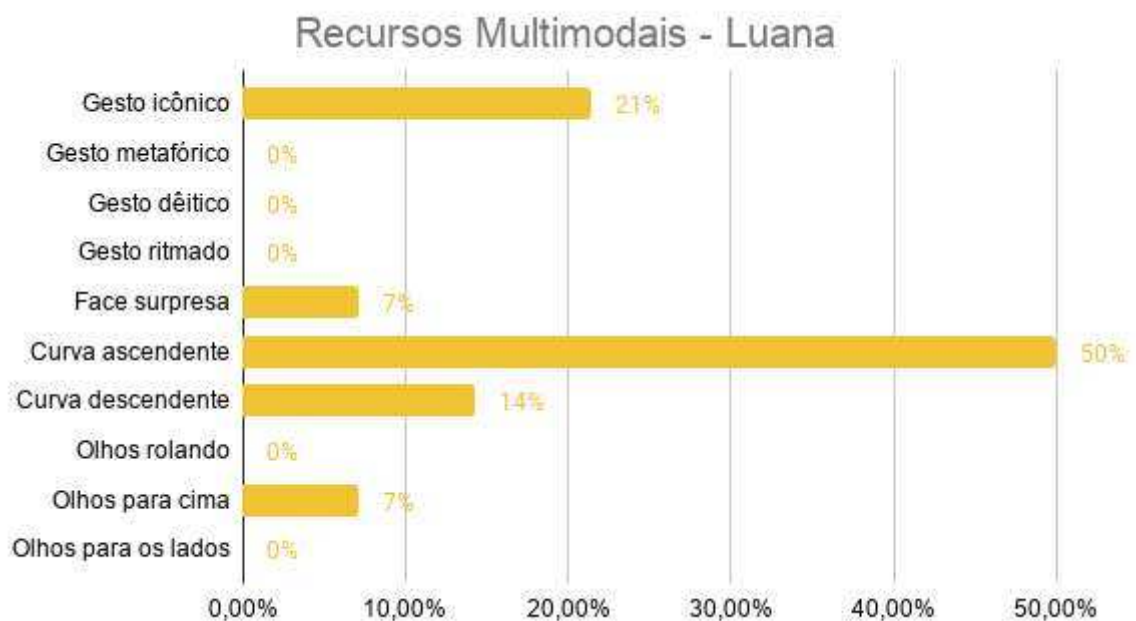


Gráfico 11: Uso dos recursos multimodais - Helena

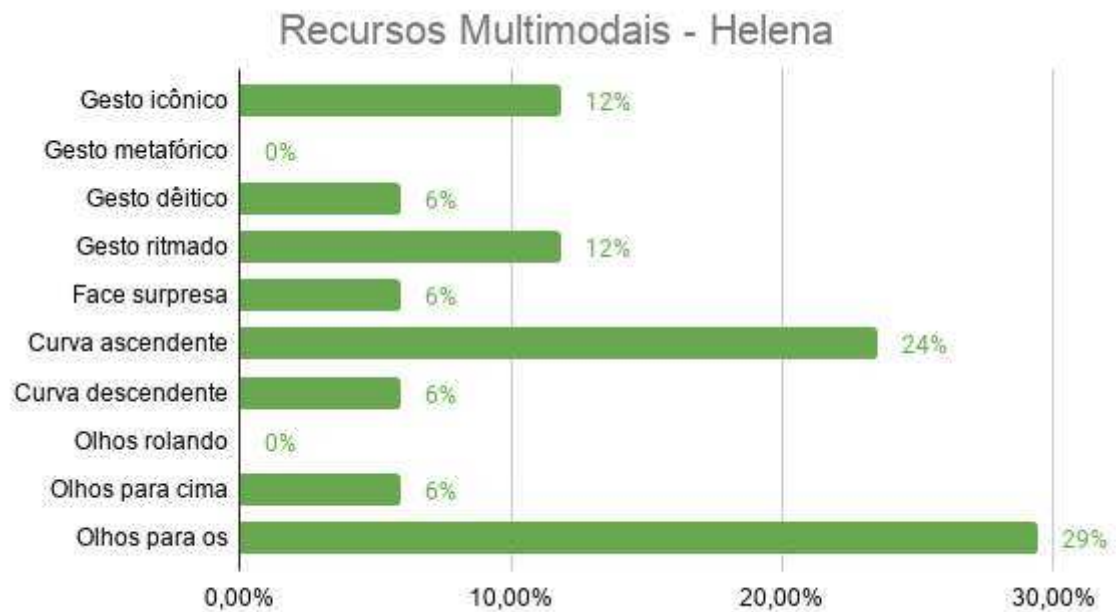
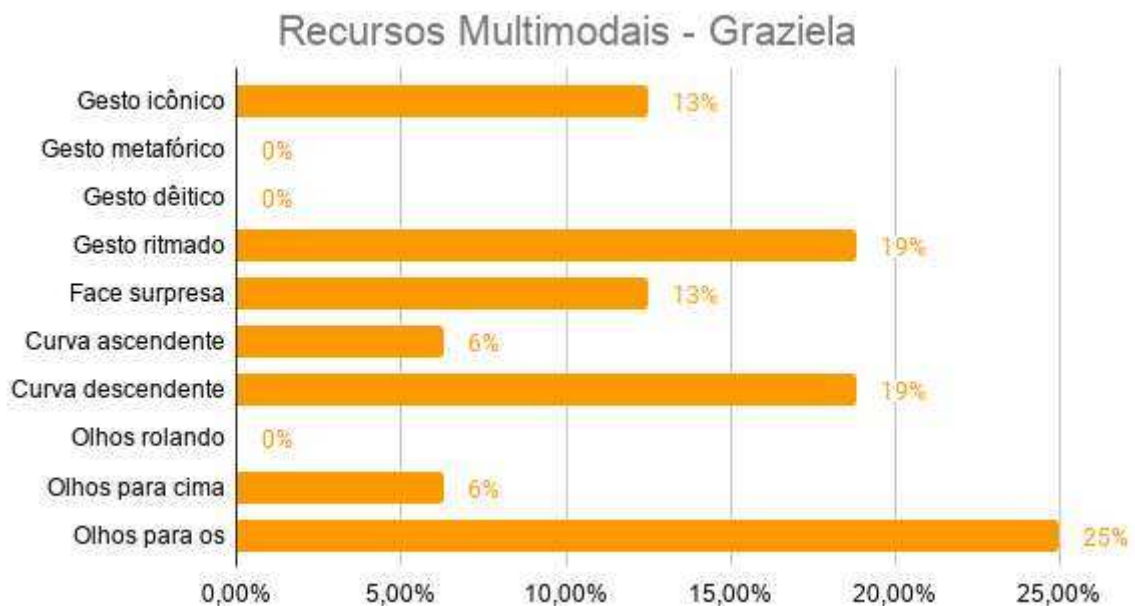


Gráfico 12: Uso dos recursos multimodais - Graziela



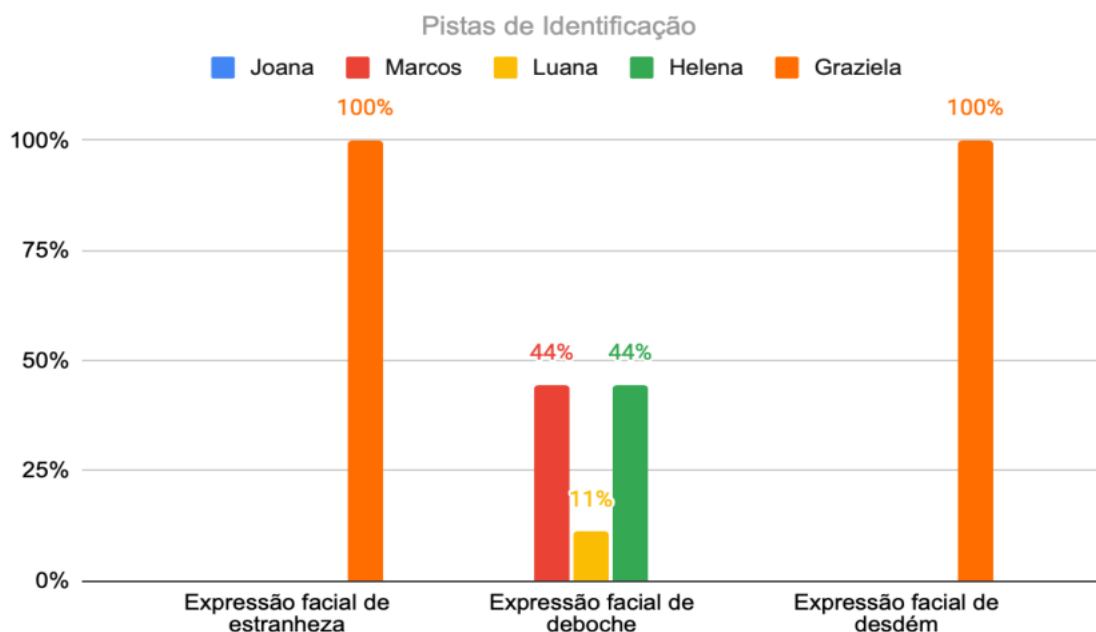
De forma análoga a animação anterior, os gestos de natureza icônica e ritmada foram recorrentes nessa animação. A utilização da curva ascendente foi mais uma vez contínua no relato das crianças e o olhar para os lados também. Observamos que o olhar para cima se fez presente uma vez nos relatos de Luana e Helena e



que a curva entonacional descendente foi realizada no contínuo de fala várias vezes por Graziela.

Após a análise quantitativa dos recursos multimodais, elaboramos gráficos para cada animação e com base nas reações faciais das crianças. Vejamos agora as expressões faciais encontradas e que talvez apontem a identificação da ironia:

**Gráfico 13: Pistas de identificação - Ironia Verbal dos Simpsons**



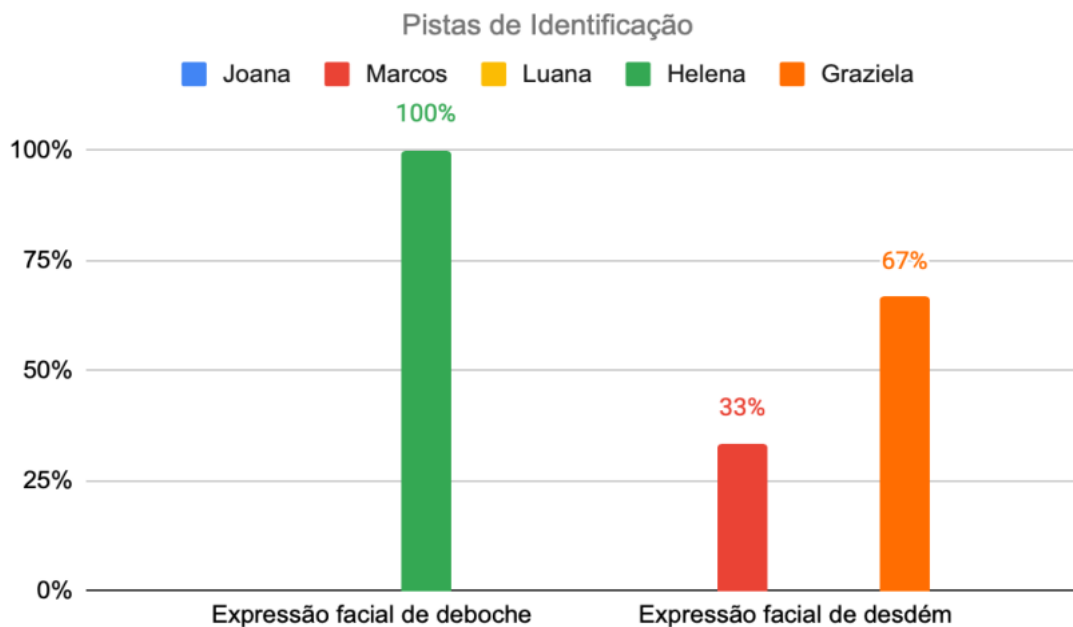
De acordo com o gráfico, grande parte das crianças demonstraram reações faciais enquanto assistiam à animação, entretanto, Joana não fez uso de nenhuma expressão facial, ela movimentou os pés e a boca na primeira vez que visualizou o vídeo e pôs a mão ao lado esquerdo do rosto no segundo instante. A reação de deboche foi a pista mais assídua entre os participantes, além disso nenhuma criança estabeleceu uma oposição entre a fala e os outros recursos durante a narrativa, a maioria ressignificou a atitude da personagem através de construções como a “mãe reclamou”, “mãe ficou brava”.

Observem o quadro abaixo com as informações pessoais de cada participante ao vídeo ironia verbal dos Simpsons:

**Quadro 17: Pistas quantitativas de identificação na ironia verbal**

| Crianças | Expressões faciais que demonstraram enquanto assistiam às animações | Quantidade                    |
|----------|---|-------------------------------|
| Joana    | -   | -                             |
| Marcos   | Deboche, risos  | 4                             |
| Luana    | Deboche, risos  | 1                             |
| Helena   | Deboche, risos  | 4                             |
| Graziela | Estranheza, desdém ou desinteresse                                  | estranheza (1),<br>desdém (1) |

Os dados acima indicam que boa parte dos participantes reagiram a animação “ironia verbal dos Simpsons”, isso explica que a ironia envolve certa carga emocional que não pode ser ignorada ou separada da sua política de uso. Os resultados demonstram que a expressão facial de zombaria ou deboche é a mais frequente e que Graziela foi a única criança que exibiu expressões como estranheza e desdém. Vejamos abaixo prováveis pistas de identificação referente animação da ironia situacional:

**Gráfico 14: Pistas de identificação - Ironia Situacional do Coringa**

Conforme mostra o gráfico acima, a ironia situacional evocou na criança Helena a expressão de deboche e em Marcos e Graziela, uma reação facial de desdém. Joana e Luana não se expressaram facialmente, o que pode indicar que outras formas de reações também podem atuar como possíveis indícios de identificação. Não

inserirmos o contraste de sentidos porque diferente da verbal, a ironia situacional não contradiz o contexto a partir da oposição entre a fala e os outros recursos multimodais, é necessário que o falante perceba ou descreva o que causou a mudança inesperada ou a quebra de expectativa.

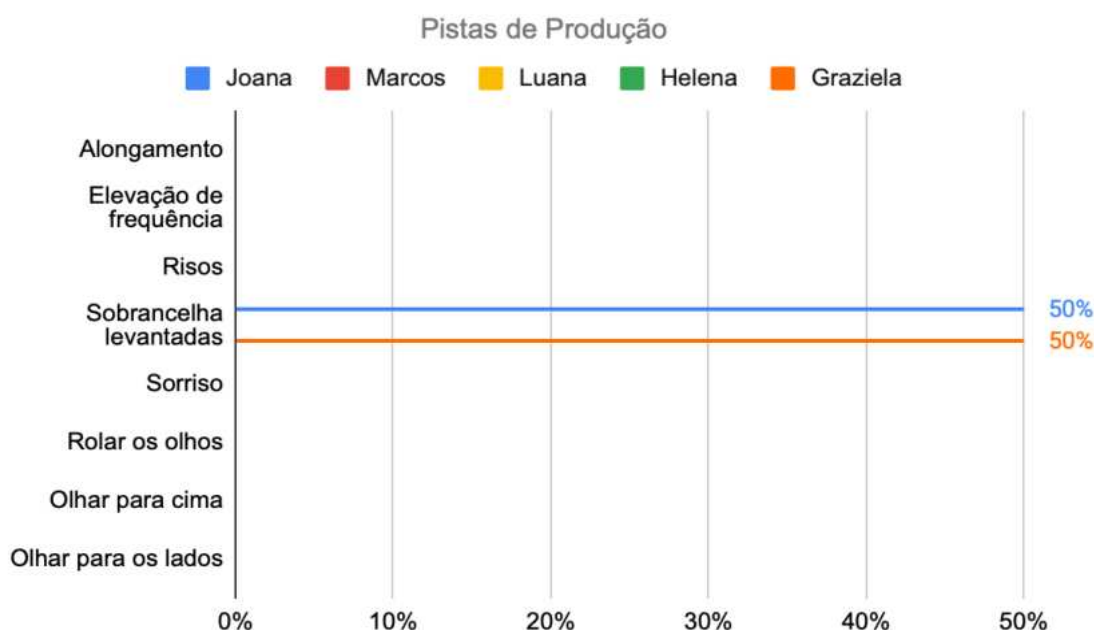
**Quadro 18: Pistas quantitativas de identificação na ironia situacional**

| <b>Crianças</b> | <b>Expressões faciais que demonstraram enquanto assistiam às animações</b> | <b>Quantidade</b> |
|-----------------|--|-------------------|
| Joana           | -  | -                 |
| Marcos          | Desdém ou desinteresse   | 1                 |
| Luana           | -  | -                 |
| Helena          | Deboche, risos   | 4                 |
| Graziela        | Desdém ou desinteresse   | 2                 |

Existem poucos estudos que tratam da ironia situacional e muito menos sobre as reações que provoca aos seus interlocutores. O quadro mostra que enquanto assistiam apenas Marcos, Helena e Graziela fizeram uso de expressões faciais, sendo essas de deboche e desdém. Para mais, foram também os únicos participantes que conseguiram identificar o coringa, um dos personagens principais, e provavelmente a situação irônica. Mais informações são necessárias para podermos alegar que tais crianças identificaram a ironia, entretanto, compreendemos as expressões do quadro acima como pistas que direcionam ao caminho da identificação. Isso é um dado pertinente para pesquisas futuras e que pode esclarecer o caminho percorrido pelas crianças na compreensão do sentido irônico.

Pistas que remetam à produção da ironia também foram mensuradas a fim de analisarmos quantos e quais elementos foram usados pelas crianças para destacar a ironia nas narrativas. Vejamos o gráfico abaixo da animação cujo tema é a ironia verbal:

Gráfico 15: Pistas de produção - Ironia Verbal dos Simpsons



A partir do gráfico vemos que apenas Joana e Graziela destacaram a incongruência entre a fala e a verdadeira atitude da personagem na animação através de um levantamento na sobrancelha. Para tanto, as duas levantaram a sobrancelha ao dizer “brava”, o que significa uma convergência quanto a produção de declarações irônicas.

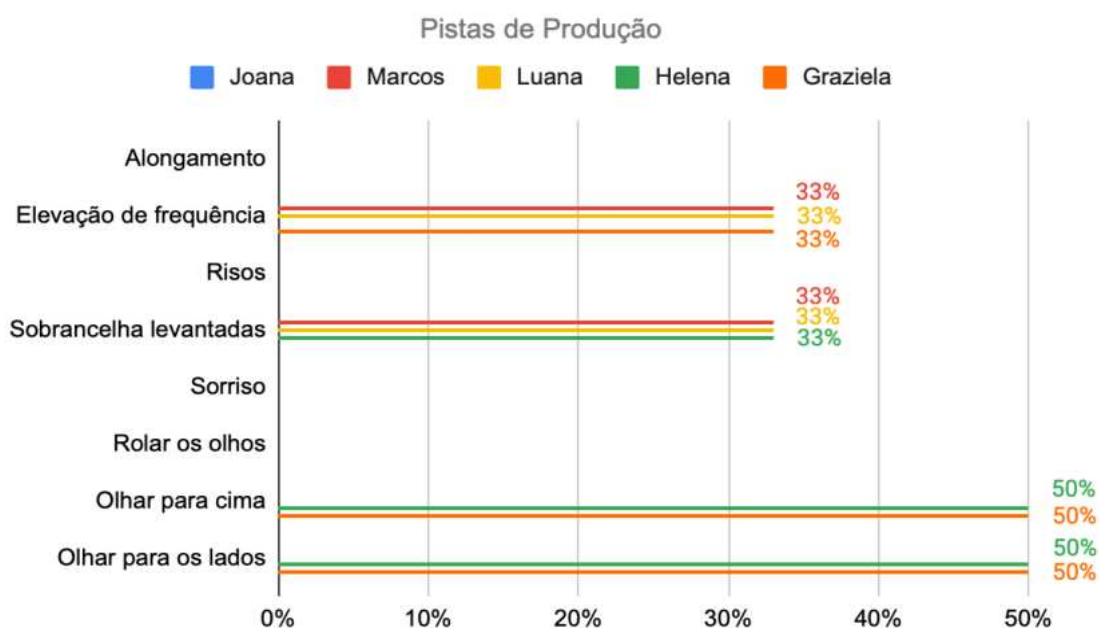
Quadro 19: Pistas quantitativas de produção na ironia verbal

| Pistas de Produção     | Joana | Marcos | Luana | Helena | Graziela |
|------------------------|-------|--------|-------|--------|----------|
| Alongamento            | 0     | 0      | 0     | 0      | 0        |
| Elevação de frequência | 0     | 0      | 0     | 0      | 0        |
| Risos                  | 0     | 0      | 0     | 0      | 0        |
| Sobrancelha levantada  | 1     | 0      | 0     | 0      | 1        |
| Sorriso                | 0     | 0      | 0     | 0      | 0        |
| Rolar os olhos         | 0     | 0      | 0     | 0      | 0        |
| Olhar para cima        | 0     | 0      | 0     | 0      | 0        |
| Olhar para os lados    | 0     | 0      | 0     | 0      | 0        |

O quadro acima evidencia poucas produções de ironia, sendo o uso do plano gestual/facial o único recurso utilizado. É válido sublinhar em termos quantitativos a

significativa diferença entre os processos de produção e compreensão, já que houveram mais indícios de identificação do que ações que se encaminham à ironia. Observem o gráfico sobre as pistas de produção na ironia situacional:

**Gráfico 16: Pistas de produção - Ironia Situacional do Coringa**



O resultado acima revela que na ironia situacional aconteceram mais ações pelas crianças como a elevação de frequência, sobrancelha levantada, olhar para cima e para os lados do que a ironia verbal. Nota-se que boa parte das crianças marcou a ironia através de uma elevação na frequência e levantamento nas sobrancelhas, sendo o olhar para cima e para os lados recorrente em alguns sujeitos - Helena e Graziela. Joana foi a única participante que não destacou a situação irônica durante a narrativa.

**Quadro 20: Pistas quantitativas de produção na ironia situacional**

| Pistas de Produção     | Joana | Marcos | Luana | Helena | Graziela |
|------------------------|-------|--------|-------|--------|----------|
| Alongamento            | 0     | 0      | 0     | 0      | 0        |
| Elevação de frequência | 0     | 1      | 1     | 0      | 1        |
| Risos                  | 0     | 0      | 0     | 0      | 0        |
| Sobrancelha levantada  | 0     | 1      | 1     | 1      | 0        |
| Sorriso                | 0     | 0      | 0     | 0      | 0        |

|                     |   |   |   |   |   |
|---------------------|---|---|---|---|---|
| Rolar os olhos      | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Olhar para cima     | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| Olhar para os lados | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |

Esses números apontam para uma relevante observação: embora a literatura descreva a ironia situacional como a forma mais complexa à compreensão e à produção infantil, esses dados indicam que é possível as crianças se relacionarem com esse tipo de evento linguístico, porém, é claro, que as rotinas interativas, o contexto familiar e os saberes partilhados são fundamentais nesse percurso ao sentido além do literal.

Diante do exposto, vê-se que os processos de produção e compreensão da ironia contam com o estabelecimento particular de informações verbais, não verbais e aos conhecimentos prévios acionados em cada evento discursivo. Os dados demonstram que a ironia é um processo semanticamente complexo de relatar, o que justifica as inúmeras estratégias comunicacionais e pistas na construção do jogo irônico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal analisar a ironia em narrativas de crianças em aquisição de linguagem, para tanto partimos da multimodalidade como perspectiva linguística onde gesto, produção vocal e olhar coatuam nas interações linguísticas. Foram observadas cinco crianças numa atividade que envolvia a exibição de duas animações irônicas em contexto domiciliar, em seguida elas narraram o que tinham visto nos curtas infantis. Os momentos assistindo e narrando as animações foram cruciais para obtermos das crianças pistas de identificação e produção da ironia.

As análises permitiram-nos fazer pertinentes reflexões a respeito de como as crianças reagem a ironia verbal e situacional, e se de fato elas conseguem fornecer pistas de que identificaram ou produziram declarações irônicas. É importante frisar que cada indivíduo se relaciona com a ironia de diferentes formas, alguns percebem cedo esse estabelecimento semântico e atitudinal particular da ironia, já outros inferem tardiamente tal evento discursivo. Percebemos que a relação entre as informações verbal, não verbal e conhecimento prévio promovem e sinalizam o contexto irônico.

Em relação as narrativas, foi interessante notar a instância multimodal da linguagem, uma vez que todas as crianças fizeram uso de diferentes modalidades para descrever cada situação. As crianças mais novas reproduziam a narrativa com todo o corpo, já as mais velhas limitavam-se aos movimentos de mãos e braços. Nossos resultados indicam que a partir dos cinco anos existe uma mudança de perspectiva do ponto de vista de quem narra, ou seja, passam de narrador-personagem para narrador-observador. No tocante a dimensão gestual, os gestos icônicos e ritmados foram recorrentes em todos os participantes, os gestos de caráter metafórico e dêitico foram produzidos em menor escala. Além do mais, quatro crianças utilizaram constantemente a expressão facial de surpresa representada pela sobrancelha levantada e os olhos arregalados, exceto Marcos.

Outros recursos importantes a destacar são a prosódia e o olhar. As curvas entonacionais ascendente e descendente estiveram presentes em todas as narrativas e serviam a diferentes funções: enfatizar, indicar surpresa ou espanto com algo inesperado visto na animação, sugerir sequência ou enumeração. Quanto ao plano

visual, as crianças utilizaram em maior quantidade o olhar para cima e para os lados, Graziela foi a única criança que exibiu os olhos rolando.

Na animação a “ironia verbal dos Simpsons”, percebemos como reação uma certa tendência ao riso, deboche e que as crianças frequentemente ressignificavam a cena irônica, relatando que a “mãe tinha ficado brava ou reclamou”. Marcos foi único participante que apresentou uma narrativa incompleta e, portanto, não identificou a oposição entre a fala da personagem e os outros recursos. Alguns estudos explicam que é a partir de cinco anos que a criança consegue interpretar a ironia verbal, todavia, os dados demonstraram que Joana - 4 anos de idade sinalizou pistas do funcionamento emocional do personagem.

No caso da segunda animação “ironia situacional do Coringa”, verificamos que as reações de deboche e desdém foram constantes. Apenas Joana não conseguiu reconhecer os personagens e a situação irônica do ladrão que rouba outro ladrão - a quebra de expectativa que é característica desse tipo de ironia. Essas informações correspondem ao dito pela literatura: ironias situacionais geralmente são atendidas pelas crianças mais velhas porque não envolvem mais questões entonacionais, gestuais, faciais ou visuais que ajudem os falantes a perceberem que o contexto foi irônico.

Sobre as pistas que remetem à produção da ironia, verificamos o seguinte: a ironia verbal evocou poucas produções ao passo que a ironia situacional suscitou nas crianças várias produções e com diferentes elementos. A elevação na frequência fundamental, bem como o levantamento da sobrancelha foram os recursos mais usados para destacar a ironia situacional; Joana e Graziela marcaram a ironia verbal também com o uso da sobrancelha no momento em que diziam as palavras “brava”.

No que diz respeito aos questionamentos levantados nesta pesquisa: crianças em aquisição de linguagem conseguem narrar uma ironia? Suas reações ao assistirem vídeos irônicos sinalizam sua identificação? As narrativas forneceriam pistas de que a criança reconheceu a ironia? E qual a sua relação com a multimodalidade? Os resultados revelaram que as crianças Joana, Luana, Helena e Graziela conseguiram narrar a incongruência entre a fala e os outros recursos multimodais, mas não a ironia verbal; sobre a ironia situacional, observamos que Marcos, Helena e Graziela citaram os elementos ladrão, armadilha e coringa que constituem o episódio irônico, mas não mencionaram o fato de um ladrão ter roubado outro ladrão.

As expressões faciais podem atuar como possíveis pistas de identificação, po-



rém é necessário que mais dados informacionais sejam considerados. As narrativas não forneceram pistas de que a criança reconheceu a ironia, uma vez que os participantes não apresentaram em sua fala um sentido e nos demais recursos - prosódia, gesto e olhar um sentido oposto ao que foi apresentado. Percebemos, contudo, que as participantes Joana, Luana, Helena e Graziela utilizaram a estratégia de ressignificação da animação irônica. Durante as narrativas todas as crianças se relacionaram com o fenômeno da multimodalidade, pois ao relatarem as duas animações não utilizaram uma única modalidade (a fala), mas sim um conjunto integrado de várias modalidades, constituindo, por sua vez, a matriz multimodal de linguagem.

Nossas hipóteses foram parcialmente confirmadas, o que significa que alguns ajustes devem ser inseridos. Os pressupostos de que as crianças são capazes de recontar uma ironia, e que ao narrarem as animações utilizariam diversos recursos multimodais foram confirmados; no entanto, suposições de que as expressões faciais atuam como pistas de identificação devem ser reanalisados porque a compreensão da ironia envolve uma série de fatores. Além disto, nem sempre as crianças apresentam em seu discurso uma oposição entre a fala e os outros elementos semióticos, é necessário considerar a singularidade de cada sujeito. Isso ratifica a ideia de que a língua em si não envolve um conjunto de respostas, até porque as representações de mundo e vivências sociais variam de um sujeito ao outro. A ironia na aquisição de linguagem não é um tema simples de ser discutido, sobretudo no que se refere à criança: ele envolve todo um universo discursivo, cercado de questões pragmáticas, cotidianas e culturais.

Diante disso, concluímos que a ironia não é um caminho tranquilo a ser percorrido pela criança, sendo, portanto, uma atividade mais complexa do que parece porque aciona diferentes fatores linguísticos durante a sua realização. Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir na ampliação da investigação dos processos de produção e compreensão do sentido irônico, além de romper paradigmas sobre a capacidade infantil. Além do mais, nos mostra que a ironia não aparece de repente, mas aos poucos no contexto familiar, no conhecimento de mundo e nas informações verbais e não verbais postas pelo interlocutor. Pensamos que entrar em contato com a ironia é um exercício efetivamente útil às crianças porque desperta a sensibilidade as diferentes formas de linguagem.

## REFERÊNCIAS

- ACKERMAN, B. P. Young children's understanding of a speaker's intentional use of false utterance. **Developmental Psychology**, 17, pp. 472–80, 1981.
- ACKERMAN, B. P. Form and function in children's understanding of ironic utterances. **Journal of Experimental Child Psychology**, 35, pp. 487–508, 1983.
- ADAMS, J. K. **Pragmatics and Fiction**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, 1985.
- AGUERT, M., et al. "That's really clever!" Ironic hyperbole understanding in children." *Journal of child language* 45 1 (2018): 260-272 .
- ALMEIDA, A. T. M. C. B. **A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.
- ANDREWS, J. E. ROSENBLATT, U. MALKUS, H. GARDNER. WINNER, E. Children's abilities to distinguish metaphoric and ironic utterances from mistakes and lies. **Communication & Cognition**, 1986.
- ANDRADE, L. L. S., SCARELI, G., & ESTRELA, L. R. **As animações no processo educativo: um panorama da história da animação no Brasil**. In Anais do VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". Educon Sergipe, São Cristóvão, 2012.
- ANGELERI, R., AIRENTI, G. The development of joke and irony understanding: A study with 3-to 6-year-old children. **Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale**, 68(2), pp. 133-46, 2014.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 165 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- ÁVILA-NOBREGA, P. V. A. ; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. **Revista Signótica**, v. 24(2), p. 469-491, 2012.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. A construção de uma proposta dialógica e multimodal de língua. In: ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. (org). **O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem**. Curitiba: Appris, 2018. p. 31-74.
- BANASIK-JEMIELNIAK, N., BOSACKI, S., MITROWSKA, A, et al. "Wonderful! We've just missed the bus." - Parental use of irony and children's irony comprehension. *PLoS One*.15(2), 2020.

BARCELONA, A. T. **Jogos de linguagem**. Evidência empírica da pesquisa atuais, Espaço de Leitura, 2016

BARROS, I. B. R. e FONTE, R. F. L. Estereotípias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. Vol.16, n.4, p.745-763. 2016.

BARBOSA, P. **Prosódia**. São Paulo: Parábola, 2019.

BOOTH, W. **A rhetoric of irony**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1974.

BOOTH, W. The Empire of Irony. **The Georgia Review**, v 37, p. 719-737, 1983.

BOSCO, F., ANGELERI, R., COLLE, L., SACCO, K., & BARA, B. (2013). **Communicative abilities in children: An assessment through different phenomena and expressive means**. Journal of Child Language, 40(4), 741-778.

BORTOLOZZI, F; BERTONCELLO, L. **Metodologia de pesquisa**. Maringá: Núcleo de Educação à distância, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

BRUNER, J. S. **Child's talk**: Learning to use language. New York: Norton, 1983.

BRUNER, J. S. From communication to language: a psychological perspective. **Cognition**, 3(3), 255-287, 1975.

BURNETT, D. **Exploring the role of conventionality in children's interpretation of ironic remarks**. Journal of Child Language, 42 (6), 1267-1288, 2015.

BUTCHER, C.; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture and the transition from one-to two-word speech: when hand and mouth come together. *In*: MCNEILL, David (ed.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CAGLARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992.

CHOMSKY, N. Beyond **Explanatory Adequacy**. v. 20. MIT Occasional Pappers in Linguistics, 2001.

\_\_\_\_\_, N. **The minimalist Program**. Mass: The MIP Press, 1995.

CAPELLI, C. A., NOREEN, N. CARY M. M. How children understand sarcasm: The role of context and intonation. **Child Development**: 1824-41, 1990.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança**. Dissertação de Mestrado. UFPE, 1994.

CAVALCANTE, M. C. B. **Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento**

**do sujeito na fala dirigida ao bebê.** Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999/2016.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações** (Recife), v. 21, p. 153-170, 2009.

\_\_\_\_\_. A natureza do gesto de apontar em aquisição da linguagem: um estudo exploratório. In: Cavalcante, M. C. B. (Org.). **Multimodalidade em aquisição da linguagem**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB. 2010. v. 1, p. 09-40.

CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. W. P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 54, n. 1, p. 55-66, 2012.

CAVALCANTE, M. C. *et al.* Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 411-426, 2016.

CAVALCANTE, M. C. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, p. 5-35, 2018. Edição especial.

CAVALCANTE, M. C.; FARIA, E.. **Cenas em aquisição da Linguagem**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CAVALCANTE, M. C. B. ; BARROS, A. T. M. C. ; SILVA, P. M. S. ; ÁVILA-NÓBREGA, P. V. Gestualidade como uma pista importante da fluência infantil. **Prolíngua** (João Pessoa), v. 10, p. 43-50, 2015.

CÉSAR, C. P. H. A. R. **Relatório de Pós-doutoramento: atitude facial emocional associada à ironia: da teoria à análise evolucionar**. 2017. Relatório de Pós-doutoramento. (Pós-doutorado em Psicologia da Expressão Facial da Emoção) - Universidade Fernando Pessoa, Porto. 2017.

CHEANG, H. S. e PELL, M. D. The sound of sarcasm. **Speech Communication**, 50, pp: 366-81, 2008.

CLIMIE, E. A., PEXMAN, P. M. Eye gaze provides a window on children's understanding of verbal irony. **Journal of Cognition and Development**, 9, pp. 257-85, 2008.

COGSDILL, E. J., TODOROV, A. T., SPELKE, E. S., BANAJI, M. R. Inferring character from faces: A developmental study. **Psychological science**, 25(5), pp. 1132-1139, 2014.

COLLINS, J. **Uncommon Cultures: Popular Culture and Post-Modernism**. New York/ London: Routledge, 1989.

CONZ, J. **Ironia verbal: teorias e considerações**. Monografia [Licenciatura em Letras], Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2010.

CREUSERE, M. A. (2000). A developmental test of theoretical perspectives on the understanding of verbal irony: children's recognition of allusion and pragmatic insincerity. **Metaphor and Symbol**, 15(1-2): 29-45.

DEL RÉ, A. 2011. **A criança e a magia da linguagem: um estudo sobre o discurso humorístico**, São Paulo, Cultura Acadêmica

DEL RÉ, A; CHRISTELLE, D; ALIYAH, M. 2015. De l'amusement partagé à la production de l'humour chez l'enfant, em Mokhtar Farhat et Francis Lacoste (eds.), **L'humour dans le bassin méditerranéen: contacts linguistiques et culturels**, vol. 1, Gafsa, Tunísia, Nouha éditions: 115-139.

DEL RÉ, A; DODANE, C; CAVALCANTE, M. C. B; MASSINI-CAGLIARI, G. 2017. Discurso, prosódia e multimodalidade na produção humorística de uma criança monolíngue, em **A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto**, vol. 1, Porto Alegre, Instituto de Letras, UFRGS: 67-80.

DEL RÉ, A. HIRSCH. FABRICE et DODANE., C., « L'ironie dans le discours : des premières productions enfantines aux productions des adultes », **Cahiers de praxématique** [En ligne], 70 | 2018

DE ALMEIDA, A. T. M. C. B; CAVALCANTE, M. C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **LETRÔNICA**, v. 10, p. 526-537, 2017.

DEMAREST, A., MEYER, C., PHELPS, E., GARDNER, H., WINNER, E. Words speak louder than actions: understanding deliberately false remarks. **Child Development**, 55, pp. 1527–34, 1984.

EKMAN, P. **Emotions revealed**: understanding faces and feelings. London: Weidenfeld & Nicolson, 2003.

EKMAN, P; FRIESEN, With. The repertoire of nonverbal behaviour: categories, origins, usage and coding. **Semiotica**, v. 1, p. 49-98, 1975.

FERRARI, C., G. **Água mole em pedra dura tanto bate até que fura: uma comparação entre a compreensão de provérbios por crianças e adultos**. 2018. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FILIPPOVA, E. Developing appreciation of irony in Canadian and Czech discourse. **Journal of Pragmatics**, 74, pp. 209-23, 2014.

FILIPPOVA, E., & ASTINGTON, J. **Children's understanding of social-cognitive and social-communicative aspects of discourse irony**. *Child Development*, 81(3), 913–928, 2010.

FOCAULT, M. **The Archaeology of Knowledge and the Discourse on Language**. New York: Pantheon, 1972.

FONTE, R. F. L. *et al.* A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, Isabela do Rêgo *et al.* **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

FONTE, R. F. L. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011.

FONTE, R.; BARROS, I. Estereotípias motoras no funcionamento multimodal da linguagem: discussões no campo do autismo. **Estudos da Língua(gem)**, v. 17, n. 1, p. 127-140, 2019.

FONTE, R.; CAVALCANTE, M. Gestos deícticos e atenção conjunta nas especificidades do autismo: uma abordagem multimodal. In: ÁVILA-NÓBREGA, P. V. (Org.). **Nuances da linguagem em uso**. Campina Grande: EDUEPB, 2018. p. 259-299.

FONTE, R. F. L. da; CAVALCANTE, M. C. B. Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica. In: Ana Cristina de Albuquerque Montenegro; Isabela Barbosa do Rêgo Barros; Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo. (Org.). **Fonoaudiologia e Linguística: teoria e prática**. 224ed. Curitiba: Appris, 2016, v. 1, p. 205-205.

FREITAS-MAGALHÃES, A. **O código de Ekman: o cérebro, a face e a emoção**. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2011.

FREITAS-MAGALHÃES, A. **A psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano**. 2ª ed. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2009.

GAUNT, S. **Troubadors and Irony**. New York/London: Cambridge University Press, 1989.

GIBBS JR., Raymond W. "A new look at literal meaning in understanding what is said and implicated". **Journal of Pragmatics**, 34, pp. 457-486, 2002.

GIBBS, R. W. Jr.; COLSTON, H. L. (Eds.). **Irony in language and thought: A cognitive science reader**. Psychology Press, 2007.

GIORA, R. **On our mind: salience, context, and figurative language**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

GLENWRIGHT, M., & PEXMAN, P. **Development of children's ability to distinguish sarcasm and verbal irony**. *Journal of Child Language*, 37(2), 429-451, 2010.

GLEITMAN, L. **The structural sources of verbs meanings**. v. 1. *Language Acquisition*, (1990), p. 3-55.

GOLDIN-MEADOW, S; NOVACK, Mirian. **Gesture as representational action: A paper about function**. *Psychonomic Society*, p. 652-655. 2016

GOLDIN-MEADOW, S. Gesture as a window onto communicative abilities: **Implica-**

**tions for diagnosis and intervention.** SIG 1 Perspectives on Language Learning and Education, p. 50-60. 2015.

GOLDIN-MEADOW, S. **How Gesture Promotes Learning Throughout Childhood,** Childhood Development Perspectives, Vol. 3, No. 2 (2009)

GONZÁLEZ-FUENTE, S., ESCANDELL-VIDAL, V., PRIETO, P. Gestural codas pave the way to the understanding of verbal irony. **Journal of Pragmatics**, 90, pp. 26-47, 2015.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: Cole, P; Morgan, J.L. (Eds.) In: **Syntax and semantics**, Vol. 3: Speech acts. New York, Academic Press, p. 225-242, 1975.

HANCOCK, J. T., DUNHAM, P. J., PURDY, K. (2000). Children's comprehension of critical and complimentary forms of verbal irony. **Journal of Cognition and Development**, 1, pp. 227-48.

HARRIS, M., PEXMAN, P. M. Children's perceptions of the social functions of verbal irony. **Discourse Processes**, 36, pp. 147-65, 2003.

HUTCHEON, L. **Teoria e política de ironia.** Tradução de Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000. 359 p

IVERSON, J. TENCER, H. LANY, J. GOLDIN-MEADOW, S. The Relation Between Gesture and Speech in Congenitally Blind and Sighted Language-Learners. **Journal of Nonverbal Behavior**. 24, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. "L'ironie comme trope". **Poétique**, 41. Paris: Seuil, pp. 108-127, 1980a.

KENDON, A. Gesture and speech: two aspects of the process of utterance. In: KEY, M. R. **Nonverbal Communication and Language.** The Hague: Mouton, 1980. p. 207- 227.

KENDON, A. **Gesture:** visible action as utterance. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

KENDON, A. Language's matrix. **Gesture**, vol. 9, n. 3, p. 355-372, 2009.

KENDON, A. The study of gesture: some remarks on its history. **Recherches sémiotiques/ semiotic inquiry**, v. 2, p. 45-62, 1982.

KNOX, N. Irony. In: WIENER, P. P. (Ed.). **Dictionary of the History of Ideas:** Studies of Selective Pivotal Ideas. New York: Scribner & Sons, 1973.

MARQUES, G. G. B. S. **Recursos de ironia em interações digitais: um estudo do gênero compartilhamento de notícias.** 2016. Dissertação. (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2016.

MELO, G. M. L. S. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em**

**processo de aquisição da linguagem.** 2015. 276 f. Tese (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

MCNEILL, D. **Why We Gesture:** The Surprising Rol of Hand novements in Communi-  
cation. New York: Cambridge University Press. 2016.

\_\_\_\_\_. Gesture and Language Dialectic. Acta Linguistica Hafniesia, 2002.

\_\_\_\_\_. Gesture and thought. The University of Chicago Press, London, 2005.

MCNEILL, D. (ed.). **Language and Gesture.** Cambridge: Cambridge University  
Press, p. 199-200, 2000.

MCNEILL, D. **Hand and mind:** What gestures reveal about thought. Chicago: Univer-  
sity of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal?. **Psychological Review**, v. 92, n.  
3, p. 350-371, 1985.

MIOTTI, C. **Ridentem dicere uerum: o humor retórico de Quintiliano e seu  
diálogo com Cícero, Catulo e Horácio.** Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp,  
2010.

MIGUEL, F. K., PRIMI, R. Criação de vídeos de expressões emocionais por meio de  
estímulos multimídia. **Psicologia: teoria e prática**, 16(1), pp. 155-68, 2014.

MUECKE, D. C. **Ironia e o irônico.** Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São  
Paulo: Perspectiva, 1995

\_\_\_\_\_. "Analyses de l'ironie". **Poétique**, 36. Paris: Seuil, pp. 478-494, 1978.

MUECKE, D. C. **The Compass of Irony.** London: Methuen, 1969.

PAULA, K. M. **O papel da prosódia na ironia como expressão de atitude.** 2012.  
Dissertação. (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Minas Gerais, Be-  
lo Horizonte. 2012.

PEDRO, G. W. **Coment corpus: identificação e pistas linguísticas para detecção  
de ironia no português do Brasil.** 2018. (Mestrado em Linguística) - Universidade  
Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

PISKORSKA, A. Echo and inadequacy in ironic utterances. **Journal of Pragmatics**,  
101, pp. 54-65, 2016.

POSSENTI, S. 1991. Pelo humor na linguística. **D.E.L.T.A.**, 7,2: 491-519.

QUINTILIANO. **Instituciones oratorias.** Buenos Aires: Joaquín Gil editor, pp.378-  
407, 1944.

QUINTILIANO. **Instituciones oratorias.** Buenos Aires: Biblioteca Virtual Universal,



2010.

QUEK, F. et al. Multimodal human discourse: gesture and speech. **ACM transactions on computer-human interactions**, v.9, n.3, p.171-193, 2002.

REICHENBACH, L., MASTERS, J. C. Children's use of expressive and contextual cues in judgments of emotion. **Child Development**, 54, pp. 993-1004, 1983.

RECCHIA, H. E., HOWE, N., ROSS, H.S., & ALEXANDER, S. **Children's understanding and production of verbal irony in family conversations**. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(2), 255-274, 2010.

ROCKWELL, P. Lower, slower, louder: vocal cues of sarcasm. **Journal of Psycholinguistics Research**, 29(5), pp. 483-95, 2000.

RODRIGUES, I. **Fala e movimentos do corpo na interação face a face : estratégias de reparação e de (des)focalização e co-funções conversacionais na manutenção de vez**, 2003.

SEARLE, J. Indirect Speech acts. In: COLE, P., MORGAN, J. L. (Ed.). **Syntax and Semantics 3: Speech Acts**. New York: Academic Press, 1975.

SEIXAS, N. **Jornalismo e ironia: produção de sentido em jornais impressos no Brasil**. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, 2006.

SCARPA, E. M. A aquisição prosódica: dupla face, dupla vocação. In: AGUIAR, Marígia; MADEIRO, Francisco. (org.). **Em-tom-ação: a prosódia em perspectiva**. Recife: EDUFPE, 2007.

SCARPA, E. M.. O lugar da holófrase nos estudos de Aquisição da Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)**, v. 51, p. 187-200, 2009.

SCARPA, E.; SVARTMAN, F. F. Entonação e léxico inicial. **Veredas**, p. 38-52, 2012.

SILVA, K. V. N. FONTE, R. F. L . **O 'não' do autista na aquisição de linguagem: uma abordagem multimodal**. In: Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, 2020, Porto de Galinhas. *Estudos de linguagem em perspectiva: caminhos da interculturalidade*, 2020. v. único. p. 3484-3491.

SILVA, K. V. N. FONTE, R. F. L . **Ironia, Prosódia e Multimodalidade: algumas reflexões**. In: III Conepi - Congresso Nacional em Educação e Práticas Interdisciplinares, 2019, João Pessoa. *Anais do III Congresso Nacional de Educação e Práticas Interdisciplinares*, 2019. p. 762-773.

SILVA, K. V. N. FONTE, R. F. L . **A negação realizada por uma criança autista na Aquisição de Linguagem: uma análise multimodal**. In: II CONEPI. Congresso Nacional em Educação & Práticas Interdisciplinares, 2018, João Pessoa. *Anais do II CONEPI, Congresso Nacional em Educação & Práticas Interdisciplinares*, 2018. p. 158-168.

SILVA, A. P. da. **A interface teoria da mente e linguagem: investigando demandas linguísticas na compreensão de crenças falsas de 1ª ordem na aquisição do português brasileiro**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Juiz de Fora, 2012.

SPERBER, D; WILSON, D. On verbal irony. **Radical Pragmatics**, Cole, p. 295-318, 1981.

SIQUEIRA, M., et al . Compreensão de expressões idiomáticas em período de aquisição da linguagem. **Let. Hoje**, Porto Alegre ,v. 52, n. 3,p. 391-400, Sept. 2017

SEIXAS, N., S., A. A linguagem nas crianças além do sentido literal. **Revista Movendo Ideias** ISSN: 1517-199x Vol. 16, Nº 2. (2011)

SOUZA ALVES, C.L. S. S. **Entendendo nasentrelinhas: como as crianças compreendem ironia em discursos argumentativos**. 2011. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. SãoPaulo: Martins Fontes, 2003.

VASCONCELOS, A. N.. **Emergência da negação e prosódia**: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

VOSSIUS. "Rhétorique de l'ironie". **Poétique**, 36. Paris: Seuil, pp. 495-508, 1978.

WINNER, E., & LEEKAM, S. Distinguishing irony from deception: Understanding the speaker's second-order intention. **British Journal of Developmental Psychology**, 1991.

WINNER, E. **The point of Words: Childrens's Understanding of Metaphor and Irony**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1988.

WINNER, E., WINDMUELLER, G., ROSENBLATT, E., BOSCO, L., BEST, E., & GARDNER, H. Making sense of literal and nonliteral falsehood. **Metaphor and Symbolic Activity**, 1987.

## APÊNDICE I

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS - TCLE

- 2 Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“A ironia em curtas de animações infantis: uma análise multimodal em Aquisição de Linguagem”**.
- 3 Seu filho foi selecionado porque obedece aos seguintes critérios de inclusão estabelecidos pela orientadora e pesquisadora: a) ter idade de 4 a 8 anos de idade; b) estudar na escola escolhida a presente pesquisa; c) ter disponibilidade para participar; d) apresentação a aceitação dos pais ou responsáveis através da assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido, concordando a sua participação. Sua participação não é obrigatória.
- 4 A qualquer momento você pode desistir de autorizar a participação do seu filho na pesquisa e retirar seu consentimento.
- 5 Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
- 6 O objetivo geral deste estudo é analisar como a ironia é narrada por crianças em aquisição de linguagem; em seguida, identificar e descrever elementos como a fala juntamente com o seu volume vocal, tom da voz, gesto e olhar presentes nas narrativas; além disso, analisar através das expressões faciais no momento em que assistem e narrativas se as crianças conseguiram identificar a ironia presente nas animações infantis.
- 7 A participação de seu filho nesta pesquisa consistirá na narração de animações infantis que contém como conteúdo as ironias do tipo verbal e situacional, pois faz parte da metodologia deste estudo.
- 8 Os riscos relacionados com a participação dele serão os instrumentos utilizados na coleta dos dados (notebook, animações e filmadora) que podem ocasionar: vergonha, cansaço, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo. Sob esses contextos, a pesquisadora ou o próprio responsável tentará acalmar a criança por meio de conversas, brincadeiras.
- 9 Os benefícios relacionados com a participação de seu filho incluem ganhos de conhecimento, percepção e entendimento. No momento em que assistirem as animações irônicas, as crianças adentrarão em um importante conteúdo da língua portuguesa, evidenciando o funcionamento multimodal da linguagem através das narrativas. Além disso, a ação do reconto desperta inúmeras habilidades como: refletir sobre os conteúdos das animações; ampliar vocabulário; desenvolver competências e habilidades para expor ideias próprias, bem como perceber a importância da socialização do conhecimento.
- 10 As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

- 11 Os dados não serão divulgados e o nome do seu filho será substituído por nome fictício, garantindo assim a confidencialidade
- 12 Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação do seu filho, agora ou a qualquer momento.

### **DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)**

Renata Fonseca Lima da Fonte  
Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista, CEP. 50050-900 Recife, PE (81) 998054642  
Endereço completo

(81) 99805.4642 Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: [cep@unicap.br](mailto:cep@unicap.br)- Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

**Barreiros, 17 de Abril de 2020.**

---

**Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL**

|   |
|---|
| <p><b>COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP</b><br/><b>SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte</b><br/><b>CEP: 70719-000 - Brasília-DF</b></p> |
|---|

**APÊNDICE II****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem e apresentação da pesquisa científica do meu filho, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras Késia Vanessa Nascimento da Silva e Renata Fonseca Lima da Fonte do projeto de pesquisa intitulado “**A ironia em curtas de animações infantis: uma análise multimodal em Aquisição de Linguagem**” a realizar as filmagens dos momentos assistindo e narrando as animações que se façam necessárias e a colher as narrativas do meu filho referentes a pesquisa sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas filmagens/imagens (capturas de telas) do meu filho para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor das pesquisadoras da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Barreiros, 17 de Abril de 2020.

---

**Assinatura do Entrevistado**

---

**Assinatura do Responsável Legal do menor**

---

**Assinatura do Pesquisador Responsável**

## APÊNDICE III

### **TERMO DE ASSENTIMENTO (TALE) para CRIANÇA E ADOLESCENTE**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“A ironia em curtas de animações infantis: uma análise multimodal em Aquisição de Linguagem”**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como a ironia é narrada por crianças em aquisição de linguagem; em seguida, identificar e descrever elementos como a fala juntamente com o volume vocal, tom da voz, gesto e olhar presentes nas narrativas; além disso, analisar através das expressões faciais no momento em que assistem e narrativas se as crianças conseguiram identificar a ironia presente nas animações infantis.

As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 4 a 8 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no ambiente domiciliar, onde as crianças assistirão duas animações irônicas e após assisti-las narrar o que viu ao pesquisador. As animações envolvem diferentes personagens do público infantil (1º animação: os simpsons; 2º animação: coringa) e não possuem cenas ou linguagem inapropriada, uma vez que o foco será em apresentar as ironias verbal e situacional através de situações cotidianas. Para isso, será usado um notebook e filmadora profissionais. O uso do material é considerado seguro, mas é possível ocorrer momentos de desconforto, tensão ou vergonha. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (81) 98454-7262 da pesquisadora Késia Vanessa Nascimento da Silva.

Mas há coisas boas que podem acontecer como ampliar vocabulário, desenvolver a habilidade em descrever a sequência dos acontecimentos das narrativas, desenvolvimento da criatividade e raciocínio lógico, organização da fala e interesse por atividades lúdicas.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

## APÊNDICE IV

### CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “**A ironia em curtas de animações infantis: uma análise multimodal em Aquisição de Linguagem**”

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Barreiros/PE, 17 de Abril de 2020.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

#### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP**

Universidade Católica De Pernambuco - UNICAP

Rua Do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco G4 – 6º Andar, Sala 609

CEP 50050-900 – Recife/PE – BRASIL

Telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376

Endereço Eletrônico: [cep\\_unicap@unicap.br](mailto:cep_unicap@unicap.br)

Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h

Segunda a sexta-feira

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

**COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP**  
**SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte**  
**CEP: 70719-000 - Brasília-DF**

## ANEXOS I

### TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS / IRONIA VERBAL DOS SIMPSONS

#### JOANA - 4 anos

- 01 P: júlia' conta pra mim o que você viu no vídeo"?
- 02 J:é qui (+) a menina varreu a casa.
- 03 J: AÍ (+) o homi TAVA indo com o bolo andando ASSIM
- 04 J: aí ele escorrego::u e o bolo caiu no chão e a mulher ficou brava.
- 05 P: e aí termina a história?
- 06 J: e aí quando terminou a história (+) ficou um monte de ave voando
- 07 P: a:::

#### MARCOS - 5 anos

- 01 P: MIGUEL, conta pra mim o que você viu no vídeo?
- 02 M: é (+) a mulher tava varrendo
- 03 M: o homem escorregou e o bolo' caiu melou.
- 04 P: hã (+) mais alguma coisa"? aí termina a HISTÓRIA?
- 05 M: sim (balança a cabeça para cima e para baixo)
- 06 P: huu::m

#### LUANA - 6 anos

- 01 P: lívia' conta pra mim o que você viu no vídeo?
- 02 L: tá (+) era sobre uma mã::e que tava limpando a casa (+)
- 03 L: aí o pai ve::m com um bolo nas mãos
- 04 L: aí ele escorre:ga o bolo cai no chã:o e a mãe reclama (+) e fim.

#### HELENA - 7 anos

- 01 P: helô' conta pra mim o que você viu no vídeo?
- 02: H: eu vi uma mulher varrendo a (+) varrendo a cozinha que tava SUJA e aí depois o homem vem na cozinha com um Bolo na mão (+)
- 03 H: aí depois ele escorrega e o bolo voou e caiu e a mulher ficou raiva com ele.
- 04: P: e aí termina a história?



05: H: é

### GRAZIELA - 8 anos

01 P: GLEIZI (+) conta pra mim o que você viu no vídeo“?

02 G: tá (+) é uma mulher que tava varrendo a ca::sa

03 G: aí chega o ho:mi (+) namorado marido eu não sei. vem com o bo::lo ele tropeça (+) e o bolo cai' aí a mulher fica fica brava com ele e fica fazendo algumas coisas.

04 P: e AÍ termina a história'?

05 G: é

06 P: ok

**ANEXOS II**  
**TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS / IRONIA SITUACIONAL DO CORINGA**

**JOANA - 4 anos**

- 01 P: júlia' conta pra mim o que você viu no vídeo?  
 02 J: é (incompreensível) eu vou contar (+) é assim.  
 03 J: uma mulhERTava chegando em casa com uma bolsa (+) aí o bandido  
 che:::ga perto da mulher e pega a BOLSA aí (+) a mulher fica ((gesticula))  
 04 J: aí o homem pega a bolsa e vai pela rua (+) o homem pe pisa em uma  
 coisa aí a placa vem bate no rosto dele aí ele fica desmaiado no chão assIM  
 05 J: e o e o HOMEM pega a BOLSA.  
 06 P: e aí termina a história?  
 07 J: e quando termina a história fica um monte de quadradinho com foto.  
 08 P: huu:::m

**MARCOS - 5 anos**

- 01 P: miguel (+) conta pra MIM o que você viu no vídeo?  
 02 M: é (+)  
 03 M: a mulher tava andando o ladrão PEGOU (+)  
 04 M: o coríntia botou uma fita e uma coisa bateu na cara dele do ladrão.  
 05 M: aí o coríntia pegOU e fugiu.  
 06 P: e aí acaba a história?  
 07 M: sim (baçança a cabeça para cima e para baixo)  
 08 P: huu:::m tem mais alguma coisa"?  
 09 M: não (não emblemático: balança a cabeça para a direita e esquerda)  
 10 P: NÃO?  
 11 M: não (não emblemático: balança a cabeça para a direita e esquerda)

**LUANA - 6 anos**

- 01 P: lívia" conta pra mim o que você viu no vídeo?  
 02 L: sim (0.2s) é sobre uma mulher que tavapassean:do até a sua casa aí  
 de repente a bolsa dela foi rouba:::da  
 03 L: a:::í foi um ladrão que pegou a bolsa dela

- 04 L: a: e aí ele entrou em um daqueles negocinho que fica no meio da casa (+)
- 05 L: a::í aí tinha uma pessoa escondida lá aí aí a aí era uma pessoa que a cara dela era assim
- 06 L: aí (+) o ladrão caiu na armadilha que era um ataque' tinha uma gossa
- 07 L: a::í deixa eu lembrar aí o a aí a pessoa veio (+) e pegou a bolsa e FIM.

### HELENA - 7 anos

- 01 P: helô' conta pra mim o que você viu no vídeo?
- 02 H: eu vi uma mulherER passeando com a bolsa dela e aí depois o ladrão aparece (+)
- 03 H: e:: PEGA a bolsa dela depois corre (incompreensível)
- 04 H: entra num bosquezinho que tem uma uma armadilha.
- 05 H: ele caiu na armadilha e depois aparece o coringa dando risadas e pega a BOLSA da mulher.
- 06 P: e aí termina a história?
- 07 H: sim

### GRAZIELA - 8 anos

- 01 P: GLEIZI, conta pra mim o que você viu no vídeo'?
- 02 G: EU entendi que(+)
- 03 G: uma mulher estava (+) andando na rua e vem um ladrão e pega a bolsa dela (+)
- 04 G: aí ele corre para o beco e LEVA uma armadilha (+) e cai na armadilha do coringa.
- 05 G: aí o coringa aparece e PEGA a BOLSA da mulherER.
- 06 P: e aí termina a história?
- 07 G: sim