

**COGNIÇÃO,
LÍNGUA,
CULTURA E
TRADUÇÃO**

um diálogo sem
fronteiras e
interdisciplinar

**COGNITION,
LANGUAGE,
CULTURE AND
TRANSLATION**

a borderless and
interdisciplinary
dialogue

Organizadores

Lili Han

Cristina Lopomo Defendi

Lola Geraldes Xavier

Maria Célia Lima-Hernandes

Renata Barbosa Vicente

Xiang Zhang

2022



澳門理工大學
Universidade Politécnica de Macau
Macao Polytechnic University



Universidade
de São Paulo



uff Universidade
Federal
Fluminense

**COGNIÇÃO, LÍNGUA,
CULTURA E TRADUÇÃO**
um diálogo sem fronteiras e
interdisciplinar

**COGNITION, LANGUAGE,
CULTURE AND
TRANSLATION**
a borderless and interdisciplinary
dialogue

Organizadores

Lili Han

Cristina Lopomo Defendi

Lola Geraldine Xavier

Maria Célia Lima-Hernandes

Renata Barbosa Vicente

Xiang Zhang

2022

COMISSÃO CIENTÍFICA | SCIENTIFIC COMMITTEE

Isabel do Poço Lopes
(Universidade Politécnica de Macau/ Macao Polytechnic University)

Jussara Abraçado
(Universidade Federal Fluminense/ Fluminense Federal University)

Lim Lily
(Universidade Politécnica de Macau/ Macao Polytechnic University)

Maria da Graça Gomes Fernandes
(Universidade Politécnica de Macau/ Macao Polytechnic University)

Mônica Maria Soares Santos
(Universidade de São Paulo/ University of São Paulo)

Nilza Barrozo Dias
(Universidade Federal Fluminense/ Fluminense Federal University)

Priscilla Klinger Nogueira
(Universidade de São Paulo/ University of São Paulo)

Sérgio Duarte Julião da Silva
(Universidade de São Paulo/ University of São Paulo)

Yuying Wang
(Universidade Politécnica de Macau/ Macao Polytechnic University)

Zhisheng Wen
(Universidade Politécnica de Macau/ Macao Polytechnic University)

FICHA TÉCNICA

Título | Title:

Cognição, língua, cultura e tradução:
um diálogo sem fronteiras e interdisciplinar

Cognition, language, culture and translation:
a borderless and Interdisciplinary dialogue

Organizadores | Editors:

Lili Han, Cristina Lopomo Defendi, Lola Geraldés Xavier,
Renata Barbosa Vicente, Maria Célia Lima-Hernandes, Xiang Zhang

Apoio técnico | Technical support:

Qiaoyu Li, Xuewu Chen

Publicação | Publisher:

Universidade Politécnica de Macau
Macao Polytechnic University

Endereço | Address:

Rua de Luís Gonzaga Gomes, Macau

Edição | Edition:

1.^a edição, Dezembro de 2022
1st edition, December 2022

ISBN 978-99965-2-277-2

@ Dezembro 2022 – Universidade Politécnica de Macau

SUMÁRIO

Apresentação	4
Capítulo 1	10
Correlação entre metáforas e mindset: contribuições para o engajamento social de idosos em São Paulo <i>Adriana Leite de Almeida Souza e Maria Célia Lima-Hernandes</i>	
Capítulo 2	26
Anomia e acesso a nomes nos estudos de localização cerebral: oxigenando os estudos do campo da linguagem em interface com a Psicologia <i>Ingrid de Lima Hernandez e Maria Célia Lima-Hernandes</i>	
Capítulo 3	52
O fortalecimento ou o enfrentamento ao bullying através da crença nos mindsets <i>Waldemar Cavalcante de Lima Neto e Renata Barbosa Vicente</i>	
Capítulo 4	76
Meme ‘bolsomáscara’: uma proposta de análise morfossemântico-cognitiva <i>Naira de Almeida Velozo e Alexandra da Silva Macário</i>	
Capítulo 5	94
Os memes de internet e a cultura “shitpost” na discriminação dos estudos feministas <i>Carmem Lúcia da Silva Lima e Renata Barbosa Vicente</i>	
Capítulo 6	112
Análise de duas ocorrências multimodais dos dêiticos locativo-espaciais “there” e “ai” em programas de TV <i>Victor Lima dos Santos, Beatriz Graça e Máira Avelar</i>	
Capítulo 7	126
A construção [X _{prep} isso] no português <i>Monclar Guimarães Lopes</i>	
Capítulo 8	156
Aparentes contradições entre gestos de negação produzidos em coocorrência com enunciados verbais positivos: uma abordagem cognitiva e multimodal <i>Beatriz Graça e Máira Avelar</i>	
Capítulo 9	178
NAÇÃO e POLÍTICA nos discursos de posse de Jair Bolsonaro à luz da Teoria da Metáfora Conceptual <i>Vitor Fernandes Gonçalves e Fernanda Carneiro Cavalcanti</i>	
Capítulo 10	206
A língua portuguesa no espaço lusófono: o caso de São Tomé e Príncipe <i>Ana Alexandra Silva, Maria João Marçalo e Esmael Fernandes</i>	

Capítulo 11	230
Como o léxico determina a relação do homem com o ambiente em que vive?: uma análise das metáforas que denominam a gangorra em Pernambuco <i>Edmilson José de Sá</i>	
Capítulo 12	248
Simultaneous interpreting strategies across Brazilian students <i>Cecília Franco Morais e Igor A. Lourenço da Silva</i>	
Capítulo 13	280
Investigação sobre o processo de tradução: uma breve visão panorâmica <i>Alexandra Assis Rosa</i>	
Capítulo 14	300
Elementos do caractere chinês e dificuldades no ensino-aprendizagem de mandarim como língua adicional <i>Andréia Hiromi Mano e Maria Célia Lima-Hernandes</i>	
Capítulo 15	330
Impactos da pandemia no cenário do ensino de línguas: relações entre linguagem, cultura e tecnologia <i>Salvia de Medeiros Souza e Renata Barbosa Vicente</i>	
Capítulo 16	354
Criando sentido de textos (quase) ininteligíveis Produção coletiva de literatura na China Antiga: O caso do Zhuangzi <i>Giorgio Sinedino</i>	
Capítulo 17	374
Cognition and intercultural adaptation: a study on the Chinese community living in Portugal <i>Li Qiaoyu e Anabela Valente Simões</i>	
Capítulo 18	406
A modalidade deôntica da linguagem e o princípio da iconicidade linguística: quando o bebê gramaticiza suas intenções através do seu corpo <i>Anna Karolina Miranda Oliveira</i>	
Capítulo 19	424
Configurações de choro nas fases iniciais do bebê. <i>Douglas Alessandro da Silva Teobaldo e Renata Barbosa Vicente</i>	
Capítulo 20	438
As implicações das Políticas Públicas na transmissão da Língua de Herança Lusófona <i>Eliete Sampaio Farneda</i>	
Capítulo 21	466
A semântica da comunicação científica e a educação de cientistas <i>Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues</i>	

APRESENTAÇÃO

O **Lincog** - Simpósio Mundial sobre Linguagem e Cognição é um evento de caráter internacional criado com o objetivo de acolher discussões situadas na fronteira de áreas do conhecimento. Ele foi gerado como resultado de um brainstorming nas reuniões científicas realizadas sob a coordenação do Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição, sediado na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (Brasil).

Desde a sua primeira edição, que contou com esforços de uma grande equipe interunidades da Universidade de São Paulo, e instituições preocupadas em estar alinhadas com as inovações científicas que se apresentavam com o advento das Neurociências. Físicos, linguistas, psicólogos, cientistas dos esportes e pedagogos buscaram afinar-se para a proposição de um projeto em cujo vértice estaria a linguagem. Muitos trabalhos relevantes foram sendo publicados e deflagrados como resultado das discussões propiciadas nos vários **Lincogs**, consolidando relevante contribuição para o avanço dos estudos inter e multidisciplinares.

Este volume representa mais um desses momentos por reunir alguns trabalhos apresentados no **IV Lincog**, realizado na Universidade Politécnica de Macau (China), em parceria com as seguintes instituições brasileiras: Universidade de São Paulo, a Universidade Federal Rural de Pernambuco, o Instituto Federal de São Paulo e a Universidade Federal Fluminense.

Os textos congregados neste volume traduzem o foco de interesse de pesquisadores de variadas instituições de ensino e pesquisa. Reúnem-se em torno de temáticas relevantes para a conexão entre linguagem e cognição, tal como se apresenta a seguir.

O livro inicia-se com a pesquisa das autoras Adriana Leite de Almeida Souza e Maria Célia Lima-Hernandes, intitulada “Correlação entre metáforas e *mindset*:

contribuições para o engajamento social de idosos em São Paulo”. Com base no tripé multidisciplinar linguagem-psicologia-gerontologia, verifica-se a possível correlação entre a seleção de metáforas e perfis de *mindset*.

Num diálogo com a neurociência, sob o título “Anomia e acesso a nomes nos estudos de localização cerebral: oxigenando os estudos do campo da linguagem em interface com a Psicologia”, as autoras Ingrid de Lima Hernandez e Maria Célia Lima-Hernandes demonstram que nomes comuns detêm estatuto diverso de nomes próprios. Essa distinção é reforçada pelo estudo-piloto que realizaram num contexto de Demência de Alzheimer.

Compreender o estudo realizado por Waldemar Cavalcante de Lima Neto e Renata Barbosa Vicente, intitulado “O fortalecimento ou o enfrentamento ao bullying através da crença nos mindsets”, aponta para o facto de que o *mindset* fixo interfere na aprendizagem social e coopera para o fenómeno do *bullying* provocando dor, angústia e sofrimento.

O trabalho intitulado “Meme ‘bolsomáscara’: uma proposta de análise morfossemântico-cognitiva” analisa, de forma indutiva, um meme multimodal que apresenta novo formativo composto pelas bases ‘Bolso-’ e ‘máscara’. As pesquisadoras Naira de Almeida Velozo e Alexandra da Silva Macário descrevem a conceptualização do meme e a construção linguística de forma contextualizada.

Compreender como os memes de internet na cultura “shitpost” legitimam a discriminação e vulgarização da mulher, aprofundando as desigualdades entre os gêneros como instrumento da violência simbólica, é o mote para a ressignificação da cultura no processo sociohistórico de transmissão cultural em oposição aos estudos feministas trazido pelas pesquisadoras Carmem Lúcia da Silva Lima e Renata Barbosa Vicente, sob o título “Os memes de internet e a cultura “shitpost” na discriminação dos estudos feministas”.

Em “Análise de duas ocorrências multimodais dos dêiticos locativo-espaciais “there” e “ai” em programas de TV”, Victor Lima dos Santos, Beatriz Graça e Maíra Avelar analisam ocorrências de “there” e “ai” em que o núcleo gestual,

acionado junto à expressão dêitica, na fala, não estabelece, necessariamente, um sentido referencial, demonstrando, assim, a dinamicidade dos gestos dêiticos locativo-espaciais na interação, desempenhando função performativa.

Monclar Guimarães Lopes, em “A construção [X_{prep} isso] no português”, sintetiza estudos em que ocorrências tais como “com isso”, “por isso”, “sem isso”, “diante disso” e “fora isso” são analisadas, agora com foco na coesão, observando traços tanto de sequenciação quanto de referenciação. O demonstrativo “isso” é explorado como um elemento encapsulador que, por consequência, recupera porções precedentes de texto.

“Aparentes contradições entre gestos de negação produzidos em coocorrência com enunciados verbais positivos: uma abordagem cognitiva e multimodal”, pesquisa de Beatriz Graça e Máira Avelar, apresenta exemplos em que há a coocorrência de um gesto de negação e um segmento de fala positivo, ou seja, a análise da construção multimodal gesto e fala, aliando funções pragmáticas e discursivas.

Compreender em “NAÇÃO e POLÍTICA nos discursos de posse de Jair Bolsonaro à luz da Teoria da Metáfora Conceptual”, Vitor Fernandes Gonçalves e Fernanda Carneiro Cavalcanti analisam tais itens lexicais (nação e política) com base nos frames e na emergência de metáforas conceptuais que são criadas.

Ana Alexandra Silva, Maria João Marçalo e Esmael Fernandes, em “A língua portuguesa no espaço lusófono: o caso de São Tomé e Príncipe”, apresentam, a partir da coexistência de idiomas diversos num mesmo espaço, o uso dos verbos “ter” e “*haver*” num contexto oral da língua portuguesa por são-tomenses.

Em “Como o léxico determina a relação do homem com o ambiente em que vive?: uma análise das metáforas que denominam a gangorra em Pernambuco”, Edmilson José de Sá apresenta um estudo léxico-semântico das escolhas para denominação de uma brincadeira infantil a partir da díade léxico e ambiente e explora tanto as práticas socioculturais quanto as visões de mundo que são refletidas nas denominações.

Cecília Franco Morais e Igor A. Lourenço da Silva, em “Estratégias de interpretação simultânea entre estudantes brasileiros”, investigam a frequência, impacto cognitivo e normas subjacentes das estratégias de interpretação simultânea, utilizadas no par linguístico inglês-português brasileiro por estudantes de tradução. Os resultados revelam que, em vez de estratégias, táticas (Gile, 2009) foram frequentemente empregadas com esforços cognitivos, seguindo as normas de interpretação.

Em “Investigação sobre o processo de tradução: uma breve visão panorâmica”, Alexandra Assis Rosa apresenta sua pesquisa que visa oferecer uma visão panorâmica da investigação sobre a tradução como uma atividade cognitiva complexa, expondo também um conjunto de proposta de caminhos para o futuro da investigação.

Andréia Hiromi Mano e Maria Célia Lima-Hernandes exploram, em “Elementos do caractere chinês e dificuldades no ensino-aprendizagem de mandarim como língua adicional”, as possíveis causas por trás da dificuldade dos aprendizes brasileiros de mandarim como língua adicional. O estudo de caso analisa o perfil dos aprendizes, suas crenças, motivações e estratégias de aprendizagem, revelando que a abordagem de ensino da escola e as atitudes e crença do aprendiz em relação à língua são fatores fundamentais.

Por sua vez, Salvia de Medeiros Souza e Renata Barbosa Vicente em “Impactos da pandemia no cenário do ensino de línguas: relações entre linguagem, cultura e tecnologia” apresentam as vantagens de ferramentas multimodais para a interação no ensino remoto imposto pela pandemia e a forma como professores foram combinando as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de línguas neste período.

Com o objetivo de alertar para a diferenciação cognitiva da criação de textos literários na China Antiga da sua congênere ocidental, Giorgio Sinedino, em “Criando sentido de textos (quase) ininteligíveis. Produção coletiva de literatura na China Antiga:

O caso do *Zhuangzi*”, parte deste Livro do Mestre Zhuang, obra clássica das belas-lettras chinesas, para abordar o fenómeno de “produção coletiva”, mostrando que o conceito de “literariedade” é culturalmente determinado.

Li Qiaoyu e Anabela Valente Simões, a partir de um estudo empírico entre chineses a viver em Portugal, em “Cognição e adaptação intercultural: estudo sobre a comunidade chinesa residente em Portugal”, apresentam um conjunto de diferenças culturais a ter em consideração que podem contribuir para uma comunicação mais eficiente entre as duas culturas. As conclusões do estudo apontam para alterações na abordagem da cultura portuguesa a chineses que pretendam trabalhar, estudar ou emigrar para Portugal.

Em “A modalidade deontica da linguagem e o princípio da iconicidade linguística: quando o bebê gramaticiza suas intenções através do seu corpo”, um estudo longitudinal, Anna Karolina Miranda Oliveira, a partir dos procedimentos teórico-metodológicos baseados na Linguística Cognitiva, analisa a aquisição da linguagem de um bebê com recorte em seu segundo ano de vida, a fim de demonstrar a iconicidade presente nas primeiras etapas da aquisição de linguagem na ontogenia humana, bem como explorar a relação entre o crescimento da arbitrariedade linguística e o aumento da complexidade gramatical adquirida com a maturação das habilidades cognitivas do bebê.

Com o objetivo de mostrar as configurações de linguagem nas fases iniciais do desenvolvimento do bebê, Douglas Alessandro da Silva Teobaldo e Renata Barbosa Vicente tomam por bases teóricas Tomasello (2003), Vygotsky (2000), Clark (2009) e Damásio (2009) no estudo longitudinal intitulado “Configurações de choro nas fases iniciais do bebê”, afirmando que as configurações de choro e a corporeidade, nas fases tenras, são pontos cruciais para materialização da linguagem nos períodos de pré-linguagem e na aprendizagem da língua materna.

Eliete Sampaio Farneda, em “As implicações das políticas públicas na transmissão da língua de herança lusófona”, investiga as evidências linguísticas e informações sobre o papel da língua portuguesa na dinâmica econômica,

política e cultural de comunidades lusodescendentes no Caribe anglófono, através da análise da paisagem linguística de superdiversidade nesse espaço.

Finalmente, em “A semântica da comunicação científica e a educação de cientistas”, Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues apresenta um relato de experiências de investigação realizada no Grupo de Pesquisas de Comunicação Científica e no Projeto de Extensão Laboratório de Letramento Técnico-Científico à luz da Linguística Cognitiva, mostrando diversas ferramentas linguístico-cognitivas para produzir conteúdo e material didático, com uso de tecnologia, para o ensino de redação científica.

Cabe salientar que outra parte dos trabalhos apresentados no **IV Lincog** estão reunidos em volume temático especial da *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, disponível no site <https://www.revistas.usp.br/flp>, da Universidade de São Paulo.

Esperamos que a leitura deste volume e da Revista indicada possa trazer profundas reflexões sobre os interesses que atualmente relacionam os campos da linguagem e da cognição.

Os organizadores:

Lili Han

Cristina Lopomo Defendi

Lola Geraldine Xavier

Maria Célia Lima-Hernandes

Renata Barbosa Vicente

Xiang Zhang

Brasil-China, dezembro de 2022

CAPÍTULO

1

CORRELAÇÃO ENTRE METÁFORAS E MINDSET: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENGAJAMENTO SOCIAL DE IDOSOS EM SÃO PAULO

CORRELATION BETWEEN METAPHORS AND MINDSET: CONTRIBUTIONS TO THE SOCIAL ENGAGEMENT OF ELDERLY PEOPLE IN SÃO PAULO

Adriana Leite de Almeida Souza*
*Universidade de São Paulo Brasil,
São Paulo - SP.*

Maria Célia Lima-Hernandes**
*Universidade de São Paulo Brasil,
São Paulo - SP*

Resumo:

O objetivo deste estudo é verificar, com base no tripé multidisciplinar linguagem-psicologia-gerontologia, a hipótese de que haveria correlação entre a seleção de metáforas e perfis de *mindset*. Para essa checagem, constituímos uma amostragem com idosos que participarão de uma primeira fase de Protocolo ao responder a um questionário guiado pelos pressupostos de *mindsets*. Como resultado preliminar, esperamos evidenciar a consistência da correlação metáfora/*mindset*, o que servirá de indício para que ratifiquemos, posteriormente ao cumprimento das duas etapas protocolares, a tese de que a correlação entre *mindset* e metáforas é determinante para o cultivo de atividades que mantenham o engajamento na sociedade. A base teórica sustenta-se tanto na concepção de metáfora situada (Vereza, 2013) quanto nos conceitos e categorizações de *mindset* (Dweck, 2017). Como método, utilizamos o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que permite investigar a frequência *token* de metáforas e a frequência *type* ligada aos seus valores polares. Os resultados dessa análise propiciarão a explanação de padrões catalogados nas propriedades dos perfis de *mindsets* com o propósito de criar um debate sobre as metáforas utilizadas em discursos de idosos, o tipo de mentalidade e a contribuição cognitiva para a construção planejada de um perfil social mais engajado.

Palavras-chave: Metáfora situada. Mindset. Perfil cognitivo. Engajamento social.

Abstract:

The aim of this study is to verify, based on language–psychology–gerontology, the hypothesis that there would be a correlation between the selection of metaphors and mindset profiles. For this check, we constituted a sample of elderly people who will participate in a first phase of the Protocol. As a preliminary result, we hope to show the consistency of the metaphor/ mindset correlation, which will serve as an indication for us to ratify, after the completion of the two protocol steps, the thesis that the correlation between mindset and metaphors is crucial for the cultivation of activities that maintain engagement in society. The theory is based on the concept of metaphor (Vereza, 2013) and on the concepts and categorizations of mindset (Dweck, 2017). As a method, we used the Collective Subject Discourse (CSD), which allows us to investigate the token frequency of metaphors and the type frequency linked to their polar values. The results will provide an explanation of patterns cataloged in the properties of mindset profiles with the purpose of creating a debate about the metaphors used in the speeches of the elderly, the type of mentality and the cognitive contribution to the planned construction of a more engaged social profile.

Keywords: Metaphor. Mindset. Cognitive profile. Social engagement.

* Pós-graduanda (Doutorado) do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo em São Paulo, SP, Brasil; e-mail: adrianalas@usp.br

** Professora Doutora titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Sociais da Universidade de São Paulo em São Paulo, SP, Brasil; e-mail: mceliah@usp.br

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento da população é uma tendência do século XXI. Quanto mais as cidades crescem, mais aumenta, proporcionalmente, o número de residentes acima de 60 anos. Essa realidade, objeto de estudo do Centro Internacional de Longevidade Brasil, órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), foi divulgada na publicação intitulada *Envelhecimento Ativo: um marco político em resposta à revolução da longevidade*. Esse documento admite que, ao aliar a saúde à fluidez na fase de transição entre o trabalho e a aposentadoria, “a política de bem-estar social deixará de se focar nos benefícios arbitrários ligados à idade, direcionando esforços para programas que respondam a necessidades sociais e de saúde prementes ao longo da vida” (2015, p.39).

Esse relatório revisita e atualiza o *Envelhecimento Ativo: Uma Política de Saúde*, divulgado pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2005), o qual apresenta a importância do envelhecimento ativo, garantindo acesso à sociabilização, inclusive na construção e no planejamento de vida pré e pós aposentadorias. O documento reforça que, quando alicerçada por fatores como sanidade física e mental, segurança e sentimento de pertencimento à sociedade, os indivíduos idosos podem desfrutar do próprio potencial e até mesmo se beneficiar com as experiências vividas na nova fase da vida.

Em um panorama mundial, a ONU (2019) divulgou que a população acima de 65 anos é a que mais cresceu e superou o número de crianças abaixo de cinco anos em 2018. A perspectiva para 2050 é de que o idosos sejam um de cada seis habitantes do mundo. Em 2019, essa proporção era de um para onze. No Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021) prevê o número de idosos acima do número de nascimentos em 2050, comprovando que o país também segue essa tendência do envelhecimento populacional.

Para garantir esse envelhecimento bem-sucedido, o psicólogo e pesquisador da Inteligência Emocional, Goleman (1995), identifica a existência de alguns aspectos relacionadas ao equilíbrio emocional que podem ser desenvolvidos no ser humano já adulto, inclusive naqueles que estão em fase de transição entre o fim da idade produtiva e a aposentadoria. O pesquisador prevê a possibilidade e a necessidade de um idoso fazer um planejamento, ou aprender a fazê-lo, para tornar-se consciente de suas ações, a fim de prevenir doenças, tais como ansiedade, solidão e depressão na nova etapa da vida.

Já no campo da linguagem, Penha (2018), em dissertação de mestrado, observou idosos com diagnósticos de Alzheimer segundo três critérios: corporeidade, organização linguística e processos cognitivos. A pesquisa confirmou que o grupo focal, com diagnóstico positivo para a enfermidade, obteve desempenho satisfatório no resguardo dos processos cognitivos, corroborando com a hipótese de que o pragmatismo linguístico tende à preservação. Ora, sabemos que tanto o corpo como a cognição atuam para a manifestação das instâncias pragmáticas da linguagem. Sendo as construções metafóricas uma dessas instâncias intencionais codificadas na linguagem, esta pesquisa as considera um objeto linguístico privilegiado de estudo já que favorece que o idoso evidencie uma tendência positiva ou negativa diante das experiências vividas na pré e na pós-aposentadorias.

Diante dessas premissas, a proposta deste projeto é investigar se o uso de metáforas com sentido positivo ou negativo teriam correlação com o perfil de mindset fixo ou *mindset* de crescimento, mapeados pela pesquisadora estado-unidense Carol Dweck (2017). Por fim, está em foco saber se esses dois fatores são determinantes para o engajamento social na construção de um envelhecimento bem-sucedido na pré e pós aposentadorias. Essa busca respalda-se na constatação da variação atitudinal de indivíduos ativos, que permanecem no trabalho mesmo após conquistar tudo o que queriam na profissão ao longo da vida laboral, em contraponto a outros que planejam uma vida para ser experimentada com novos afazeres após a aposentadoria.

2. JUSTIFICATIVA, OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS

Em qualquer local da sociedade, inclusive em São Paulo, é possível observar várias situações em que o idoso está presente de forma atuante. Verificamos um aumento desse número de pessoas maduras extremamente ativas e comunicativas nos postos de atendimentos em instituições públicas e privadas e, até mesmo, nos mais diversos contextos profissionais. Se, por um lado, encontram-se os idosos que se aposentam e mantêm-se na prática do mesmo ofício, seja ele manual ou intelectual, por outro, encontram-se idosos que aguardam a aposentadoria para colocar em prática um desejo ou até mesmo hobbies do passado, como aprender a tocar um instrumento musical, dançar, praticar esportes, envolver-se em instituições para trabalhos voluntários ou a vivenciar experiências urbanas, litorâneas e rurais, seja em caminhadas, na apreciação desses locais e, inclusive, com disposição para executar tarefas mais radicais.

Dados do IBGE (2018) mostram que o número de idosos aumentou 18% em cinco anos (censos de 2012 e 2017), e esse grupo já supera os 30 milhões de habitantes no país. Essa parcela da população, que está em constante crescimento no Brasil, requer um novo olhar por parte da comunidade acadêmica e social. Com a previsão de que o Brasil tenha mais idosos do que crianças em 2050 (IBGE, 2021), esses indivíduos devem tornar-se objeto de interesse de estudos e pesquisas, cujos compromissos sejam reconhecer e contemplar o processo de envelhecimento bem-sucedido e constante, na pré e pós aposentadorias, a fim de estimular a elaboração de políticas públicas e o aprimoramento das leis já existentes voltadas ao idoso.

Dentre as legislações específicas nacionais instituídas para garantir um envelhecimento digno aos brasileiros, destaca-se o Estatuto do Idoso (Brasil, 2003). De acordo com o artigo 20 desse documento, “educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade”, além de segurança, saúde, liberdade e trabalho devem ser, obrigatoriamente, executados e cumpridos por familiares, comunidade e Poder Público para assegurar-los a todos os idosos.

O Estatuto do Idoso vai ao encontro da Agenda 2030 fixada pela ONU (2015) na promoção de saúde, educação, igualdade, trabalho e acessibilidade a toda população mundial. Dentre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela entidade, cinco também estão diretamente relacionados ao expressivo aumento da população idosa já previsto pela própria instituição e pelo IBGE, como descrito anteriormente. Assim sendo, o documento propõe aos países membros:

- “Objetivo 3 – Saúde e bem-estar: assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades”, com ações que garantam serviços essenciais de saúde, remédios e vacinas acessíveis para todos;
- “Objetivo 4 – Educação de Qualidade: assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, homens e mulheres, igualmente, aniquilando as diferenças de gênero e gerando estilos sustentáveis que valorizem direitos humanos, diversidade cultural e cidadania;
- “Objetivo 5 – Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”, acabando com a discriminação e promovendo igualdade das mulheres em ações políticas, econômicas e públicas;
- “Objetivo 8 – Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos”, garantindo direitos trabalhistas e acesso a serviços bancários e financeiros a todos;
- “Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis”, com sistema de transporte e espaços públicos acessíveis para idosos.

Diante desta apresentação que fundamenta a expectativa de maior longevidade do brasileiro, surgiu a motivação para a elaboração deste projeto de pesquisa. A curiosidade também contribui para esta idealização, pois naturalmente encontram-se idosos engajados e envolvidos em atividades profissionais ou compromissos que promovam o convívio social. De fato, isso despertou o interesse em investigar relações que mantêm tanto o corpo como os processos cognitivo e linguístico ativos na fase pré e pós aposentadorias.

Esse estímulo foi impulsionado em contato com uma investigação realizada no Sindicato Nacional dos Aposentados, em São Paulo. Durante a análise da coleta de dados, Ramos (2019) constatou que homens com renda e escolaridade baixas, os quais ao longo da vida laboral executaram ofícios manuais e braçais, sentem-se mais satisfeitos com a aposentadoria quando comparados aos homens com renda média/ alta e maior escolaridade, cujas profissões estavam ligadas a funções intelectuais. Dessa leitura surge o delineamento do objeto desta proposta de pesquisa: idosos pré-aposentados ou já aposentados, formando a primeira parte do tripé multidisciplinar que sustentará esse estudo, a Gerontologia.

O elemento que apoiará a segunda parte desse tripé, responsável por mais um recorte e apresentado como um pilar para o desenvolvimento da proposta de pesquisa, é a Psicologia. Esta escolha é resultado de estudos da obra *Mindset*, de Carol Dweck (2017), um dos best-sellers sobre autoconhecimento publicados no Brasil nos últimos cinco anos. Segundo o conceito de *mindset*, objeto de investigação da pesquisadora, é possível ter e desfrutar de uma vida com qualidade, plenitude e felicidade, saindo de um *mindset* fixo para um *mindset* de crescimento. Hipoteticamente, esses dois fatores podem ser determinantes para o planejamento de uma aposentadoria bem-sucedida. Portanto, com o crescimento acelerado da população idosa brasileira, torna-se urgente a necessidade acadêmica de fomentar mais estudos investigativos em torno desse grupo, utilizando conceitos-base recentes de áreas como a Psicologia. A busca por correlações e respostas de projetos como este pode contribuir para a construção de protocolos ou intervenções com estratégias de consciência autobiográfica para uma nova fase bem-sucedida aos indivíduos que deixam o ambiente laboral e, conseqüentemente, mantêm as relações sociais para alcançar uma velhice digna em sociedade.

No campo da Linguística, última parte da tríade, a régua para esta proposta de pesquisa são as metáforas, utilizadas como elementos constantes na língua falada por brasileiros. Segundo Pinker (2008), elas são respostas da inteligência humana que, diante da evolução, coloca-se em um contexto inter-relacional físico e social. A fundamentação teórica para esta escolha fica a cargo do conceito de metáforas situadas, de Vereza (2013). Como o ser humano utiliza-se de pensamentos abstratos ilimitados para relacionar-se com os pares em qualquer situação comunicacional, o que se torna relevante “é a natureza situada da metaforicidade” (p.15). Esse jogo de palavras acontece, de acordo com a pesquisadora, por “ato comunicativo deliberado, metacognitivo, que tem no próprio processo metafórico a sua motivação” (p.15).

De acordo com o exposto, então, o foco social de interesse neste projeto é a camada idosa aposentada e em pré-aposentadoria. Por meio de experimentos (estratégias metodológicas voltadas a distratores discursivos) e inquéritos (protocolos de relatos reflexivos), pretende-se alcançar o objeto linguístico alvo deste projeto. Ou seja, identificar, por meio de coleta de dados do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), a correlação entre uso das metáforas, vinculada ao tipo de *mindset* de cada indivíduo, que melhor aproxima o participante do sentimento de pertencimento à sociedade, na construção de um plano de vida para uma aposentadoria bem-sucedida.

3. HIPÓTESES

Diante de questionamentos sobre o que pode contribuir para um idoso desenvolver o sentimento de uma vida bem-sucedida, surgem algumas perguntas motivadoras:

- (a) Haveria correlação entre as metáforas polares e o tipo de *mindset*?
- (b) Como são configuradas as metáforas situadas no discurso de cada tipo de *mindset*?

Sendo assim, as hipóteses podem ser formuladas nas seguintes bases:

- (a.1) as metáforas situadas positivamente seriam correlacionadas ao *mindset* de crescimento enquanto as negativamente seriam vinculadas ao perfil de *mindset* fixo;
- (a.2) as metáforas situadas positivamente mobilizariam *frames* ligados a sonhos e a desenhos, a movimentos dinâmicos e a realizações prestes à concretude, enquanto as metáforas situadas negativamente mobilizariam *frames* ligados a condições pretéritas e de realizações formatadas em presente histórico, à inação, ao saudosismo e à não agentividade do processo atual.
- (a.3) a correlação entre *mindset* de crescimento e metáforas situadas positivas indicariam tendência de abertura à aprendizagem e ao acoplamento de novos itens para o planejamento de uma pré e pós aposentadorias bem-sucedidas, com engajamento e convívio social em atividades diversas.
- (a.4) a correlação entre *mindset* fixo e metáforas situadas negativas apontariam para indivíduos que consideram a profissão como única especialidade na vida, mesmo após romper com o período de vida laboral.

Tais hipóteses tornam-se o combustível necessário para motivar a investigação de quais fatores poderiam atuar na diferença de atitude, inclusive linguística, em idosos pré ou pós-aposentados.

4. METODOLOGIA

Com abordagem qualitativa, o método desenhado para a análise dos dados coletados nesta pesquisa é inspirado naquele que visa ao aparato científico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Desenvolvido no Brasil, por Fernando Lefèvre e Ana Maria Lefèvre (1998), trata-se de uma técnica que permite delinear pensamentos, representações, crenças e valores por meio de um único discurso coletivo no qual o grupo social fala em primeira pessoa (Figueiredo *et al.*, 2013).

O DSC é baseado na Teoria das Representações Sociais, que são esquemas cognitivos constituídos com opiniões dos indivíduos participantes as quais permitem, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados, “produzir no leitor um efeito de ‘coletividade falando’” (Lefèvre *et al.*, 2009, p. 1194) com o acréscimo das informações obtidas nas pesquisas. Assim, com as respostas de perguntas estratégicas e dissertativas, forma-se um único discurso de opinião, em primeira pessoa, que resgata e desenvolve um pensamento coletivo e o converte em um texto com representatividade social de um determinado grupo.

Em um primeiro momento, dados serão coletados por meio de um questionário, o qual contará com perguntas inspiradas em informações conceituais e características apresentadas pelos perfis de *mindset* fixo e *mindset* de crescimento, com base na publicação de Dweck (2017). Essas questões também serão elaboradas com a intenção de resgatar a memória dos participantes com variáveis cronológicas de passado, presente e futuro, relacionadas à profissão ou à função laboral desempenhada ao longo da vida, que abordem planos e desejos para a fase pré e pós aposentadorias.

A partir das respostas obtidas, serão analisadas uma a uma para mapear os dados em dois recursos: quanto ao uso de metáforas e quanto ao tipo de *mindset*. As metáforas positivas e negativas serão investigadas com base no conceito de metáfora situada de Vereza (2013), a qual evidencia que esse recurso linguístico não necessariamente vem explícito no texto, pois se trata de uma abstração ilimitada utilizada nas inter-relações humanas. Portanto, a relevância do estudo proposto está relacionado ao uso de metáforas na linguagem e no pensamento, ou seja, “no âmbito do discurso, do instável, do episódico, do acontecimento” (pág. 16).

Já os perfis de *mindset* fixo e *mindset* de crescimento serão examinados por meio de traços peculiares dispostos nas respostas dos participantes,

correspondentes às características identificadas por Dweck (2017). Para isso, serão considerados propriedades típicas do *mindset* de crescimento sinais como: esforço, abertura ao desafio, orientação ao aprendizado e ao aperfeiçoamento, resiliência, desenvolvimento de potencial e crescimento. Ao *mindset* fixo serão considerados associados indicativos que expressem depreciação de esforços e desafios, resistência a novos aprendizados, sensibilidade a erros, opiniões equivocadas, adversidades e valorização de dons e talentos natos.

Paralelamente a isso, os dados absolutos também serão tratados pelo software QualiQuantsoft, desenvolvido com base na metodologia DSC, a fim de extrair as Ideias Centrais (IC) e Expressões Chave (ECH). Esse procedimento contemplará um discurso coletivo com anseios e planos para a pré e pós aposentadorias externados pelos participantes e será usado para o resultado final desta proposta de estudo.

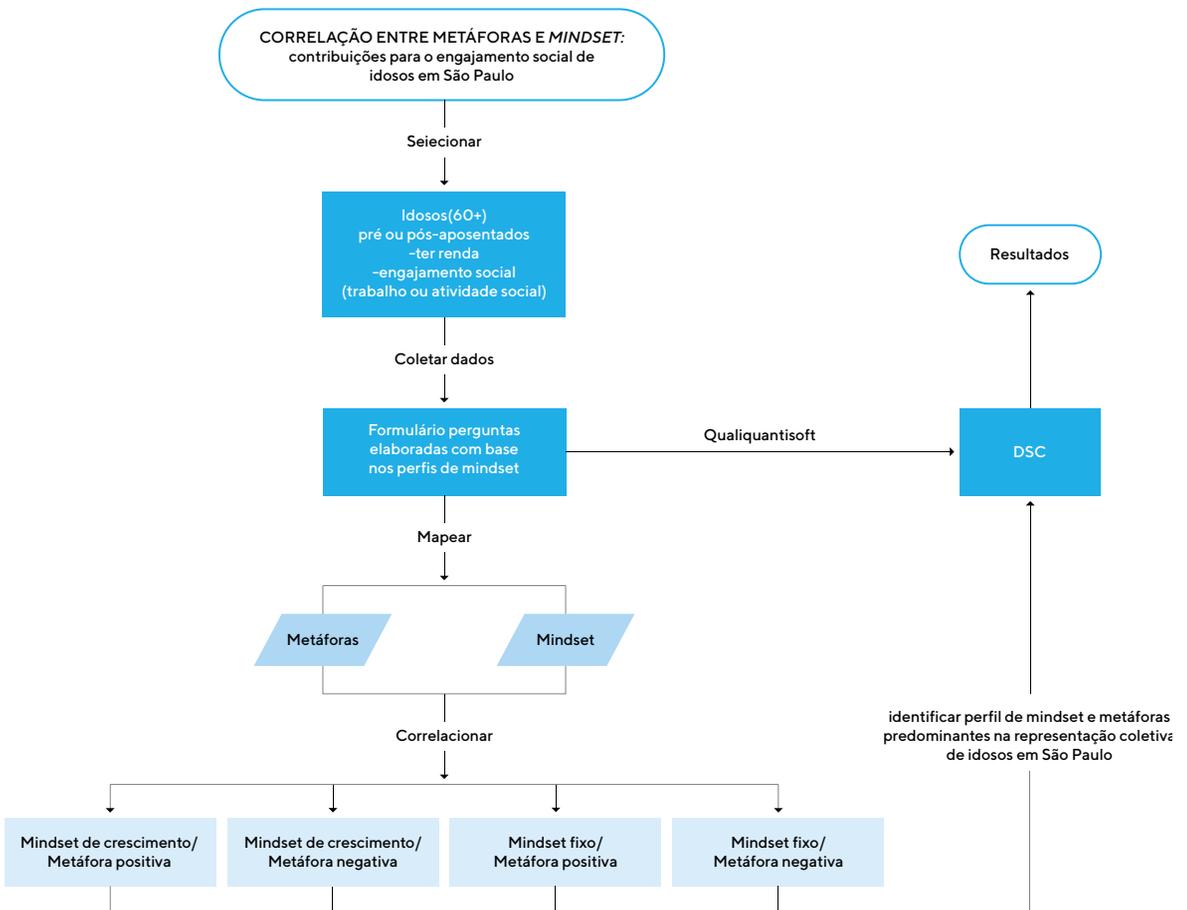
Depois de realizar o mapeamento de metáforas situadas (positivas e negativas) e do perfil de *mindset*, esses dados serão correlacionados a fim de responder as inquietudes manifestadas pelas questões motivadoras deste projeto e examinar os resultados conforme as hipóteses levantadas anteriormente. Desse modo, são esperadas quatro possíveis correlações:

1. (MC/MP) perfil de *mindset* de crescimento e uso de metáforas positivas;
2. (MC/MN) perfil de *mindset* de crescimento e uso de metáforas negativas;
3. (MF/MP) perfil de *mindset* fixo e uso de metáforas positivas;
4. (MF/MN) perfil de *mindset* fixo e uso de metáforas negativas.

Logo, ao retomar o DSC gerado pelo software QualiQuantsoft, será executada a correlação pertinente em termos de predominância discursiva, apresentando como resultado final uma representação coletiva do perfil de *mindset* e do uso de metáforas em idosos na fase pré e pós aposentadorias. Por fim, ao validar este processo, a coleta de dados será ampliada com o intuito de aumentar a amostragem e configurar resultados mais precisos e representativos quanto ao estudo proposto neste projeto.

5. REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA METODOLOGIA

A figura abaixo apresenta um fluxograma que detalha os passos da metodologia proposta para esse estudo:



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo tratando-se de um estudo acadêmico ainda em fase embrionária, é possível destacar, ao propor uma investigação sobre uma possível correlação de metáforas com sentido positivo ou negativo com perfil de *mindset* fixo ou *mindset* de crescimento (Dweck, 2017), que está em foco saber se esses dois fatores são determinantes para o engajamento social na construção de um envelhecimento bem-sucedido na fase da aposentadoria.

Os resultados dessa análise propiciarão a explanação de padrões catalogados nas propriedades dos *mindsets* fixo e de crescimento. Assim, o propósito geral da intervenção é criar um debate sobre as metáforas utilizadas em discursos de idosos, o tipo de mentalidade (crescimento ou fixa) e a contribuição cognitiva, de modo a contribuir para a construção de um perfil social mais engajado entre idosos, tornando-se um benefício para o envelhecimento bem-sucedido da população estudada.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Estatuto do idoso. Brasília, DF; 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm
- Centro Internacional de Longevidade Brasil (ILC-Brasil). Envelhecimento ativo: um marco político em resposta à revolução da longevidade. Rio de Janeiro; 2015. Disponível em: https://ilcbrazil.org/portugues/wp-content/uploads/sites/4/2015/12/Envelhecimento-Ativo-Um-Marco-Pol%C3%ADtico-ILC-Brasil_web.pdf
- Dweck C. Mindset: a nova psicologia do sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva; 2017.
- Figueiredo M, Chiari B, Goulart B. Discurso do sujeito coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. São Paulo: Distúrb Comum; 2013.
- Goleman D. Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva; 1995.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Projeções e estimativas da população do Brasil. Brasil; 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. Brasil; 2018. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>
- Lefèvre F, Lefèvre AMC. Recuperando a fala do social. São Paulo: USP/FSP/HSP; 1998. Disponível em: <http://colecoes.sibi.usp.br/fsp/files/original/9876e6762bc3b1cf292cb29aaa0e9b72.pdf>
- Lefèvre F, Lefèvre AMC, Marques MCC. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. Ciência e Saúde Coletiva; 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/blYcq4qWYBInrfZzbVrZmJh/?format=pdf&lang=pt>
- Organização Mundial da Saúde (OMS). Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Tradução: Suzana Gontijo. Brasília, DF: Organização Pan-Americana de Saúde; 2005. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf
- Organização das Nações Unidas (ONU). World population prospects 2019. Nova York: Highlights; 2019. Disponível em: https://population.un.org/wpp/Publications/Files/WPP2019_Highlights.pdf
- Organização das Nações Unidas (ONU). Os objetivos de desenvolvimento sustentável no Brasil. Brasília: ONU; 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>
- Penha, TRB. Intenção linguística e corporeidade na interação: por um método para a pesquisa sobre o alzheimer. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; 2018.
- Pinker S. Do que é feito o pensamento: a língua como janela para a natureza humana. São Paulo: Companhia das Letras; 2008.
- Ramos S, Cipolli G, Lopes A. Semelhanças e diferenças entre aposentados sindicalizados: uma análise de conglomerados. Revista Kairós. 2020; 23(4). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/52433>
- Vereza S. Metáfora é que nem...: cognição e discurso na metáfora situada. Revista Signo. 2013; 38(65), 2-21. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4543>

**ANOMIA E ACESSO A NOMES
NOS ESTUDOS DE LOCALIZAÇÃO
CEREBRAL: OXIGENANDO
OS ESTUDOS DO CAMPO DA
LINGUAGEM EM INTERFACE COM A
PSICOLOGIA**

**ANOMIE AND ACCESS TO NAMES
IN BRAIN LOCALIZATION STUDIES:
OXYGENATING STUDIES IN THE
FIELD OF LANGUAGE IN INTERFACE
WITH PSYCHOLOGY**

Ingrid de Lima Hernandez*

*Universidade de São Paulo Brasil, São
Paulo - SP.*

Maria Célia Lima-Hernandes**

*Universidade de São Paulo Brasil, São
Paulo - SP*

Resumo:

Na Linguística, os nomes são a menina dos olhos de cientistas do campo da Onomástica. Alguns desses, no entanto, começam a sair da caixinha e a traçar um diálogo frutífero com as Neurociências. Nesse lugar de reflexão insere-se este texto, em que propomos uma revisão pormenorizada da correlação entre nomes e processamento cerebral. A ideia é propiciar que linguistas vislumbrem novos trabalhos, agora voltando-se não somente para o ensino do método, mas especialmente para a retroalimentação das diversas áreas de saber, dentre as quais estão situados os futuros professores de Línguas, os psicólogos interessados em nomes e um vasto conjunto de cientistas que lidam com categorização, sem contudo vislumbrar as especificidades de alguns itens que compõem uma mesma categoria, porém com propriedades afastadas do centro da rede de sentidos familiares. O estudo propiciará, por exemplo, reconhecer que nomes comuns detêm estatuto diverso de nomes próprios. Essa distinção é reforçada pelo estudo-piloto que realizamos num contexto de Demência de Alzheimer.

Palavras-chave: Processamento nominal. Nomes comuns. Nomes próprios. Escala de familiaridade.

Abstract:

In Linguistics, names represent the pupil for scientists in the field of Onomastics. Some of these, however, are beginning to go out of the “little box” and establish a fruitful dialogue with the Neurosciences. In this place of reflection this text is inserted, in which we propose a detailed review of the correlation between names and brain processing. The idea is to allow linguists to glimpse new works, now turning not only to teaching the method, but especially to the feedback from the various areas of knowledge, among which are the future language teachers, psychologists interested in names and a vast set of scientists who deal with categorization, without however glimpsing the specifics of some items that make up a category, but with properties far from the center of the network of familiar meanings. The study will allow, for example, to recognize that common names have a different status from proper names. This distinction is reinforced by the survey we conducted in the context of Alzheimer's Disease.

Keywords: Name processing. Common names. Proper names. Familiarity scale.

* Mestranda do Programa de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; Bolsista CAPES; São Paulo – SP, Brasil; ingridhernandes@usp.br

** Professora Titular da FFLCH da Universidade de São Paulo. Bolsista Pesquisadora CNPq. São Paulo – SP; Brasil; mceliah@usp.br

1. INTRODUÇÃO

Os estudos dos nomes, como objeto prioritário no campo da Linguística, atrela-se à área da Onomástica, uma ciência tão antiga quanto a própria Filologia. Ao longo do século XX, produziram-se variados estudos no mundo todo¹ vinculados à Onomástica. Mais recentemente, com o advento das Neurociências, um campo altamente interdisciplinar de reflexões científicas, variados conhecimentos que impactam a categorização dos nomes migraram, então, para essa nova área, embora seja especialmente atrelada aos efeitos de distúrbios e de transtornos, consolidando-se como uma ferramenta interessante para auxiliar na identificação do diagnóstico em muitos casos.

Várias dessas transferências de conhecimento entre Neurociência e Linguística decorrem também das constantes interações entre Cognição e Linguagem. E nessa nova pegada de reflexões, priorizam-se: 1. a relação entre nomes e cognição; 2. o lugar do processamento de nomes no cérebro, correlacionando a geografia com a funcionalidade; e 3. a relação entre anomias e afasias, de modo a aprimorar os testes neuropsicológicos, por exemplo. Estranha-se, no entanto, o fato de que a pessoa que está na linha de frente dessas interlocuções e que poderia identificar pistas dos desvios funcionais não recebe, ao longo de sua formação, o mínimo treinamento sobre o que observar nas crianças e adolescentes para, então, considerar apropriado o encaminhamento a um tratamento. Os professores de linguagem e de línguas, em geral, são os primeiros a perceberem que algo não vai bem, mas, por não serem treinados na identificação de traços e efeitos mais recorrentes, acabam não tendo perícia para distinguir as anomias dos casos de falta de estudo, em situação, por exemplo, de exames e de provas escolares.

¹ Para conhecer uma revisão bibliográfica bastante aprofundada dos estudos da Onomástica ligadas a nomes próprios, sugerimos consultar Langendonck (2007) e Hough (2016).

2. ACESSO AOS NOMES E ALGUMAS HIPÓTESES

Todas as informações que aprendemos ao longo da vida ficam arquivadas em nossa mente. Essas informações são constituídas por unidades informativas menores, as palavras e as construções, assim como são mantidas em bloco em decorrência da significação e da significância que possam ter em nossas experiências. Dessa forma, tal como explicita Hough (2016), os nomes e também outros tipos de palavras são armazenados no cérebro e são acessados para construir interações cotidianas.

Quando se acessa um nome, não apenas o nome é evocado, mas várias informações seguem nesse processamento no cérebro, local em que ativamos as esferas de contato com esse nome, sejam elas decorrentes de experiências do mundo real ou do mundo da fantasia (da imaginação), sejam elas concretas ou sejam abstratas, sejam propriedades atinentes à coisa ou ao indivíduo nomeado ou, ainda, às suas propensões e atitudes que se percebem durante a interação. Dada a especificidade dos nomes pessoais, recordar destes acaba sendo uma atividade mais complexa do que recordar dos nomes comuns. Também é mais complexo recordar dos nomes das pessoas do que de seus atributos e peculiaridades.

Segundo Brédart (2016), seis são as hipóteses formuladas para justificar essa diferença de acesso aos nomes. Duas delas remetem à dificuldade de recuperar exclusivamente nomes quando se compara essa atividade à de recuperação de informações semânticas; as outras quatro sinalizam a diferença de recuperação entre nomes e outras classes de palavras.

1ª hipótese: o acesso aos nomes depende do acesso a informações semânticas – nomes pessoais são de mais difícil acesso do que recordar informações semânticas sobre a pessoa, demandando maior tempo para processamento identificar o primeiro, justamente porque é um processo que se dá posteriormente².

2ª hipótese: a singularidade relativa dos nomes pessoais torna o acesso mais difícil e o tempo demandado nesse processo será maior também – propriedades únicas são representações menos conectadas, ou seja, as representações desses nomes não se relacionam com variados contextos de aplicação. Já, informações semânticas são mais amplamente compartilhadas, razão pela qual estão mais conectadas a outras redes de informação³. Nomes

² De acordo com Brédart, experimentos seriais de reconhecimento facial quanto à familiaridade, com destaque para o modelo seminal de Bruce e Young (1986).

³ Neuropsicólogos, segundo Brédart, demonstraram que informações específicas podem ser recuperadas facilmente se comparadas a outros atributos semânticos únicos. Um exemplo é a recordação de frases de efeito ditas por uma determinada pessoa ou um evento específico associado ao indivíduo.

persoais demandam maior tempo para serem acessados do que tomadas de decisão semânticas amparadas em binarismo, ou seja, numa situação em que dois atributos são apresentados sobre um indivíduo, mais rapidamente ocorre a decisão por um deles. Nesse sentido, pessoas saudáveis tendem a aprender mais facilmente uma propriedade semântica única do que o nome pessoal (Carson, 2000, *apud* Brédart, 2016).

3ª hipótese: nomes pessoais são de mais difícil recuperação do que substantivos comuns – uma vez que não possuem sentido específico, que não se autodescrevem e que se distanciam de uma rede semântica conceptual, os nomes pessoais tornam-se uma barreira para seu acesso. Autores em geral associam a arbitrariedade dos nomes próprios a essa dificuldade, mas Brédart se ampara em vários outros autores não estruturalistas para concordar que a convenção social favorece o maior acesso. Nesse sentido, em comunidades linguísticas, os traços de objetos são fortemente associados aos nomes (substantivos comuns) a eles atribuídos, o que não ocorre com os nomes próprios. Esse mesmo raciocínio obviamente não se aplica a apelidos descritivos (Ex. Magrão, Bola, Careca, etc.) e a nomes descritivos de personagens (Ex. Branca de Neve, Rabugento, Soneca, etc.), que reúnem informações semânticas e autodescritivas.

4ª hipótese: o esforço cognitivo para a recuperação de nomes próprios pode ser explicado pela falta de sinonímia – nomear pessoas requer maior esforço por demandar rótulos específicos e não admitir sinônimos, ou seja, não oferece espaço para alternativas semânticas. Mesmo que adotemos a circunlocução (paráfrases, alusões etc.), ainda assim se efetivaria a nomeação.

5ª hipótese: formas e sequências fonológicas para nomes próprios são mais livres e, portanto, possuem uma gama maior de possibilidades – qualquer forma será aceita como um nome próprio, mas não como nome comum. Uma vez que substantivos comuns se encaixam nos hábitos sociolinguísticos de uma comunidade, maior restrição de uso será notada. É possível que um indivíduo se chame Céu, mas não é possível que sua função profissional seja rotulada de trabalhador do céu. Isso significa dizer que cada nome associado a elementos socialmente funcionais deve atender ao que já está posto como típico na rede semântica a que se vincula.

6ª hipótese: a frequência de uso de nomes determina a dificuldade para seu acesso – a frequência de uso de nomes próprios é inferior a de nomes comuns, tornando os nomes próprios mais difíceis de lembrar. Existem, contudo, estudos que revelam que o grau de familiaridade pode reverter essa hipótese, já que costumamos nos lembrar de nomes de membros da família, colegas, amigos, ainda que não nos recordemos de informações semânticas a seu respeito.

O que sugerem essas hipóteses é que uma combinação de fatores atua para tornar mais difícil a recuperação de nomes próprios: descrição inerente, correlação entre singularidade e tempo demandado no processo, falta de sinonímia, restrição fonológica e frequência de uso de nomes próprios em relação aos demais nomes. Isso nos conduz à percepção de que variados são os fatores que determinam o grau de dificuldade ao acesso a nomes, o que pede sempre cautela na adoção de critérios muito fechados e prontos como modelos de análise e observação do contexto de uso. Com base nessas descobertas, neurocientistas advertem que as diferenças podem estar associadas ao locus de realização no processamento cerebral. Muitas dessas diferenças de acesso associam-se a afasias, razão pela qual, na próxima seção, explanaremos a relação entre casos de afasia e localização cerebral.

2.1 ESTADO DA ARTE SOBRE O ACESSO A NOMES

Borghesani *et alii* (2019) investigaram o acesso de informação semântico-biógráfica com vistas à discriminação de nomes próprios por meio do reconhecimento de rostos famosos. Esse estudo – como outros que o antecederam – ratificou a relevância das regiões occipitais e temporais para o processamento facial. No entanto, também entram nesse processamento as regiões frontal e temporal conjuntamente. Elaborar o experimento que permitisse isolar uma demanda de outra foi o grande desafio que se apresentou aos autores, tal como atestado no seguinte excerto:

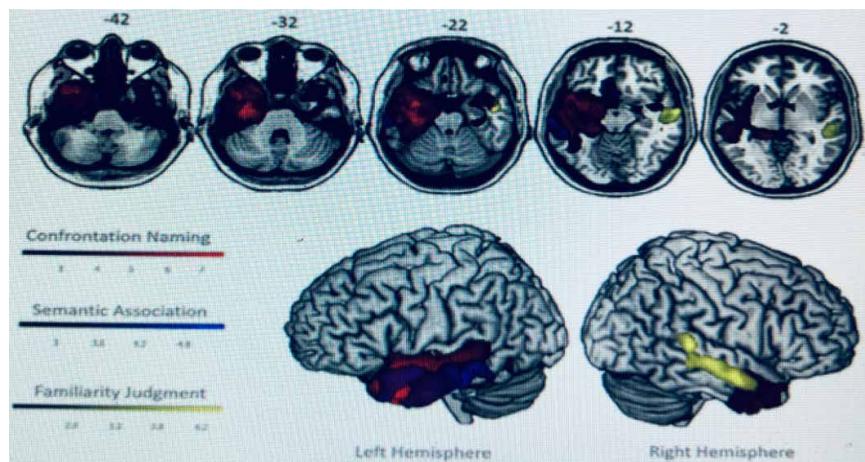
However, there is disagreement about which brain areas are involved in each step, as many aspects of face processing occur automatically in healthy individuals and rarely dissociate in patients. Moreover, some common phenomena are not easily induced in an experimental setting, such as having a sense of familiarity without being able to recall who the person is. (Borghesani *et alii*, 2019, p.72)

Eles propuseram revisar o que se conhecia sobre a dissociação de traços relativos às fases do processo de reconhecimento de rosto e a convergência entre os achados de exames de neuroimagem e de exames neuropsicológicos. Esse encaminhamento reforçou positivamente os resultados das pesquisas, fortalecendo a convicção de que se torna, de fato, possível discriminar as fases do processo de reconhecimento de rosto para conseguir o efeito de acessar nomes. Justamente por isso esse procedimento foi adotado por Borghesani *et alii* (2019, p. 74), que obtiveram o seguinte resultado:

- a) a percepção toma lugar primeiramente no giro fusiforme direito (Gorno-Tempini *et alii*, 1998; Kanwisher, McDermott e Chun, 1997);
- b) as informações semânticas multimodais específicas de pessoas são armazenadas no lobo temporal anterior/lateral (provavelmente bilateralmente) (Brambati *et alii*, 2010; Gefen *et alii*, 2013; Gorno-Tempini e Price, 2001); e
- c) nomear envolve o lobo temporal anterior esquerdo enquanto checar familiaridade envolve o lobo temporal direito (Gefen *et alii*, 2013; Gainotti 2007a, 2007b).

A despeito das descobertas reportadas, pouco se sabe sobre o recrutamento de cada uma das áreas durante as fases do processamento. Por isso, embora saibam que pessoas com afasia progressiva primária (SvPPA), de variante semântica, quase sempre reconhecem um rosto famoso como familiar, ainda que tenham dificuldades de se lembrar do nome próprio ou de detalhes biográficos, pouco se sabe quanto às fases do processamento em si. Essa é a razão por que Borghesani *et alii* (2019) submeteram 105 indivíduos com distúrbios neurodegenerativos e 43 com SvPPA ao teste de reconhecimento de rostos de pessoas famosas com monitoramento por neuroimagem. Evidenciaram *haver* uma correlação entre o volume da substância cinzenta do cérebro inteiro e as pontuações alcançadas nas tarefas experimentais da seguinte forma: o reconhecimento da pessoa correlacionava-se com o volume de massa cinzenta no lobo temporal anterior esquerdo, e o julgamento da familiaridade com a integridade do giro temporal médio anterior direito.

Figura 1: Neuroimagem de reconhecimento de rostos (Borghesani et alii, 2019, p.80)



Os resultados foram surpreendentes, pois tanto a recuperação de nomes quanto a associação biográfica atrelaram-se ao lobo temporal anterior esquerdo, enquanto a atividade de julgamento de familiaridade ocorreu no lobo temporal anterior direito.

3. A RELAÇÃO ENTRE ANOMIA E A EVOCAÇÃO DE NOMES

Podemos explicar a anomia associada justamente à recuperação de nomes. Quando o indivíduo não consegue nomear ou recuperar na memória o nome de algo conhecido, podemos dizer que se trata de um caso de anomia. A anomia desvincula-se quase sempre do acesso a informações semânticas, e essa constatação gerou uma série de trabalhos, dentre os quais comentaremos Lucchelli e De Renzi (1992), Fery, Vincent e Brédart (1995), Lyons, Hanley e Kay (2002) e Busigny *et alii* (2015) por representarem avanços cronologicamente alinhados ao que se sabe nesse campo.

Lucchelli e De Renzi (1992) demonstraram que, num quadro de enfarto talâmico esquerdo, há dificuldade na recuperação de nomes próprios de pessoas, apesar de isso não afetar a capacidade de fornecer informações precisas sobre essas mesmas pessoas. Com o estímulo visual o resultado foi o mesmo, ou seja, a não recuperação dos nomes. Já com os nomes comuns, nomes geográficos e nomes de monumentos em nada tiveram a evocação afetada. Isso sugeriu que os nomes de pessoas estivessem alocados em regiões distintas das de nomes comuns e também de nomes próprios ligados à geografia e a monumentos.

Três anos depois, Fery, Vincent e Brédart (1995) estudaram um caso de anomia específica para nomes próprios de pessoas, sem comprometimento de outros nomes próprios ou comuns. Inovaram no método, pois procederam à verificação por meio de reconhecimento de face e de identificação semântica. Os resultados ratificaram os estudos anteriores.

Como o tema não tivera sido esgotado e perguntas restaram por responder, sete anos depois, Lyons, Hanley e Kay (2002) descreveram um caso de paciente com anomia que apresentava dificuldades em nomear imagens e em fornecer detalhes semânticos de objetos, embora não apresentasse dificuldades com a lembrança de nomes de pessoas familiares, assim como de informações semânticas pertinentes. Além disso, demonstrava comprometimento da recuperação de substantivos de nomes comuns, e dificuldade tanto na recuperação quanto na compreensão de nomes geográficos. Essas constatações levaram os pesquisadores a concordarem com Kay e Hanley (1999), Miceli *et alii* (2000) e Gentileschi *et alii* (2001) sobre o fato de que para a nomeação familiar é usado um subsistema neural dedicado.

Lembramos que o estudo de Miceli *et alii* (2000) foi conduzido com a análise do caso de um paciente que sofreu trauma na cabeça, apresentando, por isso, anomia seletiva para nomes de pessoas familiares, sem demonstrar, contudo, qualquer dificuldade para acessar nomes comuns ou outros nomes próprios, assim como o reconhecimento de rosto. Esses autores demonstraram que o desempenho de nomeação não foi afetado pelas variáveis *idade de aquisição*, *frequência de uso* ou *memória seletiva/déficit de aprendizagem* para nomes de

peças. Por outro lado, o desempenho foi afetado pela não identificação de nomes, apesar de conseguir fornecer informações semânticas. Com nomes comuns, suas respostas foram eficientes. Isso indica que não conseguir nomear pessoas familiares resulta de danos nas informações conceituais. Logo, a organização conceitual pressuposta para a nomeação familiar demonstrou-se consistente com os resultados de um outro estudo realizado dois anos antes por Caramazza e Shelton (1998).

Mais de uma década depois, Busigny *et alii* (2015) reportaram o caso de um paciente, que, após encefalite por herpes simplex (HSE), embora mantivesse sua capacidade de acessar informações conceituais semânticas ricas relacionadas a familiares, demonstrou incapacidade de nomear essas mesmas pessoas além de demonstrar um déficit de produção e de compreensão de nomes para diferentes categorias de nomes próprios (acrônimos e pessoas). Assim, notou-se que o conhecimento lexical permaneceu intacto, mas desconectado do conhecimento semântico e das unidades faciais. Os autores correlacionaram essa desconexão com o papel do lobo temporal anterior esquerdo.

Nem todos os estudos sobre nomes, contudo, mencionam o termo anomia, mesmo que tratem do tema. Uma perspectiva diferenciada faz com que esses estudos focalizem o inaccessível a nomes e a informações semânticas muito mais vinculados à área cerebral associada. Por essa razão, chamamos a atenção para o fato de que, quando um autor ou um conjunto deles se refere a qualquer tipo de "inaccessível" ou "dificuldades de acesso" relacionado a nomes, podem estar relatando casos de anomia ainda que em graus diferentes de manifestação.

Assumindo como pressuposta a ideia de que informações semânticas sobre pessoas familiares são mais facilmente e com maior precisão recuperadas do que nomes próprios, Schweinberger, Rahman e Sommer (2002) formulam a hipótese explicativa de que o acesso ao nome ocorre sequenciado à recuperação de informações semânticas. Para validar a hipótese, realizaram experimentos com 24 estudantes de graduação (10 homens e 14 mulheres) de 21 a 34 anos. Verificaram, no entanto, que ambos os processos iniciam-se conjuntamente, mas a recuperação de nomes demanda maior tempo devido a peculiaridades estruturais, ou seja, os processos de recuperação de nomes e de informações semânticas iniciam-se conjuntamente, no entanto com tempo de realização diverso.

Laws e Gale (2002) partem do trabalho de Humphreys *et alii* (1988), que, por sua vez, retomaram os passos de Snodgrass e Vanderwart (1980). Estes últimos utilizaram três medidas visuais (1. Proporção de pixels pretos; e 2. Grau de sobreposição de pixels nas subcategorias; e 3. Grau de consistência na distribuição entre pixel em cada imagem.) para distinguir entre os processos de identificação e nomeação de seres animados e inanimados. Laws e Gale desconfiavam que os contextos poderiam alterar os resultados das descobertas e examinaram a relação desses estímulos com a nomeação de

figuras num método acelerado de apresentação. Chegaram aos seguintes resultados por critério. No segundo padrão de medida, a acurácia alcançou maiores índices para os não animados, revelando menor sobreposição visual dentro dos animados. Isso configurou uma correlação entre o critério 2 e as taxas de erro. Não houve qualquer resultado significativo na correlação com as demais medidas. Concluíram, assim, contrariando os estudos anteriores, que desenhos de seres animados não possuem maior semelhança visual do que os inanimados.

A capacidade de recuperação de nomes comuns permanece preservada em casos decorrentes de hemorragia subcortical no giro temporal superior esquerdo. Foi o que demonstraram Otsuka *et alii* (2005). Apesar disso, o mesmo não ocorre com relação a nomes próprios (pessoas, países e outros objetos de seu conhecimento cotidiano), ainda que o conhecimento semântico se mantivesse preservado.

Em Reszegi (2018)⁴, com o avanço dos estudos de neuroimagem, a localização no cérebro de estímulos com nomes próprios e nomes comuns traz resultados interessantes. A autora verifica que nomes próprios evidenciam uma representação neural ampliada e por isso seria mais complexa. Num estudo com chineses falantes de mandarim por meio de ressonância magnética funcional, verificou-se que ouvir nomes próprios ativa não somente as áreas do hemisfério esquerdo, mas também outras regiões dentro do giro pré-central, giro temporal superior, subcorticais, além de algumas regiões do hemisfério direito.

A despeito das descobertas, nem sempre se verifica convergência entre os autores quanto a uma específica localização de nomes próprios, mesmo com referência às áreas de Broca e de Wernicke, que são centros de convergência com preponderância de neurônios que desempenham papéis em processos linguísticos, ainda que sem exclusividade.

O campo da Linguística tem sido visitado por pesquisadores de várias áreas do saber, e todos eles se alimentam do conhecimento acumulado nos estudos de Aquisição de Linguagem, principalmente. É o que vemos em Waxman e Leddon (2011), que afirmam que crianças estabelecem ligações sistemáticas entre palavras e conceitos referidos ao longo do primeiro ano de vida. Apesar de *haver* enormes diferenças ditadas pelos experienciamentos individuais que impactam o desenvolvimento de sua linguagem, não resta dúvida de que maiores são as similaridades naqueles aspectos mais fundantes de seu desenvolvimento conceptual e de linguagem. Um fato mais geral é que crianças produzirão suas primeiras palavras a partir do primeiro aniversário. Em termos

⁴ A autora se ampara nos seguintes estudos: Müller, 2010:355, Yamadori *et alii* 2002, Müller *et alii* 1999, Yen *et alii* 2005, Reinkemeier *et alii* 1997, Luccheli *et alii* 1997, Otsuka *et alii* 2005, Gorno-Tempini *et alii* 2000, 2001 *Apud* Reszegi, 2018, p. 153).

das categorias cognitivas, primeiramente produzirão aquelas que representam seres concretos em seu universo, tais como mamãe, cachorrinho, copo, dentre outras. Além disso, incluem-se nessa fase as rotinas sociais corporeadas, tais como o *tchau*, além de ações corporeadas, como *pé* referindo-se a levantar-se. As holófrases predominam no campo dos substantivos. As categorizações representam traços de familiaridade entre objetos por vezes diferentes, tais como *cachorro* e *coelho*, que compartilham características descritivas, tais como corpo coberto de pelos, quadrúpede, etc.

Moreover, from the onset of acquisition, the process of word-learning involves powerful, implicit links between the linguistic and conceptual systems. Even before infants begin to speak, novel words guide their attention to objects, and highlight commonalities and differences among them (Balaban & Waxman, 1997; Booth & Waxman, 2002; Fulkerson & Haaf, 2003, 2006; Fulkerson & Waxman, 2007; Graham, Kilbreath, & Welder, 2004; Keates & Graham, 2008; Waxman & Markow, 1995; Welder & Graham, 2006; Xu, 1999) (Waxman e Leddon 2011, p. 182)

Um sistema de correspondência entre palavra e referente é impactado pela memória de estocagem, o que permite produzir usos consistentes ao longo do tempo. Palavras mais lexicais (substantivos, adjetivos e verbos) assumem um papel relevante na expansão lexical e, no reverso disso, permitem que testes de fluência sejam aplicados. Baldwin & Markman (1989, *apud* Waxman e Leddon 2011) já alertaram para o fato de que crianças em idade pré-linguística prestam mais atenção a objetos que são nomeados, o que parece coincidir com o que conhecemos sobre o papel da complexidade cognitiva demonstrada pelos estudos de Linguística Cognitiva. Se um maior número de estímulos é apresentado (visual e auditivo), espera-se que um maior tempo seja consumido na recepção, logo maior complexidade estará implicada.

Together, these results reveal that naming has powerful cognitive consequences, even in prelinguistic infants. Naming supports the establishment of a repertoire of object categories and provides infants with a means of tracing the identity of individuals within these categories throughout development. These links appear before the advent of productive language. (Waxman e Leddon 2011, p.188)

No campo da Linguística Cognitiva de base sociofuncionalista, Lima-Hernandes (2010), inspirada em estudiosos da gramaticalização, apresenta um *continuum* de abstratização relacionado às categorias cognitivas implicadas no desenvolvimento do indivíduo no mundo da linguagem. É pressuposta a ideia de que a língua é corporeada em sua dinamicidade. Sendo assim, todo indivíduo passa por um processo de maturação universal no mundo da linguagem. As categorias que orientam essa maturação devem ser lidas da esquerda para a direita e cada uma à direita pressupõe a incorporação das categorias mais à esquerda. Logo, quanto mais à direita, mais complexa é a

categoria e as experiências que ela codifica. A seguir representamos esse *continuum*: partes do corpo > pessoa > objeto > [instrumento] > espaço > tempo > [aspecto] > qualidade. As categorias entre colchetes implicam subcategorias derivadas da interação entre duas categorias anteriores especificamente, sem interferir no surgimento da categoria seguinte. Aplicando essa mesma lógica aos estímulos recebidos durante a evocação de nomes, podemos dizer que, quanto maior o número de estímulos, mais complexa será a informação requerida.

Esses avanços no campo da reflexão linguística, no entanto, não têm ajudado muito a ponta final de aplicação, quando o contexto-meta é a sala de aula. Professores perguntam-se se os resultados apresentados por seus alunos são tão somente deslizes corriqueiros, falta de empenho e aplicação ou poderia *haver* alguma patologia implicada. Complementarmente, o conhecimento sobre as patologias existentes e seus efeitos na linguagem sobrevivem sob um rótulo único: afasia.

Essa indistinção entre os vários efeitos cria na rotina de trabalho do professor uma barreira intransponível, da mesma forma que ocorre com a família e com a própria criança. É como se houvesse uma imensa floresta virgem impenetrável e sem fim. Essas razões nos motivaram a explicar esse tema e a evidenciar que uma horda de pesquisadores tem se envolvido com a busca do aprofundamento de conhecimentos nesse campo.

3.1 QUANDO A FALTA DE RESPOSTAS NÃO É SÓ PREGUIÇA: ANOMIA X AFASIA

Há consenso sobre a afasia desencadear-se em razão de um dano cerebral que impacta a linguagem. Normalmente, associa-se a linguagem ao hemisfério esquerdo do cérebro (doravante, HE), no entanto, estudos evidenciam que há uma participação relevante do hemisfério direito (doravante, HD) nesse processo. Parece-nos óbvio que não se pode isolar uma parte de um sistema quando os estímulos são tão diversos. Basta que lembremos de que processos atencionais dialogam francamente com os sistemas de memória em simples operações, como a categorização. Também nos parece bastante corriqueiro pensar em sistemas executivos captando estímulos derivados de multiprocessamentos (cf. Lindell, 20016, *apud* Salles e Rodrigues, 2014). Se a afasia causa prejuízos nos processos cognitivos relacionados à linguagem, como bloquear o que opera sistemicamente?

Assim, a despeito de o HE ter papel relevante para a linguagem, Lindell (2006, *apud* Salles e Rodrigues, 2014) demonstrou que o HD não deixa de representar sua relevância para o processamento da linguagem e da interação. Ainda segundo essa autora, a razão para isso é que o HD armazena os traços prosódicos da produção da fala, além dos atributos lexicais de reconhecimento visual das palavras. Já, Fonseca *et alii* (2006) relataram que o HD também responde pelas funções discursivas, pragmáticas, inferenciais, léxico-semânticas e prosódicas⁵.

Dois trabalhos (Peña-Casanova *et alii*, 2005 e Turgeon & Macoir, 2008), de acordo com Salles e Rodrigues (2014), atuaram para a classificação agrupada dos tipos de afasia. Segundo esses autores, classificam-se as afasias em dois grandes grupos: as de caráter fluente (Afasia de Wernicke, de Condução, Anômica e Transcortical sensorial) e as de caráter não fluente (Afasia de Broca, Transcortical motora, Transcortical Mista e Global). Cada uma delas apresenta especificidades e propriedades características que permitem seu reconhecimento. Na **afasia anômica**, a linguagem expressiva é fluente, com adequada compreensão, repetição e articulação (Peña-Casanova *et alii*, 2005 *apud* Salles e Rodrigues, 2014), mas há grande dificuldade na evocação lexical, mais usada na linguagem espontânea e menos evidente na denominação por confrontação visual (Peña-Casanova *et alii*, 2005 *apud* Salles e Rodrigues, 2014) e também considerável dificuldade no acesso a informações fonológicas e/ou ortográficas das palavras, ainda que o acesso semântico esteja intacto. Já, na **afasia transcortical sensorial**, ainda entre os indivíduos fluentes, verifica-se não somente a dificuldade na compreensão (Beeson & Rapcsak, 2008 *apud*

⁵ “Pacientes com lesão no HD podem apresentar, ainda, déficit na produção ou no reconhecimento emocional de faces ou do som das vozes” (Fonseca *et alii*, 2006, *apud* Salles e Rodrigues, 2014, p. 96).

Salles e Rodrigues, 2014), mas também as parafasias semânticas, dificuldades de encontrar palavras (anomias) e circunlóquios (Beeson & Rapcsak, 2008 *apud* Salles e Rodrigues, 2014). Algumas dessas são, aliás, características típicas de demência por Alzheimer.

Entre os indivíduos não fluentes, a **afasia de Broca** revela uma maior dificuldade em nomear verbos do que substantivos (Hillis, 2007, *apud* Salles e Rodrigues, 2014), dentre outras características. Há, ainda, a **afasia transcortical motora**, em que, dentre outros traços, se verifica a nomeação comprometida, ainda que o paciente se beneficie de pistas contextuais e fonêmicas (Peña-Casanova *et alii*, 2005, *apud* Salles e Rodrigues, 2014), que pode ser confundida com a **afasia transcortical mista**, que manifesta, dentre outros problemas, o da dificuldade na nomeação (Salles e Rodrigues, 2014), diferente da **afasia global**, que não interfere na nomeação.

É interessante notar, assim, que algumas afasias impedem que o falante acesse o nome, mesmo que saiba seu conceito. Torna-se necessário, então, repensar a dicotomia entre significado e significante, tal como apresentado no modelo estruturalista. Talvez uma forma de realizar esse salto para uma compreensão mais cognitivista seja deslocarmo-nos para o espaço em que indivíduos percam sua capacidade de nomear o que sempre lhe foi familiar.

4. ANOMIA E SUA RELAÇÃO COM DOENÇAS NEURODEGENERATIVAS

Para a maioria das pessoas, à medida que o tempo avança, torna-se mais difícil aprender nomes e às vezes até lembrar dos já aprendidos. Um velho ditado diz que não se ensina um truque novo a cachorro velho. Essa percepção é endossada pela Teoria do Período Crítico, proposta por Noam Chomsky. Apesar dos inúmeros trabalhos aceitando essa premissa, funcionalistas e cognitivistas colocam dúvida sobre sua validade. Tudo depende do contexto e das motivações.

Nesta seção, visitaremos alguns trabalhos que estudaram a relação entre memória e recuperação de nomes. As áreas são distintas, mas nos ajudarão a compreender melhor como se perde o acesso ao nome⁶.

O papel da rede fronto-temporal na aprendizagem de nomes por meio de Estimulação Transcraniana por corrente (tDCS) sobre o lobo-temporal anterior esquerdo e o giro frontal inferior esquerdo foi comparado por Pisoni *et alii* (2015). Adotaram como estratégia a aprendizagem de associação de nome de rosto desconhecido e a realização de uma estimulação simulada por corrente anódica. Depois, realizaram as estimulações sob 3 formas (tDCS sobre o lobo temporal anterior esquerdo com estimulação anódica; tDCS sobre o lobo temporal anterior esquerdo com estimulação catódica; e tDCS com estimulação anódica sobre o giro frontal inferior esquerdo) e os resultados foram respectivamente os seguintes: diminuição da precisão na atividade de nomear; não alteração no desempenho nem queixa sobre certos desconfortos; e diminuição significativa de intrusões, o que hipoteticamente melhoraria o mecanismo de seleção. Feitos os experimentos, verificaram que estavam corretos em sua intuição quanto à relevância do lobo-temporal anterior esquerdo e do giro frontal inferior esquerdo na recuperação de nomes próprios.

A Linguística tem percorrido esse mesmo caminho de reflexões sobre o acesso a nomes. Karpenko (2016), por exemplo, aproximou os conceitos onímicos dos processos cognitivos engendrados no uso e afirmou que conceitos onímicos são unidades de informação estocadas como recursos mentais a serviço da consciência. Nesse sentido, essas unidades são o esteio para que experiências humanas consolidem-se como conhecimentos.

⁶ Segundo a lógica do "período crítico", nenhum indivíduo consegue aprender nova língua ou novo sistema gramatical após a puberdade.

Essa ideia não é totalmente nova, uma vez que Jackendoff (1992) delinea os conceitos como entidades "dentro da cabeça". Sendo um produto da imaginação humana, como ele mesmo afirmara, só poderia ser compartilhado por meio da linguagem (língua, gesto, desenho, dentre outras formas de comunicação). Com base nisso, Karpenko (2016) propõe uma estrutura de caráter triplo para o conceito onímico: 1. campo verbal autoexplicativo; 2. campo informativo plasmado no conhecimento enciclopédico ou autobiográfico; e 3. campo sensorial alimentado via visão, audição e cinestesia⁷.

Ainda Karpenko (2016) trata a cognição dos nomes como uma "caixa preta", que, em sendo aberta, propiciará ao campo científico interdisciplinar alcançar segredos do cérebro no que tange às várias memórias integradas aos tipos de experienciamentos dos indivíduos ao longo de sua vida. O resultado disso seria a expansão do léxico passivo e também ativo em termos de estruturas concêntricas.

À medida que os nomes se afastam das experiências mais próximas e mais sentimentais do indivíduo, mais se aproximaria das bordas desses círculos concêntricos. Assim, as experiências com nomes desde uma experiência mais individual até experiências de ouvir falar passariam por várias outras instâncias e seriam acopladas em círculos diferentes. Essa organização pode, salvo engano, representar os círculos de associações perdidos pelo indivíduo em contexto de Alzheimer, já que este sofreria impacto gradual iniciado no 4o círculo e concêntricamente atingiria os demais. Numa lógica sistêmica, quando o indivíduo demonstrar impacto no 1o círculo, significará que os demais já teriam sido atingidos, e o estágio de sua doença já se encontraria avançado.

Pensamos em explorar essa "caixa preta" e fazer um estudo-piloto com um paciente⁸ com Demência de Alzheimer (DA) a fim de checar nossas intuições sobre a atuação desses círculos concêntricos propostos por Karpenko.

Durante uma sessão de atendimento, o paciente R. foi submetido a uma entrevista semiestruturada planejada com quatro grandes blocos representando os quatro círculos de Karpenko, quais sejam: (i) nomes próprios de pessoas próximas; (ii) nomes próprios de pessoas conhecidas ou com algum interesse pessoal, mas sem qualquer envolvimento emocional; (iii) nomes próprios sem importância para o paciente; e (iv) nomes próprios

⁷ Consequently, the structure of the onymic concept will have a three-fold character: 1. A verbal field, which is self-explanatory; 2. An informational field, where we shall refer 'autobiographical' and general encyclopaedic information about the entity; 3. A sensory field, where visual, auditory, and kinaesthetic information is stored (cf. Karpenko, 2016, p. 70)

⁸ Uma das autoras deste trabalho faz o acompanhamento do paciente R. na função de neuropsicóloga.

desconhecidos. A sessão durou aproximadamente 60 minutos e foi realizada na presença do filho do paciente, que não interferiu nas respostas, embora fosse utilizado como ponto de referência para uma das perguntas.

a) Primeiro Círculo: Nomes próprios de pessoas próximas⁹.

Durante a entrevista, foi perguntado a R. sobre os nomes de seus familiares. Recordou-se dos nomes de seus pais e irmãos homens, mas não conseguia se lembrar de que tinha irmãs. Não sabia que fora casado e nem que tivesse filhos. Num segundo momento, foram mostradas fotografias desses mesmos parentes não lembrados, bem como de outros parentes próximos. R. olhou demoradamente para a primeira foto, que era de seu casamento, e, num primeiro momento sequer se reconheceu. Após alguns poucos minutos, disse que o rapaz da foto parecia ser ele, mas não sabia quem era aquela mulher ao seu lado. Ainda sobre essa fotografia, a psicóloga insistiu em saber quem era a moça, apontando e dizendo o respectivo nome. R. disse: "pode ser isso mesmo", demonstrando o incesso a essa informação pessoal.

É interessante observar que a psicóloga combinou dois estímulos sensoriais (visual e auditivo), o que torna o processamento mais complexo tal como defenderam Baldwin & Markman (1989, *apud* Waxman e Leddon 2011). Esse mesmo recurso de complexificar estímulos ou cadeias informativas tem sido testado por linguistas funcionalistas e sociocognitivas sob o rótulo de "princípio de iconicidade" em seu subprincípio de quantidade, tal como já alertamos anteriormente. O efeito potencializa a possibilidade de acesso ao nome à custa de um tempo maior de recepção.

De acordo com Lima-Hernandes (2006), o subprincípio de quantidade atua no nível da informatividade prevendo que, quanto maior a informação, maior será a forma mobilizada para codificá-la. Se o princípio de quantidade estiver atuando, é certo que seu efeito desencadeará o subprincípio da complexidade que remete ao fato de que, quanto mais estímulos informativos estiverem implicados no evento, maior complexidade cognitiva será requerida, ou seja, o tempo de processamento será maior.

⁹ O filho nos emprestou um álbum de família em que estavam várias fotografias da fase mais duradoura da vida do paciente, ou seja, desde seu casamento aos 25 anos até a atualidade. Foram usadas as fotografias que auxiliaram nas perguntas do primeiro bloco.

Ainda uma observação a ser feita é que as respostas de R. nos fizeram intuir que informações semânticas são mais facilmente acessadas do que o nome próprio. Ao ser inquirido sobre ter filhos, disse que não se lembrava, mas, quando a psicóloga apontou para o filho presente, sem mencionar quem era, R. disse: "acho que é meu filho, mas não lembro o nome". Esse achado reforça os resultados de vários autores, dentre os quais citamos Schweinberger, Rahman e Sommer (2002).

b) Segundo Círculo: Nomes próprios de pessoas conhecidas ou algum interesse pessoal, mas sem envolvimento emocional

R. atuou profissionalmente em sua juventude como funcionário de uma olaria em Campinas e, já casado, atuava como motorista de caminhões. Ao ser perguntado sobre sua ocupação, R. recordou-se de ter trabalhado com caminhão, mas dizia não saber que tipo de caminhão, tampouco em que empresa, nem o que transportava. Na verdade, ele transportava gases hospitalares, mas, ao responder, juntou a Ollaria com o Caminhão, dizendo que transportava telhas e tijolos, o que não coincidia com os fatos. Lembrava-se de topônimos, como Campinas e São Paulo, e a relação entre eles na sua vida, mas nem sempre demonstrou consciência de que, no momento da fala, estava em São Paulo, ou seja, não revelou orientação espaço-temporal. Foi incapaz de se recordar de nomes de pessoas com as quais conviveu ao longo de sua vida profissional. Isso significa que o envolvimento emocional é um pilar de acesso a nomes pessoais.

Quanto aos nomes de objetos, R. lembrou-se, depois de evocar os caminhões, que, na verdade, transportava gases e mesclou-os com os objetos pertinentes à olaria: "carregava no caminhão telha e acetileno", depois complementando com "nitrogênio, oxigênio". Isso nos conduz à reflexão tecida sobre a pesquisa de Brédart (2016) a respeito de substantivos: nomes pessoais são mais inacessíveis do que substantivos comuns, porque os primeiros não se autodescrevem e distanciam-se de uma rede semântica melhor delimitada cotidianamente.

c) Terceiro Círculo: Nomes próprios sem importância para o paciente

No álbum de fotografias trazido pelo filho de R., havia fotos em que pessoas fora de seu círculo social cotidiano estavam presentes, por exemplo os amigos dos filhos. Essas pessoas não representam qualquer importância afetiva para R. Então esses foram o foco das perguntas neste círculo.

Apesar de já ter conhecido essas pessoas em algum momento de sua vida e ter interagido com elas em algumas circunstâncias, R. não se recordou nem dos rostos, nem dos nomes, tampouco de informações semânticas relacionadas.

d) Quarto Círculo: Nomes próprios desconhecidos

Dado o caráter de afastamento pessoal do quarto círculo, a psicóloga apresentou a R. um CD com uma coletânea de músicas de um cantor popular brasileiro que foi sucesso durante grande parte de sua vida, desde a juventude até sua velhice. Perguntou-lhe o nome dessa pessoa, enquanto R. analisava o CD, sem conseguir acessar a informação requerida. Numa segunda tentativa, foi-lhe apresentado o estímulo sonoro, fazendo-o ouvir um dos sucessos do cantor. Ainda assim, R. não conseguiu relacionar os estímulos recebidos com o nome requerido.

Sabemos que pessoas ilustres e famosas são mais facilmente lembradas justamente porque detêm maior visibilidade social em vários tipos de mídia, ou seja, representam um número de *inputs* também maior nesse sentido. No entanto, são pessoas desconhecidas do ponto de vista do contato social, da intimidade. Logo, não poderiam figurar no primeiro círculo. A resposta de R. demonstra bem a razão disso: apesar de esse fenômeno aproximar personagens famosas de estímulos diversos, a informação considerada pressuposta socioculturalmente não é acessada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, explanamos as formas como acessamos nomes e seus atributos semânticos. Demonstramos, inicialmente por meio das hipóteses de Brédart (2016), que as pesquisas que lideram as descobertas têm consolidado o caminho orientador dos *designs* metodológicos em busca do discernimento do locus de nomes comuns e nomes próprios, bem como de seus atributos semânticos. Assim, tomamos conhecimento de que: informações semânticas são mais facilmente acessadas do que nomes próprios. Seis são as hipóteses decorrentes desse fato: I) o sequenciamento dessas atividades no cérebro seria fator determinante; II) o grau de especificidade de um nome determinaria o tempo de processamento; III) as condições autodescritivas de um nome favoreceriam um maior número de *inputs* sociais; IV) a sinonímia funcionaria como uma janela abreviadora do acesso ao nome com menor esforço cognitivo; V) as sequências fonético-fonológicas de escolha mais livre imputariam menor frequência de uso e maior dificuldade de acesso ao nome; e VI) a frequência de uso seria um fator relevante para o acesso mais rápido ao nome, incluindo-se aí a familiaridade que alimentamos.

Essas hipóteses nos levaram a considerar o papel dos profissionais que estão à frente dos processos de ensino-aprendizagem de linguagem. Refletimos sobre os possíveis casos de anomia e o preparo raro e imprescindível que os professores precisam ter para identificá-los e dar a devida orientação à família bem como deflagrar os encaminhamentos burocráticos na estrutura escolar. Isso nos motivou a distinguir os variados casos de afasia, evidenciando seus efeitos no indivíduo.

Dirigindo-nos, posteriormente, ao pesquisador que lida com o campo da linguagem ou participa de equipes multidisciplinares que focam a linguagem como objeto prioritário, voltamo-nos ao trabalho de identificação da correlação entre a geografia cerebral e os efeitos para os casos de nomes em geral e notamos que muito já foi feito, mas muito ainda precisa ser investigado para que contribuições significativas sejam levadas a termo. Eis uma síntese do que evidenciamos ao longo deste estudo:

Quadro 1: Localização cerebral e funções.

Geografia cerebral	Funções identificadas
Lobo temporal anterior (ATL)	§ Atua na identificação de nomes e de informações semânticas. § Detém papel central no processamento semântico de figuras e de palavras.
Lobo temporal esquerdo e regiões frontais	§ Atua no processamento de nomes próprios.

Notamos que a neurodegeneração é uma circunstância atípica útil para o estudo da rede neural e do processamento facial, pois uma tarefa simples de identificação de rostos, que pressupõe o envolvimento de várias áreas corticais, especialmente dos lobos temporal posterior e occipital posterior, área da face fuseiforme (AGL), área da face occipital (OFA) e o sulco temporal superior posterior (pSTS), embora as regiões anterior direita do lobo temporal e occipital também participem dessa atividade, nem sempre, no entanto, com seu funcionamento adequado. Isso se deve ao fato de que nas Demências de Alzheimer (DA) e Demências Frontotemporais (FTD) pode *haver* a dificuldade do reconhecimento de rostos familiares, inclusive o próprio rosto numa foto, tal como demonstramos com o paciente R. Sabemos que essa disfunção sinaliza a atrofia da ATL, envolvendo conjuntamente a amígdala, a ínsula, o lobo frontal e o sistema límbico, embora, a depender do grau de degeneração, também possa ocorrer atrofia de áreas do sistema central (por exemplo, temporal superior, sulco, córtex occipital lateral).

Dado que a nomeação e a identificação de nomes são atividades que acompanham todo ser humano desde a mais tenra idade, estar atento às respostas cerebrais e às respostas no campo da linguagem torna-se um caminho de interesse comum tanto a quem estuda a aquisição de linguagem quanto a quem se interessa pelas perdas decorrentes de neurodegenerações diversas.

Ler textos e ler a vida são atividades que mobilizam pareamento de processamento, pois ambas requerem que o processamento perceptivo esteja apto a conhecer o interlocutor ou imagens requeridas ao mesmo tempo em que produzem inferências sobre estados e intenções dessas pessoas. Linguistas têm muito a oferecer no campo da leitura, do léxico e dos processos de abstratizações da linguagem. Por outro lado, pouco sabem a respeito de processos neurocognitivos com que convivem em várias situações. Ilustra isso o fato de indivíduos que foram submetidos a uma ressecção do lobo temporal anterior, tal como ocorre com alguns indivíduos epiléticos, demonstrarem dificuldades imensas no reconhecimento de rosto, mesmo de pessoas famosas e não terem essa sua incapacidade acolhida do modo ideal. Com isso, queremos dizer que os cuidados devem ser tão grandes quanto específicos devem ser os métodos a serem empregados, pois nem sempre há uma univocidade entre doença e efeitos cerebrais, embora a região do processamento seja exatamente a mesma.

A despeito de tudo o que possa dar errado na interação humana, algumas funções continuam intactas no processo de identificação de rostos e acesso a nomes, como é o caso do processamento visual e da identificação de vozes. A complexidade de estímulos, por isso mesmo, pode se consubstanciar como uma estrada estreita, mas bifurcada, em que decisões prementes precisam ser tomadas, ainda que o ponto de chegada quase sempre seja diverso.

REFERÊNCIAS

- Borghesani, V.; Narvid, J.; Battistella, G.; Shwe, W.; Watson, C.; Binney, R.; Sturn, V.; Miller, Z.; Mandelli, M. L.; Miller, B.; Gorno-Tempini, M. L. "Looks familiar, but I do not know who she is": The role of the anterior right temporal lobe in famous face recognition. *Cortex*, v. 115, p. 72-85, 2019 Disponível em: www.elsevier.com/locate/cortex DOI doi.org/10.1016/j.cortex.2019.01.006
- Lucchelli, F.; De Renzi, E. Proper Name Anomia. *Cortex*, v. 28, p. 221-230, 1992.
- Lyons, F.; Hanley, J. R.; Kay, J. Anomia for Common Names and Geographical Names with Preserved Retrieval of Names of People: A Semantic Memory Disorder. *Cortex*, v. 38, p. 23-35, 2002.
- Miceli, G.; Capasso, R.; Daniele, A.; Esposito, T.; Magarelli, M.; Tomaiuolo F. Selective Deficit for People's Names Following Left Temporal Damage: an Impairment of Domain-Specific Conceptual Knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, v. 17, n. 6, p. 489-516, 2000.
- Hough, C. (Edit.). *Oxford Handbook of Names and Naming*. United Kingdom: Oxford University Press, 2016.
- Karpenko, O. Cognitive Onomastics. In: Hough, C.; Izdebska, D. 'Names and Their Environment' Proceedings of the 25th International Congress of Onomastic Sciences. v. 4: Theory and Methodology Socio-onomastics. Glasgow: University of Glasgow, 2016, p. 69-74.
- Langendonck, W. V. (Edit.). *Theory and Typology of Proper Names*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.
- Laws, K. R.; Gale, T. M. Category-specific naming and the 'visual' characteristics of line drawn stimuli. *Cortex*, v. 38 p. 7-21, 2002.
- Lima-Hernandes, M. C. O princípio da iconicidade e sua atuação no português do Brasil. *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 8, p. 83-96, 2006. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p83-96>
- Lima-Hernandes, M. C. Mudança Gramatical: caminhos a percorrer. In: LIMA-HERNANDES, M. C. (Org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. 1. ed. São Paulo: Paulistana, 2010, v. 1, p. 87-104.
- Fery, P.; Vincent, E.; Brédart, S. Personal Name Anomia: a Single Case Study. *Cortex*, v. 31, p. 191-198, 1995.
- Pisoni, A.; Vernice, M.; Iasevoli, L.; Cattaneo, Z.; Papagno, C. Guess who? Investigating the proper name processing network by means of tDCS. *Neuropsychologia*, v. 66, p. 267-278, 2015.
- Reszegi, K. Mental Aspects of Proper Names. *Onomastica Uralica*, 10. p. 149-167, 2018.
- Salles, J. F.; Rodrigues, J. C. Neuropsicologia da Linguagem. In: Fuentes, D.; Malloy-Diniz, L. F.; Camargo, C. H. P.; Cosenza, R. M. *Neuropsicologia: teoria e prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2014, 2. ed. p. 93-102.
- Schweinberger, S. R.; Rahman, R. A.; Sommer, W. Brain-Potential Evidence for the Time Course of Access to Biographical Facts and Names of Familiar Persons. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v. 28, n. 2, p. 366-373, 2002.
- Busigny, T.; Boissezon, X.; Puel, M.; Nespoulous, J. L.; Barbeau, E. J. Proper name anomia with preserved lexical and semantic knowledge after left anterior temporal lesion: A two-way convergence defect. *Cortex*, v. 65, p. 1-18, 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.1016/j.cortex.2014.12.008>.
- Otsuka, Y.; Suzuki, K.; Fujii, T.; Miura, R.; Endo, K.; Kondo, H.; Yamadori, A. Proper Name Anomia after left temporal subcortical hemorrhage. *Cortex*, v. 41, p. 39-47, 2005.
- Waxman, S. R.; Leddon, E. M. Early Word-Learning and Conceptual Development Everything Had a Name, and Each Name Gave Birth to a New Thought. In: GOSWAMI, U. (Ed.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2011, p. 180-208.

CAPÍTULO

3

O FORTALECIMENTO OU O ENFRENTAMENTO AO BULLYING ATRAVÉS DA CRENÇA NOS MINDSETS

STRENGTHENING OR FIGHTING BULLYING THROUGH BELIEF IN MINDSETS

Waldemar Cavalcante de Lima Neto¹

Universidade Federal Rural de Pernambuco Brasil,
Recife – PE

Renata Barbosa Vicente**

Universidade Federal Rural de Pernambuco Brasil,
Recife – PE.

Resumo:

Na ambiência escolar um dos problemas que afeta o processo de ensino-aprendizagem e as relações humanas é o *bullying*. Dessa forma, as escolas são orientadas a desenvolverem estratégias que o minimizem, pois sua ocorrência afeta a formação do ser. Respalhada pela lei 13.185/2015, a instituição escolar deverá criar caminhos para a mudança comportamental. Essa transformação de comportamento pode estar diretamente relacionada à ação dos *mindsets* fixo e de crescimento. Para isso foi ministrada uma disciplina eletiva numa escola pública em Recife – PE cujo objetivo foi compreender a maneira como a crença do mindset fixo atua para favorecer o fenômeno do bullying e impede o mindset de crescimento preciso ao desenvolvimento do (a) estudante. Com uma abordagem qualitativa e sendo guiado pelo método da pesquisa-ação, o estudo recorreu às plataformas digitais em tempos de pandemia. Para análise dos *mindsets*, foi orientada a produção de relatos escritos que serviram de ponte para entender os *mindsets* utilizados. Os resultados apontam que o mindset fixo interfere na aprendizagem social e coopera para o fenômeno do bullying provocando dor, angústia e sofrimento.

Palavras-chave: *Bullying*. Mindset fixo. Mindset de crescimento. Aprendizagem social. Eletiva..

Abstract:

In the school environment, one of the problems that affects the teaching-learning process and human relationships is bullying. In this way, schools are oriented to develop strategies that minimize it, as its occurrence affects the formation of the being. Supported by law 13.185/2015, the school institution must create paths for behavioral change. This behavior transformation can be directly related to the action of fixed and growth *mindsets*. For this, an elective subject was taught in a public school in Recife – PE, whose objective was to understand how the belief in the fixed mindset works to favor the phenomenon of bullying and prevents the growth mindset that is necessary for the development of the student. With a qualitative approach and being guided by the action research method, the study resorted to digital platforms in times of a pandemic. For the analysis of *mindsets*, the production of written reports was guided to serve as a bridge to understand the *mindsets* used. The results indicate that the fixed mindset interferes with social learning and cooperates with the phenomenon of bullying, causing pain, anguish and suffering.

Keywords: Bullying. Fixed mindset. Growth mindset. Social learning. Elective.

¹ Formado em letras pela Universidade de Pernambuco – Faculdade de Formação de Professores da Nazaré da Mata. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação pela Universidade de Pernambuco – *Campus* Mata Norte e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL – Universidade Federal Rural de Pernambuco. E-mail: wal_lundgreen@hotmail.com

** Professora Adjunto na UAEaDTec e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL, ambos da Universidade Federal Rural de Pernambuco. cursou mestrado e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo – USP. E-mail renatab.vicente@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As tomadas de decisão são resultantes da influência que recebemos dos *mindsets*. Eles são crenças e, de acordo com Dweck (2006, p. 03), fazem parte de nossa personalidade. Por esse prisma, recorre-se à perspectiva de que o *bullying* desenvolvido na escola com adolescentes é fortalecido ou enfraquecido mediante a ação dos *mindsets* fixo e de crescimento. Compreende-se, pois, que as relações entre estudantes na escola são aviltadas mediante as múltiplas naturezas de violências que recebem a denominação de *bullying*. Segundo Fante (2005), Alvilés Martínez (2013) e Silva (2017) afirmam que esse fenômeno fere a boa convivência, afeta as relações e contribui para que o processo de ensino-aprendizado não seja alcançados e desenvolve uma inclinação a não superação dos atos atrozos de violência. Assim, questiona-se: de que maneira o *mindset* fixo colabora para o exercício do fenômeno da violência denominado *bullying* impedindo o *mindset* de crescimento preciso para o formação plena dos (as) educandos (as)?

A discussão do fortalecimento do *bullying* se faz tendo a premissa de que o *mindset* fixo é uma crença impulsionadora, logo, é importante mencionar que a violência inerente ao *bullying* contribui para afetar a autoestima dos (as) estudantes. No entanto, percebemos que há formas de superação desse ato de repúdio à vivência plena e para isso é imprescindível considerar as contribuições do *mindset* de crescimento cuja consciência sobre ele permite vencer a violência escolar praticadas por adolescentes. Levantamos a hipótese de que, a partir do saber (da consciência) do poder dos *mindsets*, é concebível redimensionar os esforços para a transformação da mente e das atitudes agressivas que se afirmam a partir da ocorrência do *bullying*.

Pensamos numa metodologia que pudesse contribuir com essa projeção, dessa forma, o método selecionado foi a pesquisa-ação, visto ser um tipo de pesquisa com foco na interação entre os atores que se envolvem com o fenômeno estudado, além disso tem em sua essência a concepção de base social e empírica. Segundo Thiollent (2011, p. 14), ele se efetiva a partir de uma ação que procura a resolução de um problema coletivo em que os pesquisadores e os partícipes do contexto, de modo participativo, operem para a tratativa da questão.

Portanto, tendo como fim a conscientização dos (as) estudantes sobre o conhecimento do fenômeno do *bullying* e procurando descobrir o poder que os *mindsets* têm sobre a tomada de ações dos sujeitos desenvolvemos uma disciplina eletiva numa escola da rede pública de ensino do estado de Pernambuco em Recife – PE. A dinâmica desenvolvida nesses encontros, devido à pandemia, foi um professor aplicar a produção do gênero relato aos estudantes, na modalidade on-line, a fim de identificar, na tomada de decisão de um indivíduo, qual o *mindset* que influencia frente à fenomenologia do *bullying*, ocorrido com adolescentes na ambiência escolar da sala de aula.

Apresenta-se o registro dos encontrados da seguinte forma: inicia-se a discussão através da fundamentação epistemológica que fundamentou o estudo e permitiu reflexões que colaboraram com a produção desse artigo. O diálogo teórico é construído considerando o *bullying*, o *mindsets* fixo e de crescimento. De contínuo, expõe-se a experiência da eletiva resultante da necessidade de enfrentamento ao *bullying* escolar. Após essas seções, relata-se a metodologia, os resultados e as discussões das vivências e, por fim, coloca-se à disposição dos (as) leitores (as) as conclusões do estudo que não se encerram, mas se abrem a novas interpretações colaboradoras para enfrentar o fenômeno da violência intencional, repetitiva e sem motivação aparente.

2. O FORTALECIMENTO DO BULLYING ATRAVÉS DA CRENÇA DO MINDSET FIXO

A violência é um fenômeno que acompanha a trajetória dos seres humanos. Onde há relações de pessoas é possível ela encontrar espaço para manifestar-se. Na escola ela também pode ocorrer e quando ela acontece na ambiência de ensino-aprendizagem preocupa especialistas de várias áreas, pois não apenas interfere no processo de ensino-aprendizagem, mas também, coopera para o surgimento de contextos aviltantes no espaço de grande relevância para a formação do ser, ou seja, a escola.

No Brasil, leis são implementadas para o fomento à minimização das violências, como também são criados projetos e programas que buscam contribuir com o enfrentamento às violências. A título de exemplificação, citamos a lei 13.185/2015 que institui, em âmbito nacional, o programa *antibullying* ou como é chamado no país: a intimidação sistemática. Nota-se que o *bullying* impede as construções afetivas, inibindo relações afáveis, solidárias e empáticas. O fenômeno atua através da relação de poder que agride diretamente os propósitos da educação nacional estabelecidos através dos princípios encontrados na própria Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional que afirma:

a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996).

Portanto, a escola é um local de preparação dos seres humanos para a vida plena e esse movimento envolve o respeito, o acolhimento às diferenças, a cultura da não violência. Dessa maneira, a escola deve estar pronta para o enfrentamento ao *bullying*, visto que ele nega ou dificulta a existência de práticas empáticas, respeitosas e de apreço ao humano e, facilmente confundido como atos de indisciplina, leva violências na ambiência escolar com adolescentes. Logo, é necessário desenvolver estratégias que permitam conhecer o fenômeno do *bullying* para podermos enfrentá-lo tendo como agentes protagonistas desse processo os próprios estudantes, senão os ideais de solidariedade e de formação cidadã, atravessados pelo respeito às diferenças e compreensão à transformação e ao acolhimento das amizades que, segundo Dweck (2006, p. 132), são oportunidades de valorização mútua, são afetados pelas violências que constituem o *bullying*.

O *bullying* atinge os atores escolares e marcas indesejáveis são legadas, tais como: angústia, transtornos, traumas, medo, dor, adoecimentos físicos

e psicológicos e, casos de uma profundidade de angústia mais profunda, suicídio. Para Fante (2005, p. 28-29), o *bullying* pode ser compreendido como um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro (s).

Esse fenômeno não é novo, conforme Melo (2010, p. 16), a violência que o caracteriza sempre existiu. O autor aponta que o novo no *bullying* é a perspectiva de estudo adotada no intuito de identificá-lo, previni-lo e combatê-lo. E, continua:

O *bullying* está presente em qualquer lugar onde haja relações interpessoais. Porém, é na escola que ele se desenvolve de maneira perversa no cotidiano de alunos e professores (Melo, 2010, p. 16).

Depreende-se, disso, que o fenômeno ainda carece de maiores estudos e na escola precisa ser esclarecido, debatido e discutido. Ele promove isolamento, angústia, dor, tristeza, desinteresse pelo estudo e afeta a autoestima dos(as) estudantes. Silva (2010, p. 07), considera que os atos de violência (*bullying*) praticados por meninos e meninas são intencionais e tomam proporções maiores em alunos e em alunas que se sentem incapazes de defenderem-se frente às agressões sentidas. Mas, então, o que possibilita ou favorece esse fenômeno?

“O *bullying* engloba o ato de julgar” (Dweck, 2006, p. 136). É uma demonstração de imposição de valor. Há uma relação que aponta o mais fraco e o mais forte. Assim, compreendemos que há uma crença que favorece uma tomada de decisão carregada de violência afetando a personalidade e interferindo diretamente na autoestima de modo que uma pessoa se sente superior a outra. Desenvolve-se uma crença de superioridade e a base desse processo é o *mindset* fixo, o qual coopera para que os alunos que o possuem, conforme Dweck (2006, p. 21), projetem-se num pedestal e considerem-se os perfeitos.

Essa conduta desfavorece a aprendizagem pautada na dimensão sociocolaborativa e, conseqüentemente, complexifica o desenvolvimento e a transformação dos (as) estudantes. A escola, na condição de instituição responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, é outorgada para cumprir o papel de aperfeiçoamento do ser numa perspectiva de aprender coletivamente, de modo contínuo e dentro de um universo heterogêneo. É importante saliente que, conforme Tomassello (1999, p. 09), os seres humanos são dotados da capacidade de, através da aprendizagem social, transformar habilidades em novas habilidades, capazes de resolver problemas sendo um dos reveses encontrados ao longo da escolarização o *bullying*.

Dito isto, é importante compreendermos que as pessoas que possuem o *mindset* fixo julgam-se superiores, apontam dificuldade de relacionamento e engajamento social e são crentes no fracasso e limitadas para a superação de violências. Para Dweck (2006, p. 21), o problema das pessoas de *mindset* fixo é que elas não acreditam no esforço e, conseqüentemente, na transformação, por isso são consideradas problemáticas ou desajustadas. No entanto, a escola tem a função de auxiliar esses seres através de estratégias que colaborem para a mudança de pensamento, pois, mediante Dweck (2006, p. 42), os *mindsets* são parte da personalidade do ser, os quais como esforço e treino é possível modificá-los, em especial, desenvolvendo o *mindset* de crescimento responsável pelas boas qualidades e ações favoráveis aos processos que se relacionam à civilidade entre os escolares (Melo, 2010, p. 16).

A lei 13.185/2015 aponta que o *bullying* tem o objetivo de intimidar, agredir e promover angústia à(s) vítima(s) cooperando para quadros de incivilidade. Para Dweck (2006, p. 136), nas escolas, há pouco incentivo às providências e o *bullying* ocorre distante dos adultos. A violência é fortalecida pela omissão de propostas de enfrentamento que devem ser ofertados pelos estabelecimentos de ensino em parceria com os atores escolares na tentativa de minimização da ocorrência do fenômeno *bullying*.

Logo, citamos Sulzart (2016, p. 26), o qual afirma que o *bullying* está tomando conta das escolas e ninguém parece fazer nada. Para Dweck (2006, p.132) é preciso ter coragem no enfrentamento ao *bullying*, assim, são precisas estratégias inibidoras da violência na ambiência escolar. Professores, estudantes, pais, responsáveis necessitam de orientações para entender o que é o *bullying* e, a partir do conhecimento, criar contextos de enfrentamento a realidade do fenômeno da intimidação sistemática para que ele não seja o fator impeditivo do desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e de dimensões que nos constitui humanos e humanas.

3. A ESCOLHA PELO MINDSET DE CRESCIMENTO E A SUPERAÇÃO DO FENÔMENO DE VIOLÊNCIA

Os seres humanos são pensantes, expressam emoções e projetam ações, metas, planos e sonhos. Para Dweck (2006, p. 08), as pessoas fazem tudo isso de modo distinto. Essa reflexão nos permite entender que somos seres heterogêneos, sendo, inclusive, a heterogeneidade, uma característica importante na realidade escolar e que deve ser preservada. Segundo Tomassello (1999, p. 23), é possível compreender o humano através das relações, dos vínculos sociais e isso coopera para entendermos a humanidade como seres intencionais, que recorrem à cognição e à aprendizagem social para a tomada de decisões que colaborem para a tratativa de inúmeras problemáticas com ordem de previsão e controle dos eventos.

Por isso, o homem, em detrimento da interação social, conforme Tomasello (1999, p. 76), é capaz de mudar o contexto vivido e, através dos processos culturais, surpreender-se com as direções assumidas e essa tomada acontece em qualquer momento, porque ele é um ser evolutivo. Essa capacidade de acreditar na mudança é resultante do *mindset* de crescimento que se coloca frente ao *bullying* como uma crença de superação das violências na ambiência escolar praticadas por adolescentes, ou seja, o *mindset* de crescimento coloca à disposição do (a) adolescente o poder de escolha. Ele se fundamenta na concepção de que “o ser é capaz de cultivar as suas qualidades” (Dweck, 2006, p.11) e com reflexão, esforço, ampla abertura a conversa e valorização das diferenças é possível modificar qualidades de ruim, agressivo, violento e mal atribuídas ao perfil dos agressores. Trata-se de uma oportunidade de ressignificar as práticas e promover a chance de ter escolhas afetivas, acolhedoras e respeitadas.

O *mindset* de crescimento é diferente do *mindset* fixo, pois o primeiro possui ampla abertura à transformação e o segundo é limitado com ênfase no julgamento das pessoas. Na ambiência escolar, o *mindset* de crescimento atua de modo que a mente seja esvaziada de pensamentos perturbadores. Além

disso, não rotula, não discrimina e não desrespeita as pessoas. De acordo com Dweck (2006, p. 138), trata-se de um querer bem as pessoas, fazê-las queridas e bem-vindas à escola. Portanto, para vencer o *bullying* é inegável a promoção de práticas acolhedoras com reconhecimento da diversidade e da pluralidade, além de assento na perspectiva de ações coletivas.

Assim, compreendemos que as pessoas de *mindset* de crescimento têm facilidade e maior inclinação para a tomada de decisões que reconheçam as diferenças, a solidariedade, o respeito e entendam a instituição escolar como local em que a aprendizagem seja efetivada pela colaboração. Para Tomassello (1999, p.07), essa aprendizagem colaborativa acontece, porque os indivíduos se imaginam na “pele mental” de outra pessoa, de maneira que as relações são fontes de aprendizado. A colaboração entre os humanos coopera para a superação do fenômeno do *bullying* na ambiência escolar e contribui para que vivências salutares se concretizem na escola como um lugar não apenas de aprender, mas também de viver com respeito e com abertura ao apreço.

4. CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA ELETIVA *STOP BULLYING NOW*

Conversar sobre o fenômeno do *bullying* nas instituições de ensino e fomentar ações de enfrentamento é um exercício desafiador. Para Melo (2010, p. 50), há poucos programas de prevenção e de combate ao fenômeno nas instituições de ensino. Diante disso, consideramos que o diálogo é um processo base a toda ação *antibullying*, pois através dele desenvolvem-se com os (as) estudantes momentos de reflexão sobre as escolhas que colaboram para a tomada de atitudes não violentas.

A lei 13.185/2015, no Brasil, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, como assim é chamado o *bullying* no território brasileiro, orienta as escolas para a criação de estratégias minimizadoras das múltiplas violências que podem ocorrer no espaço escolar. Se por um lado é importante pensar nessas estratégias com fim a evitar as violências, por outro, é imprescindível estimular os indivíduos à transformação da mentalidade, visto que ela opera na ação comportamental que recebe impulsos dos *mindsets*, ou seja, crenças norteadoras e definidoras de nossas escolhas. Logo, percebemos que o *bullying* são ações comportamentais agressivas cuja intencionalidade de exercício é resultado do *mindset* fixo.

Procurando abordar a relação *bullying* e a atuação dos *mindsets*, a disciplina eletiva *Stop Bullying Now* foi criada para a vivência de encontros, a fim de discutir e reconhecer as práticas de violência no espaço escolar e como a crença no *mindset* pode enfrentar ou favorecer essa realidade lamentável. Tendo o gênero relato como mecanismo de estratégia, promoveu-se reuniões como espaço de integração, discussão e socialização entre e com os (as) adolescentes favorecendo à escuta, à escrita e à leitura atenciosa dos processos apresentados. Outro aspecto trazido com a criação da eletiva foi de entender o posicionamento dos (as) adolescentes em contextos em que a violência atravessava ou atravessa a ambiência escolar.

Dito isto, esclarecemos que o gênero relato é um texto narrativo que agrega o registro das experiências do ser produtor (a). Os produzidos através da eletiva apresentaram informações que denunciaram o *mindset* utilizado mediante o contexto relatado pelos (as) educandos (as). Desse modo, a tomada de decisão do (a) estudante aponta para compreender se o comportamento foi movido pela crença no *mindset* fixo ou no *mindset* de crescimento.

A respeito dos *mindsets*, trazemos as considerações de Dweck (2006, p. 43), segundo a autora, o *mindset* fixo dificulta o desenvolvimento e a mudança. O *mindset* de crescimento é um ponto de partida para a mudança, mas cada um deve decidir por si mesmo em que direção seus esforços de mudança seriam mais úteis.

Logo, a tomada de decisão acontece, porque o sujeito recorre ao *mindset*, portanto, a ocorrência do fenômeno *bullying* tem relação com essa escolha, haja vista ser uma conduta premeditada, intencional, cujo agressor tem o intuito de provocar dor, angústia e, conforme Alvilés Martínez (2013, p. 42), promove o sofrimento. Sendo assim, podemos dizer que a prática do *bullying* é resultado de uma escolha planejada, mas que pode ser modificada, pois, para Dweck (2006, p. 21) o sujeito agressor pode mudar seu *mindset*.

Com a criação da eletiva houve reflexões sobre as oportunidades de transformação, de mudança de pensamentos e a perspectiva de superação das violências. Através dos relatos elaborados pelos (as) estudantes foi possível compreendermos em que *mindset* são sustentadas as atitudes dos (as) estudantes adolescentes. Desse modo, os momentos de conversa, de leituras, de escuta ativa nas plataformas digitais foram essenciais para apontar que a crença no *mindset* é fundamental para o desenvolvimento de ações violentas ou não violentas, além disso, para a adoção de posturas combativas ao *bullying* é importante recorrer ao *mindset* de crescimento e estar aberto ao aprendizado e permitir-se desenvolver por essa crença que se baseia na premissa de que “o ser é capaz de cultivar as suas qualidades” (Dweck, 2006, p. 11).

5. PERCURSO METODOLÓGICO

O mundo inteiro teve suas atividades interrompidas em virtude da crise sanitária provocada pelo aparecimento do novo coronavírus – SARCOV-19. Desse modo, atividades de todas as áreas sofreram os impactos de uma problemática que afetou diretamente o turismo, o comércio, a indústria, os múltiplos serviços e não estaria isenta dessa crise a educação.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional Brasileira de 1996, no primeiro artigo, versa que a educação é um direito subjetivo e sua oferta deve ser garantida. Frente a essa orientação e mediante a necessidade de *haver* a continuidade de reflexões plurais, em especial, a discussão sobre o *bullying* foram desenvolvidos encontros quinzenalmente através das plataformas digitais do *Google Classroom* e *Google meet* para permitir aos estudantes a continuidade de sua formação e o acesso à educação, entendida aqui, como uma prática favorecedora da autonomia, da criticidade, da reflexão e do despertar da consciência crítica, reflexiva e empática. Além disso, com os encontros foi possível a vivência da eletiva *Stop Bullying Now*, cujo objetivo encontra respaldo na Lei 13.185/2015 que versa sobre o enfrentamento ao *bullying* escolar.

O estudo teve como sujeitos 01 professor responsável pela dinâmica dos encontros e um grupo de 08 estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma instituição pública de ensino localizada na cidade de Recife- PE que faz parte do Programa de Educação Integral da Rede Estadual de Ensino. Salienta-se que o educador e os (as) educandos (as) tiveram suas identidades preservadas e foram identificados apenas pelas letras iniciais de seus nomes seguindo da nomenclatura Estudante 01, 02, 03, continuamente.

Durante as aulas ministradas de forma assíncrona e síncrona, procurou-se incentivar os laços de solidariedade, de respeito e de apreço entre os (as) envolvidos (as), inclusive, necessários no tempo de profunda crise e distanciamento social. Além disso, os (as) participantes puderam perceber que as decisões sofrem influências do *mindset* fixo ou *mindset* de crescimento podendo fortalecer ou enfrentar o *bullying* enquanto fenômeno de violência. Logo, houve projeção de vídeos, leitura de textos, diálogos e requerida a produção de relatos para através da escrita analisar como os *mindsets* atuam no processo comportamental e relacionam-se com a fenomenologia do *bullying*.

Tendo sido uma pesquisa de base qualitativa e guiada pelo método da pesquisa-ação que, conforme Infante e Nunes (1996, p. 99), procura a compreensão da situação, a seleção de problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes para a transformação da realidade. Cooperando com o processo foram feitas leituras de autores como Tomasello (1999), Fante (2005), Dweck (2006), Melo (2010) para a ampliação de olhares e reflexão sobre as tomadas de decisões pautadas nos *mindsets* fixo e de crescimento.

6. ACHADOS E DISCUSSÕES

A partir da eletiva *Stop Bullying Now* foram compreendidos os fatores que colaboram para a existência do fenômeno *bullying* com os (as) adolescentes na ambiência escolar. Para isso a utilização das plataformas digitais *Google Meet* (evento síncrono) e *Google classrom* (evento assíncrono) foram essenciais, uma vez que permitiram, em meio a pandemia, a continuidade da oferta educacional com socialização de materiais de leitura, de estudo, de pesquisa, além de vídeos explicativos sobre o fenômeno *bullying* que tornaram os encontros mais significativos e enriquecedores.

O primeiro encontro foi realizado em caráter convidativo. Nele os (as) estudantes foram despertados às discussões a respeito do fenômeno da intimidação sistemática (*bullying*), como aponta o texto socializado na plataforma digital *Google Classroom*:

Sejam bem-vind@s ao movimento de enfrentamento ao *bullying*! A partir de agora vocês serão, por mim, chamad@s de agentes *antibullying* e espero que estejam bem dispost@s para combatermos esse problema que afeta as relações pessoais e relega dor, sofrimento e angústia. Para início de conversa é preciso saber o que é o *bullying*. Você já ouviu falar dessa palavra que tem na essência a prática de maldades intencionais e repetitivas? Assista aos vídeos, duas pequenas animações, que irão situar e convidá-l@ para o enfrentamento ao fenômeno até aqui expresso. No entanto, quero que saiba que nossa jornada será longa e devemos, mesmo depois que nos separarmos, continuar, pois o *bullying* é cruel, perverso e pode levar a contextos irreparáveis. Eu sei que você é chei@ de vontade de fazer as pessoas sorrirem e serem felizes, então, seja bem-vind@, pois aqui é o seu lugar. Vamos de mãos dadas enfrentar o fenômeno *bullying* e permitir que o amor seja o antídoto para vencê-lo! Um fraterno abraço cheio de amor, luz e carinho (*Google Classroom*, 09/03/2021).

Percebe-se que a interação via evento assíncrono possibilitou a interação entre os (as) estudantes junto ao educador para discutirem e conhecerem o fenômeno do *bullying*. Assim, a proposta da disciplina também se relacionou com o fomento de informações sobre essa violência que fere a dignidade do (a) adolescente, por isso, toda a construção de material e exposição dele dialogou com os documentos de proteção à criança e ao adolescente, dessa forma, a lei 8.069/90 – O Estatuto da Criança e do Adolescente – foi considerado, em especial, os artigos 5º, 17, 232 e o 245, os quais orientam o enfrentamento à discriminação, ao preconceito, às situações violentas e à opressão aos sujeitos adolescentes. Essa preocupação contribuiu para não tergiversar o enfrentamento à violência na ambiência escolar. Salienta-se que esse material serviu de apoio para o evento síncrono através do *Google meet*. Nele os (as) estudantes concluíram que “o *bullying* é o conjunto de atos que humilha, desvaloriza e constrange” (Alvilés Martinez, 2013, p.82).

Outro ponto que merece atenção, foi a produção de vídeos em que os (as) estudantes envolvidos (as) puderam produzir informando para eles o entendimento sobre o conceito do fenômeno do *bullying*, pois ao finalizar

puderam produzir pequenos vídeos autorais expressando seus olhares sobre o fenômeno e como enfrentá-lo.

Imagem 1 – Proposição de atividade no Google Classroom.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A postura do educador frente a todo o processo foi de responsabilidade em orientar os (as) estudantes para a superação do problema a partir do trabalho colaborativo como pode ser lido no fragmento “*vamos de mãos dadas enfrentar o fenômeno bullying*”. Esse posicionamento aponta para uma aprendizagem de base social em que, de acordo com Tomasello (1999, p. 09), se efetiva quando o humano, através da dimensão sociocoletiva, propõe a resolução de conflitos. Logo, os momentos vivenciados ampliaram-se à leitura de textos e vídeos, bem como discussões que permitiram a produção de texto sob o gênero relato.

Para o segundo encontro o professor apresentou o texto da lei 13.185/2015 sob o formato de animação disponível na plataforma do *Youtube* encontrada através do link <https://youtu.be/psieH5qBlpk>. Conforme os esclarecimentos do professor no evento síncrono o objetivo de o encontro pensar estratégias colaboradoras para minimizar o *bullying* tendo o protagonismo juvenil como uma premissa que dialoga com a crença do *mindset* de crescimento, haja vista ele abrir-se aos desafios na superação das violências que constituem o fenômeno do *bullying* na ambiência escolar.

No terceiro encontro os (as) educandos (as) já haviam concebido que o *bullying* é um fenômeno de violência intencional, repetitivo e sem motivação aparente. O *bullying* atua no controle das emoções e tem a intenção de humilhar, de provocar tristeza e de ferir o ser humano num processo de intimidação. Portanto, para vencê-lo é preciso o conhecimento da fenomenologia, analisar a situação e criar estratégias de reverter os posicionamentos carregados de

violência.

Para Dweck (2006, p. 138), em geral, é difícil para uma criança impedir a ação dos bullies, especialmente quando estes são apoiados por outros, mas a escola pode fazer isso, mudando seu *mindset*. Assim, é preciso incentivar a mudança, influenciar na tomada de decisão e compreender que o *bullying* é fortalecido pelo *mindset* fixo, o qual é fechado à transformação, mas é refutado pelo *mindset* de crescimento que acredita na mudança de atitude violenta e entende os seres como pessoas capazes de modificar o rumo de suas escolhas. Por isso, o *mindset* de crescimento também se coloca como uma força orientadora na ressignificação das tomadas de decisões, por conseguinte favorece a superação do *bullying* sendo ele “um ponto de partida para a mudança” (Dweck, 2006, p. 43).

O quarto encontro foi destinado a proposição da elaboração de relatos. O objetivo desse momento foi perceber se os (as) estudantes sofreram violências ou foram expectadores de algum quadro que se relacionasse ao *bullying* envolvendo adolescentes. Assim, após a discussão estabelecida no evento síncrono sobre a violência na escola e de como ela afeta as relações, o professor requereu dos estudantes que observassem a atividade no *Google Classroom* que orientava a produção de relatos. Conforme pode ser certificado na imagem abaixo:

Imagem 2 – Proposta de elaboração de relato.

A imagem mostra uma interface de uma mensagem no Google Classroom. No topo, há um ícone de uma pasta com um documento e o texto "Relato sobre violência" seguido de um ícone de mensagens e o número "1". O corpo da mensagem contém o seguinte texto:

Olá, tudo bem?

Espero que todos estejam maravilhosamente bem.

Essa semana vocês irão produzir os relatos (seus ou de outros) sobre ter sofrido violência e como superou.

Lembrem-se de que iremos socializar na próxima

Fonte: Elaborado pelos autores.

Diante da atividade proposta foram selecionados alguns relatos que serviram de fonte de análise, apontados abaixo:

Bem, desde o meu 3º ano do fundamental até o meu 5º ano, eu estudei numa escola da prefeitura na qual não tenho boas lembranças. Mas as coisas ruins começaram a partir do meu 5º ano. Quando a professora saía da sala e deixava minha turma sozinha,

os alunos apagavam as luzes da sala e tiveram a ideia de bater na gorda da sala que até então, era eu. Vinham para cima de mim distribuindo tapas nos braços e nas minhas costas. Sabe a sensação de apanhar que dá vontade de chorar porque doeu o corpo? Foi o que eu senti. Lembro de na época eu voltar chorando dentro do transporte que na época, meus pais pagavam pra mim. Como eu superei? Bem, atualmente eu não lembro de muita coisa, mas a "justiça" por isso foi feita, minha mãe foi lá e levou até um secretário da secretaria de educação na época. Fazendo com que a diretora da escola perdesse esse cargo e voltasse a ser professora, mas ela não voltou por isso apenas, ela também voltou por outra coisa que aprontou comigo e uma garota especial que tinha na minha turma. (E. L, Estudante 01)

Histórias de uma colega: magrela, cabelo cacheado com frizz, depois de um tempo a mais alta da turma...automaticamente você vira \ chacota da turma e perde toda autoestima e confiança em si e nas outras pessoas, toda vez que me olho no espelho e vejo meu cabelo bagunçado lembro do comentário que a avó da minha amiga falou "cabelo de fuá" e vários outros que pessoas falaram pra mim. Hoje recebo elogios de pessoas a minha volta, mas a lembrança do passado não me deixa esquecer que algumas pessoas podem ser cruéis e que não posso confiar 100% nelas; Mas também aprendi que não podemos olhar só pra aparência das pessoas e sim o caráter, o que importa é o que elas são por dentro (K.V.R.S, Estudante 02)

No primeiro relato, é possível perceber a prática do *bullying* mediante as agressões físicas. Outro ponto que se destaca é o fato de a violência desenvolver-se na ausência da educadora. Para Dweck (2006, p. 136) os episódios de violência na escola são comuns na ausência da pessoa adulta. O segundo relato destaca a questão dos apelidos sistemáticos que são usados para inferiorizar a vítima desse tipo de violência. Assim, as expressões "chacota". "cabelo de fuá", "magrela" são evidências de que, na escola, "algumas crianças são vítimas desde a escola fundamental, são ridicularizadas e atormentadas" (Dweck, 2006, p. 136).

As atitudes agressivas interferem diretamente na vida dos (as) adolescentes e legam consequências para a vida adulta, por isso é necessário minimizar as práticas de violência no ambiente escolar. Nesse sentido, o professor ou a professora devem ter atenção aos procedimentos dos (as) adolescentes na escola procurando sensibilizar os (as) jovens em formação de que a violência infere negativamente na construção da solidariedade, do respeito, da empatia como vetores singulares para o desenvolvimento pleno e integral do ser humano. O *mindset* fixo se coloca como um forte limitador das relações significativas e pautadas no elo da fraternidade que congrega os elementos precisos para a formação humana. Assim, para Dweck (2006, p. 55), o *mindset* fixo é a base que impede as realizações positivas e torna desagradável o esforço e contribui para estratégias de aprendizado inferiores.

No quinto momento, os (as) estudantes leram materiais que refletiam o poder dos *mindsets*. Durante o evento síncrono, o professor conduziu a discussão com ênfase reflexiva do porquê de nossas escolhas. A partir de várias inquirições os (as) estudantes foram provocados a pensar nas atitudes e concluíram que elas são tomadas devido a crença sobre si. Também puderam

descobrir que essas atitudes podem ser modificadas e a consciência sobre o que fazer ou não fazer definem a realização ou não realização do fenômeno do *bullying*. Para reforçar e ampliar um pouco mais essa discussão, o professor socializou na plataforma do *Google Classroom* (evento assíncrono) a leitura de um texto sobre os *mindsets* fixo e de crescimento no qual os (as) estudantes puderam aprofundar o entendimento de que o *mindset* fixo é rotulador, não se esforça para a mudança e “o *mindset* de crescimento é aberto ao risco e ama desafios, além disso considera como ingredientes a perseverança e a resiliência” (Dweck, 2006, p. 11).

No quinto encontro os (as) estudantes puderam, após assistir um vídeo de um jovem que sofreu violência física na escola, escrever um relato cuja indagação foi: como você reage quando sobre violência? O interesse do professor foi entender qual o *mindset* utilizado pelo (a) estudante. Os relatos que serviram de análise apontaram o seguinte:

A violência está sendo muito praticada nesses últimos tempos. E meus familiares já com medo de violência, me colocaram em academias de artes marciais para minha proteção, para que um dia eu possa me defender e se o agressor for tentar alguma coisa comigo eu possa ter chance para me defender. Reagi pra mim é dessa forma se defendendo do agressor mobilizando ele (A.G.S.L, Estudante 4)

A família é fundamental no processo de enfrentamento ao *bullying*. Por isso, é importante que os pais saibam que os filhos ou as filhas, podem estar, como afirma Dweck (2006, p. 191), atolados de *mindset* fixo. Assim, o adolescente ao optar pela autodefesa orientada pela ação da família recorre as artes maciais como solução para o problema da violência. Dweck (2006, p. 137) afirma que pessoas de *mindset* fixo são propícias aos sentimentos vingativos ao sofrerem *bullying*. Assim, pessoas que recorrem a força física como estratégia da superação da violência estão inseridas na vivência do *mindset* fixo, porque ele atua na visão de que há pessoas superiores e pessoas inferiores dentro dessa relação desigual de poder.

O segundo relato trouxe as seguintes informações:

As violências devem ser denunciadas, se percebermos algum tipo de violência, devemos constatar (contactar) alguém ou até mesmo denuncia. Eu espero nunca mais sofrer algum tipo de violência, mas se infelizmente isso chegasse a acontecer, como eu sou de menor, iria falar para os meus responsáveis para que eles pudessem tomar medidas cabíveis. Não podemos nos calar, devemos sempre denunciar a violência não para, nem se quebra sozinha! (E.B. L, Estudante 05)

Para Tomasello (1999, p. 19) os indivíduos são seres intencionais e colaboram ente si através da interação social com fim a resolver questões problemas. No presente relato, é possível observar que há uma inclinação ao entendimento de que as violências só podem ser superadas com a presença e a perspectiva dialógica, pois o outro é trazido na tomada de solução. O efeito denunciativo assume um caráter dialógico, uma perspectiva comunicativa em que o (a)

adolescente, mediante o *mindset* de crescimento, informa a pessoa adulta as práticas de sofrimento sofrida. Assim, o diálogo é o caminho tomado pelo (a) adolescente para a solução do problema.

Tento reagir da forma mais calma possível, acreditando que o agressor está fazendo aquilo por diversão própria. Peço para que a pessoa pare com o ato e o digo que aquilo não é correto e nem legal, caso não seja resolvido vou à procura de um adulto (H.K.G.S, Estudante 06)

O *mindset* de crescimento coopera para uma atuação não agressiva, ainda que o contexto seja de violência. O relato 06 é um exemplo de que houve uma postura assentada no *mindset* de crescimento que procura a atenção do adulto para a tratativa da questão relacionada à violência. Além disso, o (a) adolescente orienta ao agressor de que suas atitudes carregadas de violência não são coerentes. Para Dweck (2006, p. 137), as pessoas de *mindset* de crescimento buscam ajudar os agressores para se tornarem pessoas melhores. O relato de número 07 é um dos que precisa de maior atenção, uma vez que ele é constituído de uma única oração que diz:

Retribuo com violência (J.V.S.S, Estudante 07)

Uma tímida postura dialógica é exposta através desse relato. Percebe-se que a alternativa única para superar a violência é a própria violência. De acordo com Alvilés Martínez (2013, p. 53), é preciso usar saídas afetivas às situações de violência. Assim, o *mindset* fixo não se abre a compreensão, porque desenvolve a crença na perfeição e não se abre as possibilidades de mudança. Há o fechamento do ser à cultura da solidariedade, do respeito, da afetividade, da amabilidade e da própria cultura da paz.

Por fim, o relato do (a) estudante 08 que revela duas questões precisas de serem refletidas: a atitude não responsiva da vítima que sofre violência e a atitude daqueles que agridem, ou seja, fazem a vítima sofrer. Como lido em:

Além do medo também fico sem reação. Eu chorava enquanto para eles eram uma brincadeira. Costumava a ficar muito pra baixo logo em seguida me isolar e guardar tudo para mim. Com o tempo me acostumei a me calar e me isolar (S.N.F.S, estudante 08)

A escolha pelo silêncio diante da situação de violência, como também a atitude agressiva dos colegas de sala apontam que o *mindset* fixo contribui para ações de violência no recinto escolar. Dweck (2006, p. 132, afirma que as habilidades sociais dos (as) adolescentes na escola deveriam zelar pelo cuidado de uns para com os outros e não acontecer situações de tormento resultantes das violências. As pessoas de *mindset* fixo não conseguem ser afáveis, desenvolverem quadros de relacionamentos positivos, pois elas possuem dificuldade de cultivar o respeito, o apreço, a solidariedade, a bondade e o amor tão preciso a todos e a todas.

7. CONSIDERAÇÕES INACABADAS

Não esperamos que essa conclusão seja fechada em si nem conclusa. Distante da concepção redutora, esperamos que ela sirva de caminho para a ampliação dos horizontes de expectativa de quem procura entender o *bullying* e o poder dos *mindsets*. Percebemos que a escola precisa criar estratégias de enfrentamento ao fenômeno da violência que se desenvolve na ambiência escolar com adolescentes, além disso, que tais estratégias valorizem o ser em sua complexidade abrindo caminhos críticos, reflexivos e capazes de entender o pensar, o sentir e o agir dos (as) educandos (as), suas crenças e a formação da personalidade que é composta pelos *mindsets*.

A busca disso não deve ser longe do exercício da solidariedade, do respeito, da empatia, visto que a negação desses aspectos favorece a dor, a angústia e o sofrimento inerentes ao *bullying*. Por isso, os resultados encontrados em nosso estudo serviram de ponte para novas reflexões e compreendem os *mindsets*, parte da personalidade do indivíduo, como crenças que podem ser modificadas a partir de estímulos, esforço, determinação e foco na aprendizagem de base colaborativa com ênfase na interação social.

A produção da eletiva *Stop Bullying Now* favoreceu, em meio ao contexto pandêmico, a ocorrência de encontros educativos recorrendo as plataformas digitais do Google Meet e *Google Classroom*, respectivamente: eventos síncronos e eventos assíncronos. Assim, foi possível a criação de espaço de escuta e de interação e entendeu-se que os *mindsets* incidem diretamente nas decisões tomadas pelos (as) estudantes, além de cooperarem para minimizar ou potencializar o fenômeno do *bullying*.

Com a produção dos relatos houve a reflexão a respeito da tomada de decisão dos (as) estudantes frente a violência. Eles contribuíram para entender que adolescentes de *mindset* fixo tendem a ter a mente fechada, não aberta à transformação, conseqüentemente, inclinam-se ao fenômeno do *bullying*. Contrariando essa postura, tem-se os (as) adolescentes de *mindset* de crescimento, os (as) quais procuram superar as violências legadas pelo fenômeno da intimidação sistemática através de práticas empáticas, do diálogo e da busca pela transformação dos agressores. Com abertura aos desafios e a visão colaborativa, “pessoas de *mindset* de crescimento se destinam a ajudar outras pessoas” (Dweck, 2006, p.194).

Salientamos que os (as) estudantes de *mindset* fixo que apresentaram dificuldade da superação do *bullying* tiveram seus relatos refletidos e encaminhados à coordenação escolar para o desdobramento de um acompanhamento mais sistemático, direcionado e profícuo, sem que exponha a contextos vexatórios o (a) adolescente. Esse direcionamento serviu como uma estratégia para contribuir junto aos pais e responsáveis no processo de minimização do *bullying*, uma vez que essa violência interfere diretamente nos processos educacionais e no ensino-aprendizagem, bem como na formação integral do ser.

Logo, “o ser humano é um ser intencional e compreende os outros como agentes intencionais” (Tomasello, 1999, p. 77). Dito isto, compreendemos que o processo de aprendizagem social é inerente a todos os indivíduos, desenvolvendo a tratativa de que somos heterogêneos e para a superação da violência na ambiência escolar é preciso modificar as nossas crenças. Portanto, o *mindset* fixo (estanque, rotulador, redutor, limitador) opera em favor do *bullying*, mas o *mindset* de crescimento (transformador, aberto, compreensivo) é uma crença que pode contribuir para impedir o desenvolvimento das violências.

REFERÊNCIAS

- Alvilés Martinez JM. Bullying: guia para educadores. Milán-Ramos JG, tradutor. Tognetta LRP, revisão técnica. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2013.
- Brasil. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília, DF: 20 dez. 1996
- Brasil. Lei n.º 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Diário Oficial, Brasília, DF: 06 nov. 2015.
- Brasil. Ministério da Saúde. Estatuto da Criança e do Adolescente. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.
- Dweck CS. Mindset A nova psicologia do sucesso. Duarte S, tradutor. Editora: Objetiva, 2006.
- Fante C. Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ª edição. Campinas. Editora Versus, 2005.
- Infante M, Nunes JM. Pesquisa-ação: uma metodologia de consultoria. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/dydn3/pdf/amancio-9788575412671-10.pdf> Acesso em: 15 out 2021
- Melo JA. Bullying na escola: como identifica-lo, como preveni-lo, como combatê-lo. Recife: EDUPE, 2010.
- Sulzart S. O diário de Davi: preconceito racial, homofobia e bullying na escola. Curitiba: Moura AS, 2016.
- Silva ABB. Bullying Cartilha 2010: Projeto Justiça nas escolas. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Brasília: DF, 2010.
- Thiollent M. Metodologia da Pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.
- Tomasello M. The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge, MA: Havard University Press, 1999.

CAPÍTULO

4

MEME 'BOLSOMÁSCARA': UMA PROPOSTA DE ANÁLISE MORFOSSEMÂNTICO-COGNITIVA

'BOLSOMASK' MEME: A COGNITIVE-MORPHOSEMANTIC ANALYSIS PROPOSAL

Naira de Almeida Velozo*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro **Brasil,**
Rio de Janeiro - RJ.

Alexsandra da Silva Macário**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro **Brasil,**
Rio de Janeiro - RJ.

Resumo:

Neste trabalho qualitativo, objetiva-se analisar, de forma indutiva, um meme multimodal que apresenta novo formativo composto pelas bases 'Bolso-' e 'máscara', a fim de descrever a conceptualização do meme e a construção linguística de forma contextualizada sob a ótica da Semântica de Frames (FILLMORE, 1982; FERRARI, 2016), da Teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), da Teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2002; FORCEVILLE, 2006, 2008) e da Morfologia não concatenativa (GONÇALVES, 2016). O meme foi coletado da página da rede social Instagram no ano de 2021 a partir da busca por expressões como "Bolsonaro vírus" e "Bolsonaro coronavírus". Os resultados da análise indicam que a adoção conjunta de categorias de análise da Semântica Cognitiva e da Morfologia não concatenativa é produtiva para a descrição de textos multimodais. Observou-se que o novo formativo cumpre função atitudinal e é constituído por cruzamento vocabular do tipo combinação truncada; e que o meme ativa metáforas pictórica e multimodal por meio das quais se evidencia uma crítica à postura negacionista do presidente frente à pandemia da COVID-19.

Palavras-chave: Bolsomáscara. Meme. Morfologia não Concatenativa. Semântica Cognitiva.

Abstract:

In this qualitative work, the objective is to analyze, in an introspective way, a multimodal meme that presents the new formative composed by the bases 'Bolso-' and 'máscara' (mask), in order to describe the conceptualization of the meme and the linguistic construction in a contextualized way from the perspective of Frame Semantics (FILLMORE, 1982; FERRARI, 2016), the Conceptual Integration Theory (FAUCONNIER, TURNER, 2002), the Conceptual Metaphor Theory (LAKOFF; JOHNSON, 2002[1980]; FORCEVILLE, 2006, 2008) and Non-concatenative Morphology (GONÇALVES, 2016). The meme was collected from the Instagram social network page in 2021 by searching for the expressions such as "Bolsonaro virus" and "Bolsonaro coronavirus". The results of the analysis indicate that the joint adoption of analysis categories from Cognitive Semantics and Non-concatenative Morphology is productive for the description of multimodal texts. It was observed that the new formative fulfills an attitudinal function and is constituted by word crossing; and that the meme activates pictorial and multimodal metaphors through which a critique of the president's denialist stance in the face of the COVID-19 pandemic is evidenced.

Keywords: Bolsomáscara. Meme. Non-concatenative Morphology. Cognitive Semantics.

* Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil; naira_velozo@yahoo.com.br

** Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro (RJ), Brasil; macariosilvaalexandra@gmail.com

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No dia 26 de fevereiro de 2020, anunciou-se o primeiro caso confirmado de COVID-19 no Brasil, na cidade de São Paulo. Nesse mesmo mês, iniciaram-se as primeiras ações de enfrentamento à pandemia da COVID-19 no país, e as medidas de isolamento social começaram a ser adotadas em meados de março. Esse contexto fez com que parte da população reivindicasse de seus representantes políticos condições dignas para a manutenção do isolamento, de modo que as redes sociais se tornaram um dos principais meios para discussões, troca de informações, criação de hashtags e de páginas que evidenciaram a manifestação da população brasileira. Dessa forma, a crise político-sanitária se refletiu na linguagem, propiciando o surgimento de novas construções linguísticas, dentre as quais o novo formativo escolhido como objeto de análise desse trabalho.

Em diferentes momentos, o Governo Federal brasileiro, representado pelo Presidente da República, posicionou-se contra o *lockdown* e contra o uso de máscaras respiratórias, além de reprovar medidas de combate à pandemia adotadas pelos governos dos Estados e de comparar a doença a uma “gripezinha”. De acordo com a reportagem do G1, jornal do grupo Globo, publicada no ano de 2021, o presidente Jair Bolsonaro defendeu e apoiou tratamentos sem eficácia científica comprovada como forma de prevenção à contaminação por coronavírus, como o uso de cloroquina e ivermectina, opondo-se à Organização Mundial de Saúde (OMS). Com o desenvolvimento de estudos sobre vacinas e imunizantes, o Chefe do Estado declarou que não se vacinaria e que contrair o vírus seria mais eficaz do que a própria vacinação. Neste trabalho, o meme selecionado para a análise evidencia uma avaliação de posicionamento do Presidente da República durante a pandemia da COVID-19. O meme foi coletado da página da rede social *Instagram* no ano de 2021 a partir da busca pelas expressões (*hashtags*) “Bolsonaro vírus”, “Bolsonaro genocida” e “Bolsonaro coronavírus”, a fim de descrever as estruturas e os processos cognitivos envolvidos na construção de sentidos do texto e o processo morfológico de construção do formativo ‘bolsomáscara’, com base na Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982; FERRARI, 2018); na teoria da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002), na teoria da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 2002), sobretudo na abordagem da metáfora monomodal e multimodal (FORCEVILLE, 2006, 2008), e na Morfologia não Concatenativa (GONÇALVES, 2016).

Para cumprir com os objetivos do trabalho, na segunda seção, retomam-se aspectos das teorias da Metáfora Conceptual, incluindo a abordagem da metáfora monomodal e multimodal, e da Teoria da Integração Conceptual essenciais à análise; na terceira seção, apresentam-se aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, incluindo as categorias de análise da Morfologia não Concatenativa adotadas para o tratamento dos dados; na quarta seção, analisa-se o texto multimodal; por fim, tecem-se as considerações finais.

2. METÁFORA E INTEGRAÇÃO CONCEPTUAL¹

Lakoff e Johnson (2002) consideram que a metáfora “está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação” (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 45). Os autores defendem que a natureza da metáfora não é estritamente linguística, uma vez que postulam que o sistema conceptual humano é fundamentalmente metafórico. Dessa forma, estabelece-se uma distinção entre os conceitos de ‘metáfora conceptual’ e ‘expressão metafórica’. Enquanto o primeiro se relaciona a habilidades cognitivas gerais, como percepção, atenção, memória, categorização e habilidades linguísticas, o segundo é compreendido como o gatilho verbal que possibilita a ativação da metáfora conceptual.

As metáforas são consideradas pelos autores relações estáveis e sistemáticas entre dois domínios conceptuais: o domínio-fonte, constituído de propriedades físicas e áreas relativamente concretas da experiência, e o domínio-alvo, que tende a ser mais abstrato. Os domínios conceptuais podem ser estruturados por frames, compreendidos como esquematizações de cenas da experiência. Fillmore (2006, p. 373, tradução nossa) define *frame* como um “sistema de conceitos relacionados, de tal forma que, para entender qualquer um deles, é necessário compreender toda a estrutura em que se enquadram”.

Assim como a metáfora, os autores consideram a metonímia um processo cognitivo, no entanto, o mapeamento entre entidades ocorre em um mesmo domínio conceptual, no qual a entidade-veículo é selecionada para acessar a entidade-alvo, como no clássico exemplo “Estou lendo Machado de Assis”, em que o nome do autor é a entidade-veículo que permite o acionamento da entidade-alvo, uma de suas obras.

Forceville (2006) ressalta que, para corroborar a ideia de que as metáforas não são, necessariamente, de natureza linguística, é preciso demonstrar suas manifestações não verbal e multimodal, por meio de sistemas de sinalização ou de signos denominados modos, os quais indicam, independentemente ou em combinação, alvos e fontes metafóricos. Grosso modo, Forceville (2006) define modo como um sistema de signos interpretável devido a um processo de percepção específico relacionado a um dos cinco sentidos. Dessa forma, o autor ressalta que os modos incluem sinais pictóricos, escritos ou falados, gestos, sons, música, cheiros, gostos, toque.

Com base na combinação ou não desses modos na ativação de metáforas, essas são classificadas em monomodais ou multimodais. Na primeira, domínio-alvo e domínio-fonte são, exclusiva ou predominantemente, constituídos

¹ Trechos dessa seção podem ser encontrados em outros artigos publicados pelas autoras.

por um único modo, como as metáforas pictóricas; enquanto, na segunda, alvo e fonte são representados, exclusiva ou predominantemente, em modos diferentes. Forceville (2006, 2008) ainda subdivide as metáforas monomodais pictóricas em quatro tipos, a saber: (i) metáfora monomodal pictórica do subtipo híbrido, caracterizada tanto por homoespacialidade quanto por não-compatibilidade. Nela, dois fenômenos são representados visualmente como ocupando o mesmo espaço de uma maneira fisicamente impossível. Assim, duas entidades distintas são mescladas fisicamente em uma única gestalt; (ii) metáfora monomodal pictórica do subtipo contextual, que ocorre devido à inserção de um objeto em um contexto visual pouco provável; (iii) metáfora monomodal pictórica do subtipo símile, em que dois objetos são representados na íntegra de forma que sejam parecidos. As técnicas disponíveis para identificar essa semelhança são múltiplas: semelhança na forma, posição, cor, iluminação, função etc.; (iv) metáfora monomodal pictórica do subtipo integrada, em que um fenômeno é experimentado como objeto ou gestalt unificada e representado em sua totalidade de maneira tal que se assemelha a outro objeto ou *gestalt*, mesmo sem pistas contextuais.

Enquanto, para a Teoria da Metáfora Conceptual, a construção do sentido ocorre por meio da projeção entre dois domínios conceptuais, para a Teoria da Integração Conceptual, o sentido surge por meio de projeções entre, pelo menos, quatro espaços mentais ativados simultaneamente, a saber: (a) espaços-*input* 1 e 2, domínios de conhecimento iniciais interconectados; (b) espaço genérico, que contém informações básicas comuns aos elementos dos *inputs* e permite a ativação simultânea de todos os espaços e o acesso ou retorno a cada um deles a qualquer momento do processamento da informação; e (c) espaço-mescla, em que elementos dos espaços iniciais são parcialmente projetados, permitindo a ativação de um novo sentido, denominado estrutura emergente.

Os espaços mentais são domínios cognitivos que emergem e se dissipam durante o pensamento e a fala, por meio dos quais se processam informações de forma particionada (FAUCONNIER, 1997). Embora esses espaços operem na memória de trabalho, são construídos parcialmente pela ativação de estruturas da memória de longo prazo, como os *frames*.

Além do processo de integração conceptual, a construção do significado depende de outras duas operações cognitivas básicas inter-relacionadas: identidade e imaginação (FAUCONNIER; TURNER, 2002, p. 6). A operação de identidade consiste em perceber equivalências e oposições entre elementos concretos ou abstratos, a fim de estabelecer relações entre eles e/ou delimitá-los. Identidade e integração não operam sem imaginação, pois, mesmo com ausência de estímulo externo, o cérebro é capaz de produzir simulações.

Segundo Forceville (2006), a construção da identidade pode ocorrer por semelhança perceptual entre tamanho, cor, posição, postura, textura, materialidade, por exemplo; por preenchimento de um slot esquemático inesperadamente, ou seja, inserção de algo em contexto não natural ou convencional, desvios em relação a gestalts ou esquemas típicos; ou por sugestão simultânea, duas coisas sinalizadas em modos diferentes, por exemplo, “um beijo acompanhado por barulho de correntes, para indicar mapeamento metafórico de prisão”. (FORCEVILLE, 2006, p. 13, tradução nossa).

Além da metáfora e da metonímia, outras relações conceptuais, denominadas relações vitais por Fauconnier e Turner (2002), atuam rotineiramente na formação da estrutura emergente. Na análise proposta neste artigo, destacam-se as relações PAPEL-VALOR e ANALOGIA. PAPEL-VALOR é uma relação onipresente, que pode ser ativada em um espaço mental ou entre espaços mentais quando uma entidade é um valor conectado a um papel social. A relação vital ANALOGIA depende da compressão PAPEL-VALOR, pois ocorre entre entidades que compartilham o mesmo PAPEL. Na seção de análise, serão tecidas mais considerações sobre as relações vitais. A seguir, apresentam-se aspectos teórico-metodológicos desta pesquisa.

3. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste artigo, apresenta-se um recorte de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento. Essa pesquisa é considerada básica quanto à sua natureza, pois propõe reflexões acerca dos processos conceptuais envolvidos na construção de sentidos de textos multimodais, sem pretensão de aplicação prática; quanto à abordagem, caracteriza-se como um estudo qualitativo, já que se opta pela análise indutiva de memes, sem adoção de procedimentos estatísticos; quanto aos objetivos, é caracterizada como descritiva, pois envolve coleta, observação, análise, classificação e interpretação sistemática das estruturas e processos cognitivos que subjazem a construção de sentidos do objeto de estudo, memes que apresentam novos formativos do domínio político-sanitário; quanto aos procedimentos de coleta e análise de dados, configura-se como pesquisa bibliográfica, devido à relevância de categorias de análise da Semântica Cognitiva e da Morfologia não Concatenativa para o estudo e a coleta de dados a partir de fontes de pesquisa virtuais.

O objetivo geral da pesquisa é identificar e descrever estruturas e processos cognitivos que fundamentam a construção de sentidos ativados pelos memes acerca do contexto político-sanitário brasileiro, além de descrever as novas construções linguísticas de forma contextualizada. Para tanto, as etapas do trabalho relacionam-se aos seguintes procedimentos de análise: (i) identificação de gatilhos verbais e imagéticos que ativam metáforas monomodais e multimodais; (ii) descrição dos processos metafóricos monomodais e multimodais ativados a partir dos textos; (iii) identificação dos domínios/frames e das relações vitais envolvidos no processo de integração conceptual; (iv) análise do sentido emergente das mesclas, tendo em vista as fusões de elementos dos *inputs* e compressões de relações vitais no espaço-mescla.

Ao atingir esses objetivos, espera-se (i) contribuir com as investigações teóricas acerca de metáforas monomodais e multimodais; (ii) identificar estruturas e relações conceptuais que fundamentam a conceptualização de memes do domínio político-sanitário; (iii) avaliar a capacidade descritiva da Teoria da Integração Conceptual e da Morfologia não Concatenativa quanto ao processo de construção e interpretação do gênero meme.

O meme selecionado para a análise proposta neste artigo foi escolhido dentre os dados coletados de 2019 a 2021 para a constituição do *corpus* da dissertação de mestrado em andamento. Adotaram-se, como critérios de seleção dos dados, dois contextos específicos, as eleições presidenciais de 2019 e a crise político-sanitária brasileira de 2020 a 2021; e a presença de elementos pictóricos e de um novo formativo na constituição dos memes. Ao todo, foram coletados 36 memes em que se observam processos não regulares de formação de palavras, os quais foram agrupados por processo não concatenativo de formação de palavras conforme a classificação de Gonçalves (2016).

Dentre os processos elencados por Gonçalves (2016), foram identificados dois nos dados coletados, truncamento e cruzamento vocabular. Neste trabalho, abordam-se apenas definições de cruzamento vocabular, em razão da constituição do formativo ‘bolsomáscara’.

Os cruzamentos vocabulares, também chamados *blends* lexicais (GONÇALVES, 2005a), são formados por dois constituintes que não são morfemas plenos, mas partes de palavras, “como em *crentino* (*crente* + *cretino* = ‘evangélico falso’)” (GONÇALVES, 2016, p. 75). São processos menos transparentes de formação de palavras do que o processo de composição e costumam ser utilizados para chamar a atenção em textos publicitários, jornalísticos e literários, sendo considerados, portanto, criativos e populares, mas efêmeros. Cruzamento vocabular tem sido definido como “um processo de formação de palavras que consiste na fusão de duas bases, como em *mautorista* (junção de *mau* com *motorista* = ‘motorista sem perícia’).” (Gonçalves, 2016, p. 76). Os cruzamentos vocabulares se dividem em:

- (i) entranhamento lexical, o mais produtivo na língua, que consiste na fusão de duas palavras pela interposição de uma à outra, de modo que um ou vários segmentos fonológicos são compartilhados, a depender da semelhança fônica entre as palavras. Segundo Gonçalves (2016, p. 77), “há casos em que uma palavra aparece integralmente ‘dentro’ da outra, como em *burrocracia*, em que a menor forma de base (*burro*) está totalmente contida na maior (*burrocracia*)”;
- (ii) combinação truncada, semelhante ao processo de formação de palavras por composição, não necessariamente envolve o compartilhamento de material fonológico. De acordo com Basilio (2005), nesse tipo de composição, uma palavra componente sofre encurtamento, ou melhor, perde massa fônica, e se une à outra igualmente truncada ou não, como em “*portunhol*, em que as duas palavras são truncadas, e *batatalhau*, forma em que apenas uma das bases é encurtada (no caso, *bacalhau*)” (GONÇALVES, 2016, p. 77-78). A combinação truncada se subdivide em três tipos de composição: palavra inteira + palavra truncada; palavra truncada + palavra inteira e palavra truncada + palavra truncada;
- (iii) substituição sublexical, que ocorre quando uma sequência fonológica de uma das palavras é interpretada morfologicamente e substituída. Dessa forma, uma parte de uma das palavras é considerada base, por se assemelhar a uma forma livre, e cede lugar a uma palavra que a substitui, como em “*boadrasta*”, em que a sequência *ma-* atua como base devido à semelhança com o adjetivo *má*, e é substituída por *boa*, construindo o significado de ‘madrasta boa como mãe’. (GONÇALVES, 2016, p. 78).

Geralmente, os produtos lexicais formados por combinação truncada e substituição sublexical são menos avaliativos e mais descritivos, portanto, menos subjetivos do que os produtos formados por entranhamento lexical e mais designativos do que esses, sendo empregados com a função de rotulação ou nomeação; no entanto, os cruzamentos vocabulares também podem apresentar função atitudinal, ou seja, podem explicitar um julgamento por parte do enunciador.

Na próxima seção, apresenta-se a análise e a descrição de um dos memes que compõem os dados da pesquisa em andamento, no qual se verifica o novo formativo “bolsomáscara”, construído por cruzamento vocabular do tipo combinação truncada.

4. MEME “BOLSOMÁSCARA”: ABORDAGEM MORFOSSEMÂNTICO-COGNITIVA

O meme selecionado para análise foi coletado da página da rede social Instagram no ano de 2021 a partir da busca pelas expressões (*hashtags*) “Bolsonaro vírus”, “Bolsonaro genocida” e “Bolsonaro coronavírus”. O texto multimodal é composto pelo título “A evolução da Bolsomáscara” e por três imagens do presidente Jair Bolsonaro acompanhadas, respectivamente, pelas frases “Não vou usar, muito grande!”, “Ainda me incomoda, talquei?” e “Agora sim, é a minha cara!”. As imagens do presidente em conjunto com as frases constituem três cenas distintas em que o tamanho da máscara de proteção diminui expressivamente da esquerda para a direita. No primeiro quadro, o tamanho e o posicionamento da máscara respiratória permitem encobrir o nariz e a boca do presidente; no segundo, a máscara já não protege a boca e a região nasal de maneira adequada, deixando visível o lábio inferior do presidente; no terceiro, o tamanho da máscara é reduzido ao ponto de assemelhar-se a um bigode, tornando visíveis as cavidades nasais e bucal de Bolsonaro, conforme se observa na Figura 1.

Figura 01 - Meme ‘bolsomáscara’

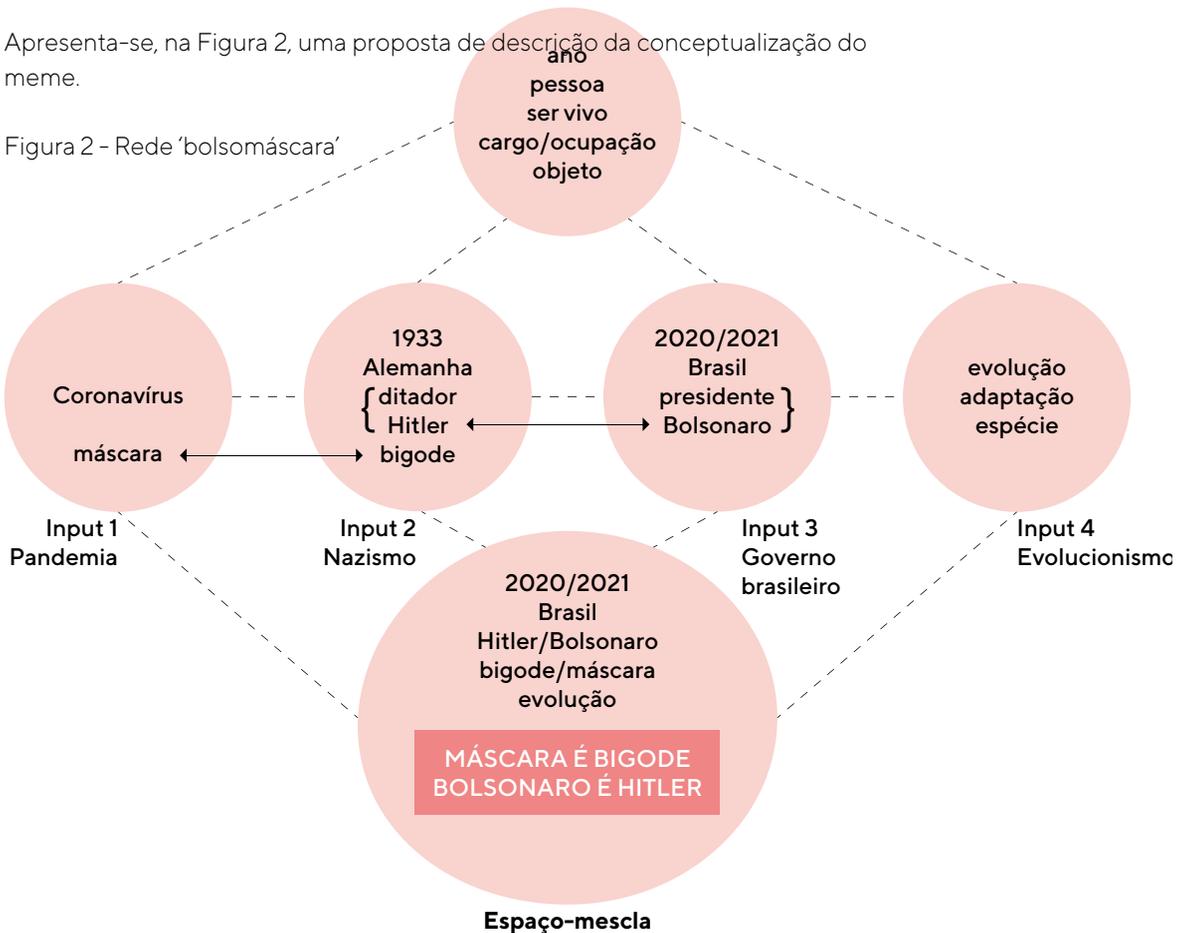


Fonte: Instagram. Acesso em: 30 mar. 2021.

Espaço genérico

Apresenta-se, na Figura 2, uma proposta de descrição da conceptualização do meme.

Figura 2 – Rede ‘bolsomáscara’



Fonte: Elaborada pelas autoras.

O *megablend* representado na Figura 2 é composto por quatro *inputs* ativados pelo meme em análise, a saber: (i) o *input* 1, “Pandemia”, é acessado por meio dos gatilhos pictórico e verbal “máscara”, considerando-se a construção do formativo “bolsomáscara”. O *input* é composto pelos elementos “máscara” e “coronavírus”; (ii) o *input* 2, denominado “Nazismo”, é acionado pelo gatilho pictórico “bigode”, entidade-veículo que permite o acesso à entidade-alvo “Hitler”. Dessa forma, ocorre a projeção metonímica BIGODE POR HITLER. Além dos elementos “bigode” e “Hitler”, constituem o input 2 os elementos

“ditador”, “Alemanha” e “1933”, ano do início do governo de Adolf Hitler; (iii) o *input* 3, nomeado “Governo brasileiro”, é ativado pela imagem da face do presidente da república e pelo formativo “bolsomáscara”, tendo em vista a base “bolso-”, que, na metonímia PARTE-TODO, cumpre a função de entidade-veículo que permite o acesso ao conhecimento enciclopédico sobre “Bolsonaro”. Assim, o *input* 3 contém os elementos “Bolsonaro”, “Presidente”, “Brasil” e “2020/2021”, respectivamente, ano do início da pandemia no Brasil e ano da coleta do meme ainda no mesmo contexto sanitário; (iv) por fim, o *input* 4, “Evolucionismo”, fundamenta-se no *frame* de evolução das espécies, ativado através do gatilho verbal “evolução”. Além do conceito de “evolução”, compõem esse *input* os conceitos de “adaptação” e “espécie”.

A partir do esquema imagético² TRAJETÓRIA (ORIGEM-PERCURSO-META) e da metáfora conceptual TEMPO É ESPAÇO, a disposição espacial das cenas e a redução progressiva do tamanho da máscara da esquerda para a direita evoca a percepção da passagem do tempo, permitindo a compreensão da “evolução” da máscara usada por Bolsonaro, acionada por meio da relação de IDENTIDADE e MUDANÇA entre as máscaras das três cenas.

Internamente aos *inputs* 2 e 3, ocorrem relações vitais PAPEL-VALOR, uma vez que, no *input* 2, Hitler é um VALOR para o PAPEL ditador; e, no *input* 3, Bolsonaro é um VALOR para o PAPEL presidente. A partir dessas projeções intradominiais, estabelece-se a relação vital ANALOGIA entre os elementos Hitler, do *input* 2, e Bolsonaro, do *input* 3, já que ambos os elementos são VALORES para o PAPEL representante político (ditador ou presidente).

A projeção analógica também ocorre entre os elementos “máscara”, do *input* 1, e “bigode”, do *input* 2, em razão da semelhança perceptual entre esses elementos quanto a tamanho, cor e, sobretudo, posição, devido à disposição da máscara na face do presidente na última cena, acima do lábio superior e abaixo das cavidades nasais. Considerando-se a classificação proposta por Forceville (2006, 2008) para as metáforas monomodais pictóricas, a metáfora MÁSCARA É BIGODE ou MÁSCARA DO BOLSONARO (BOLSOMÁSCARA) É BIGODE DO HITLER pode ser compreendida como uma metáfora monomodal pictórica do subtipo contextual, em razão da inserção de um objeto, a máscara respiratória, em um contexto visual pouco provável, a disposição em que aparece na face do presidente.

É no espaço genérico que estão representados os conhecimentos mais básicos da experiência humana, que licenciam as projeções entre os *inputs*. Desse modo, nesse espaço, incluem-se os conceitos de “ano”, “pessoa”, “ser vivo”,

² Esquemas imagéticos podem ser definidos como gestalts experienciais que emergem conforme se manipulam objetos, orienta-se espacial e temporalmente e direciona-se o foco perceptual com diferentes propósitos. Apesar de derivarem de processos perceptuais e motores, não são processos sensorio-motores, mas meios primários, imaginativos e não proposicionais, por meio dos quais se constitui ou se organiza a experiência (GIBBS; COLSTON, 2006, p. 30).

“cargo/ocupação” e “objeto”.

O espaço-mescla herda parcialmente os elementos dos *inputs*. Assim, são projetados, nesse espaço, os elementos “Brasil” e “2020/2021” do *input* 3. As projeções analógicas entre “Hitler” e “Bolsonaro” e entre “bigode” e “máscara” se comprimem em SINGULARIDADE ou UNICIDADE no espaço-mescla. A mescla herda ainda o elemento “evolução” do *input* 4. Como estrutura emergente, surge a metáfora multimodal BOLSONARO É HITLER. Esse processamento metafórico é reforçado pela sentença “Agora sim, é a minha cara”, que enfatiza a comparação entre os dois representantes políticos.

Em razão do caráter imaginativo da integração conceptual e da compressão espaço-temporal possibilitada pelo espaço-mescla surge o sentido global do texto: Bolsonaro e Hitler comprimidos no mesmo ser, com a mesma INTENCIONALIDADE, no papel de presidente-ditador do Brasil durante a pandemia de COVID-19, nos anos de 2020/2021. Da mescla, portanto, emerge a crítica à postura negacionista do presidente Bolsonaro diante da pandemia, o que contribuiu, em grande medida, com o expressivo número de brasileiros infectados ou mortos. Essa postura é reforçada pelas frases que expressam a avaliação de Bolsonaro sobre a máscara no meme, as quais evidenciam o posicionamento contrário ao uso desse equipamento de proteção.

Compreende-se também, por meio da mescla, que o título “A evolução da Bolsomáscara” é irônico, uma vez que há projeção de DESANALOGIA entre a mescla e o *input* 4. Enquanto, no *input* 4, ativa-se o conceito de “adaptação”, que se refere às características que permitem aos organismos sobreviverem e se reproduzirem melhor em seu ambiente, na mescla, negar-se a usar a máscara respiratória demonstra inadaptação ao contexto sanitário brasileiro em

razão da pandemia de COVID-19.

A seguir, comentam-se mais considerações sobre a análise.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada evidencia que, em relação à morfologia, o novo formativo “bolsomáscara” cumpre função atitudinal, por revelar o ponto de vista do emissor, o meme, em relação ao posicionamento do presidente Bolsonaro durante a pandemia da COVID-19. Observou-se que o formativo é constituído por cruzamento vocabular do tipo combinação truncada, tendo em vista sua composição: palavra truncada [Bolsonaro = bolso] + palavra inteira [máscara] = ‘Bolsomáscara’.

Em relação ao aspecto semântico-cognitivo, o meme é construído a partir da ativação dos domínios NAZISMO, GOVERNO BRASILEIRO, PANDEMIA e EVOLUCIONISMO, de projeções metonímicas PARTE-TODO e das metafóricas monomodal MÁSCARA É BIGODE e multimodal BOLSONARO É HITLER, além das relações vitais PAPEL-VALOR e ANALOGIA, comprimida em UNICIDADE.

A adoção conjunta de categorias de análise da Semântica Cognitiva e da Morfologia não Concatenativa permitiu analisar e descrever, de modo contextualizado, a construção do novo formativo “bolsomáscara” e do sentido global ativado pelo meme. Evidenciou-se ainda uma imagem do governo vigente, representado metonimicamente por seu representante maior, o presidente, diante do cenário político-sanitário. Os resultados indicam, portanto, que o aporte teórico adotado é produtivo para a análise e a descrição de textos multimodais.

REFERÊNCIAS

- Basilio, M. Fusão vocabular como processo de formação de palavras. Anais do IV Congresso Internacional da ABRALIN. Brasília, UnB, 2005.
- BRASIL passa de 80 mil mortes por coronavírus. G1, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/07/20/casos-e-mortes-por-coronavirus-no-brasil-em-20-de-julho-segundo-consorcio-de-veiculos-de-imprensa.ghtml>>. Acesso em: 5 maio 2022.
- Fauconnier, G. Mappings in thought and language. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Fauconnier, G.; Turner, M. The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities. New York: Basic Books, 2002.
- Ferrari, L. Introdução à Linguística Cognitiva. São Paulo: Contexto, 2018.
- Fillmore, C. J. Frame Semantics. In: THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (Eds.) Linguistics in the Morning Calm. Seoul: Hanshin, 1982.
- Forceville, C. Metaphor in pictures and multimodal representations. In: RAYMOND, G. (ed.). The Cambridge handbook of metaphor and thought. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 462-482.
- _____. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: Kristiansen, Gitte; Achard, Michel; Dirven, René; Ibàñez, Francisco Ruiz de Mendoza (eds.). Cognitive linguistics: current applications and future perspectives. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 379-402.
- Gibbs; R.; Colston, H. The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations. In: Geeraerts, D. (ed.). Cognitive linguistic: basic readings. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 239-268.
- Gonçalves, C. Flexão e derivação em português. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005a.
- _____. Atuais Tendências em Formação de Palavras. São Paulo: Contexto, 2016.
- ONU: Bolsonaro defende tratamento sem eficácia contra Covid-19; veja frases do discurso e o que se sabe. G1, 2021. Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2021/09/21/onu-bolsonaro-defende-tratamento-sem-eficacia-contra-covid-19-veja-frases-do-discurso-e-o-que-se-sabe.ghtml>>. Acesso em: 5 maio 2022.
- Rômany, I. 'Gripezinha', cloroquina, fim de pandemia: 10 informações falsas ditas por Bolsonaro sobre a Covid-19 em 2020. Uol, 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2020/12/30/informacoes-falsas-bolsonaro-covid-19/>>. Acesso em: 5 maio 2022.

OS MEMES DE INTERNET E A CULTURA “SHITPOST” NA DISCRIMINAÇÃO DOS ESTUDOS FEMINISTAS

INTERNET MEMES AND THE “SHITPOST” CULTURE IN FEMINIST STUDIES DISCRIMINATION

Carmem Lúcia da Silva Lima*
PROGEL/UFRPE Brasil,
Recife - PE.

Renata Barbosa Vicente**
PROGEL/UEaDTec Brasil,
Recife - PE

Resumo:

O principal objetivo deste trabalho é compreender como os memes de internet na cultura “shitpost” legitimam a discriminação e vulgarização da mulher aprofundando as desigualdades entre os gêneros como instrumento da violência simbólica. A nossa perspectiva teórica é tentar explicar a herança cultural a partir de fenômenos intencionais na análise dos comentários desses referidos memes. Nesse contexto, investigaremos a resignificação da cultura no processo sócio-histórico de transmissão cultural em oposição aos estudos feministas. Como aporte teórico, utilizamos abordagens que discutem a transmissão cultural e aprendizagem (TOMASELLO, 1993), os aspectos que caracterizam as questões sobre gênero na perspectiva político-social (BUTLER, 2003), bem como o estudo do capital simbólico como um dos fatores da violência simbólica na naturalização da dominação masculina (BOURDIEU, 2002) nas práticas sociais de linguagem. Metodologicamente, este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa, descritiva, explicativa e interpretativa levando em consideração o processo ontogenético da cognição humana nas relações de desigualdade entre os gêneros. Utilizaremos o elemento da iconicidade da gramática funcionalista para apreciação dos comentários dessas postagens, além da análise, origem e contribuição da cultura “shitpost” para manutenção dessas práticas hegemônicas.

Palavras-chave: Meme de internet. Herança cultural. Teoria feminista.

Abstract:

The main objective of this work is to understand how internet memes in “shitpost” culture legitimize the discrimination and vulgarization of women deepening inequalities between genders as an instrument of symbolic violence. Our theoretical perspective is to try to explain the cultural heritage from intentional phenomena in the analysis of the comments the referred memes. In this context, we will investigate the resignification of culture in the socio-historical process of cultural transmission in the opposition to feminist studies as one of the legitimizing factors of social inequality between men and women, implying male hegemony. As a theoretical support, we use approaches that discuss cultural transmission and learning (TOMASELLO, 1993), aspects that characterize gender issues in the political-social perspective (BUTLER, 2003), as well the study of symbolic capital as one of the factors of symbolic violence in the naturalization of male domination (BOURDIEU, 2002) in social language practices. Methodologically, this study was developed from a qualitative, descriptive, explanatory and interpretive research, taking into account the cultural tradition related to the ontogenetic process of human cognition in the relations of inequality between genders. We will use the element of iconicity of functionalist linguistics in the appreciation of the comments on these posts to study the phenomenon of language in use in digital media, in addition to the analysis, origin and contribution of the “shitpost” culture to maintain hegemonic practices.

Keywords: Meme of internet. Cultural heritage. Feminist theory.

* Mestranda pelo PROGEL; programa de pós-graduação nos estudos da linguagem pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE; e-mail: carmemlucia_sl@hotmail.com

** Prof^a. Dr^a em Linguagem e cognição do PROGEL; programa de pós-graduação nos estudos da linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE; e-mail: renatab.vicente@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva analisar os memes de internet e a cultura “shitpost” nas comunidades virtuais antifeministas, considerando o processo de discriminação e vulgarização das mulheres legitimado pela violência simbólica nas redes. A cultura “shitpost” apresenta características semelhantes aos memes de internet, contudo, representa a quebra da expectativa do humor nestas postagens. Geralmente, seu conteúdo é agressivo e sem nenhuma lógica aparente. Para fundamentar o fenômeno abordado, analisamos o conceito da teoria de Tomasello (1993), sobre transmissão cultural e aprendizagem, além das questões de gênero em Butler (2003), e o que Bourdieu (2002) definiu de capital simbólico como um dos fatores da violência simbólica também apontada neste estudo. Para isso, foi realizada uma observação individual nestas comunidades virtuais antifeministas com a seleção das postagens mais relevantes, utilizando o critério da teoria geral das representações das mulheres feministas neste contexto de produção que caracteriza o “shitpost” mediante os pressupostos da iconicidade da gramática funcionalista na análise dos principais comentários. Realizamos pesquisa bibliográfica para consolidação do referencial teórico relativos aos conceitos de meme de internet, violência simbólica, herança cultural e os elementos da iconicidade da gramática funcionalista aplicado à língua como fato social.

Descrevemos a herança biológica como estrutura-tipo básica à qual implicaria a cada organismo seu funcionamento perceptual, comportamental e cognitivo, segundo a teoria de Tomasello (1993). Os fatores filogenéticos são fundantes para a concepção do determinismo biológico entre os gêneros, pois reforçam por meio das diferenças estruturais entre homens e mulheres a discriminação da igualdade de direitos políticos na sociedade. Essa relação é evidente na construção de significados do que seja o movimento feminista para as comunidades de “shitpost”. Nelas a informação base está vinculada às experiências cognitivas de seus interlocutores por apresentarem a hegemonia masculina como condição de verdade. Desse modo, limitando os estudos feministas e sua importância histórica como movimento social pela garantia de direitos das mulheres, a questões orgânicas de determinação de sexo.

Nosso objetivo é estudar a cultura “shitpost” como processo de discriminação e vulgarização da mulher nas comunidades virtuais antifeministas. Partindo do fenômeno comunicativo dos memes de internet para legitimação da violência simbólica

Para Butler (2003), a discussão sobre o conceito de gênero conduz a um problema. Nessa perspectiva negativa da palavra, pode-se concluir que a indeterminação de tal conceito pudesse resultar na ideia de fracasso do feminismo. Nesse sentido, ela conclui que, “problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los”. As questões de gênero estão no centro dos debates das relações de poder, ou seja, em uma estrutura binária de construção determinista do sujeito social. Visamos à ampliação da perspectiva teórica do tema pela análise cognitivista da linguagem e compreensão da concepção dessas estruturas comunicativas na interação do ambiente virtual.

2. O QUE É MEME DE INTERNET?

O meme de internet é um fenômeno comunicativo caracterizado pela criatividade, popularidade nas redes sociais, previsível quanto a sua intenção humorística, e baseado na repetição de imagens. Apresenta definição diversa em sua estrutura e função, segundo alguns autores. Adotamos a que Knobel e Lankshear descrevem como: “(...) rápida absorção e disseminação de uma ideia específica apresentada como texto escrito, imagem, linguagem em movimento ou alguma outra unidade cultural” (Knobel, Lankshear, 2007, p.202). Em geral, são cópias, imitação de costumes, que foi transmitido culturalmente de geração em geração. Essa é basicamente uma forma genérica de definir o fenômeno do meme de internet.

A primeira definição de meme foi designada por Dawkins (2010), na década de 1970, pensada à luz das ciências biológicas como unidade de informação, ou seja, o gene, com a característica de se multiplicar. Essa teoria está fundamentada na perspectiva da evolução das espécies por meio do gene. Contudo, nosso objetivo é investigar o meme como elemento de produção e transmissão cultural de um determinado grupo social: as comunidades virtuais de “shitpost” antifeministas. Nesse sentido, temos a linguagem verbo-imagética como base da constituição do meme de internet. Esse tipo de interação associa palavras, símbolos, e termos à representação de imagens, ora contextualizando a negociação de sentidos, ora não havendo relação de significados entre imagem e enunciação. Vejamos este exemplo:

Figura 1: meme do gato Tom



Fonte: <https://www.facebook.com/memesacessiveis/> Acesso em: 08/02/2022.

Este meme apresenta os elementos de repetição de imagens com a previsibilidade caracterizada pelo efeito do humor, contudo não há relação direta entre a imagem e seu enunciado, ou seja, a imagem não faz nenhuma referência ao que é proferido. Embora não seja possível verificar a lógica pretendida nesta postagem, ela produz o riso. De modo que, temos indiretamente relacionado à figura do gato o elemento linguístico que permite o ato comunicativo como transmissão cultural, possibilitando assim, originar cópias possíveis e semelhantes para propagar ideias por meio da imitação.

Ao abordar o meme como um dos fatores de evolução biológica como base de seus estudos, Dawkins (2010) descreve que grande parte do desenvolvimento do organismo ocorre enquanto este interage com o ambiente. Assim, essa interação estabelece meios ontogenéticos de aprendizagem, comportamento e cognição individual relativo aos estudos de Tomasello (2003). Podemos compreender o fenômeno do meme de internet como um dos fatores da ontogênese à medida que estão relacionados ao comportamento humano de modo a reproduzirem um tipo de herança cultural.

Logo, o processo de aprendizagem humana não está limitado apenas à herança biológica do organismo, mas também aos fatores históricos, sociais e culturais que desenvolvem sua capacidade cognitiva herdada biologicamente.

2.1 O CONCEITO DE “SHITPOST” E SEUS ASPECTOS CULTURAIS.

A técnica de recorte e colagem de imagens é o que caracteriza o “shitpost” como forma de produzir conteúdo nas mídias digitais. Estes apresentam a linguagem verbo-imagética dos memes de internet, porém rompem com a previsibilidade dos efeitos de humor.

A expressão “shitpost” surgiu em meados dos anos 2000 como gíria de internet para classificar postagens em fóruns e *imageboards* definidas como malfeitas e irrelevantes. Todavia, o termo passou a adquirir novos significados e abrangendo outros contextos de significação em rede. Dessa forma, observamos um tipo de cultura que também se caracteriza pela imitação. Diferente do meme de internet, o “shitpost” é anti-mimético, ou seja, ele não reproduz imagens por repetição, produzindo um tipo de humor indireto, por não apresentar uma lógica, e alternativo, considerando seu propósito. Esse fenômeno interacionista é popular por ser transgressivo, e talvez seja esse o aspecto mais relevante nas comunidades antifeministas. Nessas comunidades virtuais, a quebra de paradigmas que a cultura “shitpost” proporciona, produz algo totalmente aleatório. Essa desconstrução de estereótipos e padrões sociais garante ao “shitpost” a legitimidade de expressão artística ao apresentar conceitos estruturais semelhantes à vanguarda dadaísta pela saturação de imagens. Para compreender seu status ofensivo nestas comunidades, vejamos um exemplo:

Figura 1: meme do gato Tom



Fonte: <https://www.facebook.com/memesacessiveis/> Acesso em: 08/02/2022.

Podemos identificar a diferença básica entre o meme de internet e o “shitpost” na imagem acima, muito além de sua estrutura. Há uma clara negação ao feminismo para referenciar mulheres em contextos sociais, predominantemente, ocupados pelos homens com exceção ao “late de milionário”. Não há a clássica previsibilidade presente dos memes, nem a repetição, ou cópia de imagens. Logo, a abordagem central é seu conteúdo. Consideramos ofensivo pelo fato de representar o gênero feminino de forma vulgar, pressupondo que a condição de existência da causa feminista não se sustenta fora do determinismo biológico e cultural. A lógica aqui está fundamentada no comportamento aprendido pela transmissão cultural. Dessa forma, o que legitima a interação nesses grupos é seu contexto de produção mediado pelos fatores ontogenéticos nessas relações hierárquicas de poder. Para entender esse conceito de herança cultural da teoria de Tomasello (2003), partimos do ponto em que ao perceber-se como agente intencional, o indivíduo compreende seus semelhantes como diferentes em crenças e pensamentos, essa diferenciação cognitiva possibilita novas maneiras de criar artefatos e práticas culturais em colaboração com seus co-específicos. Assim, o “shitpost” caracteriza-se na inserção dessas comunidades como reprodução da aprendizagem cultural, tendo em vista o aprofundamento da desigualdade entre os gêneros. Portanto, este é o fator dominante que implica na discriminação das mulheres.

2.2 “MULHERES” COMO SUJEITO DO FEMINISMO”

A relação binária entre homens e mulheres da qual Butler (2003) descreve em *Problemas de gênero*, faz relevantes questionamentos ao definir o caráter da hierarquia social como o problema dessa estrutura binária.

Nesse sentido, caberia refletir: o que é ser mulher? Pergunta difícil para explicar categorias de sexo e gênero. Por que a relação entre “feminino” e “mulher” é problemática? A teoria feminista tenta resolver questões de identidade como ação política, contudo, a noção de identidade como base comum também apresenta problemas, pois restringe uma atuação política feminista. O problema de representação tanto no termo operacional de visibilidade e legitimidade governamental de direitos, quanto na concepção da linguagem na formação do sujeito, para Butler (2003), são termos puramente negativos, uma vez que, “o próprio sistema político que deveria facilitar sua emancipação, (...) produza sujeitos com traços de gênero determinado em conformidade com um eixo diferencial de dominação” (BUTLER, 2003, p.19). Essa formação do “sujeito” é estabelecida por uma estrutura jurídica de exclusão naturalizada pela hegemonia reguladora da lei, segundo a autora. Assim, o sujeito do feminismo, na teoria feminista é produzido, e também reprimido pelas mesmas estruturas de poder da qual objetiva se emancipar. Na perspectiva linguística, que sustenta a noção de sujeito, a definição de uma identidade comum dada ao significante estável “mulher” encontra um problema de representação:

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo mulher não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos da “pessoa” transcendam a parafernália específica de gênero, mas porque o gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, clássicas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas (Butler, 2003, p.20).

Dessa forma, as categorias binárias de sexo seriam uma definição universal de representação política, sem considerar os contextos sociais de opressão dos gêneros, especificamente, em diferentes culturas.

Considerando as comunidades virtuais de “shitpost” antifeminista como uma das estruturas de dominação masculina, essa relação entre identidade, gênero e sexo não é, em linhas gerais, o espaço de conscientização harmoniosa entre as noções de feminismo e mulher. Tendo em vista as questões de herança biológica e cultural que fundamentam a hegemonia do gênero masculino nestes espaços. Neste contexto de interação, a caracterização das feministas resulta em mulheres feias, que odeiam homens, ou as identificam como homens, representando um conjunto de práticas ideológicas baseadas apenas na estrutura biológica. Logo, não há nenhuma referência às opressões e desigualdades entre os gêneros.

Portanto, os problemas relacionados às questões de gênero estão baseados na compreensão de certas configurações culturais dessa relação binária. Na construção social que abarca a genealogia política, social e cognitiva de transmissão cultural mediada pela mídia digital.

2.3 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E A LEGITIMAÇÃO DA CULTURA DOMINANTE

Para descrever o processo de imposição de determinados valores culturais, quando estes são prioritariamente de ordem psicológica, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2002) assim o definiu de violência simbólica.

A violência simbólica faz parte da legitimação e naturalização da cultura dominante compartilhada por determinados grupos sociais. Para embasar este estudo, temos o sistema simbólico do “shitpost” nas comunidades virtuais antifeministas como ação social de discriminação do feminismo. Nesse espaço, a violência simbólica é estabelecida nas redes sociais para evidenciar as diferenças entre homens e mulheres como forma de dominação e aprofundamento dessas diferenças entre os gêneros. Esse conceito está relacionado ao de capital simbólico que Bourdieu (2002) determinou em suas pesquisas. Dessa forma, o capital simbólico é o prestígio ou valor social, “o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de impor o reconhecimento” (Bourdieu, 1987). Nas comunidades de “shitpost”, esse reconhecimento é atribuído na forma de “likes” e compartilhamentos, além de refletir a mulher na sociedade patriarcal. Essa ideia de superioridade masculina abarca outros campos, como o fator econômico de representação social.

Assim, a cultura “shitpost” normatiza as relações de poder e desigualdade, uma vez que, define o feminismo como ineficiente, inferior, doutrinário e extremamente nocivo para a sociedade. Seria então, essas comunidades, um agente de combate e preservação dos bons costumes, pois as feministas estariam ligadas à falta de valores e crenças socialmente aceitas. Portanto, a violência simbólica é analisada aqui como um dos elementos de legitimação dessa cultura para compreensão do comportamento desses grupos.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1 COMO OS MEMES NA CULTURA SHITPOST LEGITIMAM A DISCRIMINAÇÃO DA MULHER ?

O meme de internet é um fenômeno comunicativo que viraliza rapidamente nas redes sociais. Segundo Lima-Neto (2020), o meme é de fato, um objeto enunciativo-discursivo, que circula no ciberespaço adquirindo estatuto genérico de gênero. Contudo, nosso trabalho está fundamentado nas comunidades virtuais antifeministas, que utilizam a cultura “shitpost” como instrumento de legitimação da discriminação e vulgarização das mulheres. Dessa forma, influenciando comportamentos e ações intencionais de aprendizagem coletiva.

Figura 03: Personagem do Dragon ball



Fonte: <https://www.facebook.com/memesacessiveis/> Acesso em: 08/02/2022.

Desse modo, a cultura “shitpost” é caracterizada pela saturação de imagens descontextualizadas. Neste cenário, os fatores ontogenéticos de aprendizagem resultam em adaptações comportamentais e cognitivas. O ambiente virtual possibilita, além do desenvolvimento do indivíduo, a aquisição de informações de maneira significativa por seus co-específicos. Sendo assim, analisaremos a título de contextualização, o seguinte meme de internet inserido na cultura dessas comunidades.

A imagem acima apresenta a característica padrão do meme ao utilizar um personagem de conhecimento geral, objetivando construir verdades por meio da linguagem.

Nesta análise, a concepção de cultura está baseada nas experiências cognitivas dos agentes intencionais. De modo que, a herança cultural é o fator predominante da postagem.

Ao relacionar o sexo feminino a um processo de submissão, indiretamente o conceito de poder simbólico definido por Bourdieu (2002) privilegia o posicionamento ideológico da hegemonia masculina. A violência simbólica é evidenciada na imagem através da ação psicológica de imposição em que não é atribuído à mulher o reconhecimento do seu capital simbólico.

Partindo desta perspectiva, a estrutura binária de sexo é o que constitui o problema da legitimação e naturalização da desigualdade entre os gêneros. Não há uma referencia clara ao feminismo no pôster acima, porém, o fator genérico de determinação biológica pode ser observado na preservação da estrutura de poder. Caberia considerar, segundo Butler (2003), a seguinte pergunta: "haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções binárias como uma construção variável?". Em todo caso, partimos da noção de identidade como elemento constitucional desta análise.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos estudos foram realizados, até o presente momento, sobre memes de internet e variadas definições também. Todavia a relevância presente nesta discussão permite analisar diferentes fatores relacionados à discriminação dos estudos feministas por meio meme na cultura “shitpost” no contexto das mídias digitais.

Nosso maior desafio foi definir o conceito de “shitpost”, pois não há nenhuma pesquisa científica neste campo de estudo. De modo que, para consolidar nosso referencial teórico sobre o tema realizamos uma observação não participativa nessas comunidades antifeministas. Nesse sentido, algumas comunidades têm acesso restrito, impossibilitando uma investigação mais detalhada sobre o objeto de estudo, outras necessitavam de maior contextualização na compreensão da intertextualidade presente. No mais, a limitação do corpus para construir o embasamento teórico, não limitou a importância deste trabalho. A cultura “shitpost” tem ganhado espaço nas redes por representar características sociais que viralizam por meio do humor.

A concepção de cultura descrita como um dos fatores de evolução humana por meio da herança cultural presente na teoria de Tomasello (2003), relacionada ao conceito sociológico da violência simbólica de Bourdieu (2002) é fundamental para compreender a repetição e imitação desse tipo de aprendizagem no ciberespaço. Toda a experiência cognitiva do indivíduo está estruturada nessas relações de poder. São elas que constroem o alicerce social de interação humana.

Portanto, esperamos que essa discussão possa ampliar a conscientização de interações menos agressivas em rede, assim como promover novas formas de comunicação e percepção sobre a problemática aqui abordada.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu P. A dominação masculina. Tradução Maria Helena Kuhnner. -2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, p.160-165.
- Butler J. Problemas de gênero. feminismo e subversão da identidade; tradução, Renato Aguiar. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 07-25.
- Lima-neto V. Meme é gênero? Questionamentos sobre o estatuto genérico do meme, 32f. Caraúbas: Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2020, p.201-204.
- Knobel M, Lanshear C. A new literacies sampler. London:Routledge, 2007, p.202.
- Tomasello M. Origens culturais da aquisição do conhecimento, (C. Berliner. Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 19-30.

CAPÍTULO

6

ANÁLISE DE DUAS OCORRÊNCIAS MULTIMODAIS DOS DÊITICOS LOCATIVO-ESPACIAIS “THERE” E “AÍ” EM PROGRAMAS DE TV

ANALYSIS OF TWO MULTIMODAL OCCURRENCES OF LOCATIVE- SPATIAL DEICTICS “THERE” AND “AÍ” IN TV SHOWS

Victor Lima dos Santos¹

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Brasil,
Vitória da Conquista – BA.*

Beatriz Graça^{}**

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Brasil,
Vitória da Conquista – BA.*

Maíra Avelar^{*}**

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Brasil,
Vitória da Conquista – BA.*

Resumo:

O objetivo do presente trabalho é analisar duas ocorrências multimodais dos dêiticos locativo-espaciais “There”, no Inglês, e “Aí”, no Português Brasileiro. Dentro de uma compreensão multimodal, nos Estudos de Gesto da Linguística Cognitiva, as expressões dêiticas são frequentemente associadas aos Gestos de Apontar (KENDON, 2004). Há ocorrências multimodais (fala e gesto) em que o núcleo gestual, acionado junto à expressão dêitica, na fala, não estabelece, necessariamente, um sentido referencial. O dado em língua inglesa é proveniente do *The Daily Show with Trevor Noah*, e o dado em português brasileiro, do Programa do Porchat. As ocorrências foram coletadas do Distributed Little Red Hen, banco de dados fomentado pela Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). Os vídeos foram analisados na plataforma ELAN (Sloetdjes & Wittenburg, 2008), em uma trilha de análise que verificou elementos como conteúdo verbal, direção do movimento, posição espacial do gesto, qualidade do movimento, função do gesto etc. Os resultados demonstraram a dinamicidade dos gestos dêiticos locativo-espaciais na interação, visto que as ocorrências mais prototípicas destes dêiticos são referenciais, mas também desempenham função performativa.

Palavras-chave: Gesto. Multimodalidade. Dêixis.

Abstract:

The aim of the present work is to analyze two multimodal occurrences of locative-spatial deictics “There”, in English, and “Aí”, in Brazilian Portuguese. Within a multimodal understanding, in Cognitive Linguistics Gesture Studies, deictic expressions are often associated with Pointing Gestures (KENDON, 2004). There are multimodal occurrences (speech and gesture) in which the gestural stroke, activated together with the deictic expression, in speech, does not necessarily establish a referential sense. The data in English comes from *The Daily Show with Trevor Noah*, and the data in Brazilian Portuguese, from Programa do Porchat. The occurrences were collected from the Distributed Little Red Hen, a database supported by the University of California, Los Angeles (UCLA). The videos were analyzed on the ELAN platform (Sloetdjes & Wittenburg, 2008), in an analysis trail that verified elements such as verbal content, direction of movement, spatial position of the gesture, quality of movement, function of the gesture, etc. The results demonstrated the dynamics of locative-spatial deictic gestures in the interaction, since the most prototypical occurrences of these deictics are referential, but also have a performative function.

Keywords: Gesture. Multimodality. Deixis.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2021 - 2023), com bolsa CAPES, sob orientação da Professora Doutora Maira Avelar Miranda. Graduado em Letras Modernas (Português, Inglês e respectivas literaturas) pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, campus Vitória da Conquista (2020). Pesquisador assistente no Laboratório de Estudos em Cognição e Linguagem (LeCogLing - DGP/CNPq).

** Doutoranda e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista. Graduada em Letras Modernas - Português e Inglês pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista - BA. Pesquisadora assistente no Laboratório de Linguística Cognitiva e Estudos de Gesto (LabGest - DGP/CNPq).

*** Professora Titular A da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. Atua no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, ministrando disciplinas na Graduação, sobretudo na Área de Linguística de Texto. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), orientando trabalhos no âmbito do projeto “Linguística, Cognição e Multimodalidade”. É líder do Laboratório de Estudos em Linguagem e Cognição (LeCogLing - DGP/CNPq) e coordenadora, juntamente com Gustavo Guedes (CEFET-MG) e Lilian Ferari (UFRJ), do Brazilian Red Hen Lab (sediado na UCLA e na Case Western Reserve University). Também é membro das seguintes associações internacionais: International Cognitive Linguistics Association (ICLA), International Society for Gesture Studies (ISGS), Researching and Applying Metaphor (RaAM) e Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN)

1. A RELAÇÃO ENTRE DÊIXIS LOCATIVA E GESTOS

O fenômeno da dêixis, de acordo com Marmaridou (2000), é considerado a mais óbvia e direta reflexão da relação entre linguagem e contexto. Tradicionalmente, dêixis designa:

a localização e identificação de pessoas, objetos, eventos, processos e atividades sobre os quais se está falando ou referindo, em relação ao contexto espaço-temporal criado e sustentado pela ação de interação e participação nisso, tipicamente, de um falante e ao menos um interlocutor direcionado (LYONS, 1977: p. 637).

Marmaridou (2000), contudo, afirma que descrições e definições mais tradicionais da dêixis são utilizadas para criar uma distinção entre o que é e o que não é uma categoria dêitica. Tradicionalmente, a dêixis é categorizada com definições de pessoa, lugar, tempo, discurso e uso social. Porém, definições mais rígidas das categorias e fenômenos dêíticos não justificam a natureza dos dados e são fragmentadas. Ou seja, a dêixis é um fenômeno da linguagem humana que é intrinsecamente dependente de parâmetros contextuais, no e do espaço-tempo. Assim, as definições mais tradicionais da dêixis propiciam apenas descrições parciais do fenômeno. Marmaridou (2000) argumenta que a dêixis é uma categoria pragmática correspondente, do ponto de vista cognitivo, a um modelo cognitivo idealizado (MCI). Marmaridou (2000) define o MCI da dêixis como sendo uma estrutura CENTRO-PERIFERIA. Também que, no MCI da dêixis, o falante é o centro, e a periferia implica o objeto dêítico como uma entidade localizada no espaço-tempo. Discutindo acerca das construções relacionadas ao “there”, Lakoff (1987) descreve o MCI da dêixis da seguinte forma:

É assumido que um fundo de certa entidade existe e está presente em dada localização do campo visual do falante, e que o falante está direcionando a sua atenção para isso, e que o ouvinte está interessado no paradeiro disso, mas não está necessariamente com sua atenção focada nesta entidade...O falante, então, direciona a atenção do ouvinte para a localização da entidade (talvez acompanhado de um gesto de apontar) e traz a atenção do ouvinte para a localização específica da entidade [...] (LAKOFF, 1987: 490).

Lakoff argumenta que esta ocorrência é prototípica, pensando-se no MCI da dêixis, que seria o ato de apontar indicando uma entidade no espaço-tempo. Essa estrutura mais prototípica motiva vários usos. O MCI da dêixis proposto envolve, então, a ação linguística de apontar para uma entidade no espaço, ação performada por um falante autorizado e direcionada para um endereço não-focalizado.

Gestos, para Kendon (2013) são enunciados de ação visíveis. Com base em padrões de posicionamento no espaço, direção do olhar que os participantes de uma cena enunciativa provêm, pode-se apreender informações sobre a natureza e o nível de envolvimento dos falantes em uma dada situação comunicativa. Ações direcionadas a objetos ou configurações do ambiente de enunciação fornecem informações sobre os desejos, objetivos e interesses das pessoas (KENDON, 2013). Kendon (2004) propõe que o gesto manual possui três fases principais: preparação, na qual ocorre o movimento inicial da mão, núcleo, na qual é manifestada a dinâmica de movimento de “esforço” e “formato” com melhor clareza, e descanso (retração), na qual a mão relaxa ou é recuada.

Nos Estudos de Gesto da Linguística Cognitiva, as expressões dêíticas são frequentemente associadas aos Gestos de Apontar (KENDON, 2004). Tais ações estabelecem uma relação referencial entre o discurso, enunciado e as condições de espaço e tempo em que ocorrem (AVELAR; FERRARI, 2017). As expressões dêíticas são, frequentemente, associadas aos Gestos de Apontar (Pointing), uma vez que estas ações estabelecem interrelação referencial entre o discurso, ou enunciado, e as condições espaço-temporais em que este ocorre (AVELAR; FERRARI, 2017).



Gestos de apontar (KENDON, 2004)

Para Kendon (2004) estas ações são descritas em sete tipos de gestos manuais, que se diferenciam em termos de formato das mãos, em combinação com a posição rotacional do antebraço. Então, de acordo com o autor, estes gestos são, com base na figura acima: (A) Dedo Indicador Estendido Neutro (palma vertical); (B) Dedo Indicador Estendido Pronado (palma para baixo); (C) Polegar; (D) Mão Aberta Neutra (palma vertical); (E) Mão Aberta Supinada (palma para cima); (F) Mão Aberta Oblíqua (palma oblíqua); (G) Mão Aberta Pronada (palma para fora) (KENDON, 2004, p. 206).

De um ponto de vista referencial, em seus usos prototípicos, os gestos de apontar se referem tanto ao espaço físico e imediato compartilhado pelos falantes e/ou a um objeto concreto presente no ambiente de interação. Entretanto, em usos menos prototípicos, estes gestos também se referem à estruturação e esquematização de ideias do falante. Deste modo, compreendemos que há tanto uma utilização da dêixis referente à localização do e no espaço concreto, como também uma utilização dêitica que se constitui como abstrata, correspondendo à localização metafórica de objetos, pessoas ou ideias (MCNEILL; CASSEL; LEVY, 1993).

De acordo com McNeill e colaboradores (1993), apontar para espaços vazios é uma parte integrante do processo de contar histórias, considerando que o autor utiliza a estrutura de narrativas para explicar como os elementos verbo-gestuais são evocados no momento de se contar histórias, narrar, conversar. A ação de apontar para espaços vazios concede a elementos abstratos um determinado grau de concretude e de realidade física, pois simula a presença de objetos e entidades no espaço para o qual se aponta. Essa é, na verdade, a principal função da dêixis abstrata.

Apontar não é uma ação simples. Basicamente, possui três componentes básicos: um ponto de origem, ou origo (BÜHLER, 1934, 1982), um alvo, e uma linha icônica ou trajetória ligando o ponto de origem ao ponto alvo. Esquemáticamente, gestos de apontar abstratos ou concretos possuem a mesma forma:

Origem —————> Objeto Referente (alvo)

Assim, do ponto de vista multimodal, enfatizamos, aqui, e com base na LC, a relação entre os gestos de apontar a dêixis locativa.

2 A NATUREZA PRAGMÁTICA DOS GESTOS

De acordo com Avelar e Pinheiro (2017), dêiticos espaciais possuem usos mais prototípicos quando a função desempenhada é locativa, e usos menos prototípicos quando as funções são extensões metafóricas do significado central. Ferrari (2014) argumenta que categorias radiais não objetivamente existem em uma realidade exterior, e que essas categorias provêm evidências para a teoria dos modelos cognitivos idealizados. Compreende-se, ainda, com base em Ferrari (2014), que um membro mais prototípico de uma categoria é um que perfeitamente se adequa ao MCI.

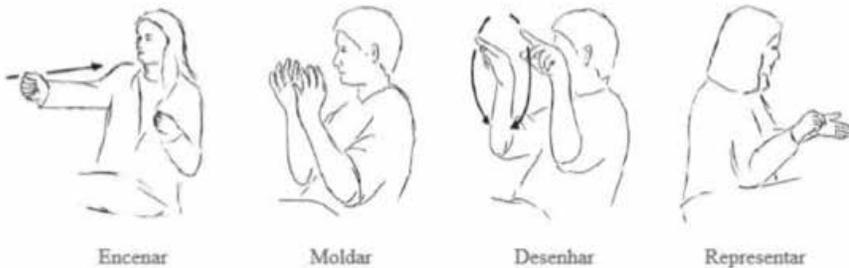
Segundo Avelar e colaboradores (2021) ocorrências verbo-gestuais dos dêiticos locativos possuem propriedades escalares. Um membro do centro mais prototípico pode ser relacionado a objetos e entidades mais concretas presentes na cena enunciativa imediata, em dados da Língua Inglesa apresentados pelas autoras. Os usos mais convencionalizados nas ocorrências do Português Brasileiro estão relacionados a referentes abstratos, contudo, o centro categorial não é determinado apenas pela frequência, mas ao modo com que as ocorrências se adequam ao centro dêitico, dentro do MCI.

Acerca da metaforicidade, quanto mais próxima uma ocorrência verbo-gestual está do centro dêitico, menos metaforicidade será ativada nas interações investigadas, por outro lado, quando mais distante uma categoria está do centro dêitico, mais metaforicidade pode ser ativada, bem como maior grau de abstração. Ou seja, os casos periféricos são extensões metafóricas do centro mais prototípico, e podem desempenhar funções mais discursivas, pragmáticas, performativas e moldais.

Nesse sentido, usos metafóricos e gestos que desempenham funções referenciais menos prototípicas podem ser considerados ainda mais periféricos para o MCI da dêixis (AVELAR, et al., 2021).

McNeill (1992) enfatiza que nos gestos, o sentido é apreendido por meio da forma, contudo a forma de ação corporal não constitui sentido independente, ela é motivada e determinada por uma intenção comunicativa, sentidos a serem construídos. Os gestos, para o autor (1992), seriam, então, signos motivados que constroem sentido de modo global, e gestos podem combinar vários mecanismos de veiculação de sentido.

Müller (2014) aponta que a descrição proposta por Kendon (2004) acerca das características articulatórias dos gestos como movimentos de expressividade deliberada pode ser pensada, também, com uma análise do sentido das formas gestuais e contextos de uso. Assim, a autora propõe que a dinamização do formato das mãos, dos movimentos, posicionamentos, orientações de dedos e braços constituem unidades formais de movimento significativas. Dentro desta perspectiva, Müller (2014) entende que é na corporificação que se constitui o núcleo do sentido dos gestos na e para a comunicação. O sentido dos gestos, para a autora, também, se constrói conforme a interação ocorre. Deste modo, Müller (2014) sugere que a criação de gestos referenciais ocorre por meio de um conjunto limitado de mecanismos cognitivo-semióticos, aos quais ela nomeia como Modos de Representação Gestual. São estes Modos de Representação Gestual que irão estabelecer uma sistematização para o uso das mãos e para o que elas desempenham no momento da interação, quando representam ações, objetos, relações de espaço-tempo, propriedades e outras (GRAÇA, 2021). Basicamente, existem quatro Modos de Representação Gestual que irão motivar a criação de gestos interacionais: (i) Encenar, que é quando as mãos, de fato, simulam/encenam uma atividade cotidiana; (ii) Moldar, quando a mão molda o formato de um objeto ou espaço em 3D; (iii) Desenhar, quando os falantes traçam, normalmente com os dedos e em 2D, a forma de um objeto, ou espaço; (iv) Representar, que ocorre quando a mão representa objetos em movimento ou estáticos. O modo Representar, proposto por Müller (2014), corresponderia ao que Cienki (2017) categoriza como “Corporificar”.



Modos de Representação (MÜLLER, 2014)

Acerca das funções performativas dos gestos, Müller (1998) enfatiza que o contraste desses gestos com outros, a saber, a ação nesses gestos não é meramente referida ou exibida, mas sim executada por meio do gesto. A função do gesto depende muito do seu exato posicionamento temporal e espacial, também contextual, além da coocorrência com o discurso. Dessa forma, gestos que prototipicamente não possuem funções referenciais e desempenham funções pragmáticas revelam uma tendência a processos de codificação e convencionalização. Advogamos acerca da multifuncionalidade dos gestos e outros modos de representação e tipos gestuais, se tratando de dêiticos, porque mesmo que os locativo-espaciais e representacionais estejam mais ligados aos gestos de apontar, apenas identificar as metáforas ou os alvos dos núcleos gestuais seria uma redução da questão. Dêiticos locativo-espaciais não devem ser vistos como categorias estanques.

Müller (2014, p. 214) argumenta que todo gesto é uma ação comunicativa: alguns expressam primariamente o conteúdo proposicional, como é o caso dos gestos referenciais; outros realizam uma força ilocucionária, como os gestos performativos; e outros, ainda, executam efeitos perlocucionários. Essas propriedades indicam, de acordo com a autora (2014, p. 214), que os gestos corporificam as origens funcionais e articulatórias da linguagem.

Os chamados gestos performativos funcionam como os verbos performativos: quando dizemos “eu juro”, por exemplo, a ação de jurar é realizada; quando dizemos “eu te abençoo”, a ação de abençoar é realizada. A maioria desses performativos verbais é acompanhada por um gesto performativo altamente convencionalizado: a ação de jurar geralmente é acompanhada pelo gesto de mão aberta com a palma levantada verticalmente e a ação de abençoar geralmente é acompanhada pelo gesto que esboça o sinal da cruz (MÜLLER, 2014, p. 214). Os gestos performativos são, em geral, extremamente comuns e difundidos. Além disso, esses gestos frequentemente constituem atos de fala altamente convencionalizados.

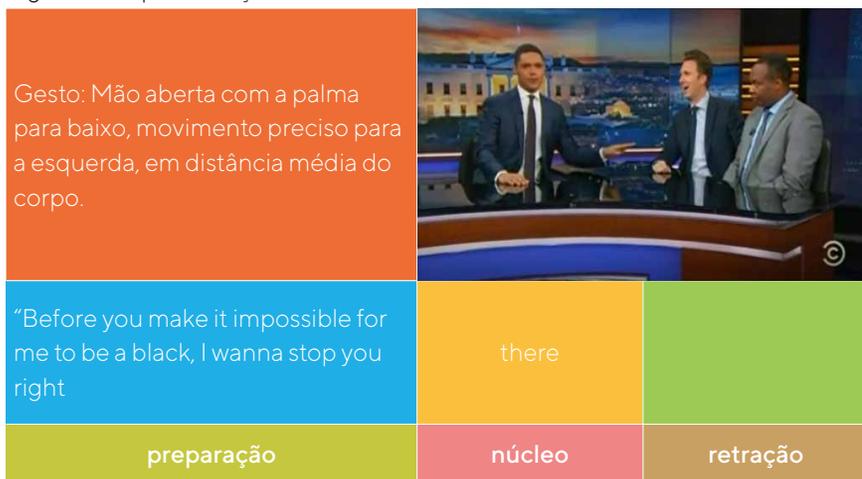
Na seção a seguir, apresentaremos o corpus do trabalho, bem como os mecanismos metodológicos e análise e a análise, propriamente dita.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As duas ocorrências analisadas consistem em uma ocorrência verbo-gestual em inglês e outra em português. O dado em língua inglesa é proveniente do programa *The Daily Show with Trevor Noah*, e o dado em português brasileiro, do talk-show exibido pela Rede Record Programa do Porchat. As ocorrências foram coletadas do Distributed Little Red Hen, banco de dados fomentado pela Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA). Os vídeos foram analisados na plataforma ELAN (Sloetdjes & Wittenburg, 2008), em uma trilha de análise que verificou elementos como conteúdo verbal, direção do movimento, posição espacial do gesto, qualidade do movimento, função do gesto etc.

A primeira ocorrência consiste em um gesto de mão aberta com a palma para baixo, utilizado em co-ocorrência com o dêitico “there”. Abaixo, ilustramos essa ocorrência com uma representação multimodal:

Figura 1 - Representação multimodal da amostra 1

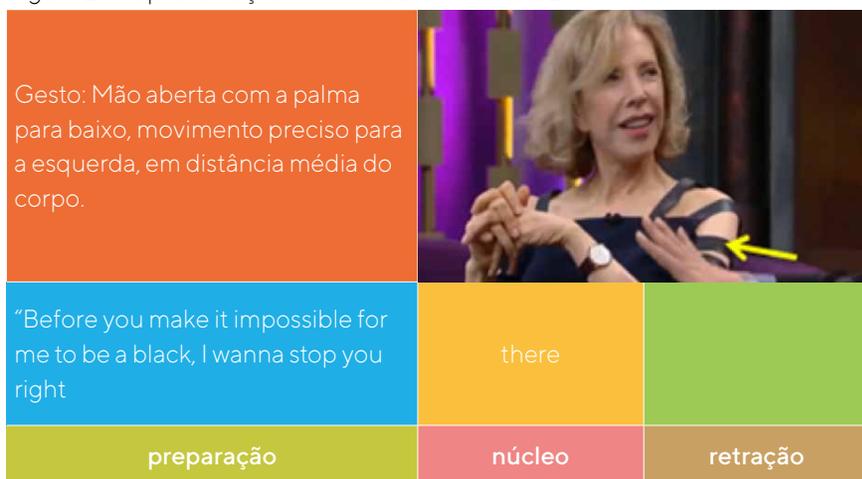


Fonte: elaborado pelos autores

Na ocorrência acima, o falante, o apresentador Trevor Noah, realiza um gesto que co-ocorre com o referente discursivo “there” de modo a “interceptar” a fala de seu interlocutor, “como se” limitasse o que o outro estaria disposto a dizer em um lugar do tempo-espaço. Trevor executa o gesto com a mão aberta voltada para baixo, com um movimento preciso para a esquerda, em distância média do corpo, em co-ocorrência com o discurso “Before you make it impossible for me to be a black, I wanna stop you right there”.

A segunda ocorrência consiste em um gesto de barrar, caracterizado pela mão aberta com a palma na vertical, em um movimento para fora do corpo, em direção ao interlocutor. A seguir, ilustramos essa ocorrência também com uma representação multimodal:

Figura 2 – Representação multimodal da amostra 2



Fonte: elaborado pelos autores

Essa ocorrência consiste em um trecho de uma entrevista concedida pela jornalista e apresentadora Marília Gabriela ao também apresentador e humorista Fábio Porchat, no já encerrado Programa do Porchat, exibido entre 2016 e 2018 pela Rede Record. Nesse trecho, o apresentador realiza um jogo de perguntas muito conhecido por ser uma das marcas de Marília Gabriela, o “bate-bola, jogo rápido” no qual o entrevistador diz uma palavra ou apresenta duas alternativas e o entrevistado diz o que lhe vem à cabeça imediatamente. Ao fazer a última pergunta (“Pelado ou peludo?”) o próprio apresentador interrompe a convidada, antes que ela possa responder, para chamar o intervalo. Ao fazer isso, o falante realiza um Gesto de Barrar com função pragmática em co-ocorrência com o dêitico “aí” (contraído na expressão “espera aí”, no caso dessa ocorrência). Nesse caso, o gesto assume um papel performativo, uma vez que, por meio do gesto, o falante regula o comportamento do seu interlocutor ao realizar a força ilocucionária do seu enunciado, que, nesse caso, indica um pedido para que a linha de ação da entrevistada seja interrompida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prototipicamente, “*ai*” e “*there*”, no Português Brasileiro e no Inglês, respectivamente, configuram ocorrências dêiticas locativo-espaciais referenciais, ou seja, localizam no espaço-tempo entidades físicas e abstratas (MC NEILL; CASSEL; LEVY, 1993). Dentro de uma compreensão multimodal, nos Estudos de Gesto da Linguística Cognitiva, as expressões dêiticas são frequentemente associadas aos Gestos de Apontar (KENDON, 2004), visto que tais ações estabelecem uma relação referencial entre o discurso, enunciado e as condições de espaço e tempo em que ocorrem (AVELAR e FERRARI, 2017). Contudo, há ocorrências multimodais (fala e gesto) em que o núcleo gestual, acionado junto à expressão dêitica, na fala, não estabelece, necessariamente, um sentido referencial, que é o caso das ocorrências que nos propomos a analisar no presente trabalho.

O gesto realizado, na primeira ocorrência, por exemplo, não possui função referencial, porém, dentro de uma abordagem em que consideramos as funções dos dêiticos, ainda podemos considerá-la locativa-espacial, visto que o falante intercepta, em um lugar do espaço-tempo, o discurso do outro, como se o barrasse. Na segunda ocorrência, o falante regula o comportamento do seu interlocutor ao indicar um pedido para que a linha de ação da entrevistada seja interrompida. Ambos os gestos realizados desempenham função pragmática, que aqui assumimos como sendo papéis performativos, já que, por meio dos gestos, os falantes regulam o comportamento dos seus interlocutores ao marcarem a força interlocutória do seu enunciado.

REFERÊNCIAS

- Avelar, M.; Ferrari, L. Integração experiencial e dêixis: O papel discursivo dos gestos. *Cadernos de Estudos Linguísticos* v.59, n.1, Campinas, p. 73-89 - jan./abr. 2017.
- Cienki, Alan. *Cognitive Linguistics, gesture studies, and multimodal communication*. *Cognitive Linguistics*, 2016, p. 603-618.
- Ferrari, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- Kendon, A. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- Lakoff, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1980.
- McNeill, D. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- McNeill, D.; Cassell, J; Levy, E.T. Abstract deixis. *Semiotica*, v. 95, n.1. Berlin: Walter de Gruyter, 1993, p. 5-19.
- Müller, Cornelia. Gesture as “deliberate expressive movement. In: SEYFEDDINIPUR, Mandana; Gullberg, Marianne (Orgs.). *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014, p. 127-147.

CAPÍTULO

7

A CONSTRUÇÃO [X_{PREP} ISSO] NO PORTUGUÊS

THE [X_{PREP} ISSO] CONSTRUCTION IN PORTUGUESE

Monclar Guimarães Lopes*

*Universidade Federal Fluminense Brasil,
Niterói - RJ.*

Resumo:

Neste texto, descreve-se a dupla função coesiva – tanto referencial quanto sequencial – de um conjunto de conectores complexos instanciados pela construção [X_{prep} isso] no português, a saber: *com isso*, *por isso*, *sem isso*, *diante disso* e *fora isso*. O principal interesse na investigação desse fenômeno está no fato de a Linguística Textual tratar discretamente esses dois processos coesivos, de modo que seus mecanismos sejam considerados como elementos funcionais de sequenciação ou de referenciação, isoladamente. Nesta pesquisa, além da investigação dessa dupla função coesiva – nomeada *coesão híbrida* (cf. Lopes; Moura, 2021; Lopes; Silva, 2022) –, analisa-se o escopo remissivo do pronome demonstrativo quando o conector complexo ocupa diferentes posições no texto. Os dados revelam que esses conectores atuam na dimensão da micro e da macrogramática (Haselow, 2016), pois retomam diferentes extensões de texto conforme articulam orações, períodos ou parágrafos. Para fundamentar o estudo, foram analisadas 500 ocorrências empíricas, extraídas da base de dados *Now* do *Corpus do Português*, à luz dos pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso (cf. Oliveira; Rosário, 2016; Furtado da Cunha et al., 2013; entre outros), em diálogo com estudos da Linguística Textual (cf. Koch, 2003, 2005, 2015; Mondada; Dubois, 2003, entre outros.).

Palavras-chave: Coesão híbrida. Conectores complexos. Linguística Funcional Centrada no Uso. Linguística Textual.

Abstract:

In this text, the double cohesive function – both referential and sequential – of a set of complex connectors instantiated by the Portuguese construction [X_{prep} isso] is described, namely: *com isso*, *por isso*, *sem isso*, *diante disso* and *fora isso*. Our main interest lies in the fact that Textual Linguistics treats these two processes as totally distinct, so that any cohesive mechanism is considered as a functional element of sequencing or referencing. In this research, in addition to investigating this double cohesive function – named *hybrid cohesion* (cf. Lopes; Moura, 2021; Lopes; Silva, 2022) –, the remissive scope of the demonstrative pronoun is analyzed when the connector occupies different positions in the text. The data reveal that these connectors act in the micro and the macrogrammatical dimension (Haselow, 2016) as they resume different portions of text when they articulate clauses, periods, or paragraphs. To support the study, 500 tokens were analyzed from Now Database (Corpus do Português), in the light of the theoretical assumptions of Usage-Based Functional Linguistics (cf. Oliveira; Rosário, 2016; Furtado da Cunha et al. 2013; among others), in dialogue with the studies of Textual Linguistics (cf. Koch, 2003, 2005, 2015; Mondada; Dubois, 2003, among others.).

Keywords: Hybrid cohesion. Complex connectors. Usage-Based Funcional Linguistics. Textual Linguistics.

* Professor Adjunto do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PPLING – da Universidade Federal Fluminense. cursou mestrado em Língua Portuguesa e Doutorado em Estudos da Linguagem na mesma universidade. E-mail: monclarlopes@id.uff.br

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para Koch (2003), a coesão textual é constituída por dois processos: a coesão referencial e a sequencial. A primeira diz respeito às estratégias “em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual” (Koch, 2003, p. 31); a segunda,

aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.

Para a referida estudiosa – assim como para outros autores (cf. Fávero, 2004; Antunes, 2005; Marcuschi, 2008; entre outros) –, tais processos são constituídos por elementos distintos, de modo que os mecanismos coesivos sejam classificados como recursos de coesão referencial ou sequencial, sem que haja sobreposição categorial. Isso vale, inclusive, para a perspectiva da *referenciação* (cf. Mondada; Dubois, 2003; Apothéoz; Reichler-Béguelin, 2003). Segue um exemplo:

- (a) Um país inexistente precisa de uma receita de salada de ovos para ser reconhecido, os olhares do herói são transformados em taras sexuais e suas agressões verbais são absurdos xingamentos nacionalistas.

Subversão no sentido literal, a versão sub, que vem de baixo e atinge a bunda dos donos das verdades institucionalizadas.

No dado acima, extraído de uma crítica de cinema e TV da Folha de São Paulo, a expressão *subversão no sentido literal* é um encapsulamento, o qual remete a uma porção precedente de texto, no caso, ao período composto complexo sublinhado. Segundo a perspectiva da referenciação, o encapsulamento tem um estatuto diferente dos demais mecanismos remissivos, na medida em que a progressão textual se estabelece, de um lado, pela remissão a predicação(ões) precedente(s) – assim como ocorre na sequenciação; de outro, pela construção de um novo objeto de discurso (cf. Mondada; Dubois, 2003). Em outras palavras, o encapsulamento transforma uma predicação em referente, uma vez que a promove a tópico discursivo. É exatamente isso que ocorre no segundo parágrafo do dado (a).

¹ Ibidem, p. 53.

² Crítica de Cinema e TV – Folha de São Paulo, 11/01/2009. Título: DVDs retomam Allen Pastelão. In: Lopes, MG. Encapsulamentos semânticos em perspectiva discursivo-funcional. Orientador: Vanda Maria Cardozo de Menezes. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010, p.33.

³ Na seção *Fundamentação teórica*, apresenta-se, mais detidamente, esse fenômeno.

A despeito dessa separação dicotômica e rígida entre os dois processos, há conectores no português em que se observam traços tanto de sequenciação quanto de referenciação. Esse é o caso dos conectores complexos instanciados pela construção [X_{prep} *isso*], a saber: *com isso*, *por isso*, *sem isso*, *diante disso* e *fora isso*. Abaixo, segue uma ocorrência de cada como ilustração:

(01) Se começarmos hoje a produzir uma série de pessoas ultraeducadas, é possível até que haja um aumento da desigualdade, porque essas pessoas serão muito melhores do que as outras e irão se destacar. Então, a educação como política urgente para reduzir a desigualdade social não é efetiva; ela serve como um grande planejamento para o que o país quer ser no futuro. Além disso, a educação gera ganhos de cidadania, conhecimento político e uma série de outras coisas que não se reverterem apenas no mercado de trabalho.

Com isso, não quero dizer que a educação na seja importante. Estou querendo dizer que 1) a educação como forma de investimento para redução das desigualdades só traz ganhos de muito longo prazo, e 2) ao focar demais na educação, acabamos deixando de lado causas muito mais urgentes e de curto prazo que podem ter afetado as tendências para enfrentar as desigualdades .

(02) Alguns itens podem comprometer e muito o desempenho de roteadores e modems. Por isso, antes de posicionar seu equipamento, observe se no caminho não há um aquário, espelho ou até uma tela LCD⁵.

(03) Em comparação a outros bancos, esse resultado pode até ser menor, mas a nossa natureza não é ser um banco que visa somente ao lucro. O banco tem que pagar suas despesas, tem que gerar um lucro, mas tem que cumprir a sua missão que é a missão do desenvolvimento. Sem isso, não tem razão de existir⁶.

(04) Na vigência do Código de Processo Civil de 2015, José ajuizou ação contra Luiza, postulando uma indenização de R\$ 100.000 (cem mil reais), tendo o pedido sido julgado integralmente procedente, por meio de sentença transitada em julgado.

⁴ Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/sem-categoria/2019/06/as-razoes-da-desigualdade-de-renda-do-trabalho-sao-politicas-e-nao-educacionais/> - Acesso em 01 mar. 2020.

⁵ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2019/06/dez-coisas-que-podem-estar-deixando-seu-wi-fi-mais-lento.ghml>. Acesso em: 03 jan. 2022.

⁶ Disponível em: <https://www.afbnb.com.br/banco-do-nordeste-tem-funcao-social-na-vida-das-pessoas/> - Acesso em 03 abr. 2021.

Diante disso, José deu início ao procedimento de cumprimento da sentença, tendo Luiza (executada) apresentado impugnação, a qual, no entanto, foi rejeitada pelo respectivo juízo, por meio de decisão contra a qual não foi interposto recurso no prazo legal⁷.

(05) Mas enfim, não sou de idolatrar nenhum músico, admito o trabalho sim, mas não que chegue à idolatria. Ex, o Snow Patrol só sabia o nome de algumas poucas músicas e o nome da banda, fora isso era totalmente ignorante⁸.

Nas ocorrências (01) a (05), as preposições *com*, *por*, *sem* e *fora*⁹, bem como a locução prepositiva *diantes de*, atuam na sequenciação, pois estabelecem, entre orações, períodos ou parágrafos, relações semântico-pragmáticas variadas, como: esclarecimento¹⁰ (01), conclusão (02), consequência (04) e contraste (03) e (05). Por sua vez, o pronome demonstrativo *isso* atua na referenciação. É um encapsulador e, por isso, recupera porções prévias de texto. Nos dados em tela, esses segmentos estão sublinhados. Sendo assim, como é possível observar, *isso* pode remeter a informações menos extensas – ocorrências (02) e (05) – ou mais extensas – ocorrências (01), (03) e (04).

Para este estudo, o principal objetivo é o de divulgar à comunidade científica um novo processo coesivo que venho chamando de *coesão híbrida* (Lopes; Moura, 2021; Lopes; Silva, 2022), descrito com base em generalizações de 500 dados de uso – 100 para cada conector. Nesse estudo, conta também a extensão do escopo remissivo do pronome demonstrativo *isso*, que, por ser um elemento encapsulador, recupera porções precedentes de texto.

Nos dados analisados, essas extensões são, em grande parte, determinadas pela posição do conector (mas não somente). A conexão oracional atua mais comumente na dimensão da microgramática (cf. Haselow, 2016) e, por *isso*, recupera informações mais locais. É o que ocorre em (05), em que *isso* recupera a oração anterior, presente no mesmo período. A conexão interperíodo, por sua vez, recupera uma porção um pouco maior, normalmente um período anterior, que pode ser constituído de uma oração – ocorrência (02) – ou mais de uma oração – ocorrência (03). Por fim, a conexão interparágrafo recupera informações mais extensas de texto, podendo ser um parágrafo

⁷ Disponível em: <https://www.estrategiaconcursos.com.br/blog/comentarios-as-questoes-de-direito-processual-civil-do-xxix-exame-de-ordem/> – Acesso em 02 de abr. 2022.

⁸ Disponível em: <http://apenas1.wordpress.com/2011/09/26/cristao-deve-ouvir-musica-do-mundo/> – Acesso em 08 mar. 2022.

⁹ Considera-se *fora*, nesse caso, uma preposição acidental, em sentido análogo a *exceto* (cf. Bechara, 2004).

¹⁰ A relação esclarecimento é apresentada por Halliday (2004) na descrição do eixo lógico-semântico. Pertence ao eixo da expansão por elaboração.

anterior – ocorrências (01) e (04) – ou todo texto prévio¹¹. Na conexão interperíodo e na interparágrafo, os conectores atuam na dimensão da macrogramática (cf. Haselow, 2016), conforme será apresentado mais adiante na seção *Resultados*.

Vale ressaltar que a investigação sobre a construção [X_{prep} isso] foi desenvolvida por várias mãos¹², tanto em nível de iniciação científica quanto de pós-graduação. Durante a pesquisa, além do estudo das propriedades coesivas desses conectores, buscava-se também analisar sua gradiência semântico-pragmática nos diferentes contextos de uso. No entanto, neste texto, o foco reside tão-somente em suas propriedades coesivas. Nesse sentido, objetiva-se descrever o funcionamento do que venho chamando de coesão híbrida, por meio da investigação de como se conciliam, nesse processo, a referenciação e a sequenciação, bem como os aspectos funcionais próprios desses conectores quando atuam em diferentes posições no texto. Neste último caso, defende-se que as posições interperíodo e interparágrafo, por comumente articularem porções maiores de informação, favorecem um tipo de conexão que atua em dimensão distinta da conexão oracional.

A presente pesquisa foi realizada à luz da Linguística Funcional Centrada no Uso (cf. Oliveira; Rosário, 2016; Furtado da Cunha et al., 2013; entre outros), em diálogo com os estudos da Linguística Textual (cf. Koch, 2003, 2005, 2015). De um lado, a primeira dispõe de procedimentos que nos permitem chegar a generalizações quanto às propriedades da forma e do significado das construções linguísticas a partir da análise (quase sempre extensiva) de dados de uso; de outro, a última nos oferece o entendimento da atuação dos diferentes processos coesivos – referenciação e sequenciação –, bem como dos encapsulamentos e dos conectores que atuam na relação intrafrástica e interfrástica (Koch, 2003).

Para atender aos objetivos previstos, este texto foi estruturado em cinco seções. Além destas considerações iniciais (1), há: 2) Fundamentação teórica; 3) Procedimentos metodológicos; 4) Resultados; 5) Considerações finais. Fecha-se o texto com as referências.

¹¹ Esse tipo de uso será apresentado na seção *Resultados*.

¹² Aproveito a oportunidade para agradecer às minhas orientandas pelo trabalho realizado: Ana Beatriz Ventura dos Santos Campos (IC), Mayra Laurindo Rabello (IC), Bárbara Bittencourt (mestrado), Carolina Mérida Reis (mestrado), Carolina Reis Fonseca (mestrado) e Simone Josefa da Silva (doutorado).

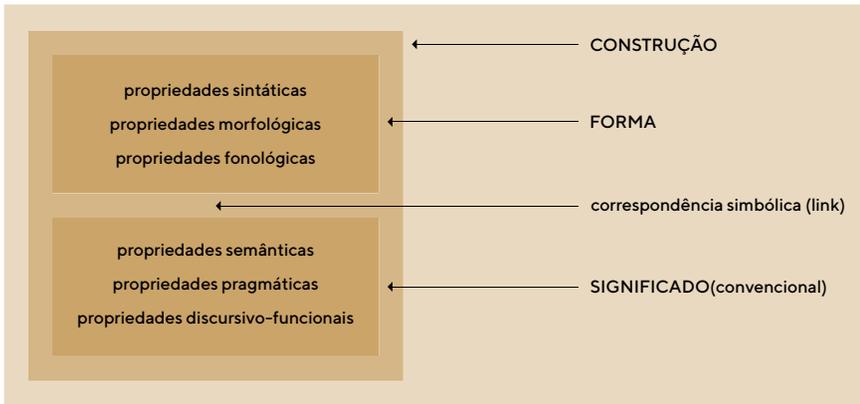
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta pesquisa, empregou-se a Linguística Funcional Centrada no Uso – ou LFCU – como mola mestra. Segundo Bispo e Lopes (2022, p. i), a LFCU

resulta da aproximação entre Funcionalismo norte-americano, Linguística Cognitiva (LC) e Gramática de Construções (CG). Incorpora postulados e conceitos operacionais da GC, na perspectiva de Goldberg (1995, 2003, 2006), Croft (2001), Traugott e Trousdale (2013), Hilpert (2014), entre outros, não se filiando a um modelo particular (Hoffmann; Trousdale, 2013).

Em linhas gerais, o que diferencia a LFCU de outras abordagens funcionalistas é o fato de ela buscar suas generalizações linguísticas a partir de um modelo construcional de análise, em que a língua é compreendida como um inventário de construções, isto é, de pareamentos de forma e significado – [[FORMA] ← → [SIGNIFICADO]] –, em que tanto os aspectos da forma quanto do significado assumem relevância equivalente (cf. Croft, 2001). Por *forma*, entendem-se as dimensões da fonologia, da morfologia e da sintaxe; por *significado*, as dimensões da semântica, da pragmática e do discurso. Trata-se, nessa esteira, de uma abordagem holística de investigação gramatical, uma vez que abrange todas as dimensões em que se manifesta a linguagem verbal, como é possível observar na figura 1, logo abaixo:

Figura 1. A estrutura simbólica da construção.



Fonte: Croft (2001, p. 18).

Uma outra característica própria desse modelo é que ele rompe com a tendência atomista da análise gramatical, cujo foco tende a recair no item como unidade de análise por excelência. Na abordagem construcional, defende-se que as construções linguísticas podem apresentar diferenças quanto ao tamanho, à especificidade fonológica e à conceptualização, conforme é possível verificar no quadro abaixo:

Quadro 1. Dimensões das construções.

Tamanho	Atômica <i>café, -s (pl)</i>	Complexa <i>sei lá, por isso</i>	Intermediária <i>pós-graduação</i>
Especificidade fonológica	Substantiva <i>café, -eiro</i>	Esquemática <i>SV, Sprep</i>	Intermediária <i>Adj-mente</i>
Conceptualização	Conteudista <i>café, SV</i>	Procedural <i>-s (pl), por isso</i>	Intermediária <i>poder (modal)</i>

Fonte: Rosário; Oliveira (2016, p. 240).

Tomando-se o quadro 1 como referência, pode-se afirmar que a construção [X_{prep} *isso*], a que estão ligados os conectores complexos aqui investigados, é complexa quanto ao tamanho – já que é composta de dois elementos –, intermediária quanto à especificidade fonológica – dado que tem um elemento não especificado, o *slot*¹³ X – e procedural quanto à conceptualização – uma vez que apresenta um valor funcional de conector. Trata-se de uma perspectiva mais adequada para a descrição de sintagmas complexos, em que uma sequência de elementos forma um chunk, na medida em que se encontram altamente vinculados e apresentam sentido menos composicional, isto é, o significado da construção não é uma derivação direta da soma do significado de seus componentes. Como ilustração desse aspecto, segue uma ocorrência de *fora isso*:

(06) O tempo médio de liberação desses aeroportos, incluindo o da capital gaúcha, é de 175 horas e um minuto, o que significa mais de uma semana, enquanto em outros terminais do mundo, o processo ocorre em menos de um dia. O Heathrow, em Londres, é o mais lento dos aeroportos internacionais analisados e o tempo médio chega a oito horas. Riley observou que é impossível calcular as perdas para a economia do Brasil, pois há diferenças de valor e tipo de cargas. Porém, ele ressaltou que o prejuízo é enorme e reflete no consumidor final, que paga o preço da armazenagem e de toda a lentidão dos aeroportos. *Fora isso*, há grandes problemas para a competitividade¹⁴.

¹³ Slot é um termo empregado na literatura construcional para se referir à valência presente em construções com especificidade fonológica esquemática ou intermediária (cf. Traugott; Trousdale, 2013).

¹⁴ Disponível em: <http://agenda2020.com.br/2013/04/aeroporto-salgado-filho-e-um-dos-mais-lentos-do-pais-na-liberacao-de-cargas/> - Acesso em 02 abr. 2022.

Embora *fora*, no papel de preposição acidental, normalmente veicule um sentido de exclusão – como é possível verificar no dado (O5), em que essa noção promove uma relação de contraste entre duas orações: “o Snow Patrol só sabia o nome de algumas poucas músicas e o nome da banda, *fora isso* era totalmente ignorante” –, em (O6), a relação é de adição: tanto o período que antecede o *fora isso* quanto a oração que o segue convergem para o mesmo ponto de vista. Nesse caso, seria possível, inclusive, a substituição de *fora isso* por um outro conector aditivo, sem que isso implique a mudança das condições de verdade do enunciado: “ele ressaltou que o prejuízo é enorme e reflete no consumidor final, que paga o preço da armazenagem e de toda a lentidão dos aeroportos. *Além disso*, há grandes problemas para a competitividade”. Logo, pode-se afirmar que o uso aditivo de *fora isso* é menos composicional em relação ao uso contrastivo, já que *fora* assume um novo sentido.

De maneira complementar à LFCU, recorreu-se aos estudos da Linguística Textual – ou LT –, mais especificamente à perspectiva da LT que toma o texto “como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos – concepção sociocognitiva-interacional” (Koch, 2015, p. 12). Trata-se da concepção que deu origem aos estudos da referenciação. Sobre essa perspectiva, Koch (2005, p. 35) explica que

as formas de referenciação são escolhas do sujeito em interação com outros sujeitos em função de um querer-dizer. Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constróem-na no próprio processo de interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ela: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural.

Sobre os estudos da referenciação, é especialmente cara à nossa pesquisa a descrição dos encapsulamentos, já que o pronome demonstrativo *isso* – uma das subpartes da construção [X_{prep} *isso*] – exerce essa função. Por encapsulamento, entende-se “a sumarização de uma informação precedente, compartilhada pelos interlocutores” (Koch, 2003, p. 94).

Segundo Francis (1994), o encapsulamento apresenta uma função tanto retrospectiva quanto prospectiva. Seu papel retrospectivo pode ser observado pelo fato de ele remeter a sequências prévias de texto; seu papel prospectivo, pelo fato de assumir a função de tópico discursivo (ou tema) e, nesse sentido, precede uma predicação atribuída a esse tópico (rema ou informação nova)¹⁵. Como ilustração, segue uma ocorrência:

¹⁵ Para mais informações sobre relações tema/remas; dado/novo, conferir Chafe (1976): Chafe, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, and point of view. In: LI, C. (ed.). Subject and Topic. New York: Academic Press, 1976, p. 25–55.

- (b) Diante de uma câmera, todo indivíduo se transforma em um ator, mesmo que exponha suas verdades mais íntimas e profundas. Essa ideia, esboçada em obras anteriores de Eduardo Coutinho, como “Santo Forte” e “Edifício Master”, ganha uma evidência incontornável em seu documentário mais recente, “Jogo de Cena”, que chega agora ao DVD¹⁶.

Em (b), o encapsulamento *essa ideia* tem função retrospectiva porque recupera toda a informação expressa no período anterior. Paralelamente, tem função prospectiva porque é tema da predicação subsequente: “ganha uma evidência incontornável em seu documentário mais recente, ‘Jogo de Cena’, que chega agora ao DVD”. No que se refere ao pronome demonstrativo *isso*, como subparte da construção [X_{prep} *isso*], sua função é distinta. Nesse caso, como o pronome não assume uma posição tópica, ele apenas recupera informação precedente – função retrospectiva. A prospecção, embora exista, é promovida pela preposição. Esse aspecto será mais bem explorado na seção *Resultados*.

Por sua natureza heterodoxa, tanto a LFCU quanto a LT possibilitam o diálogo com abordagens convergentes, isto é, modelos que investiguem a língua em situações reais de uso, em sua dimensão textual-discursiva. Sendo assim, para esta pesquisa, adotou-se, em paralelo, a visão da micro e da macrogramática (Haselow, 2016), uma abordagem de base cognitivo-discursiva para os estudos da sintaxe. Seu emprego se justifica pelo fato de os conectores complexos em estudo ora atuarem na dimensão da microgramática – articulando orações – ora na da macrogramática – articulando unidades de informação mais extensas, como períodos e parágrafos.

¹⁶Crítica de Cinema e TV, Folha de São Paulo, 07 de dez. 2008. Coutinho deixa o espectador sem chão. In: Lopes, MG. Encapsulamentos semânticos em perspectiva discursivo-funcional. Orientador: Vanda Maria Cardozo de Menezes. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010, p. 32.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa, levantaram-se os dados da sequência de palavras *com + isso, por + isso, sem + isso, diante de + isso e fora + isso* na base de dados *Now do Corpus do Português* (www.corpusdoportugues.org). Trata-se de um *corpus* atual, bastante representativo, já que contém aproximadamente 1.1 bilhão de palavras, constituído de textos da esfera jornalística entre o período de 2012 a 2019. Ao todo, foram selecionadas 500 ocorrências – 100 para cada uma das sequências.

Empregou-se o método misto, caracterizado pelo “equacionamento entre a metodologia qualitativa e a quantitativa” (Lacerda, 2016, p. 85), mas com foco nos resultados qualitativos, especificamente, àqueles que dão conta das propriedades coesivas desses conectores complexos. Isso significa que questões atinentes à gradiência semântico-pragmática não serão abordadas aqui, em virtude dos objetivos traçados para este texto.

Os aspectos qualitativos da análise se deram pela verificação dos seguintes fatores:

1) Análise morfosintática das sequências

Esse critério permitiu-nos entender se, no dado em análise, a sequência de palavras exercia ou não a função de conector, e com que frequência isso ocorria. Como ilustração, seguem dois dados de *com isso*. No primeiro, ele exerce a função de *conector complexo*, já que articula duas unidades discursivas; no último, é um termo da oração, já que exerce a função de complemento nominal.

(07) Após a publicação das supostas mensagens pelo The Intercept Brasil, Moro se apresentou em audiência no Senado. *Com isso*, ele buscou esvaziar articulação de partidos de esquerda que falavam em criar uma CPI¹⁷.

(08) O sonho acabou na final, quando o Uruguai, que não tinha nada *com isso*, aplicou um sonoro 3 a 0 e levou o caneco¹⁸.

¹⁷ Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/blogs/radar-do-emprego/autenticidade-conta-em-selecao-do-ceox1diaz-dizem-jovens/> - Acesso em 31 de jan. 2021.

¹⁸ Disponível em: <https://globoesporte.globo.com/futebol/copa-america/noticia/lista-ge-11-roles-aleatorios-da-historia-da-copa-america.ghtml> - Acesso em 31 de jan. 2021.

A posição assumida pelo conector complexo

Nos dados em que a sequência de palavras assume a função de conector complexo, buscou-se identificar em que posições ela ocorre: se na conexão interoracional, na interperíodo ou na interparágrafo. A diferença na frequência de ocorrência entre essas posições pode revelar preferências colocacionais.

2) O escopo remissivo do pronome demonstrativo

Por ser um elemento de função encapsuladora, *isso* remete a porções precedentes do texto. O objetivo desse critério foi o de verificar se há uma correlação entre a posição do conector e o escopo remissivo do pronome demonstrativo *isso*. Uma pergunta recorrente, nesse caso, é se conectores oracionais implicam a retomada de uma porção menor de informação em comparação aos conectores supraoracionais – interperíodo e interparágrafo –, o que pode atestar que, dependendo do contexto de uso, eles atuam na dimensão da microgramática ou da macrogramática.

4. RESULTADOS

Os quadros 2 e 3 apresentam uma síntese das análises no que diz respeito à função morfossintática, à posição do conector e ao escopo remissivo:

Quadro 2. Função morfossintática das sequências de palavras

	Termo oracional	Conector	Total
Com isso	37	63	100
Por isso	34	66	100
Sem isso	15	85	100
Diante disso	06	94	100
Fora isso	10	90	100
Totais	102	398	500
Percentuais	20,4%	79,6%	100%

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 3. Posição do conector e escopo remissivo

	Total de ocorrências	Posição do conector			Escopo remissivo de 'isso'		
		Oração	Período	Parágrafo	Oração	Período	Parágrafo
Com isso	63	13	33	17	13	34	16
Por isso	66	25	36	5	25	36	5
Sem isso	85	17	60	08	17	60	08
Diante disso	94	07	55	32	09	53	32
Fora isso	90	18	66	6	18	66	6
Totais	398	80	256	68	82	249	67
Percentuais	100%	20,10%	64,32%	15,58%	20,60%	62,56%	16,84%
Dimensões - micro (oracional) e macrogramaticais (supraoracionais)		Micro/oracional	Macro/supraoracional		Micro/oracional	Macro/supraoracional	
		20,10%	79,9%		20,60%	79,4%	

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados quantitativos do quadro 2 sugerem o grau de convencionalidade dos conectores complexos. Como é possível notar, de todas as sequências de palavras *preposição + isso*, a grande maioria (79,6%) ocorre no contexto de conexão. Já no quadro 3, as correlações numéricas observáveis entre as categorias *posição do conector e escopo remissivo de 'isso'* não são casuísticas. As equivalências – ou quase equivalências – ocorrem porque também há uma correlação entre a posição do conector e a quantidade de informação recuperada pelo pronome demonstrativo: na articulação oracional, *isso* recupera oração ou orações; na articulação interperíodo, um ou mais períodos prévios de um mesmo parágrafo; na articulação interparágrafo, um ou mais parágrafos prévios (podendo ser todo o texto precedente). Esses dados demonstram, portanto, que as sequências formadas por *preposição + isso* atuam mais frequentemente na articulação de orações. Paralelamente, evidenciam que há uma correlação entre a posição do conector e a extensão de informação encapsulada pelo pronome demonstrativo *isso*.

A seguir, discorre-se sobre a análise qualitativa dos dados em três subseções, a saber: 4.1 Preferências colocacionais; 4.2 Escopo remissivo do pronome demonstrativo; 4.3 Coesão híbrida.

4.1 PREFERÊNCIAS COLOCACIONAIS

Os conectores complexos que instanciam a construção [X_{prep} isso] – *com isso*, *por isso*, *sem isso*, *diante disso* e *fora isso* – aparecem em diferentes posições sintáticas: na articulação de orações, de períodos e de parágrafos. Como se pôde observar, eles ocorrem menos frequentemente na articulação oracional (20,10% dos dados) que na supraoracional – período e parágrafo – (79,90%). Abaixo, seguem, três ocorrências em que o conector ocorre em posição interoracional:

(09) Hegel considera indivíduos como César e Napoleão a encarnação do “espírito do mundo”, quer dizer, guiados por um instinto que a própria época deles exige. Eles são heróis que, apesar de não saberem completamente o que fazem, rompem com as velhas formas de vida, promovendo a mudança, o progresso e a liberdade. Como agentes históricos universais, os heróis aparecem no momento em que uma forma de vida está morrendo, em que o espírito humano está estabilizado, tornando-se inativo, e, *por isso*, essa forma de vida deve ser substituída¹⁹.

(10) A CEO da Puratos, Simone Torres, que Carolina acompanhou no programa no ano passado, ressalta que é importante o estudante conversar com o executivo antes do dia da visita, para saber qual será a agenda, o que vai ser discutido e, *com isso*, ir mais bem preparado²⁰.

(11) O órgão informou ter convocado mais servidores para ajudar na força-tarefa para agilizar os processos.

Sem o benefício, Cleonice contou que a família se viu obrigada a escolher quais contas iriam pagar e, *diante disso*, há muitas despesas em atraso²¹.

É muito recorrente, nos dados em que os conectores complexos estudados articulam unidades oracionais, que eles estejam justapostos às conjunções coordenativas “e”, “mas” ou “pois” – com elevada predominância do “e”. Trata-se de uma configuração em que esses elementos podem ser vistos

¹⁹ Disponível em: <https://jornalggn.com.br/cultura/lista-de-livros-historia-e-filosofia-de-antonio-jose-pereira-filho-e-rodri-go-brandao%EF%BB%BF/>. Acesso em: 03 jan. 2022.

²⁰ Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/blogs/radar-do-emprego/autenticidade-conta-em-selecao-do-ceox1diazem-jovens/> - Acesso em 01 jun. 2021.

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2019/06/27/pais-de-gemeos-acumulam-dividas-apos-atraso-no-pagamento-do-salario-maternidade-no-piaui.ghtml> - Acesso em 02 abr. 2022.

mais adequadamente como advérbios conjuntivos (Azeredo, 2014), dadas suas características estruturais e semânticas. Para além da justaposição a uma conjunção coordenativa, esses conectores têm mobilidade posicional e apresentam uma certa sobreposição funcional. Sobre esse último aspecto, cabe observar que, a despeito da posição interoracional dos conectores analisados, eles podem ser semanticamente relacionados a um dos termos oracionais. Por esse motivo, assumem uma função intermediária, em que podem ser vistos, ao mesmo tempo, como advérbios ou como conectores. Como ilustração, seguem três novas versões para as ocorrências (09) a (11), em que esses conectores são movidos para outras posições sintáticas, que ajudam a revelar sua relação semântica com termos oracionais específicos (sublinhados):

(09') Como agentes históricos universais, os heróis aparecem no momento em que uma forma de vida está morrendo, em que o espírito humano está estabilizado, tornando-se inativo e essa forma de vida deve ser substituída por isso.

(10') Simone Torres (...) ressalta que é importante o estudante conversar com o executivo antes do dia da visita, para saber qual será a agenda, o que vai ser discutido e ir mais bem preparado com isso (com essas informações).

(11') Sem o benefício, Cleonice contou que a família se viu obrigada a escolher quais contas iriam pagar e há muitas despesas em atraso diante disso.

Abaixo, seguem mais três ocorrências, em que esses conectores ocorrem após a conjunção “mas” e “pois”, bem como sem justaposição a uma conjunção. Em sequência, dispõe-se o quadro 4, que traz uma síntese dos resultados.

(12) O evolucionismo ateu nega que exista um Deus, mas fora isso concorda com o evolucionismo teísta em que os processos evolucionistas são responsáveis pelo que vemos nos organismos²².

(13) Era vital para o governo que o Congresso chegasse a um acordo sobre o crédito suplementar, pois, sem isso, haveria duas opções: ou o Planalto deixaria de pagar Benefício de Prestação Continuada (BPC), depois crédito rural e Bolsa Família ou incorreria em crime de responsabilidade fiscal, correndo risco de sofrer um impeachment²³.

²² Disponível em: <http://ateus.net/artigos/ciencia/evolucao-e-criacionismo/> - Acesso em 02 mar. 2022.

²³ Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/mercados/ibovespa-sobe-e-cola-nos-99-mil-pontos-com-aprovacao-de-credito-suplementar-e-boom-das-commodities/> - Acesso em 05 dez. 2021.

- (14) Os motores devem vir com marcações indicando seus devidos pontos de sincronismo ou indicação do uso de ferramentas de fasagem, *fora isso*, tudo é apenas “adequação técnica”²⁴.

Quadro 4. Justaposição ou não a uma conjunção coordenativa na conexão oracional

	Com isso	Por isso	Sem isso	Diante disso	Fora isso	Total
Justaposição a uma conjunção coordenativa	11	22	16	6	8	63
Sem justaposição	2	3	1	1	10	17
Total por conector	13	25	17	7	18	80

Fonte: elaborado pelo autor.

A maior frequência de ocorrência dos conectores complexos investigados é na conexão supraoracional (79,90%), com clara preferência pela posição interperíodo (64,32%), em comparação à interparágrafo (15,58%). Em ambos os casos, embora os conectores ainda resguardem algum caráter adverbial – dada a sua mobilidade posicional, fato que não ocorre com conjunções prototípicas –, atuam de forma relativamente mais autônoma, dado que não ocorrem após conjunções prototípicas. Abaixo, seguem algumas ocorrências:

- (15) A Universidade de Férias traz uma discussão completa e aprofundada sobre vários temas da política e do marxismo. O PCO preza pela discussão teórica pois sabe que a luta política prática só pode ser coerente se está fundamentada sobre a teoria científica do materialismo histórico. A orientação teórica é essencial para uma militância revolucionária, “sem teoria revolucionária não existe movimento revolucionário”, nos ensinou Lênin. A teoria deve estar aliada à experiência e à militância cotidiana. *Por isso*, nas universidades de férias, além dos cursos, os participantes também têm uma experiência de trabalho coletivo e estudo²⁵.
- (16) Buscamos trazer temas bem atuais, voltados para os jovens, como sexualidade, trabalho, consumo de álcool e drogas. *Com isso*, intitulamos esse trabalho de ‘Palco Singulares’, que é um aperfeiçoamento de ideias que antes chamávamos de ‘Oficina de Ideias’²⁶.

²⁴ Disponível em: <http://autoentusiastas.blogspot.com/2013/02/acertando-o-ponto-do-comando.html> – Acesso em 02 mar. 2022.

²⁵ Disponível em: <https://www.causaoperaria.org.br/44a-universidade-de-ferias-sera-uma-experiencia-unica/>. Acesso em 27 dez. 2021.

²⁶ Disponível em: <https://diariodovale.com.br/cidade/centro-universitario-de-bm-e-palco-de-projeto-cultural/> – Acesso em 27 nov. 2020.

- (17) A inclusão de alunos com deficiências especiais é algo trabalhado com muita dedicação pela Prefeitura de Guarujá. Com o Brasil sediando pela segunda vez a Copa do Mundo da Fifa, a Unidade Polo de Educação Bilíngue, na Escola Municipal Napoleão Rodrigues Laureano, adaptou, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), um vídeo criado pela Secretaria Municipal de Educação (Seduc). O material traz informações sobre o torneio que será realizado em terras brasileiras.

O intuito é expandir o trabalho aos estudantes surdos do Município. Toda a produção foi idealizada pelas professoras Adriana Nascimento e Patrícia Duarte, da EM Napoleão Rodrigues Laureano. Em cima do que foi elaborado pela Seduc, as professoras se preocuparam em tornar acessíveis as informações para os alunos surdos do Município. E para integrar os intérpretes de Libras no vídeo foi necessário um trabalho de um mês e meio, pois tudo foi analisado pela instrutora de Libras, Maria Elisa Galvão, para o direcionamento correto do vídeo produzido.

Com isso, os alunos assistiram a um material que traz curiosidades sobre o campeonato mundial, como a criação da logomarca oficial para o Brasil e também a produção do Fuleco, mascote oficial da Copa do Mundo 2014. Na sala de aula, também estiveram Maria Elisa e os dois intérpretes de libras, Deborah Fonseca e Manuel Carvalho, que acrescentaram ainda mais para o conhecimento da língua de sinais para os estudantes²⁷.

A despeito da ausência de conjunção coordenativa nesses contextos posicionais, os conectores complexos ainda se relacionam semanticamente a termos específicos da oração em que se apresentam, de maneira análoga ao que foi apresentado nos dados da posição interoracional. É possível observar esse fato nas paráfrases a seguir: (15') *os participantes ainda têm POR ISSO uma experiência de trabalho coletivo e estudo*; (16') *Intitulamos COM ISSO esse trabalho de 'Palco Singulares'*; (17') *os alunos assistiram COM ISSO a um material que traz curiosidades sobre o campeonato mundial*. Essa característica serve como indício de que não apresentam – pelo menos, ainda – estatuto de conjunção, como ocorre, por exemplo, com “e” e “mas”. No entanto, já se afastam um pouco mais da noção adverbial em comparação ao uso interoracional, dadas as diferenças estruturais no que tange à ausência de conjunções coordenativas justapostas nesses contextos²⁸.

²⁷ Disponível em: <https://www.diariodolitoral.com.br/cotidiano/prefeitura-de-guaruja-adapta-material-sobre-a-copa-para-alunos-surdos/36100/> - Acesso em 27 nov. 2020.

²⁸ Embora a presença de conjunções coordenativas justapostas ao conector complexo não seja impossível, ela não ocorre nos dados analisados no contexto supraoracional.

4.2 ESCOPO REMISSIVO DO PRONOME DEMONSTRATIVO

Conforme foi apresentado no quadro 3, as aproximações numéricas entre a posição do conector e o escopo evidenciam que, em grande parte, conectores complexos interoracionais retomam oração(ões); conectores complexos interperíodo recuperam período(s); conectores complexos interparágrafo recuperam parágrafo(s). O quadro 5 apresenta, de forma mais organizada, essas correlações:

Quadro 5. Correlação entre posição e escopo remissivo

	Contexto interoracional		Contexto interperíodo		Contexto interparágrafo	
	Posição	Escopo	Posição	Escopo	Posição	Escopo
Com isso	13	13	33	34	17	16
Por isso	25	25	36	36	5	5
Sem isso	17	17	60	60	08	08
Diante disso	07	09	55	53	32	32
Fora isso	18	18	66	66	6	6
Totais	80	82	256	249	68	67
Percentual de correspondência	97,56%		97,26%		98,52%	

Fonte: elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que, na delimitação do escopo, fatores semântico-pragmáticos operam ao lado do fator posicional, de ordem estrutural. Na verdade, os dados revelam que são as propriedades semântico-pragmáticas que determinarão se esse escopo é um pouco maior ou menor, isto é, se um conector interoracional recupera uma ou mais orações de um mesmo período; se um conector interperíodo recupera só o período anterior de um mesmo parágrafo ou dois ou mais períodos; e assim sucessivamente. Inicialmente, seguem algumas ocorrências de posição e escopo interoracionais:

- (18) “A nossa previsão é de que cheguem 200 carros até o final do dia”, diz o presidente do Clube do Fusca de Pernambuco, Júlio Valença. A finalidade da exposição é celebrar o Dia Mundial do Fusca, que foi no último dia 22. “Pretendíamos fazer a festa no dia 22, mas as pessoas estavam viajando por causa do feriado do São João e, por isso, adiamos o evento”, conta Júlio²⁹.

²⁹ Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/cidades/geral/noticia/2019/06/30/cerca-de-200-carros-antigos-participam-de-exposicao-no-recife-382102.php>. Acesso em: 03 jan. 2022.

- (19) Hegel considera indivíduos como César e Napoleão a encarnação do “espírito do mundo”, quer dizer, guiados por um instinto inconsciente que a própria época deles exige. Eles são os heróis que, apesar de não saberem completamente o que fazem, rompem com as velhas formas de vida, promovendo a mudança, o progresso e a liberdade. Como agentes históricos universais, os heróis aparecem no momento em que uma forma de vida está morrendo, em que o espírito humano está estabilizado, tornando-se inativo e, por isso, essa forma de vida deve ser substituída por outra³⁰.

Tanto em (18) quanto em (19), *por isso* atua na dimensão interoracional – ou intrafrástica (cf. Koch, 2003). O pronome demonstrativo *isso* encapsula porções de texto mais locais, internas ao próprio período. No caso, a oração anterior em (18), e três orações em (19).

Com base nos diversos dados investigados, postula-se, aqui, que o fator posicional colabora fortemente para a delimitação do escopo, haja vista que, em 97,56% dos dados, conectores interoracionais não recuperam informações externas ao próprio período. Contudo, a quantidade de orações prévias encapsuladas – se uma ou mais orações – é determinada por fatores semântico-pragmáticos, e não posicionais.

Em (18), há o único motivo de adiar a viagem está expresso na oração “as pessoas estavam viajando”. Dessa maneira, *por isso* refere-se pontualmente a essa informação. Já em (19), o escopo é um pouco maior, na medida em que há uma sequência de predicacões que descrevem um mesmo evento, ao qual *por isso* remete.

Com base na extensão reduzida do escopo remissivo dos conectores complexos em posição interoracional, sustenta-se que eles atuam na dimensão da microgramática. Segundo Haselow (2016), nessa dimensão, os princípios de serialização se organizam por meio de relações hierárquicas de natureza morfológica e/ou sintática entre constituintes próximos, em um escopo textual relativamente pequeno.

³⁰ Disponível em: Disponível em: <https://jornalggn.com.br/cultura/lista-de-livros-historia-e-filosofia-de-antonio-jose-pereira-filho-e-rodrigo-brandao%EF%BB%BF/>. Acesso em: 03 jan. 2022. – Acesso em 03 dez. 2020.

Agora, seguem duas ocorrências na posição interperíodo:

(20) Normalmente são feitos três barreamentos. O primeiro usa uma quantidade maior de barro, pois é necessário cobrir todos os espaços vazios. É fundamental que o barro fique bem compacto entre as ripas e cubra todas as peças de madeira. As madeiras desprotegidas ficam a mercê de ataques de cupins e a deterioração. Esta etapa é a mais importante, pois ao menor sinal de espaços sem barro, este quando seca tende a despedaçar, criando buracos na parede. A construção não deve conter nenhum buraco, espaços vazios entre as paredes com o telhado, entre os cantos com o chão, não deve ter trincas ou rachaduras, pois insetos e pequenos roedores costumam se alojar nestes lugares. Uma vez instalados esses animais costumam comprometer por dentro a integridade da estrutura, se alimentando e aumentando os buracos. *Fora isso*, prejudicam a salubridade dos ambientes trazendo doenças para os residentes³¹.

(21) Como animais de carga, burros normalmente não levam mais que 50 ou 60 kg de carga ou 30% do peso do seu corpo. Sua resistência em aproximações áridas em regiões montanhosas é muito boa. Burros tem muita facilidade em se mover em terrenos acidentados e rochosos, pois eles tendem a mover uma pata dianteira por vez, tornando a subida muito mais precisa e menos cansativa. Como desvantagem, os burros requerem muito mais atenção que um cavalo, mula ou yak devido ao seu caráter. No seu habitat natural, burros tendem a viver separados uns dos outros, o que torna difícil a condução do animal em bandos. Consequentemente, burros são muito mais teimosos e não obedecem ordens com facilidade. *Fora isso*, burros tem dificuldade em se adaptar em grandes altitudes ou locais muito frios³².

Mais uma vez, é possível observar uma correlação entre posição do conector e escopo remissivo. Conectores interperíodo encapsulam porções maiores de informação – um ou mais períodos anteriores –, mas essa extensão raramente resvala em parágrafos anteriores. É o que pode ser observado em (21) e (22), cujo escopo do pronome demonstrativo encontra-se internamente ao parágrafo em que o conector está localizado.

Assim como nos dados interoracionais, o tamanho do escopo também obedece a fatores semântico-pragmáticos, já que, em (20), recupera somente um período e, em (21), três períodos.

³¹ Disponível em: <http://ambiente.hsw.uol.com.br/adobe5.htm> - Acesso em 03 dez. 2020.

³² Disponível em: <http://altamontanha.com/Artigo/2561/tudo-sobre-animais-de-carga-usados-em-montanhas> - Acesso em 03 abr. 2022.

Defende-se que, nas posições supraoracionais – isto é, interperíodo e interparágrafo – os conectores complexos investigados atuam na dimensão da macrogramática (cf. Haselow, 2016), já que os princípios de serialização envolvem um escopo textual mais amplo e, por isso, captam aspectos da própria enunciação, uma vez que mobilizam (i) o planejamento textual, (ii) a processabilidade, (iii) a coerência textual e (iv) a integração ao contexto.

Por fim, seguem duas ocorrências na posição interparágrafo. Como é possível notar, nos dois casos, o escopo se encontra em parágrafo(s) anterior(es). A extensão depende também de fatores semântico-pragmáticos. Nesse sentido, em (22), *diante disso* recupera somente o parágrafo anterior; em (23), todo o texto prévio. Neste último dado, o conector encontra-se no início do último parágrafo do texto, que tem a função de dar-lhe um desfecho, ou seja, apresentar uma conclusão com base nos argumentos apresentados.

- (22) Foi adiado pela segunda vez nesta sexta-feira (28) o julgamento, no Tribunal do Júri, de Igor Andrade de Souza. O adiamento aconteceu porque um novo advogado assumiu a defesa de Igor. Ele é acusado de homicídio qualificado por participação na morte do cabo do BOPE Claudemir de Paula Sousa, assassinado no dia 6 de dezembro de 2016 quando saía de uma academia no bairro Saci, Zona Sul de Teresina.

De acordo com o advogado César Magalhães, os familiares de Igor decidiram mudar de advogado após desentendimentos com o advogado anterior. Diante da mudança de última hora, ele disse não ter tido tempo de analisar o processo: “A defesa foi solicitada pelos familiares no dia 26 [quarta-feira], infelizmente não houve tempo hábil para a defesa elaborar uma defesa técnica especializada, para proteger o direito constitucional dele. Só sei o que os portais mostram, não tive sequer ainda acesso aos autos do processo”, declarou.

Diante disso, o juiz que presidia a audiência, Antônio Reis Nolleto, decidiu adiar a audiência pela segunda vez. Marcada inicialmente para o dia 17 de junho, o julgamento foi suspenso naquele dia porque o advogado de defesa apresentou atestado médico, alegando problemas de saúde³³.

³³ Disponível em: <https://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2019/06/28/justica-adia-pela-segunda-vez-juri-de-acusado-de-envolvimento-em-morte-de-cabo-do-bope.ghtml> - Acesso em 03 abr. 2022.

(23) A Lei 13.105/2015 instituiu no ordenamento jurídico brasileiro o novo Código do Processo Civil, trazendo ao diploma processual nova roupagem, na qual as regras processuais passaram a ser analisadas à luz da Constituição Federal. Sem sombra de dúvidas, as mudanças trazidas pelo legislador impactaram de forma substancial no cotidiano dos operadores do Direito, na medida em que a marcha processual ganhou novos contornos, sendo imperioso observar todos os princípios correlatos ao Estado Democrático de Direito, como, por exemplo, celeridade e efetividade da atividade jurisdicional.

Contudo, em que pese a falsa ilusão de que a nova ordem processual tenha chegado para dirimir todos os problemas relacionados ao código revogado, observa-se que há, por parte da doutrina, grandes críticas ao sistema de recorribilidade escolhido pelo legislador, mormente em relação ao agrado de instrumento, em decisões onde o juízo decide acerca da competência para processar e julgar eventual demanda.

(...)

Diante disso, o Supremo Tribunal de Justiça firmou o entendimento de que o artigo 1.015 do Código de Processo Civil possui a *taxatividade mitigada*, ou seja, o agravo de instrumento pode ser manejado em caráter excepcional naqueles casos excluídos pelo legislador, desde que se comprove a urgência³⁴.

Cabe frisar, como é possível verificar no quadro 5, que é raro que não haja correlação entre posição do conector e escopo remissivo. Afinal, essa correlação aparece em 97% dos dados – 490/500 ocorrências. Sendo assim, defende-se que o critério posicional é, em grande medida, motivador para o escopo remissivo, mas não determinante.

³⁴ Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2019-jun-30/opiniao-agravo-instrumento-rol-taxativo-extensivo-ou-mitigado> - Acesso em 02 mar. 2022.

Abaixo, segue, como ilustração, uma ocorrência em que essa correlação não se apresenta. Como é possível observar, em (24), o escopo de isso, na conexão interperíodo, pode se estender não somente ao período anterior, mas ao parágrafo antecedente. Esse tipo de ampliação de escopo ocorre quando toda a informação precedente faz parte de um mesmo argumento ou de um mesmo evento, que é exatamente o que acontece em (24):

(24) POR QUE ENTRAR NA JUSTIÇA?

Muitos torcedores estão se questionando o porquê de Magrão ter entrado na Justiça se já existia um acordo com o Sport de repactuação das dívidas? O motivo é simples: na esfera judicial, se deixar de pagar uma das parcelas firmadas em acordo, é obrigado a pagar uma multa pesada, que pode chegar a 100%.

Pelo que a reportagem do JC conseguiu apurar, o Sport não vinha honrando com alguns compromissos firmados na repactuação da dívida com Magrão. Diante disso, essa foi a medida que o goleiro encontrou de buscar os seus direitos e ter uma segurança de que, de fato, o que foi acordado, será pago – sob risco de punição em caso de inadimplência³⁵.

³⁵ Disponível em: <https://radiojornal.ne10.uol.com.br/futebol/2019/06/28/sport-x-magrao-saiba-o-valor-do-acordo-parcelas-e-jogo-de-despedida-172032> - Acesso em 05 abri. 2022.

4.3 COESÃO HÍBRIDA

Durante este texto, afirmou-se que os conectores complexos instanciados pela construção [X_{prep} isso] – *por isso, com isso, sem isso, diante disso e fora isso* – apresentam uma dupla função coesiva, já que apresentam características tanto de sequenciação quanto de referenciação. Afinal, são constituídos por um elemento conector, que promove a relação entre unidades de informação (uma preposição), e por um elemento encapsulador (o pronome demonstrativo *isso*), um termo de função nominal responsável pela sumarização de porções precedentes de texto.

Não obstante essas características, é necessário pontuar que, nos conectores complexos investigados, embora haja traços de sequenciação e de referenciação, a primeira se sobrepõe. Isso ocorre porque é a preposição – o elemento sequenciador – que promove o movimento prospectivo no texto. O pronome demonstrativo, embora seja um encapsulamento – isto é, um elemento de natureza retrospectiva e prospectiva –, apenas recupera informação precedente, já que não assume uma função de tópico discursivo dentro do conector. Logo, apresenta apenas um movimento retrospectivo. Para ilustrar melhor essa diferença, seguem duas ocorrências, uma em que o pronome demonstrativo *isso* está na posição de tópico; outra em que é subparte da construção investigada:

(c) Falar de “cinema iraniano” é, a rigor, tão absurdo quanto falar do cinema argentino, do francês, do japonês, do brasileiro. Se existem certas características comuns, há outras que diferenciam profundamente os filmes. E mesmo que isso não apareça com clareza num primeiro momento, aos poucos se mostra com facilidade³⁶.

(25) Toledo está em meio a muitas rochas e próximo ao Rio Tejo, ou seja, fácil de defender e próximo ao abastecimento de água. Essa localização estratégica fez com que a cidade sempre fosse objeto de muitos povos. Ela já foi dominada pelos romanos, judeus e cristãos, por isso, ficou conhecida como a Cidade das Três Culturas³⁷.

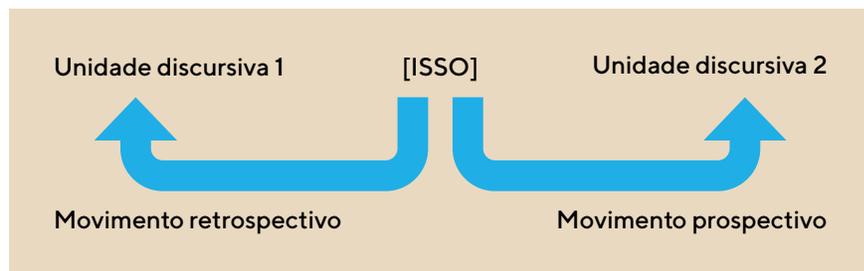
Em (c), *isso* é um encapsulamento porque sumariza as informações presentes no período anterior – “se existem certas características comuns, há outras que diferenciam profundamente os filmes. Além disso, é um tópico discursivo, na medida em que é sujeito da oração “que isso não apareça com clareza num

³⁶ Crítica de Cinema e TV – Folha de São Paulo, 26/10/2008. Título: Obras de Abbas é única no cinema iraniano. In: Lopes, MG. Encapsulamentos semânticos em perspectiva discursivo-funcional. Orientador: Vanda Maria Cardozo de Menezes. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010, p.139.

³⁷ Disponível em: <https://canaldointercambio.com/2019/06/cidade-de-toledo-espanha-uma-viagem-no-tempo-confira/>. Acesso em 03 jan. 2022.

primeiro momento...”. Nesse sentido, apresenta uma função tanto retrospectiva quanto prospectiva, como afirma Francis (1994), já que tanto recupera informações prévias quanto faz o texto progredir. Abaixo, segue uma figura com a representação desses movimentos:

Figura 2. A função retrospectiva e prospectiva dos encapsulamentos em posição de tópico discursivo.



Fonte: elaborado pelo autor.

Em contrapartida, em (25), uma ocorrência do conector complexo *por isso*, o pronome demonstrativo exerce apenas um movimento retrospectivo, na medida em que recupera a oração “ela já foi dominada pelos romanos, judeus e cristãos”. O elemento responsável pela progressão, nesse caso, é a preposição *por*, como é possível notar na figura 3. Na verdade, *por* estabelece um movimento tanto de retrospectão – já que aponta para segmento prévio de texto, com o qual estabelece uma relação de causa –, quanto de prospecção – uma vez que estabelece uma relação de consequência com a oração subsequente.

Figura 3. A função retrospectiva de *isso* no conector complexo



Fonte: elaborado pelo autor.

Em virtude dessas propriedades, a coesão híbrida pode ser pensada externamente como um processo de sequenciação, já que faz o texto progredir por meio da articulação de unidades discursivas mais amplas – como orações, períodos e parágrafos –, mas com traços internos de referenciação, devido à presença de um elemento encapsulador, que sumariza informações precedentes de texto.

5. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No português, há uma série de conectores complexos instanciados pela construção [X_{prep} *isso*] – como *por isso*, *com isso*, *sem isso*, *diante disso* e *fora isso* –, que podem ser considerados mecanismos de coesão híbrida. Essa classificação se deve ao fato de serem constituídos de dois elementos distintos: uma preposição, que atua como um mecanismo de sequenciação, e o pronome demonstrativo *isso*, um mecanismo de referenciação que sumariza porções prévias de texto.

Esses conectores podem articular diferentes porções de texto e, por isso, ocorrem em posição interoracional, interperíodo e interparágrafo. Nos dados analisados, mostram-se mais frequentes as posições supraoracionais (79,90%), com predominância da posição interperíodo (64,32%) em comparação à interparágrafo (15,58%).

As diferentes posições do conector impactam também no escopo remissivo do pronome demonstrativo *isso*, bem como na dimensão gramatical em que atua o conector. Nesse sentido, conectores interoracionais recuperam informações mais locais de texto – na dimensão da microgramática (cf. Haselow, 2016) –, já que têm como escopo uma ou mais orações localizadas no mesmo período. Os conectores interperíodo e interparágrafo, por sua vez, recuperam porções mais extensas de texto e atuam na dimensão da macrogramática (cf. Haselow, 2016). Nesses casos, os conectores interperíodo recuperam informação de um ou mais períodos anteriores em um mesmo parágrafo; conectores interparágrafo, um ou mais parágrafos anteriores. Por fim, cabe frisar que a extensão da remissão de *isso* depende não só de critérios posicionais, mas também de fatores semântico-pragmáticos.

REFERÊNCIAS

- Antunes, I. *Lutar com palavras. Coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- Apothéloz, D, Reichler-Béguelin, MJ. Construction de la référence et strategies de désignation. In: Berrendoner, A, Reichler-Béguelin, MJ (Orgs.). *Du syntagme nominal aux objects-de-discours*. Neuchâthsh: Université de Nuchâthsh, 1995, p. 227-271.
- Azeredo, JC. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2014.
- Bechara, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- Bispo, EB, Lopes, MG. Linguística Funcional Centrada no Uso: teoria, método e aplicação. *Revista Odisseia*, V. 7, n. esp., 2022, p. i-x. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/28489/15566> - Acesso em 04 jun. 2022.
- Chafe, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, and point of view. In: LI, C. (ed.). *Subject and Topic*. New York: Academic Press, 1976, p. 25-55.
- Croft, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- Fávero, L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2004.
- Francis, G. Labeling discourse: an aspect of nominal-group lexical cohesion. In: Coulthard, M (Ed.). *Advances in written text analysis*. 9. Ed. Londres: Routledge, 1994, p. 83-101.
- Furtado da Cunha, MA, Bispo, EB, Silva, JR. Linguística Funcional Centrada no Uso: conceitos básicos e categorias analíticas. In: Cezario, MM, Furtado da Cunha, MA (Orgs.). *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Mauad-Faperj, 2013, p. 13-39.
- Halliday, MAK. *An introduction to functional grammar*. 3rd edition. London: Hodder Arnold, 2004.
- Haselow, A. A processual view on grammar: macrogrammar and the final field in spoken syntax. *Language Sciences*, 54, 2018, p. 77-101.
- Koch, IGV. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Contexto, 2015.
- Koch, IGV. Referenciação e orientação argumentativa. In: Koch, IGB, Morato, E (Orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 33-52.
- Koch, IGV. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- Cunha Lacerda, PFA. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. *Revista Linguística/Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Volume especial, 2016, p. 83-101.
- Lopes, MG, SILVA SJ. Propriedades coesivas e semânticas da construção conectora [com isso] à luz da linguística funcional centrada no uso. *Revista Confluência*, n. 62, 2022, p. 240-269. Disponível em: <https://revistaconfluencia.org.br/rc/article/view/521/739> - Acesso em 04 de jun. 2022.
- Lopes, MG, Moura, SC. As construções conectoras [com isso] e [como se não bastasse] na promoção da coesão híbrida: um estudo centrado no uso. *Revista Soletas*, V. 41, 2021, p. 189-215. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletas/article/view/55575/36692> - Acesso em 04 de jun. 2022.
- Lopes, MG. *Encapsulamentos semânticos em perspectiva discursivo-funcional*. Orientador: Vanda Maria Cardozo de Menezes. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010, p.139
- Marcuschi, LA. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- Mondada, L, Dubois, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: Cavalcante, M, Rodrigues, B (Orgs.). *Referenciação. Clássicos da Linguística*. Vol1. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.
- Oliveira, MR, Rosário IC. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Revista Alfa*, São Paulo, n. 60, v. 2, 2016, p. 233-259.
- Traugott, EC; Trousdale, G. *Constructionalization and Constructional Changes*. New York: Oxford University Press, 2013.

CAPÍTULO

8

**APARENTES CONTRADIÇÕES
ENTRE GESTOS DE NEGAÇÃO
PRODUZIDOS EM COOCORRÊNCIA
COM ENUNCIADOS VERBAIS
POSITIVOS: UMA ABORDAGEM
COGNITIVA E MULTIMODAL**

**APPARENT MISMATCHES BETWEEN
GESTURES OF NEGATION AND
POSITIVE VERBAL STATEMENTS:
A COGNITIVE AND MULTIMODAL
APPROACH**

Beatriz Graça*

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Brasil,
Bahia – BA.*

Maíra Avelar**

*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Brasil,
Bahia – BA.*

Resumo:

Com base nas discussões sobre Gestos Recorrentes e gestos de negação, pretendemos demonstrar, neste trabalho, como a aparente contradição entre enunciados gestuais negativos que ocorrem com enunciados verbais positivos pode ser explicada a partir de conceitos desenvolvidos pela Teoria dos Espaços Mentais. Especificamente para a discussão aqui proposta, selecionamos duas amostras de programas de TV brasileiros. Para a análise dos dados, foi utilizado o Sistema Linguístico de Anotação Gestual (LASG), um método de análise que parte dos aspectos formais dos gestos e da motivação das formas gestuais e leva em conta um conjunto de níveis de descrição linguística (prosódico, sintático, semântico e pragmático). Os resultados obtidos até aqui demonstram que, em todas as ocorrências, os gestos desempenham uma função metacomunicativa, podendo, assim, ser categorizados como gestos pragmáticos que realizam funções performativas ou operacionais específicas. O Gesto de Varrer atua no nível discursivo para enfatizar a contrafactualidade implícita do enunciado verbal. Já o Gesto de Lançar descarta a possibilidade positiva criada pelo enunciado verbal. Em ambos os casos, o gesto opera para impedir qualquer possibilidade de criação de um espaço mental positivo alternativo.

Plavras-chave: Gesto. Multimodalidade. Negação. Contrafactualidade.

Abstract:

Based on discussions about recurrent gestures and gestures of negation, we demonstrate how the apparent contradiction between negative gestural utterances co-occurring with positive spoken utterances can be explained with the concepts of counterfactuality and epistemic stances, developed in the Mental Spaces Theory framework. For the discussion proposed here, we selected two videos from Brazilian TV shows. To analyze the data, we used the Linguistic Annotation System for Gestures (LASG) and focused on gestural forms and functions, as well as their semantic relation with the speech. The results showed that in both videos the gestures perform a metacommunicative function and can be categorized as pragmatic and discursive gestures, performing specific performative or operational functions. The sweeping away gesture works on the discursive level to emphasize implicit counterfactuality of the verbal utterance. The throwing away gesture operates on the pragmatic level, also to dismiss the positive possibility created by the verbal utterance. In both cases the gesture operates to prevent any possibility of creating an alternative positive mental space.

Keywords: Gesture. Multimodality. Negation. Counterfactuality

* Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus Vitória da Conquista. E-mail: biafss@gmail.com

** Professora Titular A do departamento de Estudos Linguísticos e Literários e do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: mairavelar@uesb.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma questão específica que surgiu a partir da construção de um Repertório dos Gestos de Negação do Português Brasileiro (PB) (Graça, 2021). Na maioria dos casos, esses gestos costumam coocorrer com um segmento verbal de negação. No entanto, encontramos alguns exemplos em que há a coocorrência de um gesto de negação e um segmento de fala positivo, isto é, uma afirmação. Para explicar essa aparente contradição, utilizamos A Teoria dos Espaços Mentais (Fauconnier, 1994) e a Teoria da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002), demonstrando como a contrafactualidade, bem como a função pragmática realizada pelos gestos, pode fornecer uma interpretação coerente para esse tipo de expressão multimodal.

O trabalho é organizado da seguinte forma: na seção "Gestos de negação enquanto gestos recorrentes", consideramos gestos de negação (Bressemer; Müller, 2014; Bressemer, Stein; Wegener, 2015) como gestos recorrentes do Português Brasileiro. Além disso, na seção "Contrafactualidade, alternatividade e posturas epistêmicas", apresentamos os conceitos de negação, contrafactualidade e alternatividade, relacionando-os com a Teoria dos Espaços Mentais (Fauconnier, 1994) e à noção de posturas epistêmicas (Dancygier, 2012). Em seguida, na seção "Espaços mentais, gestos de negação e enunciados multimodais", discutimos a relação gesto-fala a partir da Teoria da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002) e exemplificamos uma operação mental envolvida em um enunciado multimodal com um dado retirado de um corpus mais extenso (Graça, 2021). Depois disso, em "Procedimentos metodológicos", contextualizamos a coleta de dados e apresentamos o procedimento de análise, o Sistema de Anotação Linguística para Gestos (Bressemer; Ladewig; Müller, 2013). Por fim, em "Resultados e discussão" apresentamos uma discussão com base na análise qualitativa das amostras selecionadas, demonstrando como expressões verbais e gestuais aparentemente contraditórias podem ser integradas em uma interpretação coerente.

2. GESTOS DE NEGAÇÃO ENQUANTO GESTOS RECORRENTES

Antes de abordarmos o objeto de estudo, é importante que se compreenda gesto nos termos de Kendon (2004), ou seja, enquanto ações visíveis. Em oposição à ideia de gesto como formas específicas de ações manuais, Kendon (2004) desenvolveu o conceito de gestos como movimentos que possuem uma expressividade deliberada, sugerindo que participantes de uma interação prontamente reconhecem um gesto sem ouvir o que está sendo dito, baseando-se unicamente nas características de forma e de movimento da ação gestual, uma vez que os gestos, também chamados de ações corporais visíveis (Kendon, 2004), podem ser usados como meios de dizer algo. Por meio de uma ação corporal visível, alguém pode demonstrar que está fazendo uma pergunta, ou esperando por uma resposta ou discordando de algo, por exemplo.

O conceito de expressividade deliberada, nesse sentido, é o que distingue gesto de movimentos corporais sintomáticos, ou seja, movimentos que não são parte de um esforço comunicativo. Um movimento com expressividade deliberada, é um movimento que tem início e fim muito bem delimitados e que constitui uma excursão ao invés de apenas ser o resultado de uma mudança de posição. Nesse sentido, Kendon (2004) distingue as duas fases de um movimento e sua organização hierárquica: uma unidade gestual consiste em uma excursão completa, ou seja, preparação, núcleo (o ápice do movimento) e retração; já uma frase gestual, consiste nas fases de preparação, núcleo e retração, bem como na fase de suspensão pós-núcleo, que acontece entre o núcleo e a retração. Dessa forma, essa estrutura hierárquica de fases, frases e unidades gestuais e suas características particulares de movimento são o que percebemos e tratamos como gesto.

Movimentos com características dinâmicas de uma frase gestual são entendidos como fortemente intencionais e intencionalmente comunicativos. Consideramos movimentos que possuem características dinâmicas específicas como movimentos carregados de sentido e como partes do discurso, tal como postula Kendon (2004). Isso significa que existe um segundo aspecto da ideia de expressividade deliberada que faz um gesto ir além do nível articulatório (Müller, 2014): gestos correspondem a movimentos carregados de sentido e são reconhecidos como tal.

Para Müller (2014), a descrição, proposta por Kendon (2004), das características articulatórias dos gestos como movimentos que possuem uma expressividade deliberada é complementada por uma análise do sentido das formas gestuais, que, por sua vez, são enriquecidas e especificadas por contextos de uso. Por essa razão, a autora argumenta que essa faceta semiótica é uma parte importante da abordagem descritiva que Kendon postula para a análise do sentido gestual, e, desse modo, propõe uma abordagem linguística, baseada na forma gestual e no contexto de uso, para a análise de gestos. Essa

abordagem desenvolve um pouco mais a ideia de gestos como movimentos que possuem uma expressividade deliberada.

Nesse sentido, Müller (2014), apesar de manter, assim como Kendon (2004), o foco nas formas gestuais, sugere que gestos não são somente formas de ações visíveis que constituem uma parte do processo de enunciado, mas também conceptualizações dinâmicas corporificadas, isto é, o sentido dos gestos emerge do fluxo da interação (cf. Müller, 2014). Desse modo, compreendemos formas gestuais significativas percebendo-as no contexto da interação conversacional e construindo seu sentido de modo que cumpra os requisitos do fluxo do discurso. Isso significa que as formas gestuais são consideradas como signos motivados que adquirem um sentido local específico, a depender do contexto do qual fazem parte.

Os gestos, por constituírem uma modalidade visoespacial, possuem propriedades de forma e sentido que são pré-requisitos para a linguagem e que, caso não haja a presença da modalidade oral, podem dar origem a sistemas linguísticos altamente desenvolvidos, como, por exemplo, a língua de sinais (Bressemer; Ladewig; Müller 2013). Dessa forma, seguindo uma abordagem linguística e semiótica dos gestos, Müller (2018) propõe um *continuum* que vai dos gestos singulares aos sinais. Apresentamos o *continuum* a seguir e ressaltamos que, no presente trabalho, nosso foco recai sobre os Gestos Recorrentes.

Figura 1 - O *continuum* gesto-sinal de acordo com Müller



Fonte: Adaptado de Müller (2018, p. 14, *apud* Avelar; Barbosa; Graça, 2020)

Nesse sentido, é possível perceber que os Gestos Recorrentes estão situados em um lugar intermediário no processo contínuo de convencionalização entre Gestos e Sinais (Avelar; Barbosa; Graça, 2020). Em outras palavras, os Gestos Recorrentes podem ser situados numa posição intermediária do *continuum* entre os Gestos Singulares e os Sinais, funcionando como potenciais candidatos a Gestos Emblemáticos. Segundo Ladewig (2014), isso revela o potencial de lexicalização e de gramaticalização dos gestos, ressaltando a importância do estudo de Gestos Recorrentes como uma contribuição para o entendimento da origem e formação das Línguas de Sinais.

Outra propriedade dos Gestos Recorrentes corresponde às funções referencial, pragmática performativa, modal ou discursiva desempenhadas por eles. Sendo assim, segundo Ladewig (2014), gestos que desempenham função referencial apresentam como principal característica a coexpressividade com o enunciado verbal. Já a função pragmática se refere ao potencial metacomunicativo dos gestos, na medida em que eles operam na estruturação do discurso falado. A autora (2014) explica que os gestos recorrentes geralmente exercem funções performativas, modais ou discursivas, como performar um ato ilocucionário, demonstrar uma determinada atitude ou posição do falante diante de algo que está sendo discutido, e até mesmo servir para manter ou tomar/ceder o turno de fala. Devido a essas características funcionais, é possível agrupar os Gestos Recorrentes em Famílias Gestuais, que, por sua vez, consistem em agrupamentos de expressões gestuais que possuem um conjunto de padrões de movimento em comum e que compartilham uma ou mais características de forma e função.

Nesse sentido, com base nas análises de gestos representacionais e Famílias Gestuais, propostas, inicialmente, por Kendon (2004), Müller (2014) propõe uma reconstrução de uma família gestual a partir da combinação de uma análise semiótica e uma análise distributiva de formas gestuais recorrentes em uma variedade de contextos de uso. Essa análise, então, levou à formulação de um tema semântico que, por um lado, unifica essa família gestual e, por outro lado, identifica variações de sentido que distinguem seus diferentes membros. É nesse sentido que, desenvolvendo estudos realizados previamente por Kendon (2004), Bressemer e Müller (2014) elaboram um estudo de Gestos Recorrentes no alemão, que tem como um dos resultados a criação de uma família de gestos nomeada como Família de Gestos De Afastar. Os gestos dessa família têm em comum o efeito compartilhado de uma ação subjacente: remover ou manter longe algo que está perto ou se aproximando do corpo, para que o espaço ao redor do corpo permaneça livre.

A Família de Gestos de Afastar, de acordo com Bressemer e Müller (2014), é unida, semanticamente, pelos temas de Rejeição, Recusa, Avaliação Negativa e Negação. Os gestos dessa família têm em comum o efeito compartilhado de uma ação subjacente: remover ou manter longe algo que está perto ou se aproximando do corpo, para que o espaço em torno do falante permaneça livre. O que unifica a Família de Gestos de Afastar não é o formato, a posição ou o movimento das mãos, mas, sim, o ato ou efeito de mover ou manter longe do espaço gestual imediato objetos, entidades, ideias ou ações que são considerados incômodos. Esse efeito pode ser considerado como motivação para formas gestuais de Negação. A Família de Gestos de Afastar¹ é composta por quatro Gestos Recorrentes: os Gestos de Varrer, Barrar, Espanar e Lançar.

¹ Na versão original *The Away Family*, a partícula “*away*”, que caracteriza o núcleo semântico dessa família e seu significado (para longe), é o que dá a direção da ação do verbo. Na tradução sugerida aqui, prezamos por manter o paralelismo entre os nomes dos gestos em PB com os verbos no infinitivo que indicam um sentido de afastar ou de manter algo longe.

3. CONTRAFACTUALIDADE, ALTERNATIVIDADE E POSTURAS EPISTÊMICA

No quadro teórico dos Espaços Mentais, a Negação é entendida como um fenômeno que configura cenários contrafactuais (Fauconnier, 1994). Do ponto de vista lógico, a contrafactualidade diz respeito “ao que não é, mas poderia ter sido”, ou seja, os contrafactuais expressam um raciocínio possivelmente válido para premissas que, na verdade, são falsas. Fauconnier (1994), ao questionar essa abordagem lógica da contrafactualidade, afirma que existem dois problemas gerais em avaliar as condições de verdade dos contrafactuais: o problema de determinar qual das afirmações verdadeiras está combinada com as premissas falsas e o problema de determinar quando e quais leis lógicas se aplicam aos contrafactuais. Por essa razão, para o autor, o que interessa não é a lógica das condições de verdade dos contrafactuais, mas, sim, a questão semântico-cognitiva de como os espaços contrafactuais são construídos e estruturados. Nesse sentido, nos termos de Fauconnier e Turner (2002), “contrafactual” designa um espaço mental que possui uma incompatibilidade em relação a outro espaço.

No que diz respeito à Negação, Fauconnier e Turner (2002) afirmam que os não-eventos [*nonevents*] e as não-ações [*nonactions*] estão praticamente por todo lugar em nossa cognição. Além disso, a realidade física funciona como uma âncora material para integrações conceptuais que normalmente carregam muitas projeções dos espaços contrafactuais. A sentença “A pilha de livros não caiu”² (Fauconnier; Turner, 2002, p. 245), por exemplo, apresenta redes que contêm um *input* em que “nada acontece” e outro em que “algo acontece”. No Espaço-mescla, o “nada acontece” se torna um evento que é contrastado com o outro evento em que “algo acontece”, ou seja, “a pilha de livros intacta” é contrastada com “a pilha de livros caindo”.

Nessa perspectiva, a Negação é entendida como o exemplo primário de alternatividade, ou seja, expressões negativas configuram dois Espaços Mentais ao invés de um: o espaço negativo descrito na sentença e sua alternativa positiva (Dancygier, 2012). Em “Não tem leite na geladeira”, por exemplo, a partícula “não” configura um espaço mental negativo (“não tem leite”), que faz sentido em um contexto no qual a presença do leite na geladeira é esperada ou cognitivamente acessível, e um espaço alternativo positivo no qual “tem, tinha ou deveria ter leite na geladeira”.

² *The stack of books has not fallen* (Fauconnier; Turner, 2002, p. 245)

Em outras palavras, a Negação é uma construção que configura situações, posturas [*stances*] ou expressões alternativas (Dancygier; Sweetser, 2014). Alguns verbos, por exemplo, também podem representar tipos diferentes de posturas, como a postura epistêmica, a assertiva, ou a emocional, que podem assumir valor positivo, negativo ou neutro. O quadro a seguir, elaborado com base em Dancygier (2012, p. 78) apresenta alguns exemplos:

Quadro 1 - Tipos de posturas representadas por diferentes verbos

Verbo	Postura
Saber (Eu sei que ela [não] está aqui)	Epistêmica positiva / Assertiva positiva
Achar (Eu acho que ela [não] está aqui)	Epistêmica positiva / Emocional positiva / Assertiva neutra
<i>Guess (I guess she's there/not there)</i> ³	Epistêmica neutra / Assertiva neutra
Duvidar (Eu duvido que ela [não] esteja aqui)	Epistêmica negativa
Esperar (Eu espero que ela [não] esteja aqui)	Epistêmica neutra / Emocional positiva
Querer (Eu queria que ela [não] estivesse aqui)	Epistêmica negativa / Emocional positiva

Fonte: Traduzido por Graça (2021) com base em Dancygier (2012, p. 78)

Ao utilizar a Negação para evocar uma alternativa positiva, o falante se compromete não somente com uma crença ou posição a respeito de uma determinada situação, mas ainda com uma rede de situações alternativas com as quais uma determinada situação está sendo contrastada.

Dancygier (2012) argumenta que a alternatividade da Negação torna possível entender o fenômeno como um marcador de postura, pois, além de funcionar como construtor de um espaço alternativo, a Negação pode, ainda, criar uma postura epistêmica alternativa. Em “Eu não acho que estou certo, eu sei que estou certo.”⁴ (Dancygier; Sweetser, 2014, p. 149), por exemplo, o falante, em uma determinada discussão, rejeita a opinião de outro participante da interação. Nesse contexto, de acordo com Dancygier e Sweetser (2014), uma

³ Na língua inglesa existe uma diferenciação entre os verbos *think e guess*, e Dancygier (2012) faz essa distinção em termos de posturas que esses verbos podem representar. No entanto, como no português os dois verbos são traduzidos em apenas um (achar), mantivemos o exemplo com o verbo *guess* em inglês apenas para ilustrar as diferentes posturas representadas.

⁴ *I do not think I am right, I know it* (Dancygier; Sweetser, 2014, p. 149),

postura representada pelo verbo “achar” é atribuída ao falante e, então, é rejeitada por ele. Ao interagir com a Negação em uma construção, o verbo de postura “achar” torna o comprometimento epistêmico do falante mais forte, pois, além de ser um poderoso marcador de postura, invoca atitudes mentais que não são necessariamente verificáveis em termos de verdadeiro ou falso.

A abordagem da alternatividade da Negação não se limita ao comprometimento do falante com as condições de verdade de duas instâncias logicamente incompatíveis de uma proposição. O foco, nessa perspectiva, é a forma com a qual o falante explora construções negativas para evocar e utilizar suas alternativas (Dancygier, 2012). Além disso, de acordo com Dancygier (2012), essa abordagem oferece uma explicação para o uso de dispositivos gramaticais que dependem da disponibilidade do espaço alternativo.

4. ESPAÇOS MENTAIS, GESTOS DE NEGAÇÃO E ENUNCIADOS MULTIMODAIS

A partir do quadro teórico dos Espaços Mentais, Fauconnier e Turner (2002) elaboraram a Teoria da Integração Conceptual, uma teoria que tem como uma de suas premissas explicar o que está por trás, do ponto de vista cognitivo, do pensamento e das ações humanas. A Integração Conceptual (IC) é uma operação mental indispensável para o trabalho intelectual e para o aprendizado de padrões de ações corporais e da qual até mesmo construções simples da linguagem dependem (Fauconnier; Turner, 2002).

Fauconnier e Turner (2003) definem a IC como uma operação básica que conduz a novos significados, visões globais e compressões conceptuais úteis para a memória e para a manipulação de outras variedades de significado. Além disso, essa operação desempenha um papel fundamental na construção do sentido na vida cotidiana, nas ciências e nas artes e, principalmente, nas ciências sociais e comportamentais (Fauconnier; Turner, 2003).

Essencialmente, a IC é uma operação que constrói uma combinação parcial entre dois Espaços Mentais de Entrada (*inputs*) e faz projeções a partir desses Espaços de input em um novo espaço mental integrado, no qual uma estrutura emergente se desenvolve. Além disso, de acordo com Fauconnier e Turner (2003), a Integração Conceptual é estudada, cientificamente, em termos de redes de integração, que consistem basicamente em quatro Espaços Mentais conectados: dois Espaços de input parcialmente combinados, um espaço genérico constituído por uma estrutura parecida com a dos Espaços de input, e um Espaço-mescla, constituído por uma estrutura emergente que se desenvolve dinamicamente e não está nos Espaços de input. A criação desse espaço Espaço-mescla é guiada por princípios e pressões cognitivas e por recursos do mundo real (Fauconnier; Turner, 2002). O exemplo a seguir ilustra a operação de Integração Conceptual:

Figura 2 - Representação multimodal do gesto de barrar

Gesto: mão aberta, palma para fora		
Eu	Não	preciso de homenagem
preparação	núcleo	Suspensão pós-núcleo

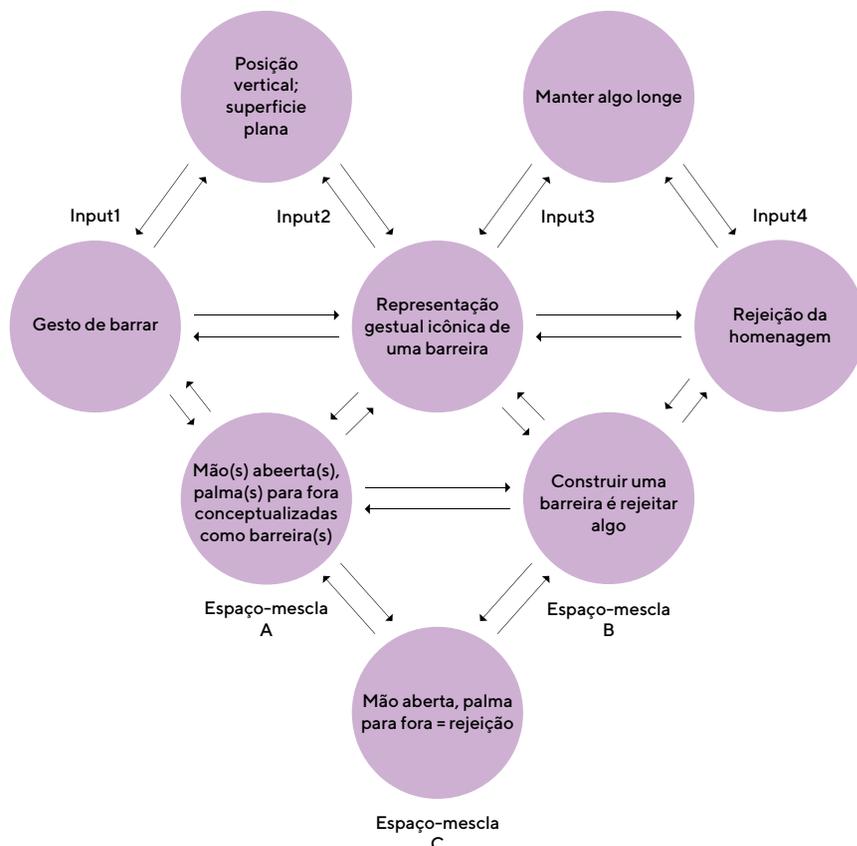
Fonte: Elaborada pelas autoras. Vídeo: Banco de dados *Distributed Little Red Hen*

Ao dizer “Eu não preciso de homenagem”, nesse contexto específico, o falante rejeita a ideia, previamente mencionada pelos seus interlocutores, de ser homenageado depois que morrer e, assim, configura um espaço mental negativo evocado pela sentença e sua contraparte positiva negada/rejeitada. Já, ao realizar um gesto de barrar, o falante cria, com a mão aberta e a palma em direção ao lado oposto ao seu corpo, uma barreira metafórica entre ele o tópico rejeitado e mantém o espaço ao seu redor livre do que ele avalia como indesejado.

Essa ocorrência, no que diz respeito aos espaços mentais, envolve operações de integração múltipla: primeiramente, temos mapeamentos icônicos que nos permitem entender a mão aberta do falante como a representação de uma barreira. Em outras palavras, acontece um mapeamento a partir do ground, ou espaço-base, no qual a mão performa uma ação, para um modelo mental de uma barreira que funciona como o domínio fonte da metáfora. A correspondência entre os dois espaços de entrada, a partir do espaço genérico, resulta no primeiro espaço-mescla (mescla A).

A segunda mescla (mescla B) torna explícito o mapeamento metafórico no qual os domínios fonte e alvo funcionam como *inputs* para a construção de um novo espaço-mescla no qual a construção da barreira é entendida como rejeição. A partir dessas duas operações, as duas mesclas criadas (A e B) passam a funcionar como espaços de entrada para a criação de um terceiro espaço-mescla no qual o gesto de mão aberta com a palma para fora do corpo do falante expressa uma rejeição. Ilustramos a operação completa por meio do esquema a seguir:

Figura 3 – Rede de integrações múltiplas do enunciado multimodal “Eu não preciso de homenagem” + gesto de barrar



Fonte: Elaborada pelas autoras

Nessa perspectiva, a construção do sentido é como a evolução das espécies: possui princípios coerentes que operam a todo o momento em um mundo mental e cultural extremamente rico (Fauconnier; Turner, 2003). De acordo com Fauconnier e Turner (2003) a IC possui princípios constitutivos como mapeamentos parciais entre espaços, que conectam algumas contrapartes aos Espaços de *Input*, e um espaço mental genérico que mapeia as entradas e contém o que elas têm em comum.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os exemplos selecionados para análise foram coletados de uma base de dados maior (Graça, 2021), composta por 53 ocorrências verbo-gestuais de negação no PB. Este banco de dados consiste em palestras TED coletadas do YouTube, interações face-a-face em programas de entrevistas, rodas de conversa televisionadas e notícias sobre temas variados. As duas últimas fontes de dados foram coletadas na biblioteca multimodal *Distributed Little Red Hen Lab*⁵. Dois procedimentos foram adotados para selecionar os dados de vídeo:

- a) a busca por palavras-chave, como "não", "nunca", e prefixos de negação em português brasileiro, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 2 - Palavras-chave e número de ocorrências do Red Hen

Palavras-chave	Nº de ocorrências
Não	13
Nem	2
Nunca	2
Ninguém	2
Jamais	1
Nenhuma	1
Sem	1
Nada	1
Impossível	1
Desativar	1

Fonte: Graça (2021)

- b) e a busca por formas de gestos que compõem o repertório alemão, sem incluir a expressão verbal no início. Encontramos três ocorrências em que gestos de negação coocorrem com expressões verbais positivas. Este não é o padrão, uma vez que esses tipos de gestos são descritos principalmente como ocorrendo com expressões verbais negativas.

⁵ <https://redhenlab.org/home>

Para a anotação e análise dos gestos, utilizamos o Sistema Linguístico de Anotação Gestual (LASG⁶), desenvolvido por Bressem, Ladewig e Müller (2013), com base nos Métodos de Análise Gestual (MGA⁷). O MGA oferece uma forma de reconstruir sistematicamente as propriedades fundamentais da criação de sentido de um gesto com base em aspectos formais, ao distinguir quatro blocos de construção: i) a forma; ii) a estrutura sequencial dos gestos em relação à fala e a outros gestos; iii) o contexto local de uso; e iv) a distribuição do gesto em diferentes contextos de uso (Bressem, Ladewig, Müller, 2013).

Já, o Sistema Linguístico de Anotação Gestual, de acordo com Bressem, Ladewig e Müller (2013) abrange os três primeiros blocos do MGA (forma, posição sequencial, contexto local de uso) e os transforma em trilhas de anotação aplicáveis a ferramentas computacionais de anotação, como o ELAN (Sloetjes et al. 2008). A estrutura do LASG parte dos aspectos formais dos gestos ao fazer uma descrição da estrutura gestual (unidade e fases) e da motivação das formas gestuais em termos de modos de representação, esquemas imagéticos, padrões de movimentos e ações. Em seguida, o sistema trata dos gestos em relação à fala, levando em conta um conjunto de níveis de descrição linguística (prosódico, sintático, semântico e pragmático).

Para realizar a análise das formas e funções gestuais, criamos trilhas no ELAN seguindo os procedimentos de anotação propostos pelo LASG. A princípio, para não sermos induzidas pelo conteúdo verbal, o som do vídeo foi desligado e a forma manual dos gestos foi descrita; em seguida, o som foi ligado e, após a transcrição ortográfica seguindo as convenções o sistema GAT2 (Selting et al, 2009), foram categorizados os modos de representação gestual. Por fim, foram analisamos os gestos em conjunto com o contexto linguístico com o qual ocorreram, e as funções gestuais foram identificadas.

⁶ Linguistic Annotation System for Gesture

⁷ Methods of Gesture Analysis

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos uma análise de duas ocorrências de expressões verbais positivas em coocorrência com expressões gestuais negativas.

A primeira ocorrência consiste em um gesto de varrer, realizado pela atriz Taís Araújo ao responder positivamente a uma pergunta sobre as críticas que recebeu durante sua carreira. Sweetser (2006) afirma que construções negativas são capazes de evocar espaços mentais alternativos de uma forma que construções positivas não evocam. No entanto, no caso da ocorrência em questão, a falante faz uma afirmação, mas um espaço mental contrafactual é configurado pela combinação do enunciado falado positivo com o gesto de negação que coocorre com a fala. Apresentamos o exemplo seguinte:

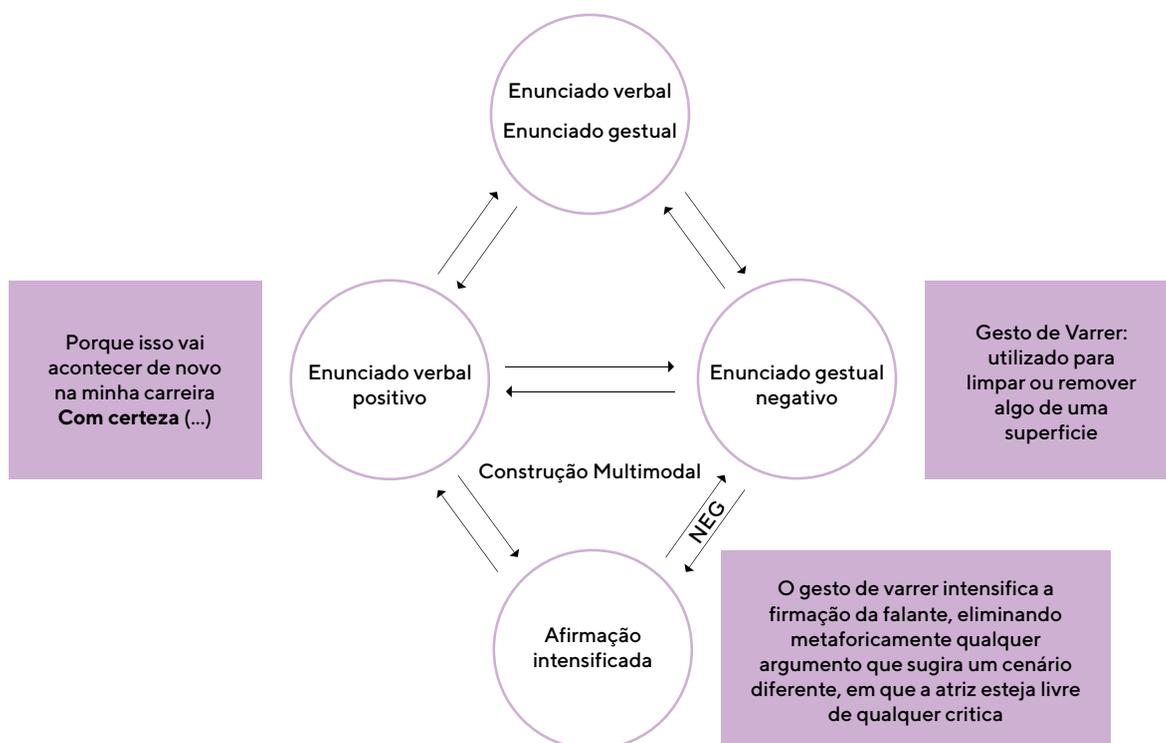
Figura 4 - Representação multimodal do gesto de varrer (Amostra 1)

<p>Gesto: mãos abertas, palmas para baixo se movendo do centro à periferia do espaço gestual</p>		
<p>porQUE isso VAi acontecer de novo; na minha carreira,</p>	<p>com certeza</p>	<p>vai acontecer porQUE: nossa carreira é assim</p>
<p>preparação</p>	<p>núcleo</p>	<p>retração</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras. Vídeo: *Youtube*

De acordo com o modelo de representação proposta pela Teoria da Integração Conceptual, os espaços de entrada (*inputs*) verbal e gestual, bem como o espaço-mescla, podem ser representados da seguinte forma:

Figura 5 – Representação da operação mental da amostra 1



Fonte: Elaborada das autoras

A atriz afirma, com uma postura assertiva positiva (Dancygier, 2012), que "com certeza" continuará recebendo críticas ao longo da sua carreira. A expressão verbal é realizada conjuntamente com um gesto de varrer. Ao fazer isso, a atriz aciona, no input gestual (à direita no diagrama), um espaço mental contrafactual. No entanto, esse gesto opera no nível discursivo, exercendo uma função operacional (Kendon, 2013). O gesto exclui qualquer possibilidade contrária ao que está sendo argumentado. Assim, a falante expressa através do gesto que não há a menor chance de ela não ser criticada novamente. Esta construção multimodal, composta de gesto e enunciado verbal, revela uma postura assertiva a partir da qual a falante assume um posicionamento (Kendon, 2013). Além disso, conforme proposto pelo LASG, essa ocorrência é uma evidência da relação semântica de enfatizar a expressão falada. Isso leva à interpretação da expressão verbal como apresentando uma relação contrafactual implícita, na qual a "ausência de possibilidade", ou seja, a impossibilidade é enfatizada pelo gesto. Vale ressaltar que o gesto feito com as duas mãos também marca a ênfase dada pela falante ao enunciado verbal.

Kendon (2004) também discute ocorrências desse tipo e argumenta que um gesto de varrer pode ser usado quando fazemos uma avaliação positiva absoluta. Isso pode ser considerado contraditório, e o gesto, neste caso, pode ser apenas um intensificador. No entanto, o autor argumenta que nessas ocorrências os gestos funcionam como intensificadores, mas apenas porque

possuem um significado negativo implícito. Uma avaliação positiva que carrega a implicação de que nada mais é tão bom quanto o objeto avaliado é uma avaliação intensificada. Se um falante realiza um gesto ZP ou movimento de cabeça (ou ambos) ao fazer uma avaliação positiva de algo, o gesto intensifica sua avaliação. Ao usá-los, o falante deixa implícito que não há nada mais que possa ser semelhante em termos de valor.

A segunda amostra foi coletada de um episódio do programa “Que história é essa, Porchat?” e consiste em um relato de uma participante da plateia sobre uma experiência sobrenatural que teve quando era criança. Ela afirma que as pessoas não costumam acreditar nela quando conta esse tipo de história. Ao fazer isso, ela encena o tipo de reação que as pessoas costumam ter nesses momentos e realiza um Gesto de Lançar que, mesmo em um contexto em que há a reprodução da fala de terceiros, indica uma avaliação negativa. O gesto, combinado com a parte do discurso falado em que a falante diz “ah, legal sua história” indica que algo, no caso, a experiência sobrenatural dela, está sendo qualificado como irrelevante pelo personagem que ela assume para representar o ponto de vista das outras pessoas que a ouviam.

Figura 6 – Representação multimodal do Gesto de Lançar

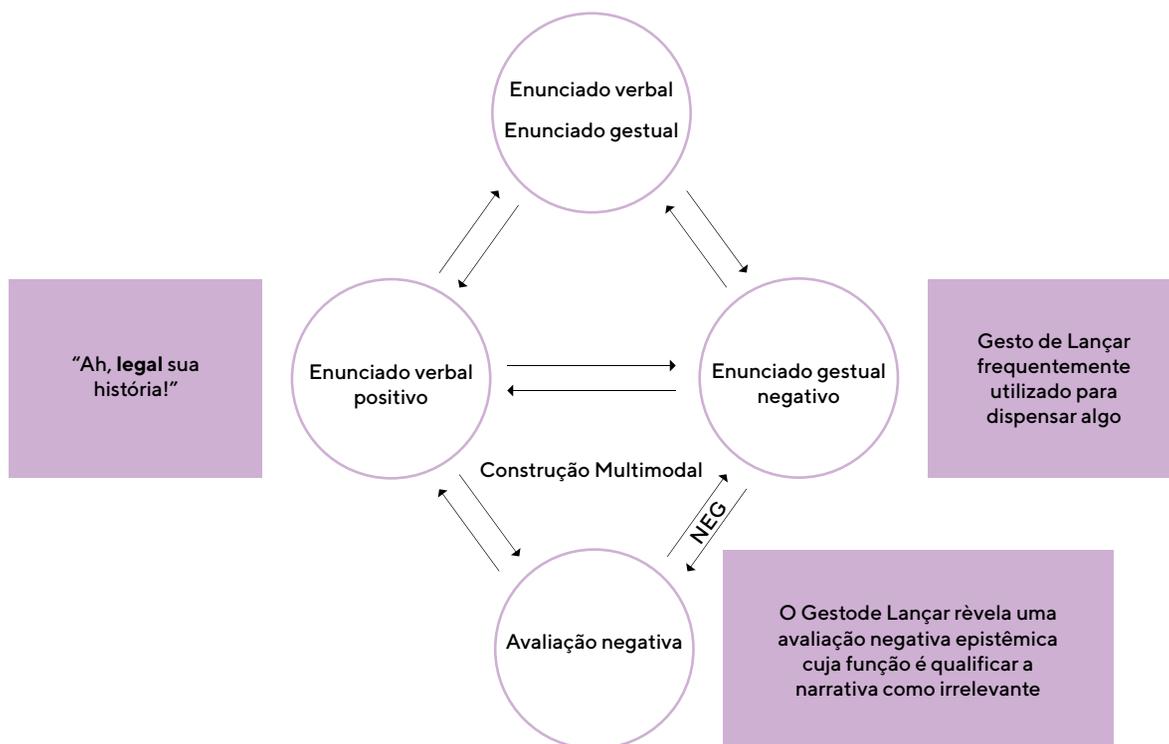
<p>Gesto: palma para fora em movimento descendente</p>		
<p>Não mas é porque: (-) quando e às vezes a gente tá contando umas coisas assim: de é: lembrando história assim de terrOr (.) não É que a histÓria é [fictÍ:cia] aí eu conto aí todo mundo fala (.)</p>	<p>ah leGAL sua história</p>	<p>gen:te aconteceu</p>
<p>preparação</p>	<p>núcleo</p>	<p>retração</p>

Fonte: Elaborada pelas autoras. Vídeo: *Youtube*

O gesto em questão revela uma postura epistêmica negativa presente no discurso relatado pela falante e fornece um *frame* de interpretação para a expressão verbal, manifestando a força ilocucionária (Austin, 1962) do que está sendo verbalmente veiculado. Nesse caso, o enunciado verbal, que corresponde ao discurso de uma terceira pessoa, é o enunciado positivo: “ah, legal sua história”. No entanto, o gesto que acompanha a fala reportada indica que algo neste exemplo específico, a experiência sobrenatural relatada

pela falante, é considerado irrelevante pelo personagem que ela interpreta, representando o ponto de vista de outras pessoas que ouviram a história. A função performativa de dispensar exerce uma força ilocucionária sobre o enunciado positivo, demonstrando a contrafactualidade implícita da declaração positiva. Conforme proposto pelo LASG, o gesto, nesse caso, tem uma propriedade semântica aditiva, pragmaticamente marcada pelo ato ilocucionário. Neste caso, a expressão gestual demonstra a dispensa da avaliação positiva expressa pelo enunciado verbal e, conseqüentemente, o ato de dispensar a história contada pela falante.

Figura 7 - Representação da operação mental da amostra 2



Fonte: Elaborada pelas autoras

Como é possível observar no diagrama acima, no espaço-mescla, destaca-se o ato negativo de dispensar, ou seja, o fato de que a narrativa é tratada como irrelevante.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi demonstrado pela análise, os gestos recorrentes, em geral, são gestos empregados de forma metacomunicativa que operam no enunciado do falante. Eles podem desempenhar uma função operacional, pontuacional ou analítica, performativa ou modal. Quando exercem uma função operacional, esses gestos atuam como operadores em relação ao enunciado falado (Kendon, 2013). Um exemplo de um gesto funcionando como operador, como mostrado pelos dados, é o gesto de varrer - gesto comumente utilizado em conjunto com construções negativas ou construções que implicam uma circunstância negativa, mas que também é realizado em conjunto com declarações positivas absolutas, como se as mãos servissem para evitar qualquer tentativa de negar o que foi dito.

Quando desempenham funções modais e performativas, os gestos recorrentes fornecem um frame de interpretação para um determinado trecho do discurso falado e podem revelar uma atitude ou postura do falante em relação ao que está sendo dito ou feito. Um exemplo disso é o gesto de aspas, comumente utilizado para destacar uma parte da expressão falada (Kendon, 2013) e marcá-la com ironia ou sarcasmo. Gestos com função modal estão fortemente ligados à unidade verbal em que operam. Esse tipo de função não é o foco deste trabalho, porém, outras análises já realizadas (Graça, 2021) detalham essas nuances.

Em geral, este breve estudo confirmou que gestos recorrentes veiculam informações semânticas e pragmáticas e podem funcionar como marcadores discursivos ou mesmo como morfemas gramaticais e léxicos (Ladewig, 2014). Além disso, a Teoria da Integração Conceptual mostrou-se um modelo produtivo para abordar a aparente contradição entre expressões verbais positivas e expressões gestuais negativas, uma vez que as noções de contrafactualidade e alternatividade demonstram que gestos de negação podem desempenhar funções operacionais ao serem produzidos em conjunto com afirmações positivas, funcionando como intensificadores do enunciado verbal.

Em ambas as ocorrências aqui discutidas, os gestos desempenham funções pragmáticas e discursivas, operando de forma metacomunicativa. Em suma, podemos dizer que gestos recorrentes veiculam padrões gestuais convencionalizados que são muito importantes para o sentido de construções multimodais.

REFERÊNCIAS

- Austin J. How to do things with words. Oxford: Clarendon Press, 1962.
- Avelar M, Barbosa AF, Graça B. Dos gestos às línguas de sinais: distinções e correspondências entre gestos espontâneos, gestos recorrentes, famílias gestuais, gestos emblemáticos e sinais. In Cavalcante S, Gabriel R, Moura H. (orgs). Linguagem, Cognição e Cultura. 1 ed. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2020.
- Bressemer J, Ladewig, SH, Müller C. Linguistic Annotation System for Gestures. In Müller C, Cienki A, Fricke E, Ladewig SH, McNeill D, Teßendorf S (Eds.), *Body – language – communication. An international handbook on multimodality in human interaction*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2013. p. 1098–1024. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110261318.1098>
- Bressemer J, Müller C. The family of Away gestures: Negation, refusal, and negative assessment. In Müller C, Cienki A, Fricke E, Ladewig SH, McNeill D, Bressemer J (Eds.), *Body – language – communication: An international handbook on multi-modality in human interaction*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2014. p. 1592–1604. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110302028.1592>.
- Bressemer J, Stein N, Wegener C. Structuring and highlighting speech-discursive functions of holding away gestures in Savosa-vo. In Ferré G, Tutton M (Eds.), *Proceedings of GESPIN, Nantes*. 2015. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01195646>
- Dancygier B. Negation, stance verbs, and intersubjectivity. In B Dancygier, E Sweetser (Eds.), *Figurative Language*, pp. 69–93. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139084727.006>.
- Dancygier B, Sweetser E. *Figurative Language*. Cambridge University Press, 2014
- Fauconnier G. *Mental spaces: Aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511624582>
- Fauconnier G, Turner M. *The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.
- Fauconnier G, Turner M. *Conceptual blending: form and meaning*. *Rechercher en communication*, n. 19. 2003.
- Graça B. A construção de um repertório de gestos de negação do Português Brasileiro: uma proposta cognitivo-gestual (dissertação de mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, Brazil, 2021. Disponível em: <https://repositorio.cepelin.org/index.php/repositorioppglntesesdissertaco/article/view/218>
- Kendon A. *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807572>
- Kendon A. Exploring the utterance roles of visible bodily action: A personal account. In Müller C, Cienki A, Fricke E, Ladewig SH, McNeill D, Teßendorf S (Eds.). *Body – language – communication. An international handbook on multimodality in human interaction*, pp. 7–28. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110261318.7>
- Ladewig SH. Recurrent gestures. In Müller C, Cienki A, Fricke E, Ladewig SH, McNeill D, Bressemer J (Eds.). *Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction. Volume 2*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2014, p. 1558–1574.
- Müller C. Gesture as “deliberate expressive movement. In Seyfeddinipur M, Gullberg M. (Orgs.). *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 127–147.
- Müller C. Gesture and sign: Cataclysmic break or dynamic relations? *Frontiers in Psychology*. Vol. 9. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01651>
- Selting M et al. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT2). In *Gesprächsforschung* 10, 2009. p353–402. Disponível em: www.gespraechsforschung-ozs.de
- Sloetjes H, Wittenburg P. Annotation by category – ELAN and ISO DCR. *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*. 2008.
- Sweetser E. Negative space: levels of negation and kinds of spaces. In Bonefille S, Salbayre, S. (eds.). *Proceedings of the conference Negation: Form, figure of speech, conceptualization*. Publication du groupe de recherches angloamericaines de l'Université de Tours. Tours: Publications Universitaires Françaises. Rabelais. 2006.

NAÇÃO E POLÍTICA NOS DISCURSOS DE POSSE DE JAIR BOLSONARO À LUZ DA TEORIA DA METÁFORA CONCEPTUAL

NATION AND POLITICS IN JAIR BOLSONARO'S INAUGURAL SPEECHES IN THE LIGHT OF THE CONCEPTUAL METAPHOR THEORY

Vitor Fernandes Gonçalves*

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil,
Rio de Janeiro – RJ.*

Fernanda Carneiro Cavalcanti**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil,
Rio de Janeiro – RJ.*

Resumo:

O presente artigo objetiva analisar os sentidos dos conceitos NAÇÃO e POLÍTICA nos discursos de posse de Jair Bolsonaro à luz da Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 1980); Musolff, 2004; Goatly, 2007; Berber Sardinha, 2008; Lakoff, 2014) e da Semântica de Frames (Fillmore, 1976, 1982; Fillmore et al, 2004; Salomão et al., 2013; Duque, 2015). Para tanto, recolheram-se os dois discursos de posse proferidos pelo presidente da república disponibilizados no site do Palácio do Planalto para, em seguida, transformá-los em um arquivo em formato (.doc) para que, de um lado, se analisasse a relação entre os itens lexicais que se referem à política e à nação e a emergência de metáforas conceptuais e frames; e de outro lado, se realizasse o levantamento quantitativo de palavras licenciadas por tais metáforas. Os resultados mostram a presença das metáforas conceptuais POLÍTICA É JORNADA, POLÍTICA É GUERRA, NAÇÃO É CONSTRUÇÃO e NAÇÃO É PESSOA e dos frames VIAGEM, MISSÃO_RELIGIOSA, GUERRA, CONSTRUÇÃO e LIBERTAÇÃO_DE_PRISIONEIRO. Com base nos frames MISSÃO_RELIGIOSA, GUERRA e LIBERTAÇÃO_DE_PRISIONEIRO foi possível identificar que, segundo o sujeito de discurso, os conceitos de NAÇÃO e POLÍTICA são abordados a partir do modelo do PAI ESTRITO (Lakoff, 2002).

Palavras-chave: Metáfora conceptual. Frames. Discurso político. Jair Bolsonaro.

Abstract:

This article aims to analyze the meanings of the concepts NATION and POLITICS in Jair Bolsonaro's inaugural speeches in the light of the Conceptual Metaphor Theory (Lakoff; Johnson, 1980); Musolff, 2004; Goatly, 2007; Berber Sardinha, 2008; Lakoff, 2014) and Frame Semantics (Fillmore, 1976, 1982; Fillmore et al., 2004; Salomão et al., 2013; Duque, 2015). In order to do so, the two inaugural speeches given by the president of the republic, available on the Palácio do Planalto website, were collected, to then transform them into a file in format (.doc) so that, on the one hand, if the analyze the relationship between the lexical items that refer to politics and the nation and the emergence of conceptual metaphors and frames; and on the other hand, a quantitative survey of words licensed by such metaphors would be carried out. The results show the presence of the conceptual metaphors POLITICS IS JOURNEY, POLITICS IS WAR, NATION IS CONSTRUCTION and NATION IS PERSON and the frames TRAVEL, RELIGIOUS_MISSION, WAR, CONSTRUCTION and PRISONER_LIBERTATION. Based on the frames MISSÃO_RELIGIOSA, GUERRA and LIBERTAÇÃO_DE_PRISIONEIRO, it was possible to identify that, according to the subject of discourse, the concepts of NATION and POLITICS are approached from the model of the STRICT FATHER (Lakoff, 2002).

Keywords: Conceptual metaphor. Frames. Political discourse. Jair Bolsonaro.

*Mestrando em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. E-mail: fvitor.port@gmail.com

**Professora adjunta do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. E-mail: cavalcanti7fernanda@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Dado que os discursos políticos podem reforçar os valores hegemônicos nas sociedades, além de terem como objetivo capturar corações e mentes de sua audiência – os eleitores – para que seus sujeitos de discursos sejam referendados pelo voto popular, investigar a construção de sentido, com base em recursos cognitivos como o das metáforas e frames nesse tipo de discurso, constitui tarefa relevante, que deve ser levada a sério, tal qual assinalam Lakoff e Johnson (1980, p. 237). Para tais autores, a emergência de metáforas conceptuais em discursos políticos deve receber grande atenção por parte de um analista, uma vez que tais recursos são capazes de influenciar a visão do que seja política para uma dada população. Nesse sentido, Goatly (2007, p. 29), ao ressaltar, igualmente, a importância de se examinar o papel das metáforas conceptuais na estruturação dos sentidos dos discursos políticos, afirma que tais recursos cognitivos, ao serem motivados por interações de caráter sociocultural por parte de um conjunto de membros de uma sociedade, projetam, reforçam e reafirmam valores e crenças – ideologias – dessa sociedade.

Com efeito, os discursos políticos têm sido amplamente pesquisados à luz da Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff, 2002; Charteris-Black, 2004; Musolff, 2004; 2016; Goatly, 2007; Berber Sardinha, 2008). Lakoff (2002), por exemplo, investiga a relação entre as metáforas conceptuais e a moralidade no discurso político estadunidense a partir da perspectiva dos modelos de PAI PROTETOR e PAI ESTRITO. Charteris-Black (2004), ao analisar um conjunto de discursos políticos – discurso liberal, manifestos de partidos políticos britânicos e discursos presidenciais americanos –, aborda a relação entre metáfora e práticas sociais, assim como procedeu Goatly (2007) ao se debruçar sobre o papel das metáforas na construção dos sentidos dos discursos políticos proferidos depois de 11 de setembro. Musolff (2004; 2016) adota similar perspectiva à de Charteris-Black (2004) e de Goatly (2007) ao examinar a

importância das metáforas conceituais na construção de discursos proferidos por diversos políticos, entre os anos de 1986 e 2001, sobre a construção e relevância da União Europeia. Berber Sardinha (2008) investiga o papel da metáfora conceitual na produção de sentido do discurso de posse proferido por Lula em sua primeira eleição. Costa (2015) discute, nos discursos políticos de presidentes brasileiros, desde Fernando Collor até Dilma Rousseff, qual tipo de frame a palavra Brasil ativa.

Dando continuidade a essas reflexões, objetiva-se com esse artigo analisar como se constrói o sentido dos conceitos abstratos NAÇÃO e POLÍTICA nos dois discursos de posse de Jair Bolsonaro, realizados em 2019, à luz da Teoria da Metáfora Conceitual (Lakoff; Johnson, 1980 [2002]; Musolff, 2004; Goatly, 2007; Berber Sardinha, 2008), e da Semântica de Frames (Fillmore, 1976, 1982; Fillmore et al., 2004; Salomão et al., 2013; Duque, 2015). Para tanto, organizam-se a discussão e a análise do objeto a que se propõe o presente artigo, para além desta introdução, nas seguintes três seções: na primeira, abordam-se, de forma breve, os postulados da TMC e da Semântica de Frames; na segunda seção, a partir dos dados levantados, analisa-se a relação entre metáfora conceitual e frames na estruturação dos conceitos NAÇÃO e POLÍTICA com base nas palavras que se referem à política e nação, identificados nos discursos proferidos pelo Presidente da República, Jair Bolsonaro; na terceira e última seção, são apresentadas as considerações finais a partir dos resultados encontrados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Uma metáfora conceptual ocorre quando um domínio conceptual – domínio-alvo – é entendido por meio de outro domínio conceptual – domínio-fonte. Por exemplo, na metáfora conceptual NAÇÃO É CONSTRUÇÃO, encontrada em discursos políticos analisados por Charteris-Black (2004) e Musolff (2004; 2016), o domínio conceptual-alvo NAÇÃO seria mapeado pelo respectivo domínio conceptual-fonte CONSTRUÇÃO. Dessa forma, tal metáfora proveria sentido para o conceito NAÇÃO a partir do mapeamento de determinados elementos do domínio-fonte CONSTRUÇÃO, a exemplo de construção, reconstrução, alicerce e destruição.

Isso ocorre porque, de acordo com Lakoff e Johnson (1980, p. 59), os domínios conceptuais mais abstratos – como NAÇÃO – seriam projetados por domínios conceptuais mais concretos ou mais corporalmente experienciados, como CONSTRUÇÃO, de acordo com o paradigma experientialista e/ou visão de uma cognição corporificada. Em outras palavras, considerando que, segundo o paradigma experientialista, o sistema conceptual humano seria de caráter imaginativo e corporificado – visto que resultaria das interações do aparato sensorio-motor com o ambiente biofísico e sociocultural – os conceitos mais abstratos seriam projetados por conceitos estruturados com base em experiências mais concretas com o meio físico e sociocultural.

Nessa perspectiva, Lakoff e Johnson (1980, p. 60) postulam que tais projeções, além de sistemáticas, são norteadas pelo que chamam do princípio da unidirecionalidade, isto significa, necessariamente, que os elementos do domínio conceptual-alvo seriam projeções dos elementos do domínio conceptual-fonte ou, ainda, que o mapeamento metafórico se daria do plano concreto para o abstrato. Os autores ainda assinalam que, nos mapeamentos metafóricos, determinados elementos constitutivos de ambos os domínios conceptuais podem ser destacados ou negligenciados. Por exemplo, na metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA em que o domínio-fonte GUERRA mapeia o domínio-alvo POLÍTICA, são destacados os elementos CRÍTICA em termos de ATAQUE e POLÍTICOS em termos de SOLDADOS. Por outro lado, aspectos relacionados à NEGOCIAÇÃO são negligenciados e escondidos.

Nesse sentido, uma metáfora conceptual, ao construir o sentido de um conceito, auxiliaria na construção da própria realidade significada. Por isso, Lakoff e Johnson (1980, p.13) afirmam que, no discurso político, a manifestação de metáforas conceptuais deve receber maior atenção, uma vez que elas são capazes de influenciar na vida de toda uma população. Autores como Goatly (2007) e Musolff (2004; 2016), ao examinarem a metáfora conceptual nos discursos políticos, acrescentam que, ao auxiliarem na construção da realidade significada, as metáforas conceptuais podem influenciar o pensamento, o discurso e ações reais dos diversos atores sociais por reproduzirem ideologias. Para Goatly (2007, p. 30, tradução nossa), a “metáfora conceptual convencional constrói e reproduz ideologias, e justifica e reproduz certos comportamentos”.

Desse modo, o autor pondera o seguinte: considerando que as metáforas novas teriam menor capacidade de reproduzir o conjunto de crença e valores – a ideologia – estabelecido em uma sociedade por causarem estranhamento, uma metáfora conceptual mais convencional, por ser menos percebida, teria maior capacidade de reproduzir tal conjunto de crenças e valores.

Neste âmbito, Berber Sardinha (2008, p. 115), ao investigar o discurso de posse da primeira eleição de Lula, afirma que as metáforas conceptuais ali encontradas são coerentes, por exemplo, com a ideologia e a história de vida do ex-presidente, o que lhe atribui credibilidade. Musolff (2016, p. 23) corrobora, igualmente, com a visão de Goatly (2007) ao destacar que, ao se observar a prevalência de uma dada metáfora conceptual em um discurso político, pode-se inferir que esta destaca a presença de uma visão de mundo convencional, sendo as suas implicações consistentes e mais convincentes.

Além disso, Lakoff (2002) analisa o papel do sistema moral na estruturação de do domínio conceptual-fonte FAMÍLIA, recorrente em discursos políticos dos Estados Unidos. Tal autor identifica, por exemplo, que elementos relativos a valores familiares constitutivos do domínio-fonte FAMÍLIA, podem ser motivados pelo modelo do PAI ESTRITO. De acordo com esse modelo, a família seria nuclear – composta tradicionalmente por pai, mãe e filhos – e o papel do pai traduzir-se-ia na tarefa de proteger a família contra os perigos da sociedade. Para tal, este pai precisa ensinar seus filhos, por meio da disciplina e da punição, a conseguirem sobreviver e ter sucesso no mundo por si só. Ou seja – como afirma Lakoff (2002, p. 66) – o modelo do PAI ESTRITO valoriza ideais conservadores nas sociedades ocidentais, já que enaltece os valores como o da família tradicional, o da hierarquia e o da disciplina.

No que tange aos frames, Fillmore (1982, p. 119) os define como um inventário de experiências esquematizadas na forma de cenas e/ou quadros que um falante de uma determinada comunidade traz consigo, armazenado em suas memórias de longo prazo. Ao serem ativados, por meio de itens lexicais, os frames permitem que um analista tenha acesso a essas experiências e que observe, assim, como tal falante atribui especificações semânticas a seus conceitos.

Fillmore (1982, p. 116) distingue dois tipos de frame – os interacionais e os conceptuais. De acordo com o autor, os frames interacionais seriam responsáveis pelas inferências que permitem que um falante saiba o que esperar e como atuar diante de um determinado gênero do discurso. Por exemplo, no caso dos discursos de posse, há um sujeito do discurso – o presidente – que discursa para uma determinada audiência em determinados locais e momentos. Especificamente, o discurso de posse

é uma prerrogativa da relação social em que o presidente foi empossado. O discurso de posse atualiza a incorporação do Estado-nação (...), por um lado, e apresenta as intenções de condução das relações políticas, de execução de obras e de interferência na realidade, por outro. (Costa, 2015, p. 37).

Assim, presume-se que, em tais discursos, o sujeito procurará informar como atuará em relação ao governo do país e como sintetizará os valores que fizeram com que a maioria da população com ele se identificasse.

Por outro lado, os frames conceptuais, de acordo com Fillmore (1976, p. 25), são a representação cognitiva de uma cena que envolve diversos participantes. Além disso, Fillmore et al. (2004, p. 237) e Salomão et al. (2013, p. 22) indicam que tais frames são compostos por papéis, denominados elementos de frame, doravante EF. Por exemplo, um frame como MISSÃO_RELIGIOSA pressupõe o EF RESPONSÁVEL – o responsável pela missão – e o EF FINALIDADE – a que ela se destina. Outro exemplo é o frame CONSTRUÇÃO, o qual descreve que o EF CONSTRUTOR constrói algo que é preenchido no EF OBJETO_CONSTRUÍDO. Tais frames, ao serem ativados por itens lexicais, podem perspectivar a metáfora conceptual possibilitando que o sujeito do discurso mostre sua avaliação sobre determinados acontecimentos.

Assim, ao preencher os EFs dos frames com os elementos disponíveis no contexto do discurso ou da situação em si – como lugar, tempo e informações subentendidas –, criam-se expectativas que servem para que o sujeito do discurso faça uma avaliação positiva ou negativa do acontecimento, auxiliando, assim, na construção de sentido de um conceito.

Conforme exposto, tanto a metáfora como o frame são elementos relevantes na construção de sentido de um discurso, em especial de um discurso político. Dessa forma, lança-se mão dos postulados da Teoria da Metáfora Conceptual e da Semântica de Frames para, no presente artigo, analisar a construção de sentido nos dois discursos de posse proferidos pelo presidente Jair Bolsonaro, especialmente como se encontram, nesses discursos, estruturados os seus conceitos de NAÇÃO e POLÍTICA.

3. METODOLOGIA, ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

Conforme já assinalado, objetiva-se, no presente artigo, analisar como se encontram estruturados os conceitos de NAÇÃO e POLÍTICA nos dois discursos de posse proferidos por Jair Bolsonaro em 2019. Para tanto, visitou-se o site do Palácio do Planalto no qual se encontram disponíveis os discursos proferidos por Jair Bolsonaro. Os dois discursos de posse foram coletados e transcritos para um arquivo de texto (.doc).

Em seguida, foi iniciada a leitura do arquivo em busca manual de itens lexicais referentes à nação e à política para que fosse avaliada a sua relação com metáforas conceptuais de frames. Confirmada a emergência de uma metáfora conceptual, de um lado, contabilizava-se a frequência dos itens lexicais licenciados por essa metáfora; de outro lado, analisava-se a relação desses itens com determinados frames e/ou, ainda, como as metáforas conceptuais eram avaliadas e/ou perspectivadas ao projetarem a visão de mundo do sujeito do discurso.

Posteriormente, os trechos analisados foram organizados tanto no corpo do artigo como nos anexos com base no formato utilizado pelo FrameNet¹ e de sua versão brasileira, o FrameNet Brasil², como no trecho a seguir:

{Aproveito}agente: *Jair Bolsonaro* este momento solene e convoco cada um dos [Congressistas] para me ajudarem na missão de **restaurar** e de **reerguer** {nossa}sujeito: *Jair Bolsonaro e aliados políticos* {[Pátria]}objeto_construído, **libertando**{-a}vítima: *Pátria*, definitivamente, {do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica}captor³. (t3-d1).

O corpus é formado por 24 trechos – que estão disponíveis no anexo deste trabalho – nos quais há a emergência de metáforas conceptuais que estruturam os conceitos NAÇÃO e POLÍTICA. Para a análise, coletaram-se 21 trechos. A título de organização, dividiu-se a análise desses 21 trechos em quatro subseções relativas às quatro metáforas conceptuais identificadas, a saber: NAÇÃO É CONSTRUÇÃO, POLÍTICA É JORNADA, POLÍTICA É GUERRA e NÃO É PESSOA. A ordem dessas subseções atende ao critério de maior a menor emergência das quatro das metáforas encontradas no corpus. Por fim, ressaltamos que, ao sinalizar na análise um item lexical que ative um frame, preferiu-se colocá-lo entre colchetes angulares para diferenciá-lo de outros termos.

¹ Disponível em: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>. Acesso em: 10 de abril de 2022.

² Disponível em: <https://www2.ufjf.br/framenetbr/>. Acesso em 10 de abril de 2022.

³ A transcrição dos trechos segue a seguinte norma: 1. Encontra-se em negrito a palavra que manifesta a metáfora conceptual; 2. Entre colchetes, as palavras que remetem ou ao conceito NAÇÃO ou ao

3.1 PRIMEIRO CONJUNTO DE TRECHOS E A METÁFORA NAÇÃO É CONSTRUÇÃO

O primeiro conjunto de trecho é constituído de uma lista de cinco excertos – t4-d1, t10-d1, t1-d2, t3-d2 e t10-d2. Conforme assinalado, os trechos foram organizados de acordo com a ordem em que aparecem nos dois discursos analisados. Para dar início à análise dos dois primeiros trechos que compõem a lista de excertos dessa subseção, tem-se o que se segue:

Temos, diante de {nós}agente: *Jair Bolsonaro, congressistas e aliados políticos*, uma oportunidade única de **reconstruir** {o nosso [país]}objeto_construído e de resgatar a esperança dos nossos [compatriotas]. (t4-d1).

{Temos}agente: *Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* {uma grande [nação] para}objeto_construído **reconstruir** e isso faremos {juntos}agente: *Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores*. (t1-d2).

É preciso destacar que o trecho 4 (t4-d1) foi copiado do primeiro discurso de posse proferido pelo presidente da república na Câmara dos Deputados, onde ele discursa para um público composto por diversos políticos aliados, familiares e amigos. Nesse trecho, o já presidente convoca os congressistas a auxiliá-lo no governo do país. Pode-se, assim, observar que, tanto o presidente quanto os congressistas – e seus aliados políticos, em geral – ocupam o EF AGENTE, do frame OBRA, ativado pelo item lexical <reconstruir>, licenciado pela metáfora conceptual NAÇÃO É CONSTRUÇÃO, assinalando, dessa forma, que estes serão os construtores aptos a reconstruírem um país em ruínas.

No trecho 1 do discurso 2 – (t1-d2) – o presidente, que se encontra no Palácio do Planalto, recebendo a faixa presidencial de Michel Temer, acompanhado de sua família e do vice-presidente Hamilton Mourão, se dirige ao povo e a apoiadores que se encontram reunidos no local. Pode-se, assim, observar que o EF AGENTE é preenchido por Jair Bolsonaro e pelo povo que o elegeu, o que os tornam construtores aptos pela já citada reconstrução de uma nação em ruínas.

De acordo com os trechos t12-d1 e t10-d2, a seguir, observa-se, tal qual no primeiro par de trechos, a emergência da metáfora NAÇÃO É CONSTRUÇÃO. Ou seja, Jair Bolsonaro conceptualiza as ações políticas, com as quais visa mudar o país, como reforma, visto que é necessário retirar a nação brasileira, conceptualizada em termos de edificação em ruínas, de seu estado de decadência. Infere-se com isso que, se a edificação está em ruínas – isto é, a nação brasileira, como tal edificação, está em ruínas – é porque governos

conceito POLÍTICA; 3. Entre chaves, o Elemento de Frame, doravante EF; 4. Ao lado do EF, estará em itálico o seu nome e, se necessário, quem o preenche; 5. Os trechos foram enumerados de acordo com a ordem em que se encontram nos dois discursos analisados. A notação T faz referência ao número do trecho; e D, ao número do discurso.

anteriores – conceptualizados como maus construtores – não foram capazes de construir algo sólido. Além disso, tal metáfora, ao ser perspectivada pelo frame OBRA, permite que se verifique que Jair Bolsonaro conceptualiza a si e a sua audiência como bons construtores. Para tanto, botarão abaixo o que resta dessas ruínas, considerando que estas causam prejuízo, são nefastas e atrasam o ritmo da reconstrução, do progresso da nação, do povo.

A construção de {uma [nação] mais justa e desenvolvida}*objeto_construído* requer a ruptura {com práticas que se mostram nefastas para todos [nós]}*sujeito: Jair Bolsonaro e aliados políticos**parte_da_construção*, maculando a [classe política] e atrasando o progresso. (t12-d1).

Podem contar com toda a {minha}*agente: Jair Bolsonaro* dedicação para construir {o [Brasil] dos {nossos}}*sujeito: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* sonhos.} *objeto_construído*. (t10-d2).

Percebe-se, ainda, que, ao se estabelecer comparação entre o primeiro par de texto (t4-d1; t1-d2) e o segundo (t12-d1; t10-d2), há enquadramentos distintos da cena discursiva em relação ao resultado da ação do sujeito do discurso, isto é, das tarefas dos bons construtores quando a metáfora conceptual NAÇÃO É CONSTRUÇÃO licencia a palavra “construir” e “reconstruir”. Dito de outra forma, se, no segundo par de textos, observa-se que o domínio-fonte CONSTRUÇÃO mapeia as ações políticas a serem empreendidas pelos bons construtores – Jair Bolsonaro e audiência – como algo novo – uma sociedade sem divisão e o Brasil dos nossos sonhos – devido à expertise dos bons construtores; no primeiro par de trechos, as ações políticas são, de um lado, conceptualizadas como algo novo no país, as quais devem ser realizadas por bons construtores; de outro lado, como ruínas, algo nefasto, realizado por maus construtores. Assim, percebe-se que o EF AGENTE é preenchido por Jair Bolsonaro, no (t10-d2), de forma que ele seja o construtor da nova nação brasileira. Ademais, o EF SUJEITO, no segundo par de trechos, é preenchido ora pelo presidente e seus aliados – em (t12-d1) – ora por ele, aliados políticos e apoiadores – no (t10-d2) – formando um grupo seletivo de bons construtores responsáveis pela construção da nova nação brasileira. Isso também ocorre no (t1-d2), anteriormente analisado.

Especificamente, no (t12-d1), infere-se que, com base no frame OBRA, uma parte da construção deve ser retirada. Neste caso, o EF PARTE_DA_CONSTRUÇÃO é preenchido por “práticas que se mostram nefastas” e o EF OBJETO_CONSTRUÍDO é “a nação mais justa e desenvolvida”. Assim, ao se retirar tais práticas, a CONSTRUÇÃO será “mais justa e desenvolvida”.

Além disso, o elemento FAMÍLIA é conceptualizado como alicerce no trecho (t3-d2) que se segue. Ou seja, no mapeamento do domínio conceptual-alvo NAÇÃO pelo domínio conceptual-fonte CONSTRUÇÃO, o elemento ALICERCE, ao ser compreendido por Jair Bolsonaro em termos de FAMÍLIA, faz com que se observe que, para o presidente, a base da nação, ou ainda da edificação, precisa ser reconstruída ou refundada. Assim, percebe-se que a família, para alguém do povo, é conceptualizada pelo presidente da república como a peça mais importante da edificação do Brasil.

Não {podemos}sujeito: *Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores deixar* que ideologias nefastas venham a dividir os [brasileiros]. Ideologias que **destroem** {nossos} sujeito: *Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* valores e tradições, **destroem** {nossas}sujeito: *Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* {famílias}parte_da_construção, **alicerce** da {nossa}sujeito: *Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* {[sociedade].}objeto_construído. (t3-d2).

Percebe-se, ainda, que a metáfora NAÇÃO É CONSTRUÇÃO, nesse trecho, é motivada pelo modelo do PAI ESTRITO. Conforme já assinalado, para Lakoff (2002), em tal modelo, ao pai – na condição de chefe – cabe o papel de proteger a composição tradicional, hierárquica, disciplinadora e punitiva da família contra as ações de um mundo encarado como um ambiente hostil, no qual há perigos de ordem física e moral. Logo, a partir desse modelo, torna-se mais claro que as famílias e a sociedade destruídas são aquelas que partilham dos mesmos valores – ou visão de mundo – do sujeito do discurso, de seus aliados e apoiadores.

Por outro lado, a palavra “destruição” destaca que a ferramenta ideologia foi utilizada pelos maus construtores. Ou seja, nesse trecho, observa-se que as “ideologias” são conceptualizadas como ferramentas responsáveis pelo colapso da construção, da nação brasileira, pela sua destruição; e, conseqüentemente, da base da edificação, isto é, das famílias. Assim, verifica-se que, nesse caso, o frame OBRA é avaliado negativamente, considerando que as ferramentas usadas – as “ideologias” – são as responsáveis por demolir e destruir o alicerce da edificação, as famílias. Como o EF SUJEITO é preenchido por aliados e apoiadores do presidente, compreende-se que a CONSTRUÇÃO foi destruída por ideologias contrárias àquelas do sujeito do discurso. Ou seja, contrárias aos valores do modelo do PAI ESTRITO.

De acordo com a análise empreendida nesta subseção, verificou-se que a metáfora conceptual NAÇÃO É CONSTRUÇÃO emergiu no corpus 12 vezes. Por meio desta metáfora conceptual, os elementos do domínio-alvo NAÇÃO são projetados no domínio-fonte CONSTRUÇÃO como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 - Mapeamento da metáfora NAÇÃO É CONSTRUÇÃO.

Nação	Construção
<ul style="list-style-type: none"> • Processo de criação de algo novo • Processo/ação para mudar algo • Setores que formam a nação • Ação realizada contra a nação • Ideologias • Famílias • Presidente, aliados políticos e apoiadores 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção (como um processo) • Reforma • Partes da construção • Destruição/ruínas • Ferramentas • Base da edificação • Bons construtores

Tal metáfora conceptual emergiu ao licenciar as seguintes palavras mostradas na Tabela 1. Constam, na tabela seguinte, os elementos conceptuais ligados às palavras relativas ao domínio-fonte CONSTRUÇÃO.

Tabela 1 - Palavras que manifestaram a metáfora conceptual NAÇÃO É CONSTRUÇÃO.

Elemento Conceptual	Palavras	Quantidade
REFORMA	restaurar, reerguer, reconstruir, reformas	5
CONSTRUÇÃO	construir, construção	4
DESTRUIÇÃO	Destroem	1
PARTES DA CONSTRUÇÃO	Alicerce	1

3.2 SEGUNDO CONJUNTO DE TRECHOS E A METÁFORA POLÍTICA É JORNADA

O segundo conjunto de trecho é constituído por uma lista de seis trechos – t10-d1, t14-d1, t1-d2, t5-d2, t10-d2, t4-d2. Para dar início à análise dos dois primeiros trechos que compõem a lista de trechos dessa subseção tem-se o que se segue:

E ao [governo] cabe ser honesto e eficiente. Apoiando e **pavimentando o caminho** que [nos] *agente: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* levará a um futuro melhor, ao invés de criar **pedágios e barreiras**. (t4-d2).

Com este propósito [iniciamos] *agente: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* nossa **caminhada**. (t5-d2).

Os trechos quatro e cinco – copiados do discurso 2 – foram proferidos no Palácio do Planalto, diante de aliados, família e apoiadores de Jair Bolsonaro por causa de sua posse, conforme já assinalado. Os trechos revelam que as ações políticas são conceptualizadas como uma jornada, isto é, são conceptualizadas em termos de “caminho” (t4-d2), “caminhada” (t5-d2), livres de “pedágios e barreiras” cujo destino é conceptualizado em termos de um futuro melhor (t5-d2). Para percorrer tal trajetória, as informações do EF AGENTE, do frame VIAGEM – ativado pelos itens lexicais licenciados pela metáfora POLÍTICA É JORNADA – referentes ao próprio presidente da República, a seus aliados políticos e apoiadores, na condição de viajantes, são agrupadas em torno da figura de um motorista – o presidente – e do passageiro, aliado e apoiador. Ou seja, para viajar junto com o motorista/conductor – o presidente – precisa comprar o bilhete conceptualizado em termos de honestidade, de eficiência e de não opositor (que não crie barreiras nem pedágios). Com isso, percebe-se que, ao conceptualizar POLÍTICA COMO JORNADA em que, para chegar ao seu destino – conceptualizado em termos de futuro melhor –, Jair Bolsonaro conceptualiza a si como o viajante que conduz e seleciona como seus passageiros os honestos, os eficientes e os que não se contraponham ao governo.

Além disso, diferentemente do que se observou no primeiro par de trechos (t4-d2 e t5-d2), foi possível verificar no trecho a seguir que a ativação do frame VIAGEM perspectiva a metáfora POLÍTICA É JORNADA de modo que haja outros viajantes – a “sociedade” e “os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário” – que percorrem a trajetória. Nesse sentido, o propósito da viagem é buscar caminhos diferentes para o Brasil, caminhos estes que conceptualizam uma nova política para o país.

Esses desafios só serão resolvidos mediante um verdadeiro pacto [nacional] entre {a [sociedade] e [os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário]} *agente*, na busca de novos **caminhos** para um novo [Brasil]. (t10-d1).

Observou-se ainda, nos trechos seguintes, que a metáfora conceptual

POLÍTICA É JORNADA é enquadrada pelo frame MISSÃO_RELIGIOSA, ativado pelo item lexical <Deus>. Ou seja, com base nesse frame, entende-se que “Deus” seja um dos viajantes responsáveis pela chegada do país ao seu destino.

Respeitando os princípios do [Estado Democrático], **guiados** {pela nossa [Constituição] e com Deus no coração}*responsável*, a partir de hoje {vamos} *responsável: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* {colocar em prática o projeto que a maioria do [povo brasileiro] [democraticamente] escolheu}*finalidade*. Vamos promover as transformações que o [País] precisa. (t1-d2).

{Peço}*sujeito: Jair Bolsonaro* {ao bom Deus}*responsável* que {nos}*responsável: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* dê sabedoria {para **conduzir** a [nação]} *finalidade*. (t10-d2).

Assim, analisa-se que, no (t1-d2), o EF RESPONSÁVEL é preenchido por “Deus”. Contudo, tanto o elemento do conceito POLÍTICA – “Constituição” – como o elemento do conceito RELIGIÃO – “Deus” – preenchem também o EF RESPONSÁVEL, sendo, assim, compreendidos como igualmente necessários para guiar Jair Bolsonaro na jornada que culminará no EF FINALIDADE, isto é: na realização do projeto de país da maioria do povo brasileiro; ou, ainda, no destino que se busca com tal jornada. O mesmo ocorre no trecho 10 do discurso 2, no qual “Deus” é o responsável por Jair Bolsonaro no cumprimento da missão de conduzir a nação jornada afora.

Nesse sentido, nota-se que, como será abaixo analisado, não apenas no trecho acima, mas, no trecho subsequente, o domínio RELIGIÃO é relevante na conceptualização de POLÍTICA por parte de Jair Bolsonaro, nos dois discursos políticos aqui analisados. No anexo, é possível conferir que o (t2-d2) também possui a referência a Deus por meio do item lexical <Deus>, o qual é o responsável, ao lado do povo brasileiro, pelas terras férteis do país.

{Com a benção de Deus, o apoio da minha família e a força do [povo brasileiro]} *responsável*, {trabalharei}*responsável: Jair Bolsonaro* incansavelmente para que {o [Brasil] se encontre com o seu **destino** e se torne a grande [nação] que {todos}*sujeito: Jair Bolsonaro e aliados políticos* *queremos*}*finalidade*. (t14-d1).

Nesse trecho, observa-se que, para além da entidade divina, no (t14-d1), também a “família” do sujeito do discurso e o “povo brasileiro” preenchem o EF RESPONSÁVEL, o qual os torna responsáveis pela missão de fazer com que Jair Bolsonaro conduza e leve o Brasil a se tornar “a grande nação que todos queremos”. Além disso, tais elementos se referem igualmente aos viajantes que acompanharão o presidente em sua trajetória, na condução do Brasil ao seu destino, qual seja: tornar-se uma grande nação. Assim, destaca-se que o EF SUJEITO, ao ser preenchido por Jair Bolsonaro e seus aliados, permite que se compreenda que estes, imbuídos de uma missão religiosa, são aqueles que querem, como seu destino, tornar o Brasil, “a grande nação”.

Diante da análise empreendida, observou-se que metáfora conceptual **POLÍTICA É JORNADA** emergiu também 11 vezes no corpus. O Quadro 2 mostra como os domínios conceptuais **POLÍTICA** e **JORNADA** se encontram mapeados:

Quadro 2 - Mapeamento da metáfora conceptual **POLÍTICA É JORNADA**.

Política	Jornada
<ul style="list-style-type: none"> • Ações políticas • Impedimentos • Governar • Objetivo • Políticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Passos/caminho • Barreiras • Conduzir • Destino • Viajantes

Tal metáfora conceptual licenciou a lista de palavras mostradas na Tabela 2. Assim como, na metáfora anterior, foram os elementos conceptuais ligados às palavras relativas ao domínio-fonte **JORNADA**.

Tabela 2 – Palavras que manifestaram a metáfora conceptual **POLÍTICA É JORNADA**.

Elemento Conceptual	Palavras	Quantidade
TRAJETÓRIA	caminhos, pavimentando, caminhada, passos	5
DESTINO	chegar, destino	2
CONDUÇÃO	guiados, conduzir	2
BARREIRA	pedágios, barreiras	2

3.3 TERCEIRO CONJUNTO DE TRECHOS E A METÁFORA POLÍTICA É GUERRA

O terceiro conjunto de trecho é constituído de uma lista de oito trechos – t1-d1, t4-d1, t5-d1, t8-d1, t6-d2, t13-d1, t6-d2. Para dar início à análise dos dois primeiros trechos que compõem a lista de trechos dessa subseção, tem-se o que se segue. Vale ressaltar, conforme já assinalado, que os trechos 4 e 6 foram copiados dos discursos 1 e 2, respectivamente, por meio dos quais o presidente se dirige, em 1, aos seus aliados no Congresso Nacional e, em 2, além de seus aliados, a seus apoiadores, reunidos no Palácio do Planalto.

{Estou}agente: *Jair Bolsonaro* certo de que **enfrentaremos** enormes desafios, mas, se tivermos a sabedoria de ouvir a voz do [povo], {alcançaremos}sujeito: *Jair Bolsonaro e aliados políticos* êxito em nossos objetivos. (t4-d1).

{Temos}agente: *Jair Bolsonaro e aliados políticos* o grande desafio de **enfrentar** os efeitos da crise econômica, do desemprego recorde, da ideologização de {nossas} sujeito: *Jair Bolsonaro e aliados políticos* crianças, do desvirtuamento dos direitos humanos e da desconstrução da família. (t6-d2).

Nesses trechos, observa-se que as palavras “enfrentamos” e “enfrentar” estariam sendo licenciadas pela metáfora POLÍTICA É GUERRA. Observa-se, ainda, que, com base no frame BATALHA, o EF AGENTE é preenchido por Jair Bolsonaro e seus aliados, os quais serão os responsáveis por enfrentarem os problemas do país, os quais são descritos no (t6-d2). Jair Bolsonaro, por sua vez, atribui a tais problemas o mesmo status, ainda que alguns sejam problemas econômicos – como os efeitos da crise e o desemprego – e outros sejam questões de ordem moral – como a ideologização das crianças, o desvirtuamento dos direitos humanos e a desconstrução da família.

Além disso, foi possível perceber, nos trechos 1 e 5 do discurso 1, que se seguem, que a metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA licencia as palavras “embates” e “combater”, ao mapear a relação entre lados políticos opostos como batalha:

Com humildade, volto a esta [Casa], onde, {por 28 anos}tempo, me empenhei em servir à [nação brasileira], {travei}agente: *Jair Bolsonaro* grandes **embates** e acumulei experiências e aprendizados que me deram a oportunidade de crescer e amadurecer. (t1-d1).

{Vamos}agente: *Jair Bolsonaro e aliados* políticos unir o [povo], valorizar a família, respeitar as religiões e {nossa}sujeito: *Jair Bolsonaro e aliados políticos* tradição judaico-cristã, **combater** {a ideologia de gênero}inimigo, conservando {nossos}sujeito: *Jair Bolsonaro e aliados políticos* valores. (t5-d1).

Nesses trechos, com base no frame BATALHA, o EF AGENTE é novamente preenchido por Jair Bolsonaro e seus aliados, os quais combaterão um inimigo que, no trecho 5 do discurso 1, é preenchido por “ideologia de gênero”. Especificamente, neste trecho, a metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA

está sendo motivada pelo modelo do PAI ESTRITO, ao indicar que há a necessidade de se conservarem os valores de Jair Bolsonaro e de seus aliados, o que pressupõe que o sujeito do discurso insinua que haja tentativa para destruí-los. Ou seja, nesse momento, o presidente estaria se dirigindo a seus potenciais inimigos, quais sejam: os que defendem a ideologia de gênero. Para enfrentá-los, conceptualiza suas ações políticas – a união do povo, valorização da família, das religiões e da tradição judaico-cristã – como estratégias de guerra.

No próximo trecho, há outra nuance em relação aos inimigos políticos do sujeito do discurso:

Por isso, quando [os **inimigos** da [Pátria], da ordem e da liberdade] *inimigo* tentaram pôr fim à [minha] *agente: Jair Bolsonaro* vida, milhões de [brasileiros] foram às ruas. (t8-d1).

Nesse trecho, o frame BATALHA perspectiva a metáfora conceptual de forma que os “inimigos da Pátria, da ordem e da liberdade” sejam também inimigos pessoais do sujeito do discurso, uma vez que eles seriam responsáveis pelo atentado à vida de Jair Bolsonaro. Tal ação faz referência ao episódio ocorrido em 6 de setembro de 2018⁴, quando o então candidato à presidência, durante um comício, foi esfaqueado por um homem que, para o sujeito do discurso, seria membro de um partido considerado socialista. Nesse sentido, ao realizar uma ação contra o presidente, realiza-se também uma ação contra o país.

No próximo trecho, verificou-se que a metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA licencia a palavra “proteger”, destacando uma noção de ataque prévio à democracia.

Uma de [minhas] *agente: Jair Bolsonaro* prioridades é **proteger** e revigorar a [[democracia brasileira]] *protegido*, trabalhando arduamente para que ela deixe de ser apenas uma promessa formal e distante e passe a ser um componente substancial e tangível da vida [política brasileira] (...). (t13-d1).

Verifica-se, ainda, nesse trecho que o EF AGENTE do frame BATALHA, ativado pelo item lexical <proteger>, é apenas preenchido por Jair Bolsonaro, de forma que ele assume, unicamente, e quase que de forma pessoal, a proteção da democracia do país. Assim, é possível inferir que houve um ataque à democracia e que o AGENTE irá protegê-la por meio de seu governo. Como há a manifestação da metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA, tais ataques podem ser entendidos como ações políticas realizadas por outros governos, os quais seriam contrários à visão de democracia do sujeito do discurso.

⁴ Notícia sobre o acontecimento: <https://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2018/09/06/ato-de-campanha-de-bolsonaro-em-juiz-de-fora-e-interrompido-apos-tumulto.ghtml>. Acesso em: 27 de maio de 2022.

Quando a metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA emergiu por meio de palavras ligadas ao verbo “enfrentar”, notou-se a conceptualização da resolução de problemas políticos como um enfrentamento. Os trechos, a seguir, mostram tais ocorrências:

{Estou}agente: *Jair Bolsonaro* certo de que **enfrentaremos** enormes desafios, mas, se tivermos a sabedoria de ouvir a voz do [povo], {alcançaremos}sujeito: *Jair Bolsonaro e aliados políticos* êxito em nossos objetivos. (t4-d1).

{Temos}agente: *Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* o grande desafio de **enfrentar** os efeitos da crise econômica, do desemprego recorde, da ideologização de {nossas}sujeito: *Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores* crianças, do desvirtuamento dos direitos humanos e da desconstrução da família. (t6-d2).

Dessa forma, foi possível observar que o presidente Jair Bolsonaro, ao conceptualizar POLÍTICA como GUERRA, conceptualiza opositores como inimigos, suas ações políticas como combate contra os que atacam a democracia brasileira. Além disso, com base no modelo do PAI ESTRITO, percebe-se que a metáfora POLÍTICA É GUERRA é avaliada de forma conservadora porque, em última instância, o combate, isto é, as ações políticas a serem travadas, é contra a destruição dos valores do sujeito do discurso, a saber: valorização da família, das religiões, da tradição judaico-cristã, que contraria a ideologia de gênero.

De acordo com a análise empreendida nesta subseção, verificou-se que metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA ocorreu 8 vezes no corpus. O Quadro 3 mostra como os domínios conceptuais POLÍTICA E GUERRA se encontram mapeados.

Quadro 3 - Mapeamento da metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA.

Política	Guerra
<ul style="list-style-type: none"> • Opositores • Ações entre políticos e seus opositores • Resolver problemas • Ações de opositores • Resposta a ações de opositores 	<ul style="list-style-type: none"> • Inimigos • Combates • Enfrentar inimigos • Ataques • Defesa/contra-ataque

Além disso, o Quadro 3 mostra a lista de palavras licenciadas pela metáfora POLÍTICA É GUERRA.

Tabela 3 – Palavras que manifestaram a metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA.

Elemento Conceptual	Palavras	Quantidade
ENFRENTAMENTO	enfrentaremos, enfrentar	3
COMBATE	embates, combater	2
PROTEÇÃO	proteger, defesa	2
INIMIGO	Inimigos	1

3.4 QUARTO CONJUNTO DE TRECHOS E A METÁFORA NAÇÃO É PESSOA

O quarto conjunto de trecho é constituído por uma lista de apenas dois trechos – t3-d1 e t6-d1 –, ambos do discurso 1. Para dar início à análise dos dois primeiros trechos que compõem a lista de trechos dessa subseção, tem-se o que se segue:

Aproveito este momento solene e convoco [cada um dos Congressistas] para me ajudarem na missão de restaurar e de reerguer {nossa}sujeitos: *Jair Bolsonaro e aliados políticos* [Pátria], **libertando**{-a}vítima: *Pátria*, definitivamente, {do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica.}captor. (t3-d1).

O [Brasil] voltará a ser um {[País]}vítima: *Brasil livre* {das amarras ideológicas}captor. (t6-d1).

Nesses trechos, nota-se que as palavras “libertando” e “livre” estariam sendo licenciadas pela metáfora NAÇÃO É PESSOA, pois a “Pátria” (t3-d1) e o “País” (t6-d1) seriam personificados como vítimas. Tal personificação é compreendida com a ativação do frame LIBERTAÇÃO_DE_PRISIONEIRO, por meio do qual o país preenche o EF VÍTIMA. Assim, o Brasil é a vítima que perdeu a liberdade ao ser capturada, no (t3-d1), pelo “jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica” e, no (t6-d1), pelas “amarras ideológicas”. Assim, estas informações são avaliadas negativamente, uma vez que são compreendidas como o captor do país. Ressalta-se que, em comum nos dois trechos, a “ideologia” é tida como um desses captores. Para que o Brasil seja livre novamente, portanto, Jair Bolsonaro – que ocupa o EF SUJEITO no (t3-d1) – convoca seus aliados políticos para juntos serem seu libertador – não somente da corrupção, da criminalidade e da irresponsabilidade econômica, mas do que é considerado “ideologia”.

A partir da análise realizada nesta subseção, notou-se que metáfora conceptual NAÇÃO É PESSOA ocorreu 2 vezes no corpus. O Quadro 4 mostra como os domínios conceptuais NAÇÃO e PESSOA foram mapeados.

Quadro 4 – Mapeamento da metáfora conceptual NAÇÃO É PESSOA.

Nação	Pessoa
<ul style="list-style-type: none"> • País • Ações em que se envolve o país • Relação entre países 	<ul style="list-style-type: none"> • Pessoa • Ações feitas/sofridas por uma pessoa • Relação entre pessoas

Além disso, a Tabela 4 mostra a lista de palavras licenciadas pela metáfora NAÇÃO É PESSOA.

Tabela 4 - Palavras que manifestaram a metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA.

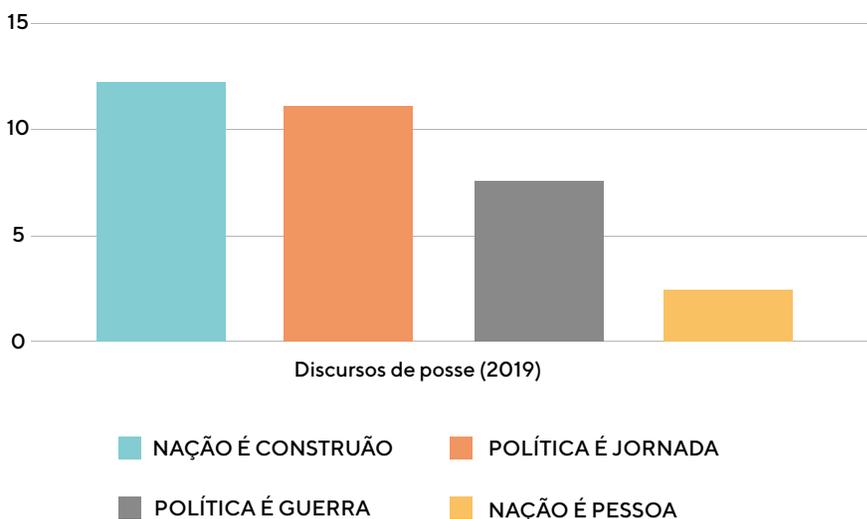
Elemento Conceptual	Palavras	Quantidade
AÇÃO FEITA/ SOFRIDA POR UMA PESSOA	livre, libertando	2

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, visou-se, conforme assinalado, analisar o sentido dos conceitos abstratos NAÇÃO e POLÍTICA nos discursos de posse de Jair Bolsonaro à luz da TMC (LAKOFF; JOHNSON, 1980 [2002]); MUSOLFF, 2004; GOATLY, 2007; BERBER SARDINHA, 2008) e da Semântica de Frames (FILLMORE, 1976; 1982; FILLMORE et al., 2004; SALOMÃO et al., 2013; DUQUE, 2015). Para tanto, recolheram-se os dois discursos de posse proferidos pelo Presidente da República disponibilizados no site do Palácio de Planalto para transcrevê-los em um formato (.doc) para que: por um lado, se analisasse a relação entre palavras que se referem aos conceitos NAÇÃO e POLÍTICA e a emergência de metáforas conceptuais e frames; e, por outro lado, se realizasse o levantamento quantitativo de tais palavras.

A partir da análise dos 21 trechos selecionados – de um total de 24 –, foram encontradas, em ordem decrescente, as seguintes metáforas conceptuais no corpus: NAÇÃO É CONSTRUÇÃO, POLÍTICA É JORNADA, POLÍTICA É GUERRA e NAÇÃO É PESSOA. Vale ressaltar que as metáforas conceptuais com apenas uma ocorrência não foram consideradas nessa análise. Dessa forma, as quatro metáforas conceptuais assinaladas emergiram no corpus aqui analisado 33 vezes. O Gráfico 1, a seguir, ilustra tal frequência:

Gráfico 1 – Quantidade de metáforas conceptuais no corpus.



Com isso, foi possível observar a prevalência da metáfora conceptual NAÇÃO É CONSTRUÇÃO – 12 ocorrências – no corpus analisado. Com isso, no que pese o Brasil ser conceptualizado como uma CONSTRUÇÃO, devido ao quantitativo de palavras ligadas ao elemento conceptual REFORMA, seria possível pleitear que, tal CONSTRUÇÃO, ao ser avaliada e perspectivada pelos EF constitutivos do frame OBRA é mais especificamente, conceptualizada por

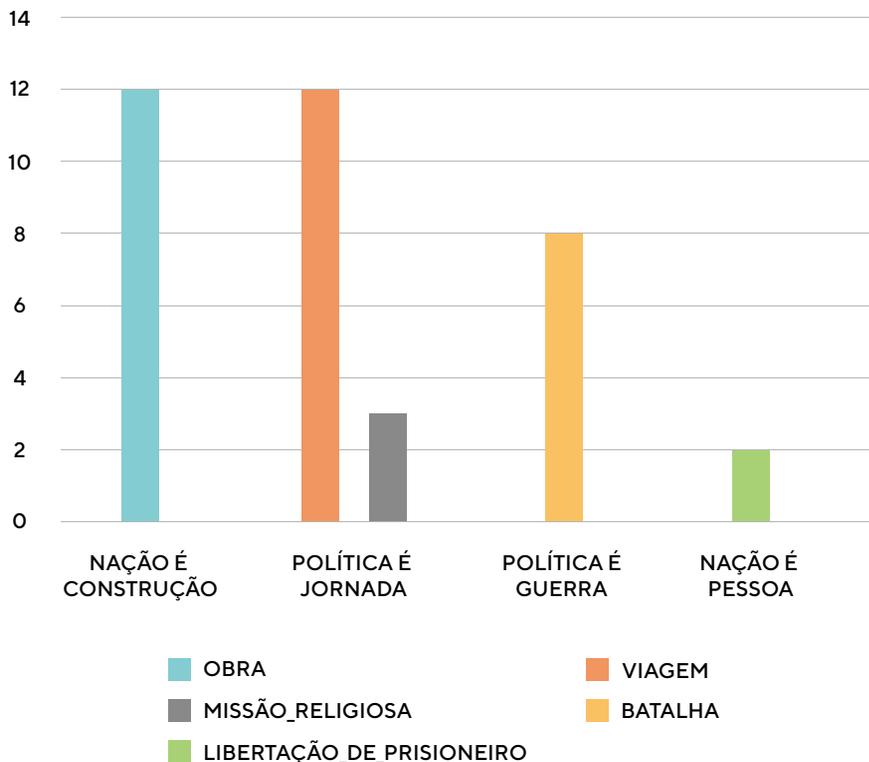
Jair Bolsonaro como uma CONSTRUÇÃO EM RUÍNAS. Além disso, foi possível notar que se FAMÍLIA, sendo mapeada pelo domínio-fonte CONSTRUÇÃO, na condição de base da construção, e motivada pelo modelo moral do PAI ESTRITO, a nação brasileira, para Jair Bolsonaro, foi atingida em sua base, de modo que a sua destruição foi cabal por ter sido atingido a composição tradicional, hierárquica, disciplinadora e punitiva das famílias brasileiras.

Em seguida, observou-se que, por meio da metáfora POLÍTICA É JORNADA – 11 ocorrências – Jair Bolsonaro conceptualiza ações políticas como uma jornada, nas quais não apenas seus companheiros de viagem devem ser os honestos, os eficientes como aqueles que não se contraponham ao governo. Além disso, verifica-se que os frames VIAGEM e MISSÃO_RELIGIOSA, ao delimitarem quais sujeitos participam da condução do país com base em seus EFs, cumprem o papel de perspectivar a metáfora conceptual POLÍTICA É JORNADA na condição de consumação de objetivo sociopolítico do sujeito do discurso, de caráter não somente apenas político, mas religioso e moral. Nesse caso, destaca-se que, com base em análise que estamos fazendo dos 186 discursos proferidos por Jair Bolsonaro, em seu primeiro ano de governo, observa-se a recorrência relevante do mapeamento do domínio conceptual RELIGIÃO pelo domínio conceptual POLÍTICA.

Com base na metáfora conceptual POLÍTICA É GUERRA – nove ocorrências – verificou-se que o presidente Jair Bolsonaro conceptualiza ações políticas como ações de combate. Além disso, percebeu-se que a partir dessa metáfora, a democracia é considerada sob ataque por Jair Bolsonaro, que se alui o lugar de seu único protetor. Baseado nos EFs do frame BATALHA, foi possível observar que Jair Bolsonaro elenca aqueles que estão do seu lado e do lado do Brasil como amigos e o que não estão como inimigos não só do Brasil, mas de sua pessoa, assim como os problemas nacionais. Abordou-se, ainda, a metáfora POLÍTICA É GUERRA como motivada pelo modelo do PAI ESTRITO, pois, o combate para Jair Bolsonaor seria, em última instância contra a destruição de seus valores, tais como a composição tradicional, hierárquica, disciplinadora e punitiva da família, os credos religiosos, em especial os que professam os valores da tradição judaico-cristã.

Por fim, observou-se a emergência da metáfora conceptual NAÇÃO É PESSOA – 2 ocorrências – perspectivada pelo frame LIBERTAÇÃO_DE_PRISIONEIRO. Em ambos os casos, o Brasil é conceptualizado como uma vítima presa por problemas diversos, dentre os quais a “ideologia” se destaca. Nesse cenário, Jair Bolsonaro e seus aliados despontam, ao assumirem o governo, como libertadores do Brasil. Assim, propomos que a metáfora conceptual NAÇÃO É PESSOA aponta para NAÇÃO É PRISIONEIRO.

No Gráfico 2, a seguir, mostramos um comparativo da quantidade de frames ativados por metáfora conceptual:



Para concluir, seria possível pleitear, com base nos postulados da TMC e da semântica de Frames, que, em seus dois discursos de posse, Jair Bolsonaro conceptualiza NAÇÃO como CONSTRUÇÃO e PESSOA; e POLÍTICA como JORNADA e GUERRA. Para tanto, o presidente avalia e perspectiva tais conceitos com base nos frames OBRA, VIAGEM, BATALHA, MISSÃO_RELIGIOSA e LIBERTAÇÃO_DE_PRISIONEIRO. Ou seja, se, por um lado, as metáforas NAÇÃO É CONSTRUÇÃO, NAÇÃO É PESSOA e POLÍTICA É GUERRA se encontram perspectivadas pelos frames OBRA, LIBERTAÇÃO_DE_PRISIONEIRO e BATALHA além da incidência motivadora do modelo moral do PAI ESTRITO em elementos mapeados pelas metáforas NAÇÃO É CONSTRUÇÃO e POLÍTICA É GUERRA; por outro lado, a metáfora conceptual POLÍTICA É JORNADA foi perspectivada pelos frames VIAGEM e MISSÃO_RELIGIOSA.

REFERÊNCIAS

- Berber Sardinha T. Lula e a metáfora da conquista. *Linguagem em (Dis)curso*. 2008; 8(1):93-120.
- Costa V. A palavra Brasil em discursos de posse presidencial da nova república: panorama sociocognitivo (1990-2011) [master's thesis]. São João del-Rei: Departamento de Letras, Universidade Federal de São João del-Rei; 2015, 102 p.
- Duque PH. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. *Revista da Anpoll*. 2015; 39:25-48.
- Goatly A. *Whashing the brain: metaphor and hidden ideology*. Lancaster: John Benjamins Publish Company; 2007.
- Fillmore C. Frame semantics and the nature of language. In: Harnard S, Steklis HD, Lancaster J, organizers. *Origins and evolution of language and speech*. New York: New York Academy of Sciences; 1976, p. 20-32.
- Fillmore C. Frame Semantics. In: Linguistic Society of Korea, organizer. *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin; 1982, p. 111-138.
- Fillmore C, Johnson C, Petruck M. Background to FrameNet. *International Journal of Lexicography*. 2004; 16(3): 235-250.
- Lakoff G, Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.
- Musolff A. *Metaphors and political discourse*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004.
- Salomão MMM, Torrent TT, Sampaio TF. A linguística cognitiva encontra a linguística computacional: notícias do projeto FrameNet Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. 2013; 55(1):7-34.

ANEXOS

Discurso 1 – 01 de janeiro de 2019

(t1-d1) “Com humildade, volto a [esta Casa], onde, {por 28 anos}tempo, me empenhei em servir à [nação brasileira], {travei} agente: Jair Bolsonaro grandes embates e acumulei experiências e aprendizados que me deram a oportunidade de crescer e amadurecer.”.

(t2-d1) “{Aproveito}agente: Jair Bolsonaro {este momento}tempo solene e convoco [cada um dos Congressistas] para me ajudarem na missão de restaurar e de reerguer {nossa}sujeito: Jair Bolsonaro e congressistas {[Pátria]}objeto_construído, libertando[-a]vítima: Pátria, definitivamente, {do jugo da corrupção, da criminalidade, da irresponsabilidade econômica e da submissão ideológica.}captor”.

(t3-d1) “{Temos}agente: Jair Bolsonaro e aliados políticos, diante de nós, uma oportunidade única de reconstruir {o nosso [país]} objeto_construído e de resgatar a esperança dos nossos [compatriotas].”.

(t4-d1) “{Estou}agente: Jair Bolsonaro certo de que enfrentaremos enormes desafios, mas, se tivermos a sabedoria de ouvir a voz do [povo], {alcançaremos}sujeito: Jair Bolsonaro e aliados políticos êxito em nossos objetivos, e, pelo exemplo e pelo trabalho, levaremos as futuras gerações a nos seguir nesta tarefa gloriosa.”.

(t5-d1) “{Vamos}agente: Jair Bolsonaro e aliados políticos unir o [povo], valorizar a família, respeitar as religiões e {nossa}sujeito: Jair Bolsonaro e aliados políticos tradição judaico-cristã, combater {a ideologia de gênero}inimigo, conservando {nossos} sujeito: Jair Bolsonaro e aliados políticos valores.”

(t6-d1) “O [Brasil] voltará a ser um {[País]}vítima: Brasil livre {das amarras ideológicas.}captor .”

(t7-d1) “Por isso, quando {os inimigos [da Pátria], da ordem e da liberdade}inimigo tentaram pôr fim à {minha}agente: Jair Bolsonaro vida, milhões de [brasileiros] foram às ruas.”.

(t8-d1) “{Reafirmo}agente: Jair Bolsonaro meu compromisso de construir {uma [sociedade] sem discriminação ou divisão.} objeto_construído”.

(t9-d1) “{Realizaremos}agente: Jair Bolsonaro e aliados políticos reformas estruturantes, que serão essenciais para a saúde financeira e sustentabilidade das contas públicas, transformando o cenário econômico e abrindo novas oportunidades.”.

(t10-d1) “Esses desafios só serão resolvidos mediante um verdadeiro pacto [nacional] entre {a [sociedade] e [os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário]}responsável, {na busca de novos caminhos para um novo [Brasil].}finalidade”.

(t11-d1) “Uma de {minhas}agente: Jair Bolsonaro prioridades é proteger e revigorar a [democracia brasileira], trabalhando arduamente para que ela deixe de ser apenas uma promessa formal e distante e passe a ser um componente substancial e tangível da [vida política] [brasileira], com o respeito ao [Estado Democrático].”.

(t12-d1) “A construção de {uma [nação] mais justa e desenvolvida}objeto_construído requer a ruptura {com práticas que se mostram nefastas para todos {nós}sujeito: Jair Bolsonaro e aliados políticos}parte_da_construção, maculando a [classe política] e atrasando o progresso.”.

(t13-d1) “A {[política externa]}agente retomará o seu papel na defesa da soberania, na construção da grandeza e no fomento ao desenvolvimento do [Brasil].”.

(t14-d1) “(t16-d1) “{Com a benção de Deus, o apoio da minha família e a força do [povo brasileiro]}responsável, {trabalharei} responsável: Jair Bolsonaro incansavelmente para que {o [Brasil] se encontre com o seu destino e se torne a grande [nação] que {todos}sujeito: Jair Bolsonaro e aliados políticos queremos.}finalidade”.

Discurso 2 – 01 de janeiro de 2019

(t1-d2) “Respeitando os princípios do [Estado Democrático], guiados pela {nossa [Constituição] e com Deus no coração} responsável, a partir de hoje {vamos}sujeito: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores colocar em prática o projeto que a maioria do [povo brasileiro] [democraticamente] escolheu. Vamos promover as transformações que o [País] precisa.”.

(t2-d2) “{Temos}sujeito: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores recursos minerais abundantes, terras férteis abençoadas por Deus e por um [povo] maravilhoso. {Temos}agente: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores uma grande [nação] para reconstruir e isso {faremos}agente: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores juntos. Os primeiros passos já foram dados.”.

(t3-d2) “Não {podemos}sujeito: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores deixar que ideologias nefastas venham a dividir os [brasileiros]. Ideologias que destroem {nossos}sujeito: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores valores e tradições, destroem {nossas}sujeito: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores {famílias}parte_da_construção, alicerce {da {nossa} sujeito: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores [sociedade].}objeto_construído”.

(t4-d2) “E ao [governo] cabe ser honesto e eficiente. Apoiando e pavimentando o caminho que {nos}agente: Jair Bolsonaro e apoiadores levará {a um futuro melhor}destino, ao invés de criar pedágios e barreiras.”.

(t5-d2) “Com este propósito {iniciamos}agente: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores nossa caminhada. Com este espírito e determinação que toda equipe de governo assume {no dia de hoje.}tempo”.

(t6-d2) “{Temos}agente: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores o grande desafio de enfrentar {os efeitos da crise econômica, do desemprego recorde, da ideologização de nossas crianças, do desvirtuamento dos direitos humanos e da desconstrução da família.}inimigo”.

(t7-d2) “{Vamos}agente: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores propor e implementar as reformas necessárias. {Vamos} agente: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores ampliar infraestruturas, desburocratizar, simplificar, tirar a desconfiança e o peso do Governo sobre quem trabalha e quem produz.”.

(t8-d2) “{Sabemos}agente: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores do tamanho da nossa responsabilidade e {dos desafios}inimigo que vamos enfrentar. Mas sabemos {aonde}destino queremos chegar e do potencial que o nosso [Brasil] tem. Por isso, vamos, {dia e noite}tempo, perseguir o objetivo de tornar o nosso [País] um lugar próspero e seguro para os nossos [cidadãos] e uma das maiores [nações] do planeta.”.

(t9-d2) “Podem contar com toda a {minha}agente: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores dedicação para construir {o [Brasil] dos {nossos}sujeito: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores sonhos.}objeto_construído”.

(t10-d2) “{Peço}sujeito: Jair Bolsonaro ao bom {Deus}responsável que {nos}responsável: Jair Bolsonaro, aliados políticos e apoiadores dê sabedoria {para conduzir a [nação].}finalidade”.

CAPÍTULO

10

A LÍNGUA PORTUGUESA NO ESPAÇO LUSÓFONO: O CASO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

THE PORTUGUESE LANGUAGE IN THE LUSOPHONE SPACE: THE CASE OF SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

Ana Alexandra Silva*

Universidade de Évora Portugal, Évora.

Maria João Marçalo**

Universidade de Évora Portugal, Évora.

Esmael Fernandes***

Universidade de Évora Portugal, Évora.

Resumo:

A situação linguística de São Tomé e Príncipe é caracterizada pela coexistência de seis idiomas: *o forro*, *o angolár*, *o lung'ie*, *o português*, *o tonga* e *o cabo-verdeano* num mesmo espaço geográfico, o que facilmente se prestará a interferências mútuas.

Este artigo tem como objetivo analisar o uso dos verbos *ter* e *haver* num contexto de uso oral da língua portuguesa, em São Tomé e Príncipe. Para tal procedeu-se à criação de um questionário, posteriormente aplicado a 25 falantes são-tomenses. Daí resultaram as seguintes conclusões: (i) há uma tendência de sobreposição do verbo *ter* em relação a *haver* nas construções que impliquem existência, ocorrência ou acontecimento no português são-tomense; (ii) há uma maior preferência dos falantes pelo uso do verbo *ter* em locuções verbais. Este estudo está teoricamente enquadrado em autores como Gonçalves (2012), Gonçalves e Hagemeyer (2015), Cuesta (1981), Cunha e Cintra (2015), Gonçalves e Costa (2002).

Palavras-chave: Português são-tomense. Uso dos verbos *ter* e *haver*. Variação linguística.

Abstract:

The linguistic situation of São Tomé and Príncipe is characterized by the coexistence of six languages: *forro*, *angolar*, *lung'ie*, *portuguese*, *tonga* and *capeverdean* in the same geographic space, which easily leads to mutual interference.

This paper aims to analyze the use of the verbs *ter* and *haver* in a context of oral use of the Portuguese language in São Tomé and Príncipe. For that purpose, a questionnaire was designed and applied to 25 santomean speakers. The following conclusions were obtained: (i) there is a tendency of overlapping of the verb *haver* with the verb *ter* in constructions that imply existence, occurrence or event in Santomean Portuguese; (ii) there is a *greater* preference for the use of the verb *ter* in verbal locutions. This study is theoretically framed by authors such as Gonçalves (2012), Gonçalves and Hagemeyer (2015), Cuesta (1981), Cunha and Cintra (2015), Gonçalves and Costa (2002).

Keywords: Santomean Portuguese. Use of the verbs *ter* and *haver*. Linguistic variation.

* Professora Auxiliar, Departamento de Linguística e Literaturas, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, Portugal; aasilva@uevora.pt

** Professora Auxiliar com Agregação, Departamento de Linguística e Literaturas, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, Portugal; mjm@uevora.pt

*** Doutorando do PhD em Linguística, Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora, Portugal; esmaelnfernandes@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A situação linguística de São Tomé e Príncipe é caracterizada pela coexistência, num mesmo espaço geográfico, de seis idiomas: *o forro*, *o angolár*, *o lung'ie*, *o português*, *o tonga* e *o cabo-verdiano*. Questões coloniais marcaram a existência das diferentes línguas no território. Identificam-se três períodos: (i) “a primeira colonização (em 1493), a que corresponde ao ciclo de açúcar; (ii) colonização, marcada pelas culturas de café e cacau (entre 1869 e 1875)” (Gonçalves e Hagemeijer, 2015, p. 91) e (iii) período de 1975 aos nossos dias, que se caracteriza pela democratização do ensino. Esta trajetória conduziu à expansão da língua portuguesa nas ilhas, sendo hoje uma disciplina fundamental, tanto no ensino geral como no superior (está presente nos diversos cursos definidos pelas universidades).

O ensino é, pois, considerado um dos principais promotores da língua portuguesa. A maioria da população, facto comprovado pelo Censo de 2012, elegeu o português como língua de comunicação. No entanto, este mesmo processo teve (e tem) um efeito devastador no seio da comunidade são-tomense relativamente ao uso da línguas crioulas. Gonçalves (2012, p. 413) afirma que São Tomé e Príncipe (STP) é palco de um processo de mudança linguística singular no quadro das ex-colónias portuguesas. Assim, se por um lado se assiste à perda de competência linguísticas nas línguas crioulas, por outro o português está cada vez mais enraizado na sociedade são tomense.

A complexidade linguística que se vive atualmente no país proporcionou a existência de uma variedade do português com características próprias, designada variedade são-tomense (PST). O nível de interferência do uso de *ter*, em oposição a *haver*, em construções impessoais no português falado em São Tomé e Príncipe constitui um fenómeno linguístico presente em falantes de extratos sociais variados. Esta variação linguística em São Tomé e Príncipe (STP) é, atualmente, considerada normal pelos falantes e aceite pela comunidade linguística. Pode-se argumentar que constitui o resultado da simplificação comunicativa a que está sujeito o português são-tomense, verificado não apenas no registo oral, mas também no registo escrito. Entre as diversas formas de variação que caracterizam o português são-tomense (PST), esta será, certamente, uma das mais comuns no país.

Gonçalves e Costa (2002, p. 49) destacam a utilização destas formas verbais no português contemporâneo, referindo que “(...) embora os verbos *ter* e *haver* tenham a mesma distribuição, a utilização do verbo *haver* é, em Português contemporâneo, muito limitada, restringindo-se essencialmente a textos escritos de índole literária.” Sendo o português uma língua viva e pluricêntrica, estará sujeita aos fatores que interferem com uma dinâmica social em específico. No caso que analisamos, aspetos relacionados com crenças, com

religião e com política têm o seu peso no uso que se faz da língua. Daí que Martinet (1991) tenha considerado que “(...) tudo pode mudar uma língua: a morfologia e o léxico; a ordem dos monemas no enunciado, quer dizer, a sintaxe; a natureza e condições de emprego das unidades distintivas, isto é, a fonologia.” (Martinet 1991, pp. 161-162).

A língua e a sociedade estabelecem uma relação de reciprocidade, permitindo a comunicação entre os falantes, através de códigos linguísticos específicos relacionados com o saber interiorizado de cada um dos membros. É através do princípio básico, que é a comunicação, que ocorrem influências mútuas entre a sociedade e a língua, já que o processo de interação está condicionado pelos aspetos sociais da vida de cada indivíduo.

Relativamente à aquisição e ao processo de interação, Chomsky (1986) considera que os falantes adquirem a língua por meio da convivência que mantêm com ela e com os outros falantes, o que significa que “(...) cada indivíduo adquiriu uma língua no decurso de interações sociais complexas com pessoas que variam quer no modo como falam e como interpretam aquilo que ouvem, quer nas representações internas subjacentes ao seu uso da língua” (Chomsky, 1986, p. 36).

Neste sentido, o valor que o falante atribui à sua língua está na capacidade de falar e compreender os enunciados de acordo com as regras da sua comunidade linguística. Assim, se explica que “(...) as línguas [sejam] o melhor espelho da mente humana” (*idem*, p. 21). A língua em uso depende da gramática interiorizada da língua que o falante possui, possibilitando-lhe estabelecer contacto com o mundo, nas mais variadas situações de comunicação, mas, para que isto realmente ocorra, ele deve, acima de tudo, compreender e refletir sobre o uso que faz dela de forma a corresponder aos seus anseios sociais, o que implica necessariamente o saber comunicar.

Neste sentido, ao utilizar a língua como um fator social na comunicação, deve-se *ter* em conta não só o emissor, o recetor e o que se diz, mas também outros fatores que concorrem para que exista comunicação: as motivações, as intenções, as escolhas, as razões de tais escolhas, bem como as eventuais consequências sociais destas mesmas escolhas. (Dias, 2011, p. 36)

A variação que se verifica em torno da língua portuguesa é deveras relevante, pois cada um dos países que a tem como língua oficial a torna sua. Nenhuma variedade poderá (ou sequer deverá) ser considerada superior a outra, pois a função social que exerce em cada uma das sociedades é a mesma: meio de comunicação nacional.

2. METODOLOGIA

A presente pesquisa implicou uma revisão bibliográfica em torno do tema da nossa investigação. De seguida, procedeu-se à realização de um questionário a 25 falantes são-tomenses, sendo 13 do género masculino e 12 do género feminino. O objetivo seria aferir os usos dos verbos *ter* e *haver* no contexto oral do português em São Tomé e Príncipe.

As expressões que constituem o questionário foram formuladas em 15 alíneas, contendo cada uma duas expressões com estruturas idênticas: uma com o verbo *ter* e outra com *haver*, distribuídas mediante o seguinte critério: (i) uso impessoal dos verbos *ter* e *haver* – 12 itens, que corresponderam a 24 expressões; (ii) *ter* com sentido posse – dois enunciados, perfazendo quatro expressões e (iii) *haver* e *ter* como auxiliares – um item, duas expressões. No total existem 30 enunciados no questionário, sobre os quais os falantes emitem juízo de valor relativamente ao seu uso.

A descrição e análise dos dados foram realizadas seguindo uma metodologia qualitativa e quantitativa.

3. A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

A interação comunicativa constitui uma das bases fundamentais para que ocorra variação linguística, a qual se pode manifestar ao nível fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical. Cunha e Cintra (2015, p. 5) referem que a “(...) variação linguística é a propriedade inerente às línguas de se modificarem em função da área geográfica, da sociedade e do tempo, que resultam as diferentes variedades linguísticas.” Estas variedades podem ser classificadas de “(...) variedades geográficas, sociais e situacionais (...)” (Cunha e Cintra, 2015, p. 5).

A língua acompanha todo o trajeto quotidiano da vida do ser humano, provocando alterações sistemáticas consonantes com as exigências e circunstâncias da vida. Nesta ótica, Mateus (2002, p. 1) é de opinião que “(...) a nossa língua muda como mudam os nossos conceitos de vida, a nossa forma de estar, a arquitetura, a moda, o pensamento filosófico e científico e até a própria natureza.” Na mesma linha de pensamento, encontram-se Ferreira *et al.* (1996, p. 479) que partilham a ideia de que “a língua que usamos está sujeita à variação” e adiantam, ainda, que “(...) estando todas as línguas vivas sujeitas a fatores de mudança, a variação que delas decorre faz parte integrante da linguagem humana e pode ser estudada e descrita” (1996, p. 479).

O português não será a única língua a sofrer alterações em São Tomé e Príncipe. A coexistência linguística entre ele e os outros idiomas (crioulo forro, angolar, lung'iê, cabo-verdiano e o português dos tongas, ou tongo) faz com que haja interferências mútuas. No entanto, a incidência no português é considerável, devido ao elevado número de falantes que o utiliza como língua oficial. A variedade do português são-tomense é caracterizada por Afonso (2009, pp. 102-108), tendo em conta os níveis de interferência linguística existentes em STP:

- (i) nível lexical – algumas expressões são importadas do crioulo forro para o português e outras não têm correspondência no PE.

Tabela 1 - Variação lexical.

PST	Crioulo Forro	PE
flipote	flipochi	-----
mofino	mufino	Decadente
frontado	flontado	Guloso
odô	odô	almofariz

- (ii) nível fonético-fonológico – ocorrem no PST fenómenos linguísticos dos quais se destacam: elevação do /i/, monotongação dos ditongos /ei/ e /ou/, nasalização progressiva, aférese, apócope, como apresentados na tabela 2:

Tabela 2 - Variação fonético-fonológica.

PST	PE	Fenómeno linguístico
mi	me	Elevação do /i/
interar	enterrar	
discobriu	descobriu	
Quemou	Queimou	monotongação do ditongo “ei”
mandô	mandou	monotongação do ditongo “ou”
jaquera	jaqueira	monotongação do ditongo “ei”
Forminga	Formiga	Nasalização progressiva
Cimintério	Cemitério	Nasalização progressiva
dificulidade	dificuldade	Inserção da vogal /i/
Admirado	Admirado	
Télévisão	televisão	Não redução de vogais átonas
cômêçô	Televisão	
Trás	Atrás	aférese
companhar	Acompanhar	
leva	Levar	apócope
home	homem	

Fonte: Afonso (2009, pp. 104-108)

- (iii) nível morfossintático - omissão e/ou inserção de elementos; não concordância em gênero e número, utilização de pronomes pessoais (sujeito, complemento direto e indireto), como indicado na tabela 3

Tabela 3 - Variação sintática

PST	PE	Ocorrências
“Depois mãe dele disse...”	“Depois a mãe dele disse...”	Omissão do determinante artigo /o/
“...essa mãe queria guisado feijão...”	“Essa mãe queria o guisado de feijão”	Omissão da preposição /de/
“vocês veio”	“vocês vieram”	Falta de concordância sujeito e o predicado
“Põe meu filho cala boca eu mostra você onde que a tua tripa está”	Faz o meu filho calar-se e eu mostro-te onde está a tua tripa.	Uso de você em detrimento de <i>tu</i>
“ele foi ver ele”	Ele foi vê-lo	Emprego do pronome <i>ele</i> (pronome pessoal sujeito) como complemento direto em vez de <i>o</i> (pronome pessoal objeto direto)
“encontrou uma casa que tinha uma mãe e uma filha”	Encontrou uma casa em que havia uma mãe e uma filha	Substituição do verbo <i>haver</i> por <i>ter</i>

Fonte: Adaptado de Afonso (2009, pp.110-122)

Os diversos traços que caracterizam o PST são fruto da vivência dos seus falantes e dos contextos em que se estabelecem as interações. Na comunicação oral, o mais importante será a compreensão mútua, sendo que a identificação dos desvios à norma padrão deverá ser feita por aqueles que estudam a língua. Desta forma chegamos aos verbos *ter* e *haver*, que apresentam um uso, na variedade do PST, diferente daquele que existe para a norma padrão europeia.

3.1 CONCEÇÕES ACERCA DOS VERBOS *TER* E *HAYER*

Os verbos *ter* e *haver* são dois verbos que, ao longo do tempo, têm vindo a ganhar características semânticas no PST, afastando-se das formas semânticas estatuídas pela norma padrão.

Nas construções discursivas, cada um destes verbos é utilizado conforme a sua caracterização morfológica: *ter* surge como um verbo que seleciona um sujeito +humano em expressões em que é empregue como verbo principal flexionado, pertencendo ao grupo de verbos plenos.

A Nova Gramática do Português Contemporâneo, de Cunha e Cintra (2015) indica que estes dois verbos também podem ser auxiliares antecidos do particípio passado e do infinitivo do verbo principal. Quando ocorrem como auxiliares precedidos do infinitivo, são antecidos de “*de*”, para exprimirem obrigatoriedade ou a intenção de realizar algo (Cunha e Cintra 2015, p. 496), mas o verbo *haver*, com o sentido de *existir*, é caracterizado como um verbo que não seleciona sujeito (Cunha e Cintra 2015, p. 168).

Os verbos *ter* e *haver* são adstritos a expressões cujas estruturas semânticas são diferentes gramaticalmente. Existem, no entanto, casos em que os dois verbos podem ocorrer normalmente, ou seja, quando se trata de estruturas frásicas em que surgem como auxiliares. Também podem assumir a categoria de verbos modais, seguidos de “*de*” com o verbo principal no infinitivo, como referem Raposo et al. (2013, pp. 646–650):

1a) Tens de beber o leite já. (p. 647)

1b) Eu hei-de ver o filme. (p. 650)

As possíveis interferências ou desvios à norma padrão que possam ocorrer no uso destes verbos serão situações normais, uma vez que a língua é instrumento que permite variação.

3.1.1 CONSTRUÇÕES COM O VERBO *TER*

O verbo *ter* pode ser empregue para indicar a posse, constatar um facto, descrever ações frequentes. É verbo principal e/ou auxiliar caracterizado como *transitivo direto*, em estruturas frásicas SPOD (Sujeito/Predicado/Objeto Direto), que pode ser substituído por (*o, a, os, as*), neste caso, pronomes pessoais em forma de objeto direto.

2a) O aluno *tem* materiais escolares oferecidos pelo Diretor da escola¹. – SPOD – verbo principal

2b) Quando eu cheguei a casa, ele ainda não *tinha comido*. – SPOD – verbo auxiliar

A ação descrita em 1a) indica a posse, uma vez que o aluno é detentor dos materiais escolares, enquanto 1b) é uma constatação de um facto, apresentando uma ação no passado.

¹ Os exemplos apresentados foram retirados do questionário elaborado para esta investigação.

3.1.2 CONSTRUÇÕES COM O VERBO *HAVER*

O verbo *haver* pode estar associado a vários sentidos de acordo com a intenção comunicativa: “ter”, “possuir”, “pensar”, “julgar”, “considerar”, “obter”, “conseguir”, etc., e é considerado um verbo impessoal, porque conjugado apenas na 3ª pessoa, e pessoal, quando é auxiliar, flexionando-se em pessoa e número quando utilizado como verbo principal sem sujeito.

Neste sentido, apoiámo-nos em Cunha e Cintra (2015) para apresentar, de forma resumida, as cinco funções deste verbo: (i) emprega-se em todas as pessoas, quando surge como auxiliar, como verbo principal com o sentido de *conseguir*, *obter*, *alcançar* *adquirir*, etc.; (ii) como verbo principal, no português médio e antigo, com a significação de ter, possuir, julgar, considerar, *ter* para si; (iii) em locuções como *haver por bem* com o sentido de *dignar-se*, *resolver*, *assentar*, *julgar oportuno ou conveniente* e *haver mister*, com a significação de precisar, necessitar; (iv) como verbo impessoal, sem sujeito, com o sentido de existir, em que se conjuga apenas na 3ª pessoa do singular e (v) quando exprime existência, seguido de *dever*, *ir*, *poder*, etc., sendo também impessoal. (Cunha & Cintra, 2015, pp. 664-668)

Estes linguistas chamam a atenção para a construção impessoal do verbo *haver*, quando é o sinónimo de existir, referindo que:

O verbo *haver*, quando sinónimo de existir, constrói-se de modo diverso deste. Nesta aceção, *haver* não tem sujeito e é transitivo direto, sendo o seu objeto o nome da coisa existente ou, substituí-lo, o pronome pessoal o (a, lo, la). Existir, ao contrário, é intransitivo e possui sujeito, expresso pelo nome da coisa existente (Cunha & Cintra, p. 668).

3a) **Há tantas folhas** pelas calçadas! ou

3b) **Existem tantas folhas** pelas calçadas! (p. 668)

Os gramáticos advertem que as construções como as de 4a) e 4b), utilizadas por escritores do século passado, hoje não devem ser imitadas (Cunha e Cintra, 2015, p. 668), por serem consideradas agramaticais.

4a) **Houveram muitas lágrimas** de alegria. (Camilo Castelo Branco, V, 82.)
(p.668)

4b) **Ali haviam vários deputados** que conversavam de política. (Machado de Assis, OC, II, 67-68.)

3.1.3 CONSTRUÇÕES COM *TER* E *HAVER* AUXILIARES

Os verbos *ter* e *haver* são considerados por Gonçalves e Costa (2002, p. 39) “auxiliares² puros do Português” a par de *ser* e *estar*. Relativamente ao verbo *haver*, Cunha e Cintra (2015, p. 495) indicam que este verbo é “(...) mais utilizado na escrita, sobretudo no pretérito-mais-que-perfeito composto.”

5a) Já *havia* terminado o prazo.

Por sua vez, Cuesta e Luz (1971) afirmam que

Os chamados tempos de obrigação formam-se geralmente, em português, com os auxiliares *ter*, *haver*, a preposição *de* ou conjunção *que* o infinitivo do verbo *que* se conjuga, mas na primeira pessoa do singular e do plural não se pode empregar *haver*, que expressa simplesmente propósito, em vez de obrigação Cuesta e Luz (1971, p. 429-430).

6a) **Tinha** de estudar até muito tarde.

6b) **Tenho que** trabalhar muito amanhã.

6c) **Hei-de** trabalhar muito amanhã.

Por outro lado, o verbo *ter* (*de*) modal, constrói-se com infinitivo, podendo, por vezes, apresentar a construção alternativa *ter* (*que*) com a mesma leitura (Raposo *et al.*, 2013, pp. 650–651), “embora *ter* (*que*) seja considerado menos normativo que *ter* (*de*)” (p.646). Com esta propriedade, “*ter* (*de*) usa-se em todos os tempos e admite a combinação com o infinitivo composto” (*idem*, p. 646). O verbo *ter* também pode exprimir a ideia de necessidade, como por exemplo “*Tenho de comer qualquer coisa*” (*idem*, p. 647), enquanto *haver* (*de*) pode referir a uma ideia temporal futura ou mesmo de obrigação, como em “*Eu hei de ver esse filme*” (p. 650) e “*Tu há de comer a sopa a bem ou a mal*” (*idem*, p. 650).

Parece existir, no português de STP, uma preferência por “*ter que*” em expressões que denotam obrigação, como é o caso de “*Tenho que fazer o trabalho da escola.*”

² Cf. Gonçalves & Costa 2002, p. 97

Gonçalves e Costa (2002, p. 430) esclarecem que a “(...) ideia do futuro real se passa também à de futuro potencial.”, em frases como:

7a) Eles **hão-de** estar aparecer por cá.

7b) **Tem de** chegar por volta das quatro.

No que diz respeito às frases interrogativas, a perifrástica com *haver* emprega-se para denotar incredulidade ou dúvida sobre a conveniência ou inconveniência de fazer algo (p. 430):

18a) **Havemos de** escrever ou não?

Os verbos auxiliares também são utilizados para indicarem ações com valores aspectuais diferentes, de acordo com o tempo e o modo empregues. Neste sentido, Gonçalves e Costa (2002, pp. 49-57) defendem que “O verbo *ter* é utilizado no indicativo para a construção das formas verbais compostas, introduzindo valores temporais específicos na predição” e indicam os valores aspectuais deste verbo de acordo com os tempos verbais.

4. VERBOS *TER* E *HAVER* NO CONTEXTO SÃO-TOMENSE: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

O questionário baseou-se em “frases amostras” sobre o uso dos verbos *ter* e *haver* no contexto oral são-tomense. Esta análise permitiu-nos observar o comportamento dos dois verbos, atendendo a três situações de uso:

- (i) *Ter* como verbo que indica a posse, na 3ª pessoa do singular (verbo principal);
- (ii) *Ter* em estruturas frásicas existenciais, substituindo o verbo *haver* (verbo impessoal - orações sem sujeito);
- (iii) *Ter* e *haver* em expressões pessoais, utilizados como locuções verbais (auxiliar + PP).

Considerámos pertinente associar duas expressões idênticas para cada item, com os verbos *ter* e outra com *haver*, de forma que os falantes pudessem analisá-las e selecionar aquela a que mais recorre em contextos de comunicação oral. Assim, acedemos ao funcionamento destes dois verbos em contexto, atendendo a:

- a) Situações em que o verbo *ter* é utilizado como verbo principal, com o sentido de possuir, como é o caso das expressões do questionário demonstradas em n) e o);
- b) Expressões em que *ter* surge como auxiliar, como por exemplo em a), l);
- c) Situações comunicativas em que os verbos surgem como auxiliares, por exemplo, em h).

De acordo com os critérios estabelecidos, produzimos expressões que serviram de suporte para esta pesquisa. O falante deveria escolher aquela que lhe parecia mais aproximada ao seu uso da língua:

- a) Ele não foi ao Príncipe, porque não teve barco. ___
- a) Ele não foi ao Príncipe, porque não houve barco. ___
- b) Houve muita gente na festa de ontem em Riba Mato. ___
- b) Tinha muita gente na festa de ontem em Riba Mato. ___
- c) Mãe, tem muito peixe no mercado. ___
- c) Mãe, há muito peixe no mercado.
- d) Quando fui, não tinha gente em casa. ___
- d) Quando fui, não havia gente em casa
- e) Há peixe na panela. Tira a tua parte e deixa a outra para o teu irmão. __
- e) Tem peixe na panela. Tira a tua parte e deixa a outra para o teu irmão.
- f) Tem cadernos na mochila dele. ___
- f) Há cadernos na mochila dele.

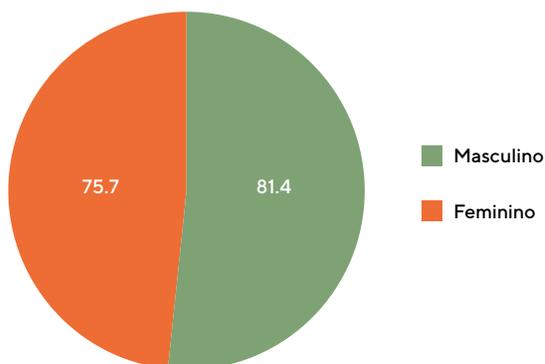
- g) Tem 5 anos que eu não vi Jorge. ___
 g) Há 5 anos que eu não vi Jorge.
 h) Quando eu cheguei em casa, ele ainda não tinha comido. ___
 h) Quando eu cheguei em casa, ele ainda não havia comido.
 i) Havia muitos rapazes a brincarem no jardim da escola. ___
 i) Tinha muitos rapazes a brincarem no jardim da escola.
 j) Em minha casa, há pessoas que não gostam de passear. ___
 j) Em minha casa, tem pessoas que não gostam de passear.
 k) Se tiver peixe no mercado, liga-me. ___
 k) Se houver peixe no mercado, liga-me.
 l) Vamos à casa da minha avó para vermos se há lá alguém em casa. ___
 l) Vamos lá da minha avó para vermos se tem alguém em casa.
 m) No mercado, tem feirantes que não respeitam as autoridades camarárias. ___
 m) No mercado, há feirantes que não respeitam as autoridades camarárias.
 n) Você havia razão quando disse aquilo ao Mário. ___
 n) Você tinha razão quando disse aquilo ao Mário.
 o) O aluno tem materiais escolares oferecidos pelo Diretor da Escola. ___
 o) O aluno há materiais escolares oferecidos pelo Diretor da escola.

A caracterização sociodemográfica da amostra correspondeu a três parâmetros, a saber: o género, a idade e a escolaridade. Em relação ao primeiro, cabe assinalar que o total da amostra (100%) correspondeu a 52% de inquiridos do género masculino, para uma percentagem de 48% do género feminino.

Relativamente às expressões que foram colocadas, no que se refere ao uso dos verbos *ter* e *haver* com o sentido de existir, nas expressões a), b), c), d), e), f) g), i) j) k), l), m) indicadas no questionário, os dados, quanto ao género, nível de escolaridade e faixa etária, apontam para o seguinte:

- (i) No que diz respeito ao género, 81,4% de indivíduos do sexo masculino indicaram que recorrem mais ao verbo *ter* nessas construções em relação aos do sexo feminino com 75,7%, o que nos faz concluir que há mais influência registada nos homens que nas mulheres, quanto ao uso deste verbo, ainda que não seja significativa a diferença.

Gráfico 1 - Uso de *ter* e *haver* com o sentido de existir, por género.



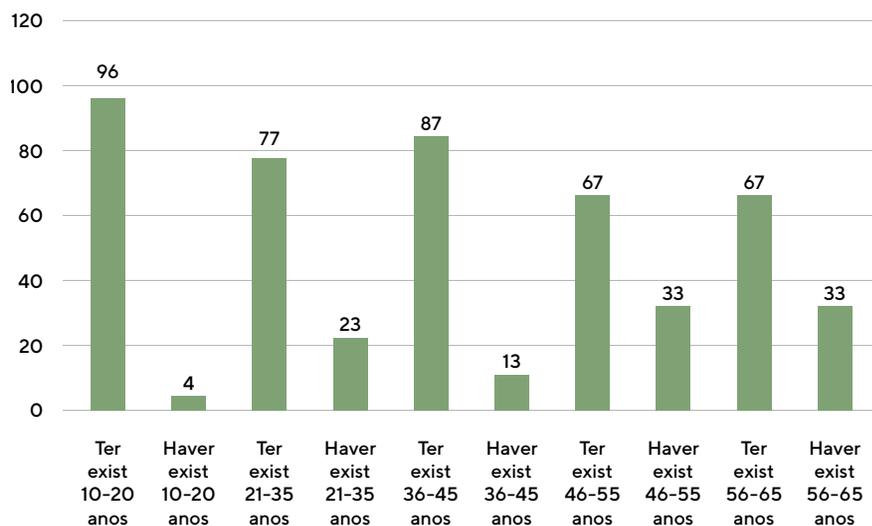
- (ii) Em relação à idade, foram identificados cinco intervalos: 10 a 20 anos - 8%; 21 a 35- 44%; 36 a 45 anos - 36%; 46 a 55 anos - 4% e de 56 a 65 - 8%.

Relativamente ao uso do verbo *ter* com o sentido existir, varável faixa etária, os dados apontaram para:

- (i) Os enunciados produzidos com o verbo *ter*, na variável “faixa etária” são os seguintes: a maior percentagem situa-se entre os 10 e os 20 anos, com 96%; a faixa situada entre os 21 e os 35 anos correspondem a 77%, enquanto os da faixa entre os 36 a 45 anos, representam os 87%.

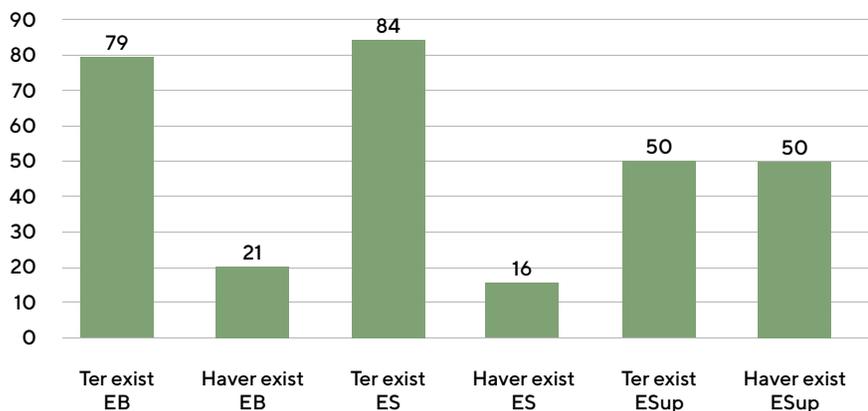
Os resultados obtidos quanto às faixas de 46 e os 55 anos e 56 a 65 anos são os mesmos para ambas as faixas - 67%. No que se refere às faixas 46 a 55 anos e 56- 65 anos, 33% indicaram que recorrem ao verbo *ter* para construírem expressões com o sentido de existir.

Gráfico 2 - Uso do verbo *ter* com o sentido de existir por faixa etária.



Confirma-se, no gráfico 2, que o fator idade influencia o uso do verbo *ter* e *haver*. Os mais jovens quase não utilizam o verbo *haver* nas suas construções comunicativas. Na observação do gráfico, nota-se que há um declínio na utilização de *haver* existencial, em relação ao *ter*, o que nos faz acreditar que as variações linguísticas que ocorrem a este nível afetam pouco os mais velhos.

No que diz respeito ao nível de escolaridade, o gráfico 3 demonstra a tendência de os falantes são-tomenses escolarizados para o uso do verbo *ter* em detrimento de *haver* com o sentido de existir. A variável escolarização correspondente ao ensino básico representa 79% da amostra; o ensino secundário 84% e o ensino superior 50%.

Gráfico 3 – Verbos *ter* e *haver* com o sentido de existir por nível de escolaridade.

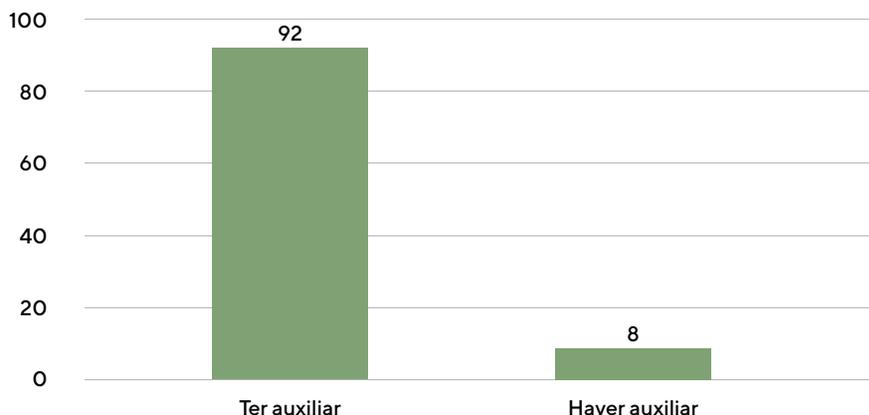
Ainda que se possa admitir que o nível de escolaridade influencia a escolha, há que notar que mesmo com uma escolarização ao nível do ensino superior, em que se exige o uso da língua obedecendo ao seu registo formal, há uma tendência dos falantes para o uso de *ter* impessoal em vez de *haver*. Assim, as variações que se registam a este nível também afetam os falantes com um nível de escolaridade considerado alto, uma vez que os dados das amostras indicaram para uma partilha entre os dois verbos.

Ainda que existam expressões em que o verbo *haver* possa *ter* o sentido de «ter» e «possuir», como indicam Cunha e Cintra (2015, p. 666), tal não será o caso das expressões como “**Você havia razão quando disse aquilo ao Mário.*” e “**O aluno há materiais escolares oferecidos pelo Diretor da escola.*”, que foram indicadas pelos inquiridos como expressões que não ocorrem no PST. Este facto vem demonstrar que o verbo *ter* conserva as suas propriedades, como verbo pessoal, de posse, e que seleciona um sujeito, tanto que 100% dos inquiridos selecionaram as expressões “*Você tinha razão quando disse aquilo ao Mário.*” e “*O aluno tem materiais escolares oferecidos pelo Diretor da escola.*”.

Gráfico 4 – *Ter* com sentido de posse.

Relativamente ao uso de *ter* em construções de orações com locuções verbais (V+PP), verificámos que 92% dos inquiridos optaram pela expressão formulada com o auxiliar *ter* e 8% selecionaram a construção com o *haver*, conforme ilustra o gráfico 6.

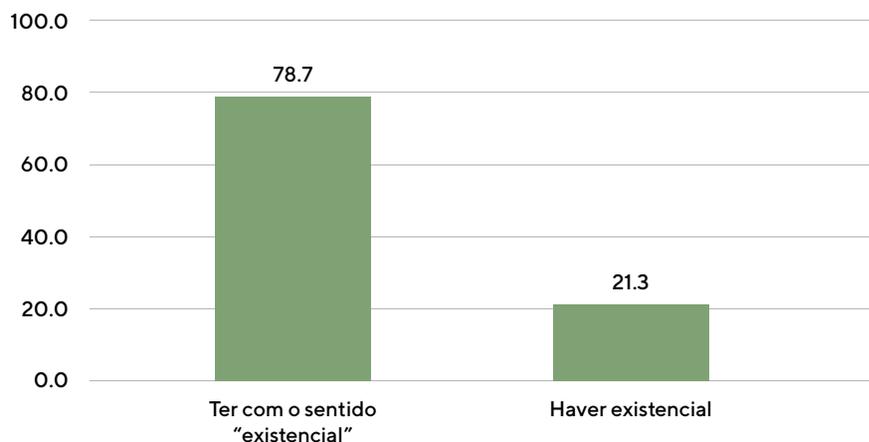
Gráfico 5 - *Ter* e *haver* auxiliares.



Pelo contexto de utilização dos dois verbos auxiliares, embora sejam consagrados como auxiliares puros pela gramática, existe um comportamento linguístico diferenciado no falar são-tomense, derivado da simplificação comunicativa, que, através das frases colocadas à consideração dos falantes, demonstra uma forte tendência para o uso do verbo *ter* como auxiliar, em vez de *haver*.

Relativamente aos dados comparativos gerais, verificamos que o uso de *ter* existencial em vez de *haver*, regista 78,7% , por oposição a apenas 21,3% da amostra que seleciona *haver* como auxiliar.

Gráfico 6 - *Ter* e *haver* com o sentido de existir - Dados gerais.



Podemos assim considerar que, de acordo com as propriedades sintáticas do verbo *haver*, este verbo seleciona apenas um argumento, o interno, com a função de objeto direto. Esta estrutura, **verbo + objeto direto** mantém-se quando este verbo é substituído por *ter* em construções existenciais no PST.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características atribuídas ao português em São Tomé e Príncipe estão relacionadas com as especificidades que este idioma assume no contexto em que é usado. O português são-tomense tende a constituir-se como uma variedade do português, com as suas características próprias. O nosso artigo chamou a atenção para os usos dos verbos *ter* e *haver*, mas existem outras formas de variação que ocorrem na fala são-tomense e que ainda não foram objeto de análise sistematizada. Embora se saiba que as variações linguísticas ocorrem predominantemente em situações de uso oral, estas escolhas influenciam, como é evidente, o registo escrito.

Relativamente ao estudo que nos ocupou, a análise do questionário permitiu-nos concluir que em construções que denotem ‘possuir’, os falantes optam por *ter* em vez de *haver*. Portanto, não há a alteração semântica deste verbo quando é empregue com o sentido de posse. Em *Você tinha razão quando disse aquilo ao Mário* ou *O aluno tem materiais escolares oferecidos pelo Diretor da Escola*, 100% dos inquiridos selecionaram o verbo *ter*.

No que concerne à ocorrência dos dois verbos em locuções verbais, há uma clara preferência dos falantes para o uso de *ter*, que se plasma no facto de 92% dos falantes optarem por *ter* como auxiliar, como acontece, por exemplo, em *Quando eu cheguei em casa, ele ainda não tinha comido* em relação a *Quando eu cheguei em casa, ele ainda não havia comido*. O verbo *haver* demonstrou ser pouco escolhido pelos falantes, em contextos em que se exige a utilização do mesmo como auxiliar a par do verbo *ter*.

Em relação ao *ter* existencial no PST, as amostras comparativas indicadas nas três variáveis sociodemográficas – género, faixa etária e escolaridade –, demonstram que 76,4% dos falantes optam pela utilização do verbo *ter* em vez de *haver*, como *Tem 5 anos que eu não vi Jorge*.

No PST há preferência pelo uso de *ter* existencial em vez de *haver*, mas, pese embora este facto, a estrutura sintática não se altera, mantendo sempre um sujeito nulo expletivo, que seleciona um argumento interno, o objeto direto, quando se recorre ao *ter* como impessoal. O que se verifica no PST é a sobreposição do verbo *ter* em relação a *haver* em expressões que indiquem ocorrência ou acontecimento, dando origem à alteração da propriedade semântica de *ter*, estabelecido como verbo que indica a posse e que seleciona um “sujeito +humano”.

Acontece, porém, que, mesmo em situações em que *haver* ocorre como auxiliar, os falantes recorrem tendencialmente ao verbo *ter*. Logo, o verbo *ter* no PST mantém as suas propriedades como verbo de posse e auxiliar, mas assume propriedades que, inicialmente, não lhe estavam atribuídas, passando a funcionar, também, como verbo existencial.

Face aos dados apresentados, propugnamos a existência de uma língua portuguesa de carácter pluricêntrico. Comprova-se a existência de uma variedade do português em São Tomé e Príncipe, como se verifica, obviamente, nos outros espaços, onde esta língua é falada. O pluricentrismo da língua portuguesa não coloca em causa a sua unidade, mas antes a torna mais rica pelos espaços geográficos que ocupa. A existência de uma língua de uso flexível que atenda aos ensejos comunicacionais de cada comunidade tornará a língua viva. A variedade é parte fundamental da vitalidade da língua. Os desafios da língua portuguesa como língua pluricêntrica estão relacionados com a conceção que é atribuída ao português como idioma unificador e que vai ao encontro das demais diversidades linguísticas. A promoção da língua portuguesa como língua global só terá sucesso se atender aos interesses comunicacionais distintos dos seus falantes.

REFERÊNCIAS

- Afonso, H. Interferências linguísticas: um contributo para o ensino de língua portuguesa em S. Tomé e Príncipe. [Tese de Mestrado]. Universidade de Lisboa; 2009 [Acedido em 20/06/2021]. Disponível em <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/480>.
- Chomsky, N. O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso. Lisboa: Editorial Caminho; 1986.
- Cuesta, P., Luz, M. Gramática portuguesa. Lisboa. Edições 70; 1971.
- Cunha, C., Cintra, L. Nova Gramática do Português Contemporâneo. 22ª edição. Lisboa: Edições João Sá da Costa.; 2015.
- Dias, P. Contribuições da sociolinguística educacional para materiais de formação continuada de professores de Língua Portuguesa. [Tese de Doutoramento]. Universidade de Brasília; 2011. Acedido em 24/03/2021.
- Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9336/1/2011_PaulaMariaCobucciRibeiroDias.pdf.
- Gonçalves, A., Costa, T. Compreender os verbos auxiliares: descrição e implicações para o ensino do Português. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português; 2002.
- Gonçalves, R., Hagemeyer, T. O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Letras e Ciências Sociais. 2015; 1(1): 87-107
- Ferreira, et al. Variação linguística: perspetiva dialetológica. In: Faria, I et al. (orgs) Introdução à Linguística Geral Portuguesa. Lisboa: Editorial Caminho; 1996.
- Marçalo, M. J., Vicente, R. e Lima-Hernandes, M. C., “Uma provocação à consciência: as línguas de casa no Brasil e em Portugal, cap. 7, in Carvalhinhos, Patrícia e Lima-Hernandes, Maria Célia (org), A casa, o sapo e o baú- Português como língua de herança, p. 104 a 116, coleção AILP, vol.4, Rio de Janeiro, Editora Dialogarts; 2019
- Marçalo, M. J., Geografias da língua portuguesa, normas e variação: Angola e Timor-Leste”, in Netto Salomão, Sonia (org.), Temas da Língua Portuguesa: do pluricentrismo à didática, Edizioni Nuova Cultura. Roma. p. 153-164. Edição comemorativa dos 20 anos da Cátedra de Língua Portuguesa na La Sapienza Universidade de Roma; 2020
- Mateus, M. Variação e variedades: o caso do português. Lisboa FLUL / ILTEC. Disponível em <http://www.ilttec.pt/pdf/wpapers/2002-mhmateus-variacao.pdf>. Acedido em 22/03/2021.
- Martinet, A. Elementos da linguística geral. 11ª Edição. Lisboa. Livraria Sá da Costa; 1991.
- Raposo et al. Gramática do português. Vol. I. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian; 2013.
- Xavier, M., Mateus, M. Dicionário de termos linguísticos. Vol. 1. Lisboa. Associação Portuguesa de Linguística. Instituto de Linguística Teórica e Computacional. Edições Cosmos; s/d.

CAPÍTULO

11

**COMO O LÉXICO DETERMINA A
RELAÇÃO DO HOMEM COM O
AMBIENTE EM QUE VIVE?: UMA
ANÁLISE DAS METÁFORAS QUE
DENOMINAM A GANGORRA EM
PERNAMBUCO**

**HOW DOES THE LEXICON
DETERMINE MAN'S RELATIONSHIP
TO THE ENVIRONMENT IN WHICH
HE LIVES?: AN ANALYSIS OF THE
METAPHORS THAT NAME THE
SEESAW IN PERNAMBUCO**

Edmilson José de Sá

*Centro de Ensino Superior de Arcoverde Brasil,
Arcoverde – PE.*

Resumo:

Este trabalho visa a um estudo léxico-semântico acerca das denominações metafóricas usadas para denominar a *gangorra* na fala dos brasileiros habitantes do Estado de Pernambuco. Analisa-se a díade léxico e ambiente, bem como refletir sobre as motivações léxico-semânticas detectadas pelos falantes com relação à brincadeira infantil escolhida para a discussão em tela. *In totum*, foram analisadas onze denominações para a definição da ‘brincadeira em que duas crianças se sentam nas pontas de uma tábua apoiada ao meio, subindo e descendo’, conforme a questão 165 do Questionário Semântico Lexical (QSL), do Atlas Linguístico do Brasil – ALiB (Cardoso et al. 2014). Após a fundamentação teórica calcada em Sapir (1969), que defende a relação da língua com a sociedade e a cultura, e Cassirer (1972) e Lakoff e Johnson (2002), que discutem os lados subjetivo e sociocultural da metáfora, partiu-se para a análise inicialmente descritiva e, em seguida, para o estudo semântico-lexical, em que se ratificou a rigorosa afinidade entre léxico e ambiente físico, assim como se confirmou aspectos de cunho sociocultural, histórico e geográfico no conjunto lexical abordado.

Palavras-chave: Léxico. Metáforas. Gangorra. Pernambuco.

Abstract:

The idea for this work aims at a lexical-semantic study about the metaphorical denominations used to name the ‘seesaw’ in the speech of Brazilian inhabitants that live at the State of Pernambuco. It is intended to analyze the dyad lexical and environment, as well as to reflect on the lexical-semantic motivations detected by the speakers in relation to the children's play chosen for the present discussion. *In totum*, eleven denominations were analyzed for the definition of ‘the play in which two children sit at the tips of a table supported in half, going up and down’, according to the Questionário Semântico-Lexical (QSL) question 165 of the Atlas Linguístico do Brasil – ALiB (Cardoso et al. 2014). After the theoretical framework based on Sapir (1969), which defends the relationship of language with society and culture, and Cassirer (1972) and Lakoff and Johnson (2002), who discuss the subjective and sociocultural sides of metaphor, the initially descriptive analysis was done. Then the semantic-lexical study was exposed, in which the strict affinity between lexicon and physical environment was ratified, as well as sociocultural, historical and geographical aspects in the lexical set dealt with.

Keywords: Lexicon. Metaphors. Seesaw. Pernambuco.

* Professor de Língua Portuguesa e Literatura no Curso de Letras, Centro de Ensino Superior de Arcoverde, Arcoverde, PE, Brasil; edjm70@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Qualquer curso de graduação ou pós-graduação em Linguística traz em seu repertório discussões acerca da linguagem, da língua e da fala. Enquanto sistema funcional, a língua é considerada, ao mesmo tempo, estrutura e função, conforme tratado no Círculo Linguístico de Praga, sendo essa última tratada como algo inerente ao próprio sistema, ou seja, enquadrando-se dentro do jogo de diferenças de que se constitui o sistema linguístico, como defende Neves (1997).

Assim, se tomar a função como propriedade interacional de percepção humana, assim como o tempo, o espaço e o movimento, chega-se à metáfora, já que, segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 185), ela expressa “as maneiras de compreender experiências”. Tais experiências fazem parte da vida cotidiana e podem ser descritas por unidades que se agrupam, abrigam e representam o patrimônio cultural de um povo através do léxico.

Diante dessas observações, este artigo pretende discutir até que ponto o léxico sustenta a relação do homem com o ambiente em que vive por meio de construções metafóricas, que o auxiliam na expressão de suas experiências e concepções do mundo. Para tanto, usar-se-á como *corpus* algumas denominações lexicais registradas na carta linguística 41 do Atlas Linguístico de Pernambuco – ALiPE, construído por Sá (2013), como respostas à pergunta 165 do Questionário Semântico Lexical (QSL), do Atlas Linguístico do Brasil – ALiB (Cardoso et al. 2014): “como se chama a brincadeira em que duas crianças se sentam nas pontas de uma tábua apoiada ao meio, subindo e descendo?”.

O respaldo teórico do trabalho em tela se articula nas perspectivas defendidas por Sapir (1969), Cassirer (1972) e Lakoff e Johnson (2002), no que tange aos estudos de léxico, cultura e os componentes da linguagem metafórica. Após essa abordagem, adentra-se nas questões metodológicas, caracterizando o objeto de pesquisa – o ALiPE – e seguido do estudo das denominações para a *gangorra*, sob as égides histórica e metafórica. Ter-se-á, assim, um panorama sobre os conceitos e experiências captadas pelos pernambucanos e expostos na língua através do léxico.

2. INTERRELAÇÕES ENTRE LÉXICO, SOCIEDADE E CULTURA

Os estudos da linguagem, a cada dia, têm avançado significativamente e parte desses estudos decorre da aplicação de métodos inovadores. O método da Geolinguística, por exemplo, visa à descrição de uma realidade dialetal que, *a posteriori*, pode culminar num instrumento de análise da história de uma determinada região, já que o produto das pesquisas dialetais pode explicar e documentar o passado com notável cientificidade, além, obviamente, de servir para coleta de material de pesquisa, à luz das correntes geográficas, com intuito de interpretar os fatos da língua historicamente.

Uma das dimensões usadas para documentar a realidade dialetal das comunidades falantes do português é a lexical, embora, nos tempos áureos, ela se ocultava na gramática tradicional, mas já era reconhecida desde, pelo menos, o século XVIII, o que se confirma nos registros de Argote (1725, p. 300) ao citar os dialetos ultramarinos, dos quais, também, fazia parte o do Brasil, que tinha em seu léxico “muytos termos das linguas barbaras, e muytos vocabulos do Portuguez antigo”. A partir daí, passaram a surgir estudos ancorados em teorias lexicais, responsáveis pela descrição e análise linguística.

Na realidade, o reflexo das tradições, da história, do passado e do presente cabe justamente ao léxico, que visa à definição dos ambientes físico, social ou cultural, já que ele acumula o repositório do saber linguístico e é ainda a janela através da qual um povo vê o mundo numa comunidade (Vilela, 1994, p. 6).

Se o léxico da língua é que mais reflete nitidamente o ambiente físico e social dos falantes, como preconiza Sapir (1969, p.45), é através dele que se encontram descobertas, avanços e encontros entre povos e culturas que, na língua, são nomeados e repassados de geração para geração, o que se confirma em Biderman (2001, p. 9), quando afirma que o léxico recorta realidades do mundo e define também fatos de cultura.

Os fatos de cultura a que Biderman (2001) se refere se manifestam amplamente através de experiências inter-relacionadas que se materializam a

partir de fenômenos linguísticos variáveis reconhecidos nos atos de fala, pois no dizer de Santos (2006, p.20):

[...] tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes quanto das formas culturais no interior de uma sociedade, mostrar que a diversidade existe não implica concluir que tudo é relativo, apenas entender as realidades culturais no contexto da história de cada sociedade, das relações sociais dentro de cada qual e das relações entre elas. Nem tudo que é diverso o é da mesma forma.

Diante disso, ao compreender que a língua é um processo indissociável da cultura, percebe-se a experiência acumulada em uma comunidade, em que o léxico é um dos principais componentes, pois abarca o conhecimento necessário ao falante para se relacionar com o mundo extralinguístico, uma vez que ele “participa ativamente da produção e da mudança das formas da vida social [...]” (Cassirer, 1972, p. 349).

3. A LINGUAGEM DA METÁFORA

Há muito tempo, a metáfora tem sido alvo de estudos relacionados a várias áreas de investigação como a filosofia e a retórica. Nas obras clássicas da literatura, por exemplo, construções metafóricas operavam como ornamentos do discurso. Contudo, na linguagem espontânea do dia a dia, tais construções evidenciam mecanismos de expressão e manifestação de como os conhecimentos de mundo chegam ao falante. A esse respeito, Lima, Gibbs Jr. e Françoço (2001, p.108) remetem a:

[...] operações cognitivas, na qual empregamos um domínio experiencial mais concreto, estreitamente ligado à experiência com nosso próprio corpo e o mundo em que vivemos para compreender/conceitualizar um domínio mais abstrato, cuja natureza da experiência humana não permite uma representação direta.

Assim, as construções metafóricas surgem de experiências distintas que subjazem à fala espontânea e 'são necessárias para dar sentido ao que acontece em torno do falante' (Lakoff; Johnson, 1980, p. 186).

Necessário, ainda, para fundamentar a ideia de metáfora atribuída à língua é recorrer às figuras de linguagem e à linguagem figurada. Para Lakoff e Turner (1989), construções concretas da língua como as palavras e as expressões idiomáticas dependem justamente das metáforas para serem compreendidas.

Desse modo, a metáfora foi definida, então, como um processo cognitivo necessário para a compreensão da linguagem e construção do sistema gramatical, ela se estrutura a partir da escala PESSOA > OBJETO > ATIVIDADE > ESPAÇO > TEMPO > QUALIDADE, seguindo, assim, na mesma direção, como preconizam Heine; Claudi e Hünнемeyer (1991). Além disso, conforme apregoado por Pollio et al. (1990), há universais figurados que existem nas línguas, eras históricas e agrupamentos culturais. Assim:

A metáfora pode ser vista não apenas como um recurso meramente linguístico, em que se permite a transposição do sentido de uma determinada palavra a outra, mas também, sob a perspectiva do subjetivismo, ou seja, como um meio de o indivíduo expressar seus sentimentos. (Cassirer, 1972, p. 103-104).

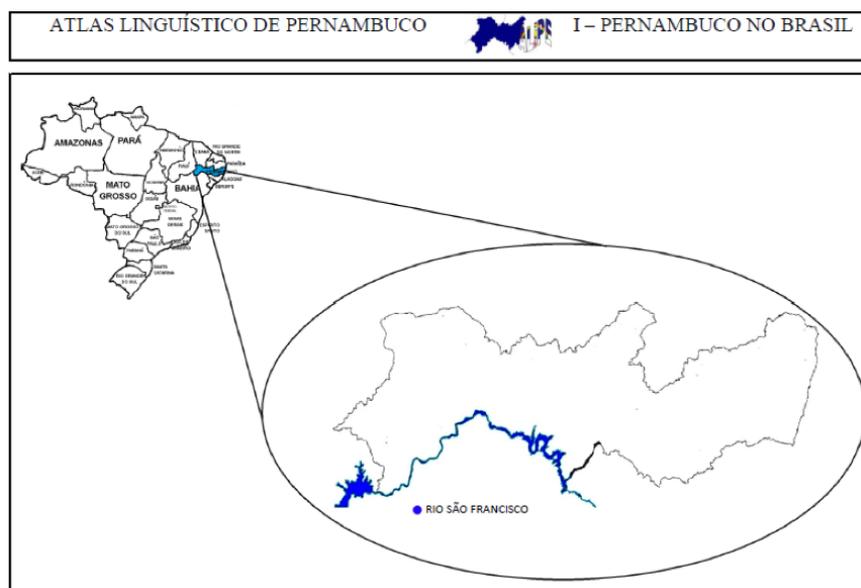
Por isso, entendendo que estudos dialetais registram variedades regionais proferidas por falantes dos mais variados perfis socioculturais, cujas marcas podem ser impregnadas de metáforas, já que elas também se efetivam na linguagem do dia a dia, a análise aqui proposta torna-se pertinente para se compreender como se dá sentido ao que se vê, se fala, se ouve e se lê em todos os momentos da vida. A carta do Atlas Linguístico de Pernambuco, referente às denominações para *gangorra*, visa, justamente, a facilitar esse entendimento.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS: A GÊNESE DO CORPUS DE PESQUISA

As denominações para *gangorra* foram retiradas da carta lexical 41 do Atlas Linguístico de Pernambuco (ALiPE), produto da tese de Doutorado defendida por Sá (2013) e publicada por Sá (2016), que verificou como variantes fonéticas, léxicas e morfossintáticas se acentuaram ou se inibiram em pontos de inquérito do estado pernambucano, pertencente à Região Nordeste do Brasil.

As investigações ocorreram em vinte pontos de inquérito do estado, contemplando os quatro cantos, de Afrânio a Recife, de São José do Egito a Tacaratu. A escolha dos pontos de inquérito foi feita a partir dos preceitos teóricos encontrados em Ferreira e Cardoso (1994), segundo os quais, era necessário ter em mente a realidade socioeconômica, os aspectos históricos e a importância do município para o estado. A figura 1, na sequência, mostra localização de Pernambuco no mapa do Brasil.

Figura 1: Localização do Estado de Pernambuco no Brasil



Fonte: Carta Introdutória I do ALiPE (Sá, 2013)

Em cada ponto, foram entrevistados quatro informantes entre 18 a 30 e 50 a 65 anos, contemplando os dois sexos e a escolaridade que não ultrapasse o quinto ano (antiga 4ª série do Ensino Fundamental), à exceção da capital, Recife, que, conforme a metodologia preexistente, também requeria a diagnose com pessoas de nível superior completo.

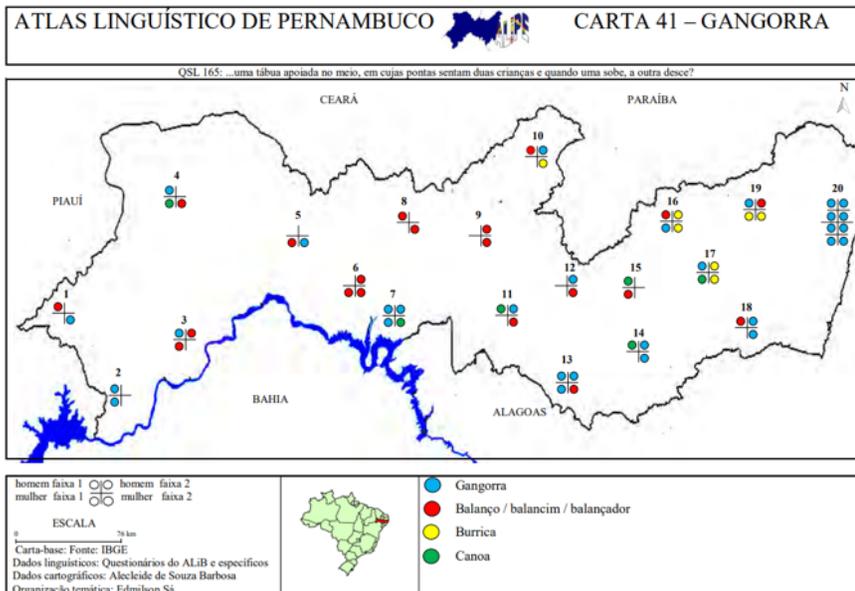
Aos informantes foram aplicadas 460 perguntas, sendo 420 retiradas dos questionários do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) (Cardoso et al., 2014), referindo-se a temas gerais e 40 de temas específicos relacionados a *frevo*, *maracatu*, *renascença e barro*. Os resultados permitiram a construção de 111 cartas, das quais seis são introdutórias e mais 105 cartas linguísticas, divididas em 50 cartas fonéticas, 47 cartas semântico-lexicais e 8 cartas morfossintáticas.

5. ESTUDO DAS DENOMINAÇÕES LEXICAIS PARA ‘GANGORRA’

Para o estudo das denominações lexicais para a “tábua apoiada no meio, em cujas pontas sentam duas crianças e quando uma sobe, a outra desce”, partiu-se, *in limine*, da distribuição das variantes nos pontos do Estado de Pernambuco, dos vieses histórico e geossociolinguístico, adentrando-se, em seguida, na análise lexicográfica, de modo a observar nos conceitos das denominações as ocorrências de natureza metafórica.

Conforme distribuído na carta 41, pictografada na figura 2, os pernambucanos mencionaram as lexias *gangorra*, *balanço* (e as variantes *balancim* e *balançador*), *burrice* e *canoa*. O *corpus* ainda registra as seguintes ocorrências únicas: *borboleta*, *tábua pra escorregar*, *tábua com tijolo pra escorregar*, *banguê*, *pula-pula*, *cavaleiro* e *escorrego*.

Figura 2: Carta 41 com as denominações para *gangorra* em Pernambuco



Fonte: Sá (2013)

5.1 O VIÉS HISTÓRICO

A origem da gangorra é desconhecida. Porém, conforme encontrado em Moraes (2013, p. 2018), o brinquedo surgiu na Grécia antiga. Nessa brincadeira, uma dupla de crianças brincava de subir e descer segurando, cada uma, a extremidade de uma corda que passava sobre um galho de uma árvore.

A palavra gangorra em inglês, *seesaw*, por sua vez, abrolhou entre 1630 e 1640 como uma onomatopeia a que se referiam as crianças e trabalhadores quando queriam expressar o movimento repetitivo de vaivém da serra (*saw*).

Figura 3: Gangorra improvisada com troncos de árvore, pintura do século XVIII ou XIX.



Fonte: Altizen (2001, p. 74)

Segundo registrado em Longman (2014), a ideia de um brinquedo em que a criança descia e subia em uma prancha equilibrada adveio do início XVIII e assim o conceitua:

1 Image of seesaw - a piece of equipment that children play on, made of a board that is balanced in the middle, so that when one end goes up the other goes down. SYN: teeter-totter (American English)

2 a repeated movement from one state or condition to another and back again. SYN: oscillation¹

Para Michaelis (2009), o termo em português era usado no Nordeste, no século XVI, referindo-se a um engenho primitivo de cana-de-açúcar, manual, desenvolvido em dois rolos de madeira entre dois esteios verticais. Tal referência é registrada como marca da Paraíba.

¹ 1 Imagem de gangorra - um equipamento que as crianças brincam, feito de uma prancha que é equilibrada no meio, de modo que quando uma extremidade sobe a outra vai para baixo. SYN: teeter-totter (inglês americano)

2 um movimento repetido de um estado ou condição para outro e de volta novamente. SYN: oscilação (tradução nossa)

5.2 O VIÉS GEOSSOCIOLOGÍSTICO

O Estado de Pernambuco é dividido em cinco mesorregiões: *Sertão*, *São Francisco*, *Agreste*, *Zona da Mata* e *Região Metropolitana*, e os pontos de inquérito selecionados foram distribuídos em todas elas, permitindo a aplicação dos questionários a 84 pessoas.

Em face de os inquéritos serem realizados em vinte municípios, resolveu-se sistematizar a análise, separando-os por mesorregiões assim distribuídas:

SERTÃO → Arcoverde; Custódia; Ouricuri; Salgueiro; São José do Egito; Serra Talhada

SÃO FRANCISCO → Afrânio; Floresta; Petrolina; Santa Maria da Boa Vista; Tacaratu

AGRESTE → Águas Belas; Caruaru; Garanhuns; Limoeiro; São Bento do Una; Taquaritinga do Norte; Tupanatinga

ZONA DA MATA → Palmares

REGIÃO METROPOLITANA → Recife

Das quatro denominações cartografadas, o item lexical *gangorra* obteve 46% de ocorrências, seguindo de 33% para *balanço* (e variantes), 11% para *burrica* e 10% para *canoa*.

O maior percentual de *gangorra* coube aos moradores do Agreste de Pernambuco com 14% do total registrado. Essa mesma mesorregião foi responsável pelos percentuais mais elevados de *burrica*, com 10% e *canoa* com 6%, em detrimento dos registros computados nas demais mesorregiões.

Em relação à dimensão diastrática, a denominação *gangorra* teve percentual mais elevado na fala dos homens, perfazendo 28% do total, mas pouco se distanciando da preferência das mulheres, já que essas atingiram 20% do total.

A denominação *balanço* é registrada como preferências das mulheres pernambucanas com 17% contra 14% dos homens, não representando, assim, uma grande distância. *Burrica*, por sua vez, teve maior percentual na fala das mulheres da segunda faixa etária, enquanto *canoa* teve mais registros na fala dos homens mais jovens.

Diante do exposto, a predominância de *gangorra* se consolida, independente do perfil social do falante, ou seja, percebe-se um caso de “variação estável” (Naro, 1994, p. 84). Porém, a denominação *burrica* parece estar em processo de mudança, futuramente se arcaizando, ao contrário de *canoa* que denota uma mudança em progresso, aumentando na fala dos mais jovens.

5.3 A ABORDAGEM METAFÓRICA A PARTIR DA ANÁLISE LEXICOGRÁFICA

A análise de metáforas para denominar a *gangorra* partiu dos conceitos registrados em dicionários produzidos a partir do século XVIII quais sejam: Bluteau (1789), Pinto (1832), Figueiredo (1913) e Michaelis (2009).

Foram selecionadas as denominações cartografadas na carta 41: *gangorra*, *balanço*, *agrupando também balancim e balançador* pela mesma gênese, *burrica e canoa*.

No quadro 1, a seguir, é possível verificar, ainda, as denominações que não foram registradas nas obras lexicográficas.

Quadro 1: Conceitos das denominações de gangorra segundo obras lexicográficas

	Bluteau (1789)	Pinto (1832)	Figueiredo (1913)	Michaelis (2009)
Gangorra	ND	ND	Aparelho, para divertimento de rapazes, constituído por uma trave, apoiada pelo meio num espigão, e em cujas extremidades cavalgam.	Brinquedo que consiste em uma barra retangular apoiada no meio por um eixo, de modo que os seus extremos possam subir e descer alternadamente
Balanço / balancim	qualquer corpo suspenso onde alguém se põe para agitar o corpo, juntamente com o balanço	qualquer corpo suspenso em que qualquer se põe para agitar-se	Movimento oscilatório / Mesmo que balanceiro. Peça de veículo, a cujas pontas se prendem os tirantes e que se liga ao carro pela parte média.	Qualquer brinquedo ou aparelho de diversão que serve para as crianças se balançarem; Peça de carruagem em cujas pontas se prendem os tirantes e que é ligada ao veículo pela parte média
Balançador	ND	ND	* Consta balanceador – o que afere as balanças	* Consta balanceador – o que afere as balanças
Burrica	ND	ND	Cavalete, formado por um tronco, que descansa no chão uma das extremidades, tem na outra dois pés, e serve aos serradores para sustentar a madeira que estão serrando.	Sinônimo de gangorra
Canoa	Embarcação sutil de uma só peça de madeira cavada	Embarcação inteiriça feita de um só pau cavado.	Pequena embarcação	Embarcação de pequeno porte usada pelos indígenas brasileiros, talhada em um só tronco de árvore ou cavada a fogo em um único lenho, rasa, de fundo chato e movida a remos

Fonte: Organização do autor.

Conforme o quadro 1, a denominação *gangorra* não está registrada em Bluteau (1789) e Pinto (1832), mas em Figueiredo (1913) e Michaelis (2009), os conceitos são semelhantes. Na obra de 1913, o brinquedo se conceitua como “aparelho, para divertimento de rapazes, constituído por uma trave, apoiada pelo meio num espigão, e em cujas extremidades cavalgam.”, enquanto no dicionário de 2009, a referência é de um “brinquedo que consiste em uma barra retangular apoiada no meio por um eixo, de modo que os seus extremos possam subir e descer alternadamente”.

No caso de *balanço*, agrupada com *balancim*, considera-se a tese defendida por Lakoff e Turner (1989) de que a metáfora se constitui uma figura de linguagem que compara seletivamente destacando as qualidades de um sujeito consideradas importantes para aquele que a usa, pois em Bluteau (1789) e em Pinto (1832), registra-se a referência “a qualquer corpo suspenso onde alguém se põe para agitar o corpo”. Em Figueiredo (1913), a mesma figura se observa quando se depara com a ideia do movimento oscilatório que o balanço faz da mesma forma que a gangorra. Além disso, o mesmo dicionário registra o item lexical como uma “peça de veículo, a cujas pontas se prendem os tirantes e que se liga ao carro pela parte média”, cujo movimento lembra o brinquedo. O conceito encontrado em Michaelis (2009) torna-se mais próximo ao se referir a “qualquer brinquedo ou aparelho de diversão que serve para as crianças se balançarem”.

Assim como ocorre com *gangorra*, o item lexical *balançador* não está registrado em Bluteau (1789) e Pinto (1832). Porém, em Figueiredo (1913) e Michaelis (2009), há conceitos para ‘balanceador’, como aferidores de balança, cujo objeto tem o mesmo intuito da *gangorra*: manter o equilíbrio de objetos que encontram nas extremidades.

A denominação *burrica* também só é registrada a partir do século XX, cujo conceito encontrado em Figueiredo (1913) remete a um “cavalete, formado por um tronco, que descansa no chão uma das extremidades, tem na outra dois pés, e serve aos serradores para sustentar a madeira que estão serrando”, que deixa clara uma referência metafórica ao conceito do brinquedo. Essa ideia é confirmada em Michaelis (2009), que apresenta a burrica como sinônimo de *gangorra*.

Os conceitos atribuídos à canoa nos quatro dicionários consultados fazem referência a uma embarcação feita de um só pau cavado. Defende-se, aqui, mais uma construção metafórica, oriunda da semelhança com os brinquedos antigos dos parques de diversão, cujo movimento se assemelhava aos da *gangorra*.

6. CONCLUSÃO

O número de denominações para a *gangorra* no falar pernambucano foi limitado, conforme registrado na carta 41 do Atlas Linguístico do Estado. Além de *gangorra*, *burraca canoa* e *balanço*, que também agrupou *balancim* e *balançador*, houve sete denominações citadas uma única vez.

Considerando os grandes movimentos (i)migratórios que surgiram no Brasil a partir do século XVI, época em que já se tentava nomear, em inglês, uma brincadeira milenar, conforme mencionado por Moraes (2013), esperava-se um número maior denominações. Porém, tal redução também foi observada nos trabalhos de Ribeiro (2012), Portilho (2013) e Santos (2016). Logo, como se pode perceber, nenhum trabalho geolinguístico contempla todos os fenômenos sejam esses de natureza fonética, lexical ou morfossintática.

Em se tratando especificamente do estudo lexical, tanto as práticas socioculturais quanto as visões de mundo são refletidas nas denominações conferidas aos falantes de uma determinada língua. Foram, pois, as unidades lexicais registradas no falar pernambucano para denominar o brinquedo usado por duas crianças que permitiram vislumbrar as visões de mundo e como foi elaborado esse universo por meio do léxico.

Dentre as denominações cartografadas, o item lexical *gangorra* faz alusão ao brinquedo em Figueiredo (1913) e Michaelis (2009). Porém, no caso de *balanço* / *balancim*, apenas em Michaelis (2009) há referência ao brinquedo com o qual as crianças se balançam. Nessa mesma obra lexicográfica, porém, observa-se o conceito da peça de carruagem ligada ao veículo em cujas pontas se prendem os tirantes, assemelhando-se ao design do referido brinquedo, como também fora registrado em Figueiredo (1913), ao que se pode, dessa forma, constatar a ideia de metáfora conferida a Cassirer (1972) de que as ideias são transformadas em imagens. Isso também se confirma nos conceitos de Bluteau (1789) e Pinto (1832) ao mencionar o corpo suspenso por algum objeto que o faz balançar.

O item lexical *burraca*, não dicionarizado nas obras dos séculos XVIII e XIX analisadas no trabalho, é conceituado como um ‘cavelete, formado por um tronco, que descansa no chão uma das extremidades, tem na outra dois pés, e serve aos serradores para sustentar a madeira que estão serrando’ em Figueiredo (1913), lembrando sutilmente a *gangorra*, mas mencionada *ipsis literis* em Michaelis (2009). A atualização do conceito metafórico para a referência ao brinquedo nesses dois dicionários permite concordar com Lakoff e Turner (1989) que defendem a relevância das metáforas para a compreensão de construções concretas da língua. É o que se observa também nos conceitos atribuídos à denominação *canoas*, que inspirou a representação delineada pelo formato do brinquedo.

Ao afirmar que a riqueza do falar Pernambuco também se registra em seu léxico, uma vez que, para Chauí (2000, p. 61), “a cultura se realiza porque os humanos são capazes de linguagem, trabalho e relação com o tempo”, e as denominações registradas espontaneamente, seja pela sinonímia, seja por construções metafóricas. Isso tudo é a prova concreta de manifestação cultural.

REFERÊNCIAS

- Argote, DJC. Regras da Língua Portuguesa, Espelho da Língua Latina. 2.ed. Lisboa, 1725.
- Atzingen, Maria Cristina Von. História do brinquedo – Para as crianças conhecerem e os adultos lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.
- Biderman, MTC. Teoria Lingüística. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Bluteau, R. Vocabulário português & latino: aulico, anatomico, architectonico Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v.
- Cardoso, S et al. Atlas Lingüístico do Brasil: cartas lingüísticas 1. Londrina: Eduel, 2014.
- Cassirer, E. Linguagem e mito. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- Chauí, M. Convite à Filosofia. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- Ferreira, C, Cardoso, S. A dialectologia no Brasil. São Paulo: Contexto, 1994.
- Figueiredo, C. Novo dicionário da língua portuguesa. Lisboa [Portugal] : Livraria Clássica, 1913.
- Heine, B, Claudi, U, Hünemeyer, F. Gramaticalization: a conceptual framework. Chicago: The University of Chicago: The University of Chicago Press, 1991. 276p.
- Lakoff, G, Turner, M. More than cool reason: a field guide to poetic metaphor. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.
- Lakoff, G, Johnson, M. Metaphors we live by. London: The University of Chicago Press, 2002.
- Lima, PLC, Gibbs, R., Françaço, E. Emergência e natureza da metáfora primária. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas, SP, (40), pp. 107 - 140, 2001.
- Longman dictionary of contemporary English. Longman do Brasil, 2014.
- Michaelis. Dicionário Escolar Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2009.
- Moraes, SS. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Produções Didático-Pedagógicas. Cadernos PDE. Pato Branco, 2013.
- Naro, A. Idade. In: Mollica, MC. Introdução à sociolingüística variacionista. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. (Cadernos didáticos da UFRJ).
- Neves, MHM. A gramática funcional. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 160p.
- Pinto, LMS. Dicionário da Língua Brasileira. Ouro Preto: Tipografia de Silva, 1832.
- Pollio, H et al. "Figurative language and cognitive psychology". In: Language and cognitive processes, 1990
- Sá, EJ. Atlas Lingüístico de Pernambuco. Tese de doutorado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2013.
- Sá, EJ. Atlas Lingüístico de Pernambuco. São Paulo: Ixtlan, 2016.
- Santos, JL. O que é cultura. Coleção primeiros passos. São Paulo : Brasiliense, 2006.
- Sapir, E. Língua e ambiente. In: SAPIR, E. Linguística como ciência. Tradução Joaquim Mattoso Câmara Júnior. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969. p. 43-62
- Vilela, M. Estudos de lexicologia do português. Coimbra: Almedina, 1994.
- Portilho, DAS. O falar amazônico: uma análise da proposta de Nascentes (1953) a partir de dados do Projeto ALiB. 2013. 155p. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.
- Ribeiro, SSC. Brinquedos e brincadeiras infantis na área do "Falar Baiano". 2012. 752f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- Santos, LA. Brincando pelos caminhos do Falar Fluminense. 2016. 197f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

CAPÍTULO

12

SIMULTANEOUS INTERPRETING STRATEGIES ACROSS BRAZILIAN STUDENTS

ESTRATÉGIAS DE INTERPRETAÇÃO SIMULTÂNEA ENTRE ESTUDANTES BRASILEIROS

Cecília Franco Moraes*

*Universidade Federal de Uberlândia Brasil,
Uberlândia - MG.*

Igor A. Lourenço da Silva**

*Universidade Federal de Uberlândia Brasil,
Uberlândia - MG.*

Resumo:

Esta pesquisa investiga a frequência, impacto cognitivo e normas subjacentes das estratégias de interpretação simultânea utilizadas no par linguístico inglês-português brasileiro por estudantes de tradução da Universidade Federal de Uberlândia (Brasil). Os participantes realizaram uma tarefa de interpretação simultânea de inglês para português brasileiro. Suas sessões foram gravadas e transcritas, e os dados foram analisados de uma perspectiva cognitiva. Os resultados apontaram que os estudantes empregaram *táticas*, não *estratégias* (Gile, 2009). Também mostraram que: 1) as táticas mais utilizadas foram omissão, segmentação, transformação morfosintática e transcodificação; e a maioria das táticas estava relacionada 2) ao esforço cognitivo despendido e 3) normas de interpretação.

Palavras-chave: Estudos Cognitivos da Interpretação. Interpretação simultânea. Estratégias de interpretação. Normas de interpretação.

Abstract:

The study aimed at investigating the frequency, cognitive impact, and underlying norms of simultaneous interpreting strategies in the English-Brazilian Portuguese language pair as used by undergraduate translation students at Universidade Federal de Uberlândia (Brazil). Participants performed a simultaneous interpreting task from English into Brazilian Portuguese. Their sessions were audio-recorded and transcribed, and data were analyzed from a cognitive perspective. The results pointed out that the students employed *tactics*, rather than *strategies* (Gile, 2009). They also revealed that: 1) the most frequently employed tactics were omission, chunking, morphosyntactic transformation and transcoding, 2) most of the tactics used were related to participants' cognitive effort, and 3) most of the tactics were related to interpreting norms.

Keywords: Cognitive Interpreting Studies. Simultaneous interpreting. Interpreting strategies. Interpreting norms..

* Doctoral student, Institute of Literature and Linguistics (ILEEL), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais (MG), Brazil; cecilia.morais@ufu.br, cecilia_fm_04@gmail.com

** Assistant Professor, Institute of Literature and Linguistics (ILEEL), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, Minas Gerais (MG), [Brazil; ials@ufu.br](mailto:ials@ufu.br), ialsigor@gmail.com

1. INTRODUCTION

The use of different interpreting strategies has been widely explored in Interpreting Studies. Research has shown that interpreters use strategies and tactics to deal with processing constraints (Riccardi, 2005; Kalina, 1998; Gile, 2009). In this study, a *strategy* refers to an intentional, planned, goal-oriented problem-solving procedure employed by interpreters to deal with processing constraints (Kohn, 1990; Gile, 2009; Li, 2015; Barakat, 2018). By contrast, the term *tactic* is used to refer to actions taken in face of an immediate problem and with an immediate objective (Gile, 2009). Thus, the present study aims at adding to the discussion of the use of strategies/tactics by interpreters when dealing with processing constraints which appear during the performance of an interpreting task.

A significant body of literature have addressed the relationship between strategies and language pair (Donato, 2003; Bartłomiejczyk, 2006; Liantou, 2011). Although language specificity is not the aim of the present investigation, it may provide insights on the relationship between strategy use in simultaneous interpreting and the English-Brazilian Portuguese language pair. Several studies also suggest a relationship between strategy use and interpreting norms (Schjoldager, 1995; Gile, 1999; Pöschhacker, 2004; Riccardi, 2005; Wang, 2012). The term *norm* is used in this article to refer to behaviors that are accepted and validated by a social group (speakers, interpreters, and their audience) and govern attitudes of individuals in that group. The present study may add to the discussions on the subject which may contribute to the literature on interpreter training, since interpreters' first contact with interpreting norms usually takes places in interpreting classes.

Building on exploratory research with an experimental design, the present research investigated the use of interpreting strategies by eight undergraduate students from a cognitive perspective, i.e., by analyzing the processes underlying the interpreting task and the target speech (TS) delivered. Such processes can be inferentially related to the interpreters' processing capacity – thus, to their cognitive effort (Gile, 2009). The general objective of the study is to investigate the use of interpreting strategies by undergraduates while performing simultaneous interpreting tasks in the English-Brazilian Portuguese language pair. Building on the interpreters' processes and products, it seeks to accomplish three specific objectives: 1) to identify the most common strategies used by the students, 2) to assess whether the strategies used by the students are related to the cognitive effort expended by them, and 3) to assess whether the strategies used by the students are related to interpreting norms.

To identify which interpreting strategies were most used by the students, a quantitative analysis was carried out, i.e., the strategies used were identified in the data and counted. To carry out the qualitative analysis, Gile's (2009) Effort Models were adopted as a background, since they address possible causes of interpreters' difficulties and failures. These models have been widely used in interpreting research to analyze and discuss the use of strategies (Seeber, 2015; Gile, 2020). Besides, the qualitative analysis also followed Toury's (2012) operational norms as applied to interpreting by Garzone (2002) and Gile (2009) to look into a possible relationship between strategy use and interpreting norms, as students' act of choosing specific strategies might be guided by them.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

One of the approaches who seek to explain the interpreting process is the Information Process approach. Its scholars consider processing capacity (also called attention or attentional resources) and working memory central to the interpreting process (Gile, 2009), and assume that linguistic structures underlying the message never completely disappears from the cognitive intermediate processes. Therefore, linguistic factors have an impact on the interpreters' cognitive processing, requiring language-specific strategies (Donato, 2003; Li, 2015). Based on these assumptions, Gile (2009) designed his Effort Models, which were widely adopted to describe the simultaneous interpreting process and to analyze different aspects of this process in experimental studies. These models aimed at understanding recurring difficulties which stem from cognitive constraints related to the language pair involved, working conditions among others (Donato, 2003; Bartłomiejczyk, 2006; Liontou, 2011; Han; Chen, 2016; Barakat, 2018).

Gile's (2009, p. 168) models consider interpreting as "a process which involves a set of operations on successive speech segments. Each of them is heard and analyzed (L), then stored in memory for a short while (M), and finally reformulated in the target language (P)." Besides, interpreters need to coordinate (C) all the demands of the three first operations to allocate their attentional resources adequately. Each of these operations is called an Effort and interpreters need to have enough processing capacity available to meet the needs of the effort in action, with the caveat that there is always a limited supply of available processing capacity. When the effort expended by interpreters while performing the task (cognitive effort) (Gile; Lei, 2021) exceeds their total processing capacity available, problems may arise, which, in turn, may lead to cognitive saturation. They may also arise due to inappropriate allocation of the interpreter's available processing capacity. Additionally, they are recurrent, as interpreters tend to work close to the saturation level – see Gile's (1999) Tightrope Hypothesis, according to which some conditions (e.g., high speech rate, syntactic complexity, lexical gaps, etc.), called problem triggers, may cause increased processing capacity requirements, attention management errors, or lapses of attention.

The analysis of the use of interpreting strategies and tactics can be considered one of the most relevant aspects of interpreting research (Liontou, 2011), as they demonstrate the typical challenges of the interpreting process, besides indicating possible solutions that can be applied during the performance of an interpreting task (Riccardi, 2005). A *strategy* is an intentional, goal-oriented, problem-solving procedure employed by interpreters to deal with processing difficulties in an interpreting task (Kalina, 1998; Kirchhoff, 2002; Pöchhacker, 2004; Gile, 2009). Gile (2009) considers there is a difference between planned and unplanned actions taken during the interpreting task. According to him, online decisions and actions taken in face of an immediate problem are called *tactics*. Both terms, however, may refer to actions used to tackle difficulties

related to processing capacity limitations, knowledge gaps, time pressure constraints, and/or inter-lingual and intercultural communication (Kohn, 1990; Bartłomiejczyk, 2006; Li, 2015; Barakat, 2018).

The employment of strategies is considered necessary (Kalina, 2005; Gile, 2009; Li, 2015), especially in the simultaneous mode, because of its multitasking (and therefore cognitively effortful) characteristic. Several studies have been carried out to understand how interpreters handle the difficulties imposed by this interpreting mode (Donato, 2003; Bartłomiejczyk, 2006; Barakat, 2018), difficulties which may be related to the language pairs involved in the task and to source-speech (SS) delivery rate, for example. As simultaneous interpreting demands more cognitive resource management, the use of certain strategies has a major impact on the work of simultaneous interpreters. These strategies can help them relieve cognitive burden, overcome emergencies, improve TS delivery rate, enhance communication, and avoid memory overload due to the accumulation of untranslated SS information (Li, 2013).

Several studies have addressed the difficulties imposed by the relationship between language pair and interpreting strategies. Information Process scholars understand that interpreters are more prone to cognitive overload when their working languages are syntactically different or when they are interpreting from their native language into a foreign one (Kalina, 1998, 2015; Donato, 2003; Bartłomiejczyk, 2006; Gile, 2009; Li, 2013, 2015). This overload may be avoided by using specific strategies. Another difficulty imposed by the simultaneous mode investigated by some scholars is SS delivery rate (Gerver, 1969). This rate bears upon the amount of information which must be processed by interpreters in a given time. Riccardi (2015) suggests that 100–130 wpm (words per minute) are comfortable, while 135–180 wpm are too fast. Fast delivery speech rate often causes interpreting problems which may also be solved through specific interpreting strategies, mostly related to the comprehension process (Kalina, 2015).

Moreover, strategies are deemed to be important for high-quality interpreting performance (Kalina, 2005). Interpreters use them to get rid of negative consequences of the interpreting constraints, such as poor working conditions, time pressure, and split attention, which could jeopardize the output's quality. Interpreters' awareness of norms and audience expectations regarding their output's quality may reveal a correlation between interpreting norms and strategy use (Pöchhacker, 2004).

According to Li (2013), more than 30 strategies have been already identified and described by interpreting researchers. Some of them are applicable to solving problems related to the interpreting process or to the TS production, while others are amenable to a specific language pair or directionality, or even to a specific interpreting mode. The study reported in this article attempted to establish a correspondence between the strategies identified by Gile (2009), Kalina (1998), Bartłomiejczyk (2006), Wu and Liao (2018), Donato (2003), Han

and Chen (2016), Kader and Seubert (2014), Pöchhacker (2004), Li (2013, 2015), and Barakat (2018)¹.

The 18 strategies (see Table 1) selected were investigated by this research because they can be applied to simultaneous interpreting (the mode of interpreting under scrutiny), they may refer to the interpreting process and/or product (both can be related to the cognitive effort expended by the participants, an aspect investigated by the present study), they can be planned or unplanned actions (which can also be related to the cognitive effort expended by the participants), and they may or may not be related to interpreting norms (another aspect investigated in the research reported in this article). The main aspects of the strategies selected, i.e., the ones that the reviewed authors highlighted the most, were considered to establish a correspondence between them.

Besides the relationship between cognitive difficulties imposed by the simultaneous interpreting act and specific strategies, the relationship between interpreting norms and strategies has also been investigated by some researchers (Wang, 2012). The study reported in this article considers norm as a behavior that has been validated and accepted by a social group and which governs attitudes of individuals in that group (Garzone, 2002; Toury, 2012). It is a description of translational and interpreting behavior tendencies followed by translators and interpreters under certain circumstances (Shlesinger, 1989; Garzone, 2002; Gile, 2009; Wang, 2012; Li, 2015). According to Pöchhacker (2016), interpreting norms, by acting like constraints, can help shape interpreters' strategic responses to problems found during their performance. Norms, therefore, can help interpreters choose the appropriate solutions (i.e., strategies) to interpreting problems (Schjoldager, 1995). Additionally, they lead interpreters to become aware of the expectations regarding their product and performance and try to meet them (Pöchhacker, 2004). While strategies are applied during the interpreting process to ease the task difficulties, norms are applied aiming at the quality and acceptance of the interpreting product (Garzone, 2002; Riccardi, 2005), as they are internalized not only by interpreters but also by the users of interpreting services. In recent interpreting research (Wang, 2012; Li, 2015), *law* can be found expressing the same concept as *norm*. Some of these laws of interpreting are described by Gile (2009).

The norms investigated in recent interpreting studies are mostly based on those proposed by Toury (1980, 2012) for translation. They are divided into initial norms, preliminary norms, and operational norms (Schjoldager, 1995; Chesterman, 1997; Toury, 2012). Initial norms are the ones that govern interpreters' choices between adequacy to SS or acceptability of TS. Preliminary

¹ All the strategies described by each author, along with the definitions and the categorizations proposed by each of them, can be found in Morais (2021).

norms are related to translation policy in a certain culture (e.g., interpreters should speak as if they were the actual speakers). Operational norms direct the decisions made by interpreters; they affect the distribution of linguistic material and can be learnt or developed through experience. Toury (2012) proposes that these norms could be subdivided into matricial norms and textual-linguistic norms. Garzone (2002) adds that the latter category can work at a local or at a general level.

Table 1 – Interpreting strategies and their definitions.

	Strategies	Definition
1)	Extending or narrowing EVS (<i>flexible décalage</i>)	To vary the EVS (ear-voice-span) length at the beginning of the interpreting task or after a topic shift
2)	Chunking	To split or merge the source speech into processing-relevant segments
3)	Delaying response	To defer production by pausing or by producing generic utterances after the appearance of segments with potential to trigger a processing problem
4)	Anticipation	To utter the target speech before the speaker utters its source-speech equivalent
5)	Reconstruction	To restore elements not heard, not understood, lost, or forgotten
6)	Restructuring	To change the sequence of source-speech segments during target-speech production
7)	Morphosyntactic transformation	To modify the source speech's syntactic construction
8)	Generalization	To express source-speech elements more generically or concisely
9)	Simplification	To reduce source-speech complexity, lexically or stylistically
10)	Approximation	To use a synonym, a less precise term or a semantically related term to replace a source-speech element
11)	Addition	To insert information, content or culture-related, not uttered by the speaker
12)	Omission	To delete input when producing the target speech
13)	Repetition	To iterate previously processed elements using synonyms or synonymic elements

14)	Paraphrase or explaining	To explain the meaning of a source-speech element
15)	Transcoding	To interpret the source speech word for word
16)	Parallel reformulation	To express something not uttered by the speaker but plausible in the context
17)	Repair	To make a self-correction after the acknowledgment of a mistake in the output
18)	Reproduction	To keep a source speech word or phrase untranslated

Source: The author.

Matricial norms govern the arrangement of the TS, i.e., how the target language *substitutes* the source language (Toury, 2012). They may determine, for instance, the interpreters' choices for strategies such as omission, addition, and chunking, as well as strategies which deal with changes of the textual material location, such as restructuring. Textual-linguistic norms, in turn, rule the selection of linguistic material, i.e., which target language structures will *replace* the source language's (Toury, 2012). Some textual-linguistic norms can work at a local (or tactical) level (Garzone, 2002). This type of norms can be language-specific and may enable interpreters to recur to ready-made solutions (strategies) for the translation of common problematic structures in specific languages pairs (Garzone, 2002), especially in the simultaneous interpreting mode. As they are frequently followed, they may help interpreters automatize the strategies used, thus saving them time and processing capacity, which, in turn, help them avoid cognitive overload.

Finally, textual-linguistic norms which function at a general level would be the ones Gile (2009) calls *laws* (Garzone, 2002). His first law, called maximizing information recovery, governs interpreters attempt to re-express the complete source language message. Reconstruction would be an example of a strategy

employed when interpreters follow this norm. The second law, minimizing interference in information recovery, rules interpreters attempt “to recover as much information as possible on each segment without jeopardizing the recovery of other segments” (Gile, 2009, p. 212). When using strategies like omission, reproduction and repetition, interpreters would be governed by this norm, for example. The third law, maximizing the communication impact of the speech, would be behind interpreters attempt to achieve the communicative act’s aims. Interpreters, when following this norm, tend to use strategies which allow them to save time, even if it is detrimental to information recovery, such as anticipation. Besides this first three laws re-interpreted from Toury (2012), Gile (2009) lists other two, which he considers natural tendencies in human behavior, but undesirable in terms of professional ethics. When following the law of least effort, interpreters seek strategies that involve the least cognitive effort possible, even with processing capacity available. Finally, the law of self-protection governs interpreters’ preference for strategies that do not highlight their problems in understanding or reformulating speech segments in a way they consider satisfactory (Gile, 2009).

3. MATERIALS AND METHODS

The data analyzed by the study described in this article were first collected as part of a senior thesis research project (Morais, 2018) which aimed at analyzing the role domain knowledge plays on the performance and understanding of simultaneous interpreting tasks carried out by undergraduate translation students. The study concluded that students' domain knowledge had little effect in their interpreting process. However, as a byproduct, data analysis showed that they employed omissions and additions to solve cognitive processing constraints, which raised the question whether participants may have employed other strategies or tactics not detected in the first analysis. This is what motivated the investigation proposed by the study reported in this article.

The research participants were 8 students from two classes (4 students attending the 6th semester class and 4 students attending the 4th semester class) of the Undergraduate Program in Translation of Universidade Federal de Uberlândia (Brazil). The 6th semester students were attending the *Interpreting Foundations* ('Fundamentos da Interpretação') course, a mandatory course of the 7-semester Undergraduate Program. In Morais (2018), they were separated into groups, according to the class they were attending. In the present study, however, no distinction is made between them. All participants had Brazilian Portuguese as their 'A' language and English as their 'B' language. None of the students had experience with interpreting. Data were collected in the second semester of 2017. All students provided informed consent, and an approval was granted by the university's ethics committee (Approval No. 21683419.6.0000.5152) to the study.

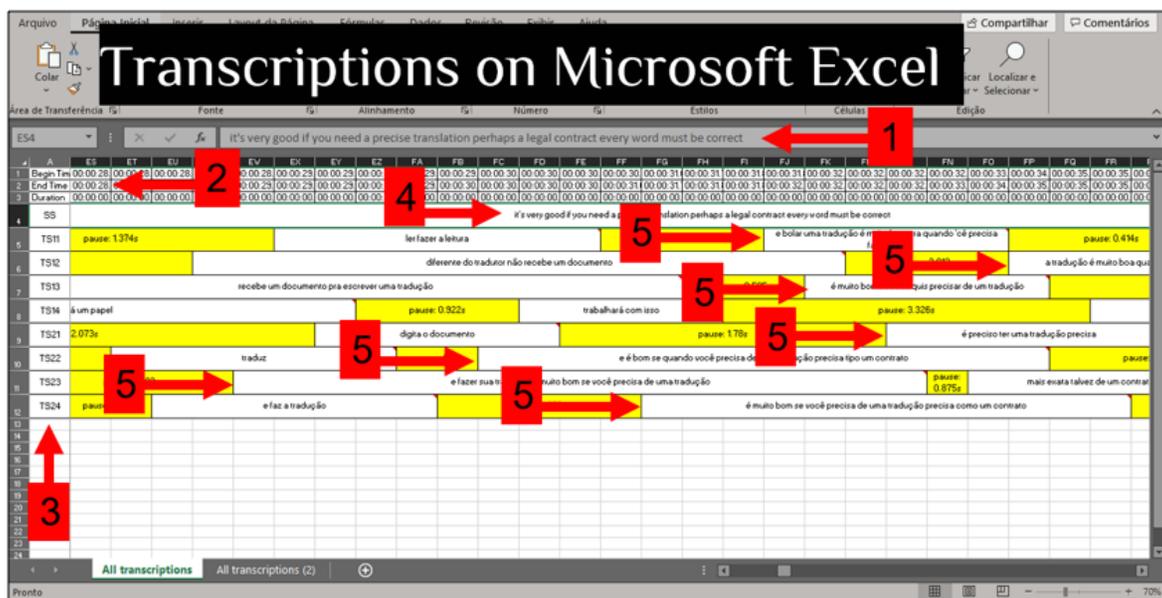
Students were asked to simultaneously interpret a recording of a conference speech (in British English without a strong accent) about similarities and differences between translation and interpreting, and between different modes of interpreting. The SS topic was deemed adequate to those students' domain knowledge, and the video was long enough (5'10") as a complete emulation of real simultaneous interpreting experience. However, the SS delivery rate (145 words per minute on average) was expected to impose some difficulty, as it can be considered fast (Riccardi, 2015).

The interpreting sessions were conducted at the Laboratory of Languages (Labling) at the Institute of Literature and Linguistics, Universidade Federal de Uberlândia. Each student was on a separate booth, with adequate equipment (an individual screen showing the video to be interpreted, headphones, microphone, and suite to regulate the volume of both the microphone and the headphones). All of them received guidance, orally and in Brazilian Portuguese, about the task to be carried out. The sessions were recorded using software *Sanako* and saved as audio files (.mp3 format). The recorded audio files contained SS and TS, with the TS volume higher than the SS volume.

The video files (.mp4 format) containing the SS, as well as the target interpreting sessions (target speeches), were converted into audio files (.wav format) using software *Audacity*, which was also used to synchronize the audios of the source and the target speeches. Both SS and TS were transcribed individually using software *EXMARaLDA Partitur-Editor*, which allows the transcription of speeches in a timeline, with time indicated in milliseconds, to capture the simultaneous dimension of the communicative act. All transcriptions were orthographically written to facilitate reading (Niemants, 2012)².

After the speeches were transcribed, they were exported into .eaf format, which was opened on software *Elan*, used only as a temporary fix to export the data into .txt format. No changes were made to the *Elan* data, which were then exported into a .txt file. This file was opened and manipulated as a *Microsoft Excel* spreadsheet, as shown in Figure 1.

Figure 1 – Data visualization on *Microsoft Excel*.



Source: The author.

Squares 1 and 4 indicate the segment under scrutiny. Square 2 points to the begin time, end time, and duration (in seconds and milliseconds) of each interval between two segmentation marks. The horizontal lines contain the transcription of each speech. Square 3 indicates the participants' identification. Square 5 indicates the moment when students started uttering the target speeches corresponding to the SS. To facilitate the identification of pauses, the cells containing them were colored in yellow, and their duration was annotated. Data analysis was based on inter-textual comparison between the SS and

² The transcriptions of the source speech and of all target speeches are available in Morais (2021).

each TS seen in parallel on the timeline. This kind of analysis is widely used to identify strategies in similar interpreting tasks (Han; Chen, 2016) by assuming that cognitive processes and strategy use may leave traces in the interpreted speeches (Riccardi, 2005). However, as the method cannot reveal textually untraceable strategies, the strategies reported in this article may represent only part of the participants' strategic behavior.

The study's objective was to identify the strategies employed and how students managed the task. Extending or narrowing the EVS, chunking, and delaying response were identified through pauses. To identify extending or narrowing the EVS strategy, every pause found at the very beginning of the interpreting task or after a topic shift (Kohn; Kalina, 2002) was considered an EVS. The pauses' duration was used to determine: whether this EVS was of average length (when they lasted between 2 and 4 seconds) (Lee, 2004; Timarová et al., 2014; Defrancq, 2015), and therefore, not counted; whether the EVS was extended (pauses which lasted longer than 4 seconds) (Lee, 2003); or whether the EVS was narrowed (pauses which lasted between 0.25 seconds – i.e., physical pauses (Schilperoord, 1996) – and 2 seconds). Delaying response strategy was identified when pauses longer than 4 seconds appeared after segments considered problem triggers, i.e., segments that may impose additional difficulties for interpreters (Gile, 2009). It was also identified when generic utterances (segments without equivalents in the SS) occurred after problem triggers.

Finally, chunking strategy was identified through pauses and the rising and falling pitches of utterances on the sound waves of the speeches' audio files (Goldman-Eisler, 1972). Speeches were segmented as follows: the end of a segment was indicated by a vertical line (a mark) before every interruption on the sound wave (a pause lasting longer than 0.25 seconds) which appeared after a falling pitch (Ahrens, 2004; Martellini, 2013); the beginning of a new segment was indicated by another mark placed after the end of the pause and before a rising pitch. These marks were inserted during the transcription of source and target speeches on *EXMARaLDA Partitur-Editor*, as shown in Figure 2.

Figure 2 – Visualization of the segmentation of TS11's target speech on *EXMARaLDA Partitur-Editor*.



The red vertical arrows numbered 1–3 indicate segments, and the red arrows with letters A and B indicate pauses. The black horizontal arrows indicate the beginning of the pauses. The line on pause B is not as straight as a line representing silence should be, because lower sounds (such as the sound of an object) were also captured. However, they were not digitally erased because they did not jeopardize listening and understanding. The segmentation marks placed on the SS and on each one of the target speeches were compared to determine whether the students merged, split, or maintained the same segmentation as the speaker, i.e., whether chunking strategy was used or not.

The identification of anticipation was done by comparing the begin time (in milliseconds) of the SS and that of each of the target speeches. To be considered an occurrence of anticipation, the begin time of a TS would have to appear earlier in the timeline than the begin time of the SS. The remaining strategies – i.e., reconstruction, restructuring, morphosyntactic transformation, generalization, simplification, approximation, addition, omission, repetition, paraphrase or explaining, transcoding, parallel reformulation, repair, and reproduction – were identified through comparisons between source and target speeches, considering their definitions in Table 1.

A quantitative analysis was carried out to answer the first research question (which interpreting strategies were most used). The spreadsheets containing the transcriptions of the SS and of the TS of each participant were analyzed individually. The strategies were identified and counted. After that, data from all participants were grouped, and their data were summed to obtain the overall quantitative results. It was expected to find some overlapping of strategies for some segments. In cases where the addition strategy overlapped with repetition and/or repair, it was only counted as addition if the information added clarified the SS or if it was not a correction nor a synonym of the segment previously uttered. When the overlapping involved other strategies, the occurrences of all of them were counted.

A qualitative analysis was carried out to answer the second (to what extent the strategies used by the students are related to their cognitive effort) and the third research questions (to what extent the strategies used by the students are related to interpreting norms). Two spreadsheets were designed to display a timeline structure containing each participants' transcriptions and strategy identification. They presented columns containing a single SS segment and the equivalent target speeches uttered by each participant, as well as the strategies identified on each TS segment. One of these spreadsheets was used to probe into the relationship between the strategies used and cognitive effort, and the other to investigate the relationship between the strategies used and interpreting norms. These investigations were carried out through the analysis of the strategies identified and a comparison between the TS and their equivalent SS.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Data were extracted from the entire interpreting sessions of each participant, i.e., they contain the segments uttered by the speaker from the beginning of the SS until its end. Most of the strategies found, if not all of them, were decisions made as immediate responses to problems that arose during the interpreting task. Therefore, the solutions employed to deal with the constraints faced during the sessions were *tactics*, rather than *strategies* (Gile, 2009) (Table 2). This is probably related to the participants' role as undergraduate translation students with no formal training in simultaneous interpreting.

Table 2 – Tactics use.

Tactic	Frequency of use	Percentage
Extending or narrowing the EVS	24	2.6%
Chunking	193	20.6%
Delaying response	27	2.9%
Anticipation	0	0%
Reconstruction	0	0%
Restructuring	27	2.9%
Morphosyntactic transformation	149	15.9%
Generalization	63	6.7%
Simplification	0	0%
Approximation	70	7.5%
Addition	18	1.9%
Omission	290	30.9%
Repetition	15	1.6%
Paraphrase or explaining	26	2.8%
Transcoding	126	13.4%
Parallel reformulation	27	2.9%
Repair	66	7%
Reproduction	3	0.3%
Total	938	100.0%

Source: The author.

Omission (30.9%) and chunking (20.6%) were the most frequently employed tactics. Morphosyntactic transformation (15.9%) and transcoding (13.4%) were other relatively common tactics. Albeit not frequently used, the occurrences of approximation (7.5%), repair (7%), and generalization (6.7%) can be considered relevant. Finally, the occurrences of delaying response (2.9%), restructuring (2.9%), parallel reformulation (2.9%), paraphrase or explaining (2.8%), extending or narrowing the EVS (2.6%), addition (1.9%), repetition (1.6%), and reproduction (0.3%) can be considered rare. Anticipation, reconstruction, and simplification were not employed by any participant.

Omission (30.9%), chunking (20.6%) and transcoding (13.4%), three of the most used tactics, are described (Gile, 2009) as solutions to deal with time pressure, which is a strong characteristic of simultaneous interpreting. As such, it is possible that some of these tactics' occurrences might represent intentional plans made by the students, hence they could be called strategies. Example 1³ represent one of these occurrences.

Example 1: Omission

SS: it's very good if you need a precise translation *perhaps a legal contract* every word must be correct

TS13: é muito bom se você quis/ precisar de um tradução (1.157) precisa porque toda todas as palavras precisam estar certas [(it)'s very good if you wan/ need a translation (1.157) precise because all all the words need to be right]

In Example 1, the participant probably decided to omit *perhaps a legal contract* because it would shorten the output while maintaining the source segment's essential idea. When omission is employed as in this example, it can be considered a planned action. However, since the participants were translation students without prior training in interpreting, its employment as a planned strategy may be explained as a transference from written translation skills, i.e., the student might have applied her/his translation skills to solve interpreting problems. This is consistent with a hypothesis raised by Alves and Da Silva (2021b, 2021a), who understand translation as a skill pervading several domains, including interpreting.

³ The conventions adopted for the transcription of all speeches are as follows: 1) Pauses were indicated by brackets, with its length in seconds and milliseconds – e.g., (0.523); 2) Stretched letter sounds were indicated by colons (e.g., aga::in); 3) Duplicated words or syllables were indicated by writing them repeatedly (e.g., interpre pre ting); 4) Unfinished words were indicated by a slash (e.g., interpre/); 5) Unfinished sentences were indicated by two slashes (e.g., interpreters are//); 6) Hesitations found at the beginning of a segment were indicated by the words *eh*, *ah* and *ahm*; 7) No punctuation marks were used because the study does not aim at exploring prosodic features of the speeches indicated by these marks.

Nevertheless, data analysis reveals that most of the occurrences of these three tactics (omission, chunking and transcoding) were probably the result of participants' immediate reactions to problems found during the interpreting process; therefore, they were tactics. For instance, most of the occurrences of omission (30.9%) produced unfinished sentences or entire source segments were deleted from the output, jeopardizing the TS comprehension.

The results for chunking (20.6%) revealed it was employed by merging and by dividing SS segments. The participants merged, in several occurrences, relatively short SS segments, which could indicate they processed them as quickly as they could to relieve short-term memory. In other occurrences, the students divided a long SS segment into shorter ones, probably because they noticed it was long, and, to avoid overloading short-term memory, divided it, instead of uttering the entire TS segment at once. Finally, the analysis of transcoding (13.4%) showed that it was used to re-express segments without words such as proper nouns, lists of items, numbers, acronyms, and technical words, where it is advised to be used (Kalina, 2015). It occurred probably due to the syntactic similarities between English and Portuguese (both are subject-verb-object languages).

Surprisingly, the third most used tactic was morphosyntactic transformation (15.9%). This tactic is generally used when the syntactic structures of the languages involved are different, which is not the case for the English-Brazilian Portuguese language pair, as already stated. Data showed it was mostly employed in segments with modal verbs, conditional clauses, and sentences in the passive voice, which may indicate the students resorted to this tactic to achieve more idiomatic target speeches, as seen in Example 2.

Example 2: Morphosyntactic transformation

SS: *I've been asked to say* a few words about interpreting as a career

TS13: *e:::u gostaria de falar* um pouco sobre interpretação como carreira [*I':::d like to speak* a little about interpreting as a career]

The words in italics in the sentences indicate the structure of the passive voice in English and its transformation into active voice in Brazilian Portuguese. Brazilian Portuguese does have passive voice, but it does not work for the first person as subject as often as in English. Therefore, *something like eu fui pedido para falar (I've been asked to say)* would result unidiomatic in the participants native language, which might explain why it was not used.

Data showed that three tactics were not used by any of the students, namely, anticipation, reconstruction, and simplification. Anticipation can be considered language-specific and used to deal especially with languages with left-branching structures, such as German (Liontou, 2015). Neither English nor Brazilian Portuguese presents this syntactic feature, which might explain the

absence of this tactic on the data. Regarding reconstruction and simplification, the SS characteristics, the participants' and the audiences' profiles may explain why they were not used. Both tactics are employed to deal with problematic SS elements and with information that is difficult to re-express in the target language, such as technical terms and details (Bartłomiejczyk, 2006; Gile, 2009; Li, 2013). Considering the participants' knowledge of translation (they were translation students) and the target audience of their interpreting sessions (the researcher and the lecturer of the *Interpreting Foundations* course), it can be considered that the SS interpreted for the present research posed no technical or terminological challenges to the participants.

Turning now to the qualitative results, the analysis first addresses on a possible relationship between the tactics identified in the data and the cognitive effort expended by the participants, to answer the second research question (to what extent the strategies used by the students were related to their cognitive effort). Then it focuses a possible relationship between the tactics identified and interpreting norms, to answer the third research question (to what extent the strategies used by the students were related to interpreting norms).

Data analysis revealed that the participants frequently employed more than one tactic to process a single segment. According to Donato (2003), this overlapping is common because different tactics can be used on the same segment to address multiple cognitive and linguistic difficulties. For instance, the overlapping of chunking and morphosyntactic transformation was identified on several occasions. Chunking may be used to decrease short-term memory requirements, thereby allowing interpreters to save time and attentional resources and to process the incoming message without overloading their processing capacity (Gile, 2009; Kader; Seubert, 2014; Li, 2015; Barakat, 2018). Meanwhile, morphosyntactic transformation is described as a tactic which demands a considerable amount of processing capacity (Kirchhoff, 2002; Han; Chen, 2016). Thus, these two tactics may have occurred together as a compensation tool, i.e., the participants were applying a morphosyntactic transformation and, to relieve attentional resources to make the necessary changes, they chunked the segments they were processing.

The most used tactic, omission (30.9%), overlapped with several others on almost all its occurrences. This overlapping involved especially generalization, approximation, paraphrase or explaining and parallel reformulation. In Example 3, it overlapped with morphosyntactic transformation, as shown below.

Example 3: Omission and morphosyntactic transformation

SS: an interpreter *at the end of the day has nothing*

TS23: já o intérprete não tem nada [in turn the interpreter doesn't have anything]

The employment of morphosyntactic transformations, such as the one in Example 3 (the interpreter converted an affirmative sentence into a negative one), demands a high amount of the interpreter's processing capacity (Kirchhoff, 2002). Additionally, the previous SS excerpt was delivered at a very fast rate (180 wpm). The processing problems imposed by the cognitive demands of employing the morphosyntactic transformation and by the great time pressure may have led this student to resort to an omission, which, notwithstanding, did not compromise the output's comprehension by the audience.

However, the employment of some tactics, especially 30 seconds after the beginning of the interpreting process, did cause cognitive problems to the participants. On these occurrences, the participants had difficulties in managing their attentional resources, which resulted in incomprehensible and unintelligible outputs, target speeches with unfinished sentences or even omissions of complete information units. On most of these cases, the participants searched for more than one tactic to keep up with the task, as in Example 4:

Example 4: Repetition, chunking and parallel reformulation (omission)

SS: *where* you will be eaten the same fancy food as the delegates (0.34) **which is a nice advantage**

TS14: *que você onde você* (0.422) *em que você* co::merá (0.513) comidas que você não comeria outros lugares [*that you where you* (0.422) *in which you* will ea::t (0.513) food that you would not eat other places]

The TS in Example 4 was produced after several omissions of entire information units, which could indicate the student was probably already having some cognitive processing problems before s/he started uttering this segment. Besides, this SS segment starts at minute 5, almost at the end of the task. The participant employed a repair right at the beginning of the segment (words in italics). S/he repeats the Brazilian Portuguese equivalent of the relative pronoun *where* three times, each time with a different relative pronoun (*que você onde você em que você [that you where you in which you]*), probably to gain some extra processing time. The student also employs the chunking tactic twice, which may confirm her/his need to relieve short-term memory, as the repetition was employed right before the second pause. However, the occurrence of parallel reformulation, i.e., the expression of something not uttered by the speaker, but plausible in the context, indicates that s/he probably could not understand or reformulate the SS accordingly, despite the employment of the first two tactics, possibly due to cognitive overload. Lastly, this cognitive overload can be confirmed by the omission of the entire segment that came after the source speech's pause (*which is a nice advantage*).

In conclusion, the analysis of the tactics' employment by the participants, presented here through some examples, revealed that most of these tactics use was influenced by or bore upon the students' cognitive effort. The analysis indicated that the students probably resorted to interpreting tactics to tackle cognitive constraints found during the performance of the task. These constraints were probably related to input listening, to SS comprehension and analysis, to TS production and to the time pressure imposed by the simultaneous act.

Finally, the study also investigated whether the tactics identified in the data were, to some extent, related to interpreting norms. The qualitative analysis revealed that some tactics were used with the aim of producing a more idiomatic TS. Idiomaticity can be related to the audience's acceptability of the TS and, consequently, to interpreting quality. When interpreters use interpreting tactics to seek for quality, they are probably guided by interpreting norms, which act as guidance of the interpreters' behavior with this aim of reaching an output of higher quality (Schjoldager, 1995; Garzone, 2002; Wang, 2012).

As stated earlier, morphosyntactic transformation was used on several occasions by participants to re-express sentences which were in the passive language in the SS with the aim of reaching a more idiomatic TS. This is a recurrent situation faced by interpreters working from English into Brazilian Portuguese. Thus, the use of an active construction as an equivalent for a passive construction when interpreting from English into Brazilian Portuguese can be considered an ad hoc tactic, i.e., a norm-based solution activated when this syntactic pattern appears. It is probably employed as a result of an operational norm working textually at a local level, as in Example 5.

Example 5: Morphosyntactic transformation (passive into active voice)

SS: *the conference is finished* you go home

TS11: *se/ seu trabalho acaba ali (0.68) na hora que a reunião acaba* [you/ your work ends there (0.68) in the time that *the meeting ends*]

TS12: *a conferência acaba* e você vai pra casa [*the conference ends* and you go home]

TS13: *a conferência acabou* e você pode ir embora [*the conference ended* and you can go away]

TS14: *a conferência termina* e ele vai pra casa [*the conference finishes* and he goes home]

TS21: *a conferência acaba* você vai pra casa [*the conference ends* you go home]

TS22: *a conferência::: acaba* e você vai pra casa [*the conference::: ends* and you go home]

TS23: quando acaba *a conferência* não tem na:::da pra levar pra casa [when *ends the conference* (you) don't have any:::thing to take home]

TS24: *a interpretação termina* e você vai pra casa [*the interpreting finishes* and you go home]

In this example, the SS construction is in the passive voice (the conference is finished), and all the target speeches are in the active voice, with half of them (TS12, TS21, TS22, TS23) being the same construction (*a conferência acaba [the conference ends]*). This result indicates that the students' decisions to employ a morphosyntactic transformation were probably guided by a textual linguistic norm which function at local level. By frequently following this norm, interpreters may end up automatizing the use of this tactic, which may, in turn, allow them to save time and processing capacity while avoiding cognitive overload and producing an output of higher quality (Garzone, 2002).

Morphosyntactic transformation was also employed as an alternative to interpret constructions with the modal verb *might*, which presented some difficulty for most participants. Even though few of them managed to render the meaning of this modal verb (the slight possibility of something happening), most of them did try to recover all the information contained in the SS messages. Therefore, they were probably guided by Gile's (2009) law of maximizing information recovery (a textual linguistic norm which function at a general level), as they were attempting to reformulate all the content from the SS segments. In some of these cases, the students seemed to be following this norm but had to search for other tactics, such as repair and repetition, to solve processing constraints. Interestingly, capacity saturation may have been caused by the combined use of several tactics as an attempt to recover the maximum of the source-message information.

The use of repair, which represented 7% of all tactics employed by the participants, can also be related to interpreting norms. Nearly 100% of the occurrences found in the data were covert repairs, a result expected when taking into account the law of self-protection, which is described by Gile (2009) as a natural tendency in human behavior, although not an ethical one. According to this author, interpreters' choices for tactics which do not highlight their cognitive problems, such as covert repairs, demonstrate that they did follow this norm. However, two of the study participants employed overt repairs: one participant uttered the word *não* (*no*) before correcting

her/his mistake, and the other uttered her/his TS, made a correction right after, and then said the word *perdão* (*sorry*). By uttering *não* (*no*) and *perdão* (*sorry*), thereby apologizing for making a mistake, these students' fault was highlighted by themselves. Gile (2009) contends that this type of action can discredit interpreters in front of their audience, consisting of a deviation from professional behavior. In the study's case, this might be explained by fact that the participants were translation students, not professional interpreters with internalized norms.

Another norm called the law of minimizing interference in information recovery probably guided the rendition of some conditional sentences, as in Example 6.

Example 6: Morphosyntactic transformation and omission (second conditional sentence)

SS: or going 'round a factory places that *you would never have seen* (0.425) *if you weren't an interpreter*

TS11: fábrica (1.962) que *você nunca veria normalmente* [factory (1.962) *that you'd never see normally*]

TS12: conhecer pessoas que *você não* (0.683) *conheceria se você não fo::sse um intérprete* [meet people that *you'd not* (0.683) *get to know if you we::ren't an interpreter*]

TS13: ou uma fábrica (0.304) lugares que *você nunca imaginou estar estar indo* [or a factory (0.304) places that you never imagined be be going]

TS14: ir a qualquer outro lugar que *você não conheceria em outras situações* [to go to any other place that *you would not get to know in other situations*]

TS21: ou lugares que *você nunca esteve* [or places that *you never were*]

TS22: fábricas ou pe/ lugares que *você nã::o se nunca se imaginou indo como um intérprete* [factories or pe/ places that *you no:: yourself never imagined yourself going as an interpreter*]

TS23: por uma fábrica que::: (0.825) *se não fôssemos intérpretes não conheceríamos* [through a factory that::: (0.825) *if (we) weren't interpreters (we) wouldn't get to know*]

TS24: e você pode ir em lugares que *você talvez não conheceria se você não fosse um intérprete* [and you can go in places that *you maybe wouldn't get to know if you weren't an interpreter*]

Example 6 shows that the participants resorted to tactics which require less time and processing capacity. Participants TS11 and TS13 paraphrased the SS sentence and ended up omitting the condition expressed by it, probably because they did not know how to utter the target-language equivalent, although having understood its meaning. TS14, TS21 and TS22 applied the approximation tactic, and omitted part of (TS14) or the entire (TS21 and TS22) condition expressed in the SS, probably because they could not retrieve the SS elements. As the source segments are part of an excerpt which was delivered at a very fast speech rate (171 wpm), an accumulation of information in the interpreters' short-term memory might have occurred and, because of that, they might have followed the norm of minimizing interference in information recovery (another textual linguistic norm which function at a general level) as an attempt to maintain the production without losing the next input segments. However, as stated earlier, sometimes cognitive saturation may interfere with interpreters' cognitive processing, even if they were trying to follow a norm, and make them choose tactics which can result in an incomplete or inaccurate output, such as the ones of participants TS11, TS13, TS14, TS21 and TS22. Additionally, the SS segment began being uttered 20 seconds before the end of the speech, which could indicate that the participants were already experiencing some fatigue, since they were translation students not used to realize this kind of task. This may indicate that, instead of following the law of minimizing interference in information recovery, some of them might have followed the law of least effort, i.e., they were omitting elements with the aim of saving time and cognitive processing, thus fulfilling the interpreting task. The other participants (TS12, TS23, and TS24) employed morphosyntactic transformations probably guided by the law of maximizing information recovery, as described in Example 5 previously.

Another law, that of maximizing the communication impact of the speech (Gile 2009), did not seem to have guided any of the interpreters' choices for specific tactics. This norm leads interpreters to choose tactics which maintain the synchronicity between source and target speeches, considering the audience's reactions to it. The absence of evidence of this norm in this study may be explained by the fact that the task audience was the *Interpreting Foundations'* course lecturer and the researcher. Furthermore, as participants did not have experience as interpreters, they were probably not aware of the importance of keeping the pace of both target and source speeches.

Lastly, it was possible to identify that some tactics were applied following matricial norms, i.e., norms which govern how “linguistic material is actually distributed throughout it [the text]” (Toury, 2012, p. 82). Some of these tactics were employed in segments in which the grammar rules for English and Brazilian Portuguese are different (e.g., the position of adverbs in a sentence), and to follow the rule of their native language, the participants had to use some tactics, such as restructuring. In such cases, they had to change the sequence of SS elements during TS production.

In sum, the findings suggest that there is an association between the employment of tactics by the research participants and interpreting norms, specifically operational norms, both matricial and textual-linguistic. Students seemed to have used several tactics with the aim of producing a more idiomatic TS, seeking to reach an output of higher quality. The only norm which did not seem to have guided the choice of any tactic was the law of maximizing the communication impact of the speech, which might be explained by the fact that the participants were translation students, and not professional interpreters.

5. FINAL REMARKS

The general objective of this study was to investigate the use of interpreting strategies by undergraduates while performing simultaneous interpreting tasks in the English-Brazilian Portuguese language pair. Three specific objectives were established to accomplish this, namely: (1) to identify the most common strategies used by the students, (2) to assess whether the strategies used by the students were related to their cognitive effort, and (3) to assess whether the strategies used by the students were related to interpreting norms.

Data analysis showed that the students employed *tactics* (online decisions and actions), rather than *strategies* (planned actions with specific objectives), when dealing with cognitive constraints and attempting to solve problems. As the participants were undergraduate translation students without special training in simultaneous interpreting, their use of *strategies* was assumed to be probably unplanned, i.e., an instinctive response to immediate problems found during the interpreting task.

However, an interesting result is that in some occurrences the participants seemed to have used *strategies*, i.e., they seemed to have used planned and intentional solutions to solve the problems encountered during the interpreting task. One potential explanation is that the students had some formal training in written translation, i.e., they had some knowledge about *strategies* applied to solve written translation problems, knowledge that was probably acquired earlier in other translation courses. A potential inference thereof is that knowledge acquired for translation purposes was instinctively used for interpreting purposes, i.e., the students probably used some strategies because they extended to interpreting their knowledge about how to solve translation problems. This hypothesis seems to be consistent with the notion of translation as a skill amenable to several domains (Alves; Da Silva, 2021b, 2021a). According to Alves and Da Silva (2021b, p. 159), translation can be approached as a skill which “should allow us to understand it as an ability that pervades several tasks or activities socially described as translation or translation related,” with interpreting being one such example. This hypothesis, however, needs further investigation by additional studies.

To accomplish the first specific objective, i.e., to identify the most common strategies used by the students, a quantitative analysis was carried out. Its results showed that omission (30.9%), chunking (20.6%), morphosyntactic transformation (15.9%), and transcoding (13.4%) were the most frequently employed tactics. Chunking, transcoding, and omission were adopted to deal with time pressure, which is a strong characteristic of simultaneous interpreting, as interpreters must listen to the input segment, process the information,

and produce the output almost simultaneously. The results, therefore, are consistent with the described by the relevant literature (Goldman-Eisler, 1972; Kirchhoff, 2002; Gile, 2009; Li, 2013, 2015; Kader; Seubert, 2014; Barakat, 2018; Wu; Liao, 2018).

Gile's (2009) Effort Models were the background for accomplishing the second specific objective, i.e., to assess whether the strategies used by the students were related to their cognitive effort. These models have been adopted by several researchers in recent years to analyze strategies employed by interpreters to deal with conditions related to the interpreting task that may cause increased processing capacity requirements, attention management errors, or lapses of attention, i.e., to deal with problem triggers (Gile 2015).

Two of the most used tactics (namely, chunking and transcoding) may help interpreters decrease short-term memory requirements, thereby allowing them to process the incoming message without overloading their processing capacity (Gile, 2009; Kader; Seubert, 2014; Li, 2015; Barakat, 2018). The examples found in the data showed that participants probably employed these tactics with this aim, and sometimes their production was an accurate rendition of the SS. However, most of the times, probably due to the lack of training in interpreting, the cognitive constraints imposed by the task, mainly by the time pressure, caused even more problems and the students delivered incomprehensible and erroneous outputs. The high percentage of omissions (30.9%), especially of entire information units, can confirm that the students reached cognitive saturation level very frequently, which probably led them to omit during most of their TS production.

The investigation of morphosyntactic transformation, in turn, revealed that participants spent a great amount of cognitive processing in segments where it was employed, which is consistent with the described by the literature (Kirchhoff, 2002; Han; Chen, 2016). The participants production showed that, in most segments where morphosyntactic transformation was used, there was an overlapping of tactics, as an attempt to solve new problems that arouse. Most of them times, though, instead of solving the problems, this overlapping caused additional problems, which led to omissions. Finally, it is possible to assert that the four most used tactics (omission, chunking, morphosyntactic transformation and transcoding), which represent more than half of the occurrences of tactics found in the data, were influenced by, or had an influence upon, the cognitive effort expended by the participants. The examples illustrated that they were probably used to tackle cognitive constraints related to input listening, SS comprehension and analysis, TS production and to the time pressure imposed by the simultaneous mode.

The third and last specific objective, i.e., to assess whether the strategies used by the students were related to interpreting norms, was accomplished through a qualitative analysis based on Garzone's (2002) description of Toury's (2012) norms, which includes Gile's (2009) laws (considered textual-linguistic norms which function at the general level). Data analysis showed that most of the tactics were chosen following operational norms, both matricial and textual-linguistic norms. This conclusion can be drawn from the fact that most of the times tactics were used by the participants with the aim of producing a more idiomatic TS, thus reaching an output of higher quality. When they behaved like that, they were probably guided by interpreting norms. The law of maximizing the communication impact of the speech, a textual-linguistic norm which function at the general level, seemed to be the only norm not related to any of the tactics used. This result might be explained by the characteristics of the interpreting task's audience (*the Interpreting Foundations* course lecturer and the researcher) and the participants' profile (translation students). Since the participants were not professional interpreters interpreting for a real audience, they were not aware of the importance of synchronicity between source and target speeches, considering the audience's reactions to it, awareness which leads interpreters choose strategies related to this law.

One of the limitations of this study lies on the difficulties of identifying the tactics because not all tactics can be accurately and reliably identified, as their definitions vary across scholars and the researcher only has access to the ones which leave traces in the TS. Furthermore, this identification is subjected to the researchers' experience and consequently to their ability to infer tactics uses. The strategies could have been identified more precisely if the study had also included a retrospective verb protocol in its methodology, i.e., by asking the participants to enunciate their thoughts during TS production. Additionally, one of the major challenges in applying the Effort Models in the analysis of interpreting research data is that phenomena such as cognitive effort are difficult to observe and measure (Gile 2009). Another limitation is that the difficulty in distinguishing what is an individual preference and what is a general group behavior (Shlesinger, 1989) clouds the assessment of whether a behavior is guided by norms or not. Finally, the findings cannot be generalized, as the participants are undergraduate translation students, not professional interpreters nor intermediate-advanced interpreting students.

Notwithstanding these limitations, the present findings can be used to describe the interpreting process in the English–Brazilian Portuguese language pair, which, up to date of publication this study, has never been done. They can be used in Brazil by professional interpreters, as well as by interpreting trainers in interpreting classes, to better understand how to tackle problems that may arise specifically when interpreting speeches in this language pair. Additionally, this study also lays the ground for future research into expertise trajectory. The findings may contribute to the documentation of trajectories or paths toward expertise, which can be considered domain specific, and be a starting point for longitudinal studies (Alves; Da Silva, 2021a). Such studies could investigate transition points where instruction may be needed to promote competence changes in different learning contexts (Lajoie, 2003). Moreover, the present data and findings may be used as a reference to investigate and formulate aptitude tests to be answered by people interested in starting in the interpreting profession, as the employment of tactics may indicate which participant can be more apt to enter an interpreter training program.

In addition, further research could investigate strategy and tactic use by professional interpreters in the English–Brazilian Portuguese language pair. Although studies have already investigated this use by signed language interpreters (Barbosa, 2020) when interpreting from/into Brazilian Portuguese, no studies have addressed Brazilian Portuguese and another oral language, to the best of the authors' knowledge.

Finally, the present research has made its contribution to the study of students, and this could be repeated by investigating and comparing strategy use by interpreting students and professional interpreters. It also contributed to Cognitive Interpreting Studies, as it explores cognitive processes involved in simultaneous interpreting tasks in a language pair (English–Brazilian Portuguese) that remains unexplored to date. It may give insights into how cognitive constraints specific to this language pair may be solved by professionals and interpreters-to-be.

REFERÊNCIAS

- Ahrens B. Non-verbal phenomena in simultaneous interpreting: causes and functions. In: Hansen G, Malmkjær K, Gile D, editors. *Claims, changes and challenges in translation studies: selected contributions from the EST Congress; 2001*; Copenhagen, Denmark. Amsterdam: John Benjamins; 2004. p. 227-37.
- Alves F, da Silva IAL. Bridging paradigms to approach expertise in Cognitive Translation Studies. In: Muñoz Martín R, San S, Li D, editors. *Advances in Cognitive Translation Studies*. Berlin: Springer; 2021a. p. 89-108.
- Alves F, da Silva IAL. Looking back to move forward: towards a situated, distributed, and extended account of expertise. In: Halverson SL, García ÁM, editors. *Contesting epistemologies in Cognitive Translation and Interpreting Studies*. New York: Routledge; 2021b. p. 153-75.
- Barakat E. The strategic behavior of undergraduate students in simultaneous interpreting. *J Soc Stud* 2018 Sep;24(3):113-37.
- Barbosa DM. Implicações do uso de estratégias linguísticas de solução de problemas na interpretação simultânea: Língua Portuguesa - Língua Brasileira de Sinais em contexto de conferência. Florianópolis. Thesis [Doctor of Translation Studies] - Universidade Federal de Santa Catarina; 2020.
- Barłomieńczyk M. Strategies of simultaneous interpreting and directionality. *Interpreting* 2006 Dec;8(2):149-74.
- Chesterman A. *Memes of translation: the spread of ideas in translation theory*. Amsterdam: John Benjamins; 1997.
- Defrancq B. Corpus-based research into the presumed effects of short EVS. *Interpreting* 2015 Apr;17(1):26-45.
- Donato V. Strategies adopted by student interpreters in SI: a comparison between the English-Italian and the German-Italian language-pairs. *Interpret News* 2003;1(12):101-34.
- Garzone G. Quality and norms in interpretation. In: Garzone G, Viezzi M, editors. *Interpreting in the 21st century: challenges and opportunities*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins; 2002. p. 107-19.
- Gerver D. The effects of source language presentation rate on the performance of simultaneous conference interpreters. In: Foulke E, editor. *Proceedings of the second Louisville conference on rate and/or frequency-controlled speech; 1969 Oct 22-24*; Louisville, Kentucky. Louisville: University of Louisville; 1971. p. 162-84.
- Gile D. Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting: a contribution. *Hermes* 1999 Feb;12(23):153-72.
- Gile D. *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam: John Benjamins; 2009.
- Gile D. Effort Models. In: Pöchhacker F, Grbic N, Mead P, Setton R, editors. *Routledge encyclopedia of Interpreting Studies*. London, New York: Routledge; 2015. p. 135-7.
- Gile D [Internet homepage]. 2020 update of the Effort Models and Gravitational Model [accessed in 2021 May 10]. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/344204364>
- Gile D, Lei V. Translation, effort and cognition. In: Alves F, Jakobsen AL, editors. *The Routledge Handbook of Translation and Cognition*. London, New York: Routledge; 2021. p. 263-78.
- Goldman-Eisler F. Segmentation of input in simultaneous translation. *J Psycholinguist Res* 1972;1(2):127-40.
- Han C, Chen S. Strategy use in English-to-Chinese simultaneous interpreting. *Forum* 2016 Dec;14(2):173-93.
- Kader S, Seubert S. Anticipation, segmentation... stalling?: How to teach interpreting strategies. In: Dörte A, Behr M, editors. *To know how to suggest: approaches to teaching conference interpreting*. Berlin: Frank & Timme; 2014. p. 125-44.
- Kalina S. *Strategische prozesse beim dolmetschen: theoretische grundlagen, empirische fallstudien, didaktische konsequenzen*. Tübingen: Gunter Narr; 1998.
- Kalina S. Quality assurance for interpreting processes. *Meta* 2005 Jul;50(2):768-84.
- Kalina S. Strategies. In: Pöchhacker F, Grbic N, Mead P, Setton R, editors. *Routledge encyclopedia of Interpreting Studies*. London, New York: Routledge; 2015. p. 402-5.
- Kirchhoff H. Simultaneous interpreting: interdependence of variables in the interpreting process, interpreting models and interpreting strategies. In: Pöchhacker F, Shlesinger M, editors. *The Interpreting Studies reader*. London, New York: Routledge;

2002, p. 110–9.

Kohn K. Translation as conflict. In: The international symposium “Contact+Confli(c)t”; 1988 Jun 2–4; Brussels, Belgium. Brussels: Gent: Association Belge de Linguistique Appliquée; 1990. p. 105–13.

Kohn K, Kalina S. The strategic dimension of interpreting. *Meta* 2002 Sep;41(1):118–38.

Lajoie SP. Transitions and trajectories for studies of expertise. *Educ Res* 2003 Nov;32(8):21–5.

Lee T. Tail-to-tail span: a new variable in conference interpreting research. *Forum* 2003 Apr;1(1):41–62.

Lee TH. Ear voice span in English into Korean simultaneous interpretation. *Meta* 2004 Aug;47(4):596–606.

Li X. Are interpreting strategies teachable? Correlating trainees’ strategy use with trainers’ training in the consecutive interpreting classroom. *Interpret News* 2013;1(13):105–28.

Li X. Putting interpreting strategies in their place: justifications for teaching strategies in interpreter training. *Babel* 2015 Oct;61(2):170–92.

Liontou K. Strategies in German-to-Greek simultaneous interpreting: a corpus-based approach. *Gamma* 2011;19(1):37–56.

Liontou K. Anticipation. In: Pöchhacker F, Grbic N, Mead P, Setton R, editors. *Routledge encyclopedia of Interpreting Studies*. London, New York: Routledge; 2015. p. 15–7.

Martellini S. Prosody in simultaneous interpretation: a case study for the German-Italian language pair. *Interpret News* 2013;1(18):61–79.

Moras CF. The influence of domain knowledge on simultaneous interpreting tasks performed by students: an exploratory study of the interpreting process. *Uberlândia. Senior thesis [Bachelor of Translation] – Universidade Federal de Uberlândia*; 2018.

Moras CF. Use of strategies in English-Brazilian Portuguese simultaneous interpreting by undergraduate students: an exploratory study of the interpreting process. *Uberlândia. MA thesis [Master of Linguistic Studies] – Universidade Federal de Uberlândia*; 2021.

Niemants NSA. The transcription of interpreting data. *Interpreting* 2012 Sep;14(2):165–91.

Pöchhacker F. *Introducing Interpreting Studies*. London, New York: Routledge; 2004.

Pöchhacker F. *Introducing Interpreting Studies*. 2nd ed. London, New York: Routledge; 2016.

Riccardi A. On the evolution of interpreting strategies in simultaneous interpreting. *Meta* 2005 Jul;50(2):753–67.

Riccardi A. Speech rate. In: Pöchhacker F, Grbic N, Mead P, Setton R, editors. *Routledge encyclopedia of Interpreting Studies*. London, New York: Routledge; 2015. p. 397–9.

Schilperoord J. *It’s about time: temporal aspects of cognitive processes in text production*. Amsterdam, Atlanta: Rodopi; 1996.

Schjoldager A. An exploratory study of translational norms in simultaneous interpreting: methodological reflections. *Hermes* 1995 Jan;8(14):65–87.

Seeber KG. Cognitive approaches. In: Pöchhacker F, Grbic N, Mead P, Setton R, editors. *Routledge encyclopedia of Interpreting Studies*. London, New York: Routledge; 2015. p. 56–60.

Shlesinger M. Extending the theory of Translation to Interpretation. *Target* 1989 Jan;1(1):111–5.

Timarová Š, Čeňková I, Meylaerts R, Hertog E, Szmalec A, Duyck W. Simultaneous interpreting and working memory executive control. *Interpreting* 2014 Sep;16(2):139–68.

Toury G. *In search of a theory of translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics; 1980.

Toury G. *Descriptive Translation Studies – and beyond*. Rev. ed. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins; 2012.

Wang B. A descriptive study of norms in interpreting: based on the Chinese-English consecutive interpreting corpus of Chinese premier press conferences. *Meta* 2012 Oct;57(1):198–212.

Wu Y, Liao P. Re-conceptualising interpreting strategies for teaching interpretation into a B language. *Interpret Transl Train* 2018 Apr;12(2):188–206.

CAPÍTULO

13

INVESTIGAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE TRADUÇÃO: UMA BREVE VISÃO PANORÂMICA

RESEARCH INTO THE TRANSLATION PROCESS: A BRIEF OVERVIEW

Alexandra Assis Rosa*

Faculdade de Letras Universidade de Lisboa

Portugal, Lisboa.

Resumo:

Partindo de um conjunto selecionado de formulações de investigadores em Estudos de Tradução sobre o processo de tradução (de que são exemplo James S Holmes, Gideon Toury, Kirsten Malmkjaer, Amparo Hurtado Albir, Fábio Alves, entre outros), este artigo pretende oferecer uma breve visão panorâmica da investigação sobre a tradução, entendida como uma atividade cognitiva complexa. Com o objetivo de fornecer uma breve introdução, estrutura-se do seguinte modo: (i) a apresentação de propostas diversificadas dos Estudos de Tradução relativamente ao estudo da tradução como processo, como processo cognitivo, e como processo cognitivo complexo; (ii) um breve panorama histórico do estudo da tradução como processo cognitivo; e (iii) a apresentação de um conjunto selecionado de questões e temas abordados pela investigação sobre a tradução enquanto processo. O artigo termina com a apresentação dos principais resultados da investigação sobre a tradução como processo cognitivo e com um conjunto de caminhos para o futuro da investigação.

Palavras-chave: Estudos de Tradução. Processo cognitivo. Séculos XX e XXI.

Abstract:

Based on selected Translation Studies readings on the translation process (by authors such as James S Holmes, Gideon Toury, Kirsten Malmkjaer, Amparo Hurtado Albir, Fábio Alves, among others), this article aims to offer a brief overview of research on translation as a complex cognitive activity. With the purpose of providing a brief introduction, it is structured as follows: (i) first it offers a presentation of Translation Studies proposals on the study of translation as a process, as a cognitive process, and as a complex cognitive process; (ii) second, it includes a brief historical overview of the study of translation as a cognitive process; and (iii) third, it presents a selected set of questions and issues addressed by research on translation as process. The paper ends with the presentation of the main results of the research on translation as a cognitive process and a set of proposed ways forward for future research.

Keywords: Translation Studies. cognitive process. 20th and 21st centuries

* Professora Associada do Departamento de Estudos Anglísticos, Área de Literaturas, Artes e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal; Investigadora do Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa, CEAUL/ULICES; a.assis.rosa@letras.ulisboa.pt

1. INTRODUÇÃO

Esta breve visão panorâmica da investigação sobre a tradução, entendida como uma atividade cognitiva complexa, organiza-se do seguinte modo: em primeiro lugar, aborda uma seleção de propostas dos Estudos de Tradução relativamente ao estudo da tradução como processo; em segundo lugar, esboça uma panorâmica histórica do estudo da tradução enquanto processo cognitivo; em terceiro lugar, identifica um conjunto selecionado de questões e temas abordados pela investigação sobre a tradução enquanto processo, referindo também a tipologia de dados até agora considerados, bem como métodos e ferramentas mais usadas, bem como um conjunto dos principais resultados da investigação desenvolvida. O artigo termina com um conjunto de questões sobre o presente e o futuro dos estudos sobre esta complexa intersecção de linguagem, cognição e tradução.

2. ESTUDOS DE TRADUÇÃO: ESTUDAR O PRODUTO E O PROCESSO DA TRADUÇÃO

James S Holmes, investigador americano radicado na Holanda, é conhecido por ter apresentado o mapa mais influente da disciplina dos Estudos de Tradução, em 1972, no terceiro congresso internacional de Linguística Aplicada, em Copenhaga. Esta comunicação pioneira só muito depois foi publicada, já em 1988, com o título: “The Name and nature of translation Studies”. Neste artigo Holmes define a natureza da disciplina da seguinte forma:

... translation studies is (...) an empirical discipline. Such [empirical] disciplines (...) have two major objectives (...) to describe the phenomena of translating and translation(s) as they manifest themselves in the world of our experience and to establish general principles by means of which these phenomena can be explained and predicted. (Holmes, 1988/2000, p. 176)

Como disciplina empírica, os Estudos de Tradução adoptam um objetivo duplo: (i) descrever os fenómenos do processo de traduzir e das traduções autênticas; e (ii) estabelecer princípios gerais capazes de as explicar e prever, como refere. Para a nossa finalidade, importa sublinhar que desde logo identifica o processo de tradução como objeto de estudo, ao referir “the phenomena of translating”.

Mais adiante, no mesmo artigo, ao identificar os dois ramos dos Estudos de Tradução Puros, Holmes distingue estudos teóricos e descritivos da tradução. Define os Estudos Descritivos da Tradução, identificando um objeto triplo para a descrição: a tradução como produto, como função e como processo.

The two branches of pure translation studies concerning themselves with these objectives can be designated descriptive translation studies (DTS) or translation description (TD) and theoretical translation studies (ThTS) or translation theory (TTh). (...) descriptive translation studies, as the branch of the discipline which constantly maintains the closest contact with the empirical phenomena under study. There would seem to be three major kinds of research in DTS, which may be distinguished by their focus as product-oriented, function-oriented, and process-oriented. (Holmes, 1988/2000, p. 176)

Portanto, desde estas afirmações pioneiras para a disciplina dos Estudos de Tradução, o processo de tradução se define como um dos objetos do ramo descritivo desta disciplina empírica. Ainda neste ensaio, este objeto é definido como um processo cognitivo complexo, o que merece uma citação mais extensa:

Process-oriented DTS concerns itself with the process or act of translation itself. The problem of what exactly takes place in the “little black box” of the translator’s “mind” as he creates a new, more or less matching text in another language has been the subject of much speculation on the part of translation’s theorists, but there has been very little attempt at systematic investigation of this process under laboratory conditions. Admittedly, the process is an unusually complex one, one which, if I.A.Richards is correct, “may very probably be the most complex type of event yet produced in the evolution of the cosmos.” But psychologists have developed and are developing highly sophisticated methods for analysing and describing other complex mental processes, and it is to be hoped that in future this problem, too, will be given closer attention, leading to an area of study that might be called translation psychology or psycho-translation studies. (Holmes 1988/2000, 177)

Deste excerto, retomemos a proposta de estudar o ato cognitivo de traduzir, que o autor refere como a “caixa negra” da mente do tradutor ao traduzir. Por outro lado, o autor refere ainda o necessário objetivo de proceder a uma descrição sistemática, empírica e também experimental de um processo cognitivo que considera ser invulgarmente complexo.

3. O PROCESSO (COGNITIVO E NÃO COGNITIVO) DE TRADUÇÃO

Outros investigadores, como Malmkjaer (2005, p. 18), já no século XXI, sublinham este objetivo de estudar processos mentais mais e menos conscientes, mais e menos controlados, a psicologia da tradução: “what goes on in the translator’s mind during the process of translation”. Simultaneamente, contudo, recuperam as afirmações de Holmes para alargar os estudos do processo de tradução de modo a enquadrarem, para além do processo cognitivo, o processo sociológico, definido como o processo e os procedimentos organizacionais de prestação de serviços de tradução e de controlo de qualidade da tradução.

Portanto, vários investigadores se dedicam a estudar o processo de tradução, que definem não como um processo cognitivo, mas, sim, como um conjunto de aspetos relativos à tradução enquanto ato comunicativo. Englobam, assim, a identificação dos participantes no evento de comunicação, o estudo das operações de tradução, o estudo das etapas de tradução. Sucedem-se abordagens linguísticas (Vazquez Ayora, 1977), semióticas e da semiótica cultural (Toury, 1986, 1995/2012), hermenêuticas (Steiner, 1975), comunicativas (Hatim e Mason, 1990), baseadas na teoria da informação (Nida, 1964). Estudam-se procedimentos e técnicas de tradução, não enquanto aspetos do processo cognitivo, mas, sim, enquanto soluções de tradução visíveis no resultado do processo cognitivo de traduzir, enquanto soluções identificadas pela Estilística Comparada (Vinay e Darbelnet, 1958, entre outros).

Propõem-se vários conceitos relevantes que aparentam relacionar-se com o processo cognitivo de traduzir. Contudo, nem sempre são definidos para estudar o processo cognitivo, como é o caso de conceitos como: processo de tradução, problema de tradução, tomada de decisões em tradução, estratégias de tradução ou unidade de tradução.

4. O PROCESSO COGNITIVO DA TRADUÇÃO

A investigadora catalã Hurtado Albir (2011/2021, pp. 364ss) apresenta uma excelente visão panorâmica sobre o estudo dos aspetos cognitivos da tradução, que passamos a referir nas suas principais coordenadas. Desde o final da década de 1960, assinalam-se várias tentativas de descrever a tradução como atividade cognitiva, desde a proposta de modelos teórico-especulativos até, mais recentemente, de estudos empírico-experimentais, recorrendo à psicologia cognitiva e às ciências cognitivas. Segundo a autora, desenvolvem-se, por um lado, estudos teórico-especulativos, em que as componentes do processo de tradução e a interrelação das componentes do processo de tradução se constroem por dedução lógica e não por indução empírica; por outro lado, desenvolvem-se estudos empíricos, definidos como o estudo de atividades mentais. Contudo, estes últimos deparam-se com várias dificuldades decorrentes do facto de as atividades mentais não serem diretamente observáveis, e também de a complexidade do processo de tradução dificultar a realização de estudos empíricos

Hurtado Albir (2011/2021, 40-42) defende que qualquer definição de tradução tem de considerar necessariamente três vertentes: a tradução (i) é um ato de comunicação; (ii) é uma operação textual; e (iii) é uma atividade cognitiva de um sujeito. Em primeiro lugar, a tradução ocorre com uma finalidade comunicativa, a saber, para permitir a compreensão de um texto por um destinatário que não conhece a língua em que esse texto está formulado. Não se trata, portanto, de traduzir formas linguísticas a expressão usada para transmitir uma mensagem; trata-se de traduzir a mensagem, não o que é dito mas o que é comunicado. Importa, assim, traduzir o discurso, o modo como as formas linguísticas usadas em contexto comunicam, tendo em conta o perfil da situação comunicativa e as especificações do pedido de tradução. Em segundo lugar, como a autora sublinha, a tradução não opera ao nível da língua, pois normalmente não se traduzem unidades isoladas e fora de um contexto; pelo contrário, defende que a tradução opera ao nível da fala visto que, por via de regra, se traduzem textos, sequências estruturadas de frases. É, por isso, necessário conhecer os mecanismos de funcionamento textual, compreender os processos geradores de coerência e coesão, dominar os géneros e tipos textuais nas línguas envolvidas e discernir a forma como esses mecanismos são usados de modo diferente por comunidades linguísticas e culturais diversas. Em terceiro e último lugar, Hurtado Albir refere que a tradução é uma atividade resultante de uma competência específica, a que chama competência de tradução. Traduzir um texto significa realizar um processo mental complexo que envolve a compreensão do sentido transmitido pelo texto de partida em contexto e uma reformulação desse sentido com os meios de outra língua, tendo em conta as necessidades de um destinatário distinto, com conhecimentos enciclopédicos distintos, obedecendo também à finalidade que o cliente identifica para a tradução. É preciso interpretar o modo como o texto de partida funciona em contexto, considerar a finalidade da tradução e depois criar um texto de chegada que no contexto de chegada concretize a finalidade da tradução.

5. A TRADUÇÃO COMO PROCESSO COGNITIVO COMPLEXO

Fábio Alves, investigador brasileiro, e Amparo Hurtado Albir, investigadora catalã, definem o processo de tradução sublinhando tratar-se de um processo cognitivo complexo, interativo, não linear, englobando processos controlados e não controlados, conscientes e menos conscientes, e envolvendo a identificação de problemas de tradução e a sua resolução através de um processo de tomada de decisões e de aplicação de estratégias e táticas de tradução (Alves e Hurtado Albir, 2010).

Como afirma Hurtado Albir:

O tradutor efetua um processo cognitivo complexo para transferir o texto original (seja este oral, escrito ou audiovisual), que requer diversas fases, a intervenção de diversos mecanismos e várias operações cognitivas, bem como a aplicação de diferentes conhecimentos, aptidões inatas e competências adquiridas. (...) a tradução é um caso especial de comportamento cognitivo, formando parte do fenómeno mais geral do processamento humano da informação. Neste sentido, o processo de tradução está relacionado com os processos implicados neste processamento (compreensão, expressão) e com as suas características (natureza inferencial, interação dos seus elementos, intervenção da memória, etc.) (Hurtado Albir, 2011/2021, pp. 362-3; nossa tradução)

Tal como muitos outros autores, Hurtado Albir entende a tradução enquanto um caso específico de processamento humano de informação, cuja complexidade decorre do facto de envolver várias operações cognitivas, várias aptidões (“abilities”) e capacidades adquiridas (“skills”) aplicadas em diversas etapas para transferir um texto de partida para um texto de chegada.

6. PANORAMA HISTÓRICO DO ESTUDO DA TRADUÇÃO COMO PROCESSO COGNITIVO

Desde o final dos anos 1960, muitos foram os modelos propostos para estudar os aspetos cognitivos da tradução. Até aos anos 1980, os estudos do processo cognitivo centram-se na interpretação a partir da psicologia cognitiva; a partir dos anos oitenta surgem também estudos sobre a tradução escrita. Os primeiros estudos empírico-experimentais sobre a tradução escrita baseiam-se em protocolos de reverbalização (TAP, “think aloud protocols”). Este novo paradigma é iniciado pelo estudo de Kring (1986) e domina os estudos sobre a tradução enquanto processo cognitivo até aos anos 1990.

Hurtado Albir (2011/2021, pp. 314-62) e Alves e Hurtado Albir (2010) referem vários trabalhos que constituem marcos importantes no desenvolvimento da investigação sobre os aspetos cognitivos da tradução. Passamos a apresentar um brevíssimo elenco, baseado nas publicações destes dois autores. Seleskovitch (1968) é referido como o trabalho pioneiro sobre a tradução como atividade cognitiva. Desenvolve-se na *École Supérieure d’Interpretes e de Traducteurs*, da Universidade de Paris III, e está associado aos nomes de Seleskovitch e Lederer. Intitula-se *Teoria Interpretativa da Tradução* ou *Teoria do Sentido*, pois considera a interpretação uma atividade discursiva, uma atividade em que intervêm conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, com o objetivo é reexpressar o sentido comunicado pelo orador. Centra-se, portanto, no sentido do texto (não na língua), sentido esse que resulta de uma interpretação. Este modelo propõe uma etapa de desverbalização entre a interpretação e a reexpressão. Desde o final dos anos 1960, este modelo constitui uma forte influência na investigação desenvolvida durante as décadas de 1970 e 1980. Segundo os autores, a sua influência é de tal modo determinante que ocasiona uma mudança de paradigma relativamente a abordagens linguísticas e comparativas (dominantes nos anos 1960 e 1970).

O modelo linguístico e psicolinguístico de Bell (1991) não se baseia em dados empíricos. Pelo contrário, assenta na inteligência artificial e adopta uma abordagem recuperada da Linguística Sistémico-Funcional, baseando-se no paradigma do processamento de informação. De acordo com este modelo, a tradução envolve memória de curto prazo e de longo prazo para a descodificação e recodificação da mensagem.

Partindo da teoria da relevância de Sperber e Wilson (1986), Gutt (1991) desenvolve um modelo que aborda a tradução como uso interpretativo da linguagem, orientado pelo conceito de semelhança interpretativa. Alves mais tarde recupera as propostas de Gutt para desenvolver um modelo cognitivo orientado para a maximização da relevância (Alves, 1995). Simplificando, o processo envolve a identificação de uma unidade de tradução, que é processada automaticamente e depois de modo reflexivo, avaliando-se o nível de relevância alcançado. Logo que a semelhança interpretativa é alcançada, a unidade é traduzida e avança-se para a unidade seguinte.

Kiraly (1995) encara a tradução enquanto processo sociológico (externo) e cognitivo (interno), e apresenta dois modelos um sociológico e um cognitivo (baseado na psicolinguística). Entende a mente do tradutor como um sistema de processamento de informação. A tradução envolve processos intuitivos e controlados, bem como informação linguística e extralinguística. Quando o processamento intuitivo não produz uma tradução, são identificados problemas de tradução. Estes problemas são então objeto de um processamento controlado, envolvendo a seleção de uma estratégia.

Gile (1995) propõe o modelo dos esforços para a interpretação simultânea e consecutiva, para a tradução à vista e para a interpretação simultânea com texto. Distingue operações mentais automáticas e não automáticas. Distingue três tipos de esforço: de audição e análise (ou leitura e análise); de produção discursiva na reformulação; de memória de curto prazo.

Wilss (1996) aplica a psicologia cognitiva para estudar a tradução como atividade cognitiva. Centra-se na ideia de tomada de decisões (que recupera de Jiry Levý) para a resolução de problemas (integrando também os contributos da criatividade e da intuição) e recupera também a teoria dos esquemas, entendidos como estruturas hierarquizadas de conhecimentos, que servem à sua aquisição. Para resolver problemas e tomar decisões, o tradutor depende de conhecimentos declarativos (saber o quê) e processual (saber como). Deste elenco de abordagens, só Kiraly e Alves usam dados empíricos.

A partir de meados da década de 1990, a investigação avança para descrições mais sistemáticas quer do processo de tradução quer da competência da tradução. Usa-se a triangulação de métodos de recolha e análise de dados, recorrendo a perspetivas multimetodológicas. Os informantes incluem estudantes de tradução e profissionais; sujeitos bilingues, professores de línguas estrangeiras e especialistas em áreas terminológicas.

7 ESTUDO DO PROCESSO DA TRADUÇÃO

7.1 TEMAS E QUESTÕES

O estudo da tradução enquanto processo cognitivo tem vindo a ocupar-se de um conjunto de questões e temas que importa reconhecer. O estudo da tradução (escrita) ocupa-se da unidade de tradução, do papel do conhecimento linguístico e extralinguístico, do impacto do uso de materiais de referência, do papel da consciência e de processos automáticos, da diferença entre a tradução para a L1 e da L1, da explicitação de informação implícita, do mapeamento do ritmo cognitivo do tradutor (através do estudo de pausas), das etapas do processo de tradução, das componentes da competência de tradução, e desenvolve uma análise contrastiva de estudantes e profissionais; profissionais de tradução, professores de línguas, e sujeitos bilingues. O estudo da interpretação (oral) aborda o escopo ouvido-voz, a distância temporal entre falantes e intérpretes, a velocidade de reformulação, o papel da antecipação, a segmentação do input, a análise de pausas, e aspetos neurofisiológicos (relacionados com a memória e a atenção). A qualidade em tradução e em interpretação é ainda um aspeto que tem vindo a ser estudado do ponto de vista do processo cognitivo.

7.2 DADOS SOBRE O PRODUTO E O PROCESSO

O estudo do processo de tradução pode centrar-se no produto da tradução. Nesse caso, procede-se a uma análise comparativa do texto de partida e de chegada, à identificação de diferenças para aceder indiretamente aos processos mentais usados durante a tradução. A análise do processo de tradução pode também centrar-se no processo de tradução. Para isso, torna-se necessário recolher dados de natureza distinta, recorrendo a métodos como protocolos de reverbalização (TAP, “think aloud protocols”), como o rastreamento ocular para identificar e gravar os movimentos oculares durante o processo de tradução em frente do ecrã do computador (“eye-tracking”), a gravação de movimentos de teclado durante o processo de tradução, que podem ser reproduzidos em tempo real (“key-logging”), ou através de entrevistas, diários, questionários, medidas psicofisiológicas, etc.

A triangulação de métodos e ferramentas de recolha e análise de dados permite uma melhor aproximação a processos mentais do tradutor.

7.3 MÉTODOS E FERRAMENTAS

A recolha e análise de dados para estudar o processo cognitivo de tradução e interpretação requerem métodos e ferramentas específicas, muitas vezes importadas de outras disciplinas. Incluem, entre outros, protocolos de reverbalização (TAP), entrevistas, questionários, medições psicofisiológicas, gravação de movimentos de teclado (“keylogging”, recorrendo a programas como o Translog), a gravação de janelas simultâneas (usando programas como o Proxy), a gravação de movimentos oculares, como fixações e sacadas, efetuados pelos tradutores durante o processo de tradução (recorrendo a programas de rastreamento ocular), ferramentas para etiquetagem de unidades de tradução alinhadas, e combinatórias de rastreamento ocular, unidades alinhadas e bancos de árvores (“tree banks”).

7.4 PRINCIPAIS RESULTADOS

Hurtado Albir (2011/2021, p. 367) e Hurtado Albir e Alves (2009, pp. 62-63) destacam as principais descobertas sobre a complexidade do processo de tradução, que passamos também a expor.

- (1) A tradução envolve processos básicos de compreensão e reexpressão. Apesar da variedade de etapas que identificam, os autores coincidem na identificação de duas: compreensão e reexpressão; recepção e emissão de um novo texto; interpretação e captação do sentido de um texto, seguida de reformulação do sentido; análise e síntese. Alguns autores identificam ainda uma fase intermédia de desverbalização (segundo Seleskovitch e Lederer) ou de representação semântica (segundo Bell). Assim, para estes últimos autores, o processo teria três fases: compreensão, seguida de uma fase não verbal, seguida de reexpressão (no caso da tradução escrita teria uma fase adicional de verificação e justificação, ou seja, de revisão, segundo Bell).
- (2) A tradução envolve o uso necessário de recursos internos (cognitivos) e recursos externos.
- (3) Vários autores insistem no papel da memória de curto prazo e de longo prazo bem como dos conhecimentos linguísticos (L1 e L2) e extralinguísticos no processo de tradução. Entre os conhecimentos extralinguísticos, os autores referem o saber enciclopédico, conhecimentos temáticos, conhecimentos culturais, conhecimentos dos contextos de partida e chegada, e ainda das especificações da tarefa de tradução. Autores como Wills sublinham a necessidade de aptidões inatas e capacidades adquiridas. Estes conhecimentos, aptidões e capacidades compõem a competência de tradução.
- (4) O processo de tradução tem um carácter interativo e não linear. Isto quer dizer que as etapas identificadas interagem entre si: nem o processamento das unidades do TP nem o desenvolvimento do processo de tradução são lineares. Tradutores diferentes adotam estratégias diferentes, não aplicam essas estratégias pela mesma ordem, e não selecionam as mesmas estratégias para o mesmo tipo de problemas. Recorre-se a elementos linguísticos e não linguísticos; há recursividade de movimentos de produção textual. Alternam-se fases de compreensão e reexpressão.

- (5) O processamento de informação envolve processos controlados e não controlados. Por outras palavras, no processo de tradução intervêm processos controlados e menos controlados (que poderão ser classificados como intuitivos, ou de carácter menos consciente e mais automático). Os processos menos automáticos são mais facilmente verbalizáveis (conscientes). Os processos mais intuitivos e automáticos tendem a não ser verbalizados (porque não são controlados conscientemente).
- (6) A tradução é um processo de reconhecimento e resolução de problemas, de tomada de decisões e aplicação de estratégias. Durante as etapas do processo de tradução surgem dificuldades que tornam necessárias intervenções de resolução de problemas (que podem ser de compreensão ou de reexpressão). A resolução de problemas torna necessários a aplicação de estratégias e técnicas, bem como um processo de tomada de decisões. Há unidades não problemáticas (de resolução automática ou de produção automática de tradução de elementos) há, contudo, também unidades problemáticas (de resolução dependente da aplicação de estratégias). Identificado o problema, desencadeia-se a aplicação de estratégias, que podem ser internas e/ou externas (buscas de documentos, recontextualização, paráfrase, retraduições, etc.). Não há uma relação unívoca entre problema de tradução e estratégia de tradução; pelo contrário, um problema de tradução pode ser solucionado por recurso a várias estratégias; e vários problemas de tradução podem ser resolvidos com uma mesma estratégia.
- (7) Existem características específicas de cada modalidade de tradução (tradução escrita, audiovisual, oral, de produtos informáticos, musical, etc.) de cada tipo de tradução (de textos especializados e não especializados), e do método escolhido (método interpretativo-comunicativo, literal, livre, filológico, por exemplo). Cada modalidade requer operações cognitivas específicas, estratégias específicas e tomadas de decisões específicas, embora as modalidades partilhem os processos básicos e várias características comuns (1-5).

8. NOTAS FINAIS

Este artigo apresenta uma breve visão panorâmica da evolução dos estudos sobre a tradução enquanto processo cognitivo, baseando-se para isso nos trabalhos de Hurtado Albir (2011/2021) e Hurtado Albir e Alves (2009, 2010). Estes autores sublinham a necessidade de reforçar a investigação empírico-experimental em tradução. Para que isso aconteça, importa desenvolver ferramentas próprias de recolha de dados, testá-las em estudos exploratórios e estudos piloto; desenvolver a conceção de experiências, usar amostras de maiores dimensões e mais representativas do que até ao presente, fomentar a replicação de estudos e, assim, aumentar a capacidade de generalização.

REFERÊNCIAS

- Alves F. Zwischen Schweigen und Sprechen: Wie bildet sich eine transkulturelle Brücke?: eine psycholinguistisch orientierte Untersuchung von Übersetzungsvorgängen zwischen portugiesischen und brasilianischen Übersetzern, Hamburgo: Dr. Kovac, 1995.
- Alves F., Hurtado Albir A. Cognitive Approaches. in: Handbook of Translation Studies, editado por Y. Gambier e L. van Doorslaer, Amesterdão: Benjamins, 2010.
- Bell RT. Translation and Translating, Londres: Longman, 1991.
- Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training, Amesterdão: Benjamins, 1995.
- Gutt EA. Translation and relevance, Oxford: Basil Blackwell, 1991.
- Hatim B., Mason I. Discourse and the translator, Londres: Longman, 1990.
- Holmes JS. The Name and Nature of Translation Studies. in: The Translation Studies Reader, editado por Lawrence Venuti. Londres: Routledge, 2000, p.172-185.
- Hurtado Albir A. Traducción y Traductologia, Madrid: Cátedra, 2011/2021.
- Hurtado Albir A., Alves F. Translation as Cognitive Activity. in: The Routledge Companion to Translation Studies, editado por J. Munday, Londres: Routledge, 2009.
- Kiraly D. Pathways to Translation. Pedagogy and Process, Kent: Kent State University Press, 1995.
- Krings HP. Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung der Struktur des Übersetzungsprozesses an Fortgeschrittenen, Tübingen: Gunter Narr, 1986..
- Malmkjaer K. Linguistics and the Language of Translation, Edimburgo: Edinburgh University Press, 2005.
- Nida E. Toward a science of translating, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating, Leiden: E.J.Brill, 1964.
- Seleskovitch D. L'Interprète dans les conférences internationales: problèmes de langage et de communication. Paris: Minard, 1968.
- Sperber D., Wilson D. Relevance: communication and cognition, Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- Steiner G. After Babel, Oxford: OUP, 1975/1980.
- Toury G. Translation. A Cultural-Semiotic Perspective. In: Encyclopedic Dictionary of Semiotics volume 2, editado por TA. Sebeok. Berlim: Mouton de Gruyter, 1986, p.1111-1124.
- Toury G. Descriptive Translation Studies and Beyond. Revised Edition. Amesterdão: John Benjamins, 1995/2012.
- Vazquez Ayora G. Introducción a la traductología, Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1977.
- Vinay JP., Darbelnet, J. Stylistique comparée du français e de l'anglais, Paris: Didier, 1958.
- Wilss W. Knowledge and Skills in Translator Behaviour. Amesterdão: Benjamins, 1996.

CAPÍTULO

14

IELEMENTOS DO CARACTERE CHINÊS E DIFICULDADES NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE MANDARIM COMO LÍNGUA ADICIONAL

ELEMENTS OF CHINESE CHARACTER AND CHALLENGES IN TEACHING-LEARNING MANDARIN AS ADDITIONAL LANGUAGE

Andréia Hiromi Mano*

*Universidade de São Paulo Brasil,
São Paulo - SP*

Maria Célia Lima-Hernandes**

*Universidade de São Paulo Brasil,
São Paulo - SP*

Resumo:

Este trabalho apresenta um estudo de caso cujo objetivo é analisar e discutir as possíveis causas por trás da dificuldade dos aprendizes brasileiros de mandarim como língua adicional em compreender os caracteres chineses em sua totalidade, questão notada durante estágio de observação da autora em uma escola de ensino privado de mandarim da cidade de São Paulo. O caractere abrange tanto o som quanto o significado, e há uma aparente dificuldade por parte dos aprendizes em associar ambos à imagem visual do caractere. Duas hipóteses foram levantadas: a primeira é a de que os aprendizes ignoram ou desconhecem a importância da compreensão total dos caracteres para o bom domínio e proficiência no mandarim, e a segunda é a de que o ensino do mandarim esteja acontecendo de modo fragmentado, privilegiando uma das duas rotas de leitura (Dehaene, 2009; Maranhe, 2011). Para investigar a motivação de tal fenômeno, foram analisados os materiais e planejamento pedagógico da escola, além da observação de aulas. Buscou-se compreender o perfil desses aprendizes, analisando suas crenças, motivações e estratégias de aprendizagem empregadas. Nota-se que a abordagem de ensino da escola e as atitudes e crença do aprendiz em relação à língua desempenham papel fundamental nesta questão.

Palavras-chave: Caracteres chineses. Pinyin. Ensino-aprendizagem de mandarim. Rotas de Leitura.

Abstract:

This work presents a case study that aims to analyze and discuss the possible causes behind the difficulty presented by Brazilian learners of Mandarin as additional language in fully comprehending Chinese characters, an issue noted during the author's observation internship in a private Mandarin school in São Paulo city. The character includes both sound and meaning, and learners seem to present difficulty to associate both to the character's visual image. Two hypotheses were raised: the first one is that learners ignore or don't know the importance of a full understanding of the characters to master and achieve a high proficiency level in Mandarin, and the second one is that Mandarin as foreign language is being taught in a fragmented way, making one of the two reading routes (Dehaene, 2009; Maranhe, 2011) privileged. To investigate what motivates this phenomenon, school's materials and pedagogical planning were analyzed, as well as classes were observed. An attempt was made to understand learners' profile, analyzing their beliefs, motivations and learning strategies employed. It was noted that the school's teaching approach, as well as the learner's attitude and belief towards the language play an essential role in this issue.

Keywords: Chinese characters. Pinyin. Mandarin teaching-learning. Reading routes.

* Mestranda, Bolsista do CNPq, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), Brasil; andreia.mano@usp.br

** Professora Titular, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), Brasil; mceliah@usp.br

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos um estudo de caso cujo objetivo é analisar as possíveis causas que subjazem à dificuldade apresentada por aprendizes de mandarim como língua adicional no que se refere à leitura dos caracteres chineses: a dificuldade em compreender um caractere chinês em sua totalidade, isto é, todos os elementos que o compõe – sua imagem visual, sua pronúncia e seu significado. Durante o período de estágio de observação realizado, notamos que alunos de diferentes níveis do curso apresentavam, em maior ou menor grau, uma questão em comum: sabiam como pronunciar uma palavra e eram capazes de compreendê-la oralmente, a depender de seu contexto. Entretanto, quando a mesma palavra era escrita na lousa, os alunos não conseguiam efetivar sua leitura; não sabiam sua pronúncia e, em muitos casos, também não conseguiam depreender nenhum significado dela.

A partir da identificação do problema, levantamos, então, duas hipóteses para essa dificuldade dos alunos em assimilar os três elementos do caractere e, com isso, desenvolverem suas habilidades de leitura. A primeira delas é que os alunos negligenciam ou ignoram a importância da compreensão dos caracteres chineses em sua totalidade para um bom domínio e proficiência na língua; a segunda é a de que o processo de ensino-aprendizagem esteja ocorrendo de modo fragmentado, ou seja, os alunos não aprendem todos os elementos do caractere, mas sim um ou mais de seus elementos pode estar sendo privilegiado durante o processo de ensino-aprendizagem quando comparado com outro(s), fazendo prevalecer uma das duas rotas de leitura – fonológica ou lexical – (Dehaene, 2009; Maranhê, 2011).

2. HANZI, O CARACTERE CHINÊS E SEUS ELEMENTOS

A definição dos *hanzi* tem sido alvo de discussão de diversos estudiosos ao longo dos anos. De acordo com Alleton (2010, p.13), a utilização do termo *ideograma* para referir-se ao *hanzi* surgiu no século XVI, com a observação de que falantes de diferentes variantes do chinês eram capazes de se comunicar a partir de uma escrita, compreendendo que esta, portanto, deveria evocar diretamente ideias. Como aponta a autora, (Alleton, 2010, p.8), alguns filósofos do século XVII, como Leibniz, acreditavam que os *hanzi* “não exprimem as letras nem as palavras, mas as coisas e as noções” uma vez que se supunha não estabelecerem nenhuma relação fônica com a língua falada, mas sim representarem diretamente ideias. Da mesma forma, estudiosos de línguas que se utilizam dos *hanzi* em seu sistema de escrita, como o japonês, também concordam que os caracteres estão, sobretudo, no plano do significado, fazendo uma distinção entre os *kanji* e o *katakana* e *hiragana* (fonogramas japoneses) e no que cada um sinalizam e representam: os primeiros, ideias e conceitos e os dois últimos, sons, sílabas (Ota, 1998, p.109-111; Ogassawara, 2006, p.24).

No entanto, com a publicação de *A Dissertation on the Nature and Character of the Chinese System of Writing* (1836), feita por Peter S. Du Ponceau, esta concepção do *hanzi* como um *ideograma* foi contestada, demonstrando que “a escrita chinesa representa a língua, e não um sistema de ideias”, sublinhando ainda que “(..) a compreensão da escrita chinesa entre povos de línguas diferentes supõe um mínimo de aprendizagem, pois o sentido dos caracteres não é evidente”. (Alleton, 2010, p.9).

Quanto a análises linguísticas, também são variadas:

Bloomfield, admitindo que o segmento falado ao qual corresponde o caractere é uma palavra, escolheu *word-writting* ou *logographic-writing*. Benveniste preferia escrita *morfemática*. esse termo corresponde a *morfossilábica*, que pode qualificar a própria língua chinesa. (Alleton, 2010, p.12) (grifos da autora).

No campo da neurociência e cognição, Dehaene (2009) também refuta a ideia de que os *hanzi* representam uma escrita puramente ideográfica. Adicionalmente, o autor também os afasta do conceito de escrita logográfica, na qual os elementos referem-se a palavras, chamando a escrita chinesa de um sistema “‘morfofossilábico’ misto, no qual alguns elementos referem-se a morfemas de palavras e outros, às suas pronúncias”¹ (Dehaene, 2009, p.49). Neste sentido, utilizaremos, neste estudo, o termo caractere chinês para referirmo-nos aos *hanzi*, por compreendermos que estes representam não somente conceitos e ideias, mas a(s) língua(s) chinesa(s) falada(s), englobando, portanto, os diferentes dialetos^{2,3}, pois “em chinês, o signo gráfico representa a totalidade do signo linguístico, isto é, ao mesmo tempo sua face fônica e sua face semântica” (Alleton, 2010, p.18).

Assim, a escrita chinesa implica no envolvimento de três elementos: a imagem visual (o caractere escrito), o som e o significado; desse modo, para que ocorra um ensino-aprendizagem efetivo dos caracteres chineses, é necessário que o aluno seja capaz de reconhecer esses dois elementos, a partir de uma imagem visual, que é o *hanzi* em si. Neste estudo, nossa análise tomará como base a língua nacional, o mandarim, uma vez que os materiais oficiais destinados ao ensino do chinês como língua adicional encontram-se em mandarim.

Outro aspecto importante de ser ressaltado acerca da escrita chinesa é a carga cultural que carrega consigo. Ainda não se chegou a uma conclusão quanto às origens da escrita chinesa, mas fato é que ela possui mais de 4000 mil anos de história e de cultura (Alleton, 2010, p.70-71). Como representam também um *modo de ver o mundo*, os caracteres são fontes de estudo para compreender o pensamento chinês, estabelecendo conexões entre este e a língua em si, pois

De fato, a forma como muitas palavras, expressões, ditos populares, metáforas e neologismos chineses são amplamente usados entre os chineses corresponde às crenças culturais e experiências que moldaram a China como um país ao longo dos últimos três milênios⁴. (Sun, 2006, p.115)

No entanto, durante o período da Revolução Cultural (1966-1976), julgou-se o sistema de escrita como um fator que dificultava a erradicação do

¹ Tradução própria. Do original “a mixed ‘morphosyllabic’ system where some signs refer to the morphemes of words and others to their pronunciation”.

² esse rótulo foi aqui empregado com o sentido adotado pelos chineses, qual seja, toda língua que não seja nacional (isto é, o mandarim) deve ser rotulada de dialeto. Todo dialeto reverbera traços socioculturais das comunidades locais e convive com a língua nacional, o mandarim.

³ Chu aponta para essa especificidade da escrita chinesa como um papel importante num país onde existem diferentes dialetos, pois “a despeito das diferenças dialetais na China, os caracteres escritos são os mesmos para todos os grupos de dialetos”. (Chu, 1986, p. 239).

⁴ Tradução própria. Do original: “In fact, the ways in which many Chinese words, idioms, popular sayings, metaphors, and neologisms are widely used among the Chinese correspond to the cultural beliefs and experiences that have shaped China as a country over the last three millennia”.

analfabetismo no país, criando-se assim uma reforma na língua, cuja ação mais relevante foi a tentativa de adoção de um sistema de escrita alfabética. Embora a substituição dos caracteres chineses por esse novo sistema não tivesse ocorrido de fato, esse sistema fonético, o *hanyu pinyin*, foi criado visando a servir como um intermediário entre o sistema de escrita em caracteres e um novo sistema, completamente alfabético. E, mesmo que, como aponta Sun (2006, p.112), os índices de analfabetismo do país não tivessem apresentado melhora significativa após sua implementação e um cenário em que o *pinyin* substitua os *hanzi* na escrita pareça improvável, esse sistema ainda é utilizado para: i) indicar a pronúncia padrão dos caracteres, isto é, em mandarim ii) ajudar falantes de dialetos na China a aprender o *putong'hua*, o mandarim; iii) anotar nomes chineses em alfabeto romano; iv) ajudar estrangeiros a aprender chinês. Para o presente trabalho, interessa atentar-nos ao quarto item: ajudar estrangeiros a aprender chinês. Dessa forma, o *pinyin*, atualmente, representa um sistema de transcrição oficial da língua escrita implementado pela China, e é composto de 26 letras do alfabeto latino e, para o mandarim, quatro tons melódicos distintivos mais o tom neutro (Dehaene, 2009, p.126-127; Alleton, 2010, p.16-17).

O *pinyin* é utilizado não apenas pelos chineses, como também – e, sobretudo – pelos aprendizes estrangeiros de mandarim, isso porque apresenta uma forma visual mais familiar e, portanto, acolhedora ao falante nativo de línguas que se utilizam de um sistema de escrita alfabético, como o português. Assim sendo, o *pinyin* funciona, no ensino de mandarim como língua adicional, como um intermediário entre aquilo que é conhecido pelo aprendiz (o alfabeto latino) e o desconhecido (a escrita chinesa). Em realidade, esse sistema fonético materializa, por meio da escrita alfabética, um dos componentes do caractere chinês, que é a sua pronúncia (som + tom). Isso não significa, no entanto, que dominar o sistema de transcrição do mandarim implica num bom domínio da língua como um todo, pois o *pinyin* não é utilizado na comunicação escrita⁵; é empregado no momento da alfabetização de falantes nativos e na aquisição de novos vocabulários, na apresentação de novas palavras e caracteres, no caso de palavras estrangeiras. Desse modo, o ideal é que o aluno, ao estabelecer a relação caractere-som-significado desfaça-se, aos poucos, do *pinyin*, até que seu uso torne-se desnecessário. Os próprios materiais didáticos consultados neste estudo sugerem esse processo: no material didático da escola, a presença do *pinyin* acompanhando os caracteres é bastante presente nos níveis iniciais, mas vai, gradativamente, diminuindo ao longo do progresso do aluno, até desaparecer por completo.

Feita essa discussão teórica, é possível construir uma breve noção do valor que o sistema de escrita chinesa, histórica, social e culturalmente; assim, torna-se mais clara a discussão acerca da importância da escrita chinesa no ensino-aprendizagem de aprendizes do mandarim, bem como do papel que o *pinyin* possui nesse processo.

⁵ É importante ressaltar, porém, que, atualmente, o *pinyin* pode ser utilizado para digitação em teclados de dispositivos eletrônicos, mas para a inserção de caracteres.

3. O PROCESSO DE LEITURA

Baseando-nos no processamento da leitura no cérebro, consideramos, neste estudo, as duas rotas de leitura: fonológica e lexical. Na rota fonológica, as letras são convertidas em sons de fala e, a partir deles, o significado é recuperado; a rota fonológica permite que o leitor tenha acesso a um “dicionário mental de significado de palavras”. Para que qualquer uma das rotas seja acessada, porém, é necessário que a informação visual possa ser recodificada de forma compreensível ao nosso cérebro, seja em forma de sons ou significados. Discussões sobre essas duas rotas de leitura têm movimentado os estudos em Psicologia nos últimos anos e, enquanto uns defendem que a recuperação do som através das letras impressas é o que caracteriza a leitura, como na rota fonológica, outros classificam este processo como uma leitura “amadora”, ao julgar que uma leitura mais eficiente se deve ao processo ocorrido na rota lexical (Dehaene, 2009, p. 21-39).

No entanto, o autor aponta que

Hoje em dia, surgiu um consenso: em adultos, ambas as vias de leitura existem, e ambas são simultaneamente ativas. Todos nós desfrutamos de acesso direto ao significado das palavras, o que nos poupa de pronunciar as palavras mentalmente antes que possamos entendê-las. No entanto, mesmo leitores proficientes continuam a usar os sons das palavras, mesmo que não tenham consciência disso. Não que articulemos as palavras secretamente – não precisamos mover nossos lábios, ou mesmo preparar a intenção de fazê-lo. Em um nível mais profundo, no entanto, as informações sobre a pronúncia das palavras são recuperadas automaticamente. As vias lexical e fonológica operam em paralelo e reforçam-se mutuamente⁶. (Dehaene, 2009, p.39)

Maranhe (2011, p.139) compreende também que ambas as rotas, fonológica e lexical, atuam conjuntamente e fazem da leitura um “modelo de duplo processo que utiliza duas estratégias”. A maior utilização de cada rota depende da situação diante da qual o leitor se encontra: a rota fonológica é mais ativada diante de palavras novas, neologismos ou palavras que não são usadas com frequência e, assim, precisam que as letras sejam convertidas em sons para, depois, seu significado seja recuperado, enquanto a rota lexical destina-se a palavras usadas com maior frequência e com as quais, portanto, o leitor já está familiarizado. É utilizada, ainda, diante de palavras de pronúncia irregular; uma vez que a o significado da palavra é reconhecido, o leitor pode acessar sua pronúncia corretamente (Dehaene, 2009, p.54; Maranhe, 2011, p.140).

⁶ Tradução própria. Do original “Nowadays, a consensus has emerged: in adults, both reading routes exist, and both are simultaneously active. We all enjoy direct access to word meaning, which spares us from pronouncing words mentally before we can understand them. Nevertheless, even proficient readers continue to use the sounds of words, even if they are unaware of it. Not that we articulate word covertly—we do not have to move our lips, or even prepare an intention to do so. At a deeper level, however, information about the pronunciation of words is automatically retrieved. Both the lexical and phonological pathways operate in parallel and reinforce each other”.

Esse processamento da leitura no cérebro ocorre similarmente em todas as culturas; utilizem sistemas de escrita alfabéticos ou não alfabéticos, a despeito de suas diferenças na forma, a leitura de todas as línguas é processada por circuitos cerebrais parecidos (Dehaene, 2009, p.126), pois exames de imagem indiciam que

Quando os leitores chineses são escaneados, a região occipito-temporal esquerda se ativa, com uma lateralização significativa em direção ao hemisfério esquerdo, em um ponto essencialmente idêntico ao da área da caixa de letras. (...) A caixa de letras também demonstra propriedades funcionais muito similares para leitores de chinês e do alfabeto romano. Em particular, ela prefere caracteres chineses apropriados a formas sem sentido visualmente semelhantes. Essa propriedade é estritamente análoga à maior resposta a palavras em vez de sequências consonantais observadas com leitores de alfabeto. Isso demonstra que esta região se adaptou às restrições da escrita chinesa. Em vez de letras, a área da caixa de letras de um leitor chinês deve conter uma hierarquia de detectores sintonizados com os marcadores semânticos e fonéticos que compõem a estrutura interna da escrita chinesa⁷. (Dehaene, 2009, p.126-127)

Em um viés sociocultural, Alleton (2010, p.13) aponta para o fato de que ambos, jovens chineses e europeus, frequentam a escola pelo mesmo período de anos e, ainda assim, os estudantes chineses não apresentam maiores dificuldades na leitura e escrita, afastando-se da ideia de que o sistema de escrita chinês é mais difícil do que os sistemas de escrita alfabéticos. Para a autora, este pensamento equivocado teve suas origens na negligência dos primeiros europeus que entraram em contato com o China em relação ao sistema de escrita chinês, comparando-o com os sistemas de escrita alfabética ocidentais.

É certo de que leitores de sistemas alfabéticos apresentam a vantagem de poderem ler palavras sem as conhecer de fato (o que inclui, além de palavras de desconhecidas pelo leitor, neologismos ou até mesmo palavras inventadas, inexistentes na língua), sem que isso represente, porém, uma facilidade da aquisição da leitura e escrita em línguas alfabéticas em comparação com as de escrita não alfabéticas, mas sim devido à maior ou menor transparência ortográfica que cada língua apresenta (Maranhe, 2011, p.138). Neste caso, línguas como o japonês e o chinês ocupariam o fim dessa escala, sendo consideradas como línguas menos transparentes, uma vez que, no caso do chinês, o leitor deve conectar cada caractere a uma palavra falada correspondente. E, embora esta tarefa não seja de todo arbitraria, uma vez que vários caracteres apresentam algum elemento que sinaliza sua fonética ou

⁷ Tradução própria. Do original “When Chinese readers are scanned, the left occipito temporal region activates, with a significant lateralization toward the left hemisphere, at a spot essentially identical to the letterbox area. (...) The letterbox area also demonstrates very similar functional properties for readers of Chinese and the Roman alphabet. In particular, it prefers proper Chinese characters to visually similar meaningless shapes. This property is strictly analogous to the greater response to words rather than consonant strings observed with alphabet readers. It demonstrates that this region has adapted itself to the constraints of Chinese writing”.

parte dela, não há, de fato, uma regra que relacione escrita e som que possa ser aplicada com eficiência no chinês. Ainda assim, a despeito das diferenças que o sistema de escrita do chinês e de sistemas alfabéticos, como o português, possam apresentar, ambos ativam as duas rotas de leitura de modo similar (Dehaene, 2009, p.151-153).

4. O ENSINO-APRENDIZAGEM DO MANDARIM COMO LÍNGUA ADICIONAL E A LEITURA

Para a investigação do objetivo proposto, analisamos o planejamento do curso e materiais didáticos utilizados pela escola e buscamos compreender, também, as motivações e crenças dos aprendizes, através da aplicação de questionários individuais, visando a abarcar, deste modo, os dois lados do processo de ensino-aprendizagem: professor/escola e aluno. Em seguida, partimos para a observação de aulas em diferentes níveis, a fim de identificar se os dados obtidos nas etapas anteriores apresentavam-se durante as aulas ou não. Ao todo, foram observadas 20 horas de aulas em quatro níveis diferentes – básico, intermediário, avançado e aperfeiçoamento.

4.1 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Analisamos o conteúdo programático de todos os módulos da escola (com exceção do nível de Aperfeiçoamento, que não possui documento definido, pois varia de acordo com cada turma e/ou aluno), o planejamento pedagógico e os objetivos gerais e específicos propostos pela escola. Através desses documentos, pudemos observar que, com o objetivo de permitir e facilitar o contato dos brasileiros com a língua e cultura chinesas, por meio do ensino da língua, os cursos são baseados no método de ensino próprio, utilizando material exclusivo, mas devem se orientar pelo programa de ensino de mandarim para estrangeiros do governo chinês, que visa a padronizar o ensino da língua nos diferentes países em que o mandarim é ensinado como língua adicional. De acordo com os objetivos da escola, busca-se desenvolver aulas dinâmicas e descontraídas, com foco no ensino da estrutura da língua, bem como das dificuldades que os brasileiros enfrentam para o aprendizado do mandarim, sem deixar de lado o ensino-aprendizagem da cultura, história e costumes da China.

Os objetivos desenvolvem-se ao longo de seis módulos, que propõem formar alunos que sejam capazes de comunicar-se, ler e escrever fluentemente em mandarim, em todas as ocasiões e contextos. O conteúdo do curso é dividido em três níveis (básico, intermediário e avançado) que, por sua vez, são divididos em dois módulos cada um. No nível Básico (I e II), o conteúdo é dedicado para que o aluno se familiarize com o *pinyin* (reconhecimento de sons e tons, combinações possíveis e suas pronúncias), além de entrar em contato com vocabulários de uso diário (em *pinyin*); ao fim do Básico II prevê-se que o aluno tenha contato com caracteres e frases simples. No Intermediário (I e II), propõe-se que o aluno entre em contato com textos descritivos e estruturas gramaticais, enquanto no Avançado (I e II), o aluno terá contato com textos narrativos e textos somente em caracteres. Apenas o conteúdo dos níveis de Aperfeiçoamento não é pré-definido, mas sim determinado de acordo com perfil e os interesses da turma em aprimorar os conhecimentos em mandarim.

4.2 MATERIAL DIDÁTICO

O material didático é composto por: i) didático usado durante as aulas, na versão do professor e do aluno; ii) caderno de exercícios e iii) arquivos de áudio disponibilizados aos alunos para download. Todo o material foi criado pela própria escola, com exceção dos livros utilizados para os níveis de Aperfeiçoamento. Neste sentido, observamos que os materiais são mais adequados ao público a que se destina, uma vez que se apresentam em português e em mandarim, sem que os alunos necessitem de outra língua que lhe sirva de intermediária para ter acesso à língua-alvo, como também propõe os textos apresentados (especialmente os diálogos) de maneira diferente: não se trata de acompanhar a vida de um estrangeiro na China tentando aprender e adaptar-se às condições locais, ambientação típica dos livros de ensino do mandarim como língua adicional, mas sim de acompanhar o progresso no aprendizado de mandarim de um estudante brasileiro, aproximando-se, portanto, do contexto de aprendizagem dos alunos da escola. De acordo com o planejamento da escola, essa gradação presente nos textos foi pensada exatamente para que o aluno entrasse em contato com a língua e cultura chinesa de modo que pudesse se identificar minimamente com o mandarim em uma situação de uso mais próxima e familiar de si e, assim, encontrar significado naquilo que está aprendendo. Outro aspecto positivo é que os materiais apresentam uma gradação também de acordo com os níveis: nos níveis mais básicos, há menor presença de caracteres e mais de *pinyin*, assim como maior presença de enunciados em português; nos níveis intermediários, há um certo equilíbrio entre *pinyin* e *hanzi*, e no Intermediário II notamos que a maior parte do livro já se encontra em chinês; nos níveis avançado, não há presença de português, salvo no glossário e em casos em que se vê a necessidade de um comentário do autor acerca de alguma explicação mais complexa. Em relação ao uso de *pinyin*, podemos dizer que o material analisado utiliza-o muito bem, uma vez que ele só aparece nos textos quando se trata de um vocabulário novo da lição em questão, ou seja, a tendência é que vá desaparecendo aos longo dos níveis, quando se supõe que o aluno já o tenha memorizado. Além disso, não se utiliza *pinyin* em nenhum exercício e, com exceção dos glossários e nas apresentações de novos vocabulários, não há tradução em nenhum dos níveis.

No que se refere aos exercícios e explicações de gramática, consideramos o fato de que estes estejam escritos tanto em mandarim como em português (ao menos nos níveis iniciais) como um ponto positivo, pois o aluno precisa entender o que está sendo pedido nos exercícios para que o possa realizar de forma adequada e não se sinta desmotivado por não o ter feito ou não o ter entendido. Por outro lado, o conteúdo dos exercícios e atividades propostos pelo material não parece o mais adequado: no geral, trata-se de traduções que devem ser feitas do mandarim para o português e vice-versa ou exercícios de verdadeiro ou falso, cuja resposta exige mais da habilidade do aluno de localizar informações no texto do que de interpretá-lo. Os exercícios que demandam maior senso crítico e participação ativa dos estudantes são referentes a frases que estão gramaticalmente incorretas, e o aluno deve identificar o erro e tentar explicar o porquê de tal uso não se adequar à gramática padrão.

4.3 PERFIL DOS APRENDIZES

O público-alvo da escola é composto majoritariamente por falantes do português que desejam aprender mandarim e por uma pequena parcela de falantes de mandarim que desejam aprender português (estes, no entanto, participam de aulas particulares). A fim de compreendermos suas motivações, crenças e estratégias de aprendizagem fora da sala de aula, aplicamos um questionário escrito individual. Ao todo, 17 alunos participaram do questionário aplicado: 8 encontram-se na faixa etária dos 19 aos 29 anos, 3 dos 30 aos 39 anos, 3 acima dos 40 anos e 3 não responderam.

A aplicação dos questionários possibilitou-nos identificar quais os principais interesses que os alunos possuem ao aprender mandarim. Dos participantes, 9 indicaram ter iniciado o curso devido a algum interesse na língua, enquanto 4 iniciaram os estudos porque creem que o mandarim pode, de algum modo, contribuir positivamente para sua carreira profissional. 2 indivíduos selecionaram motivos familiares para aprender, seja por ser descendente de chineses ou taiwaneses e a família deseja que tenha conhecimento mais aprofundado de sua língua de herança, seja porque tem algum relacionamento familiar ou conjugal com falantes do mandarim e, para comunicarem-se melhor, começaram a estudar a língua. Outros 2 participantes assinalaram outros motivos por que resolveram estudar mandarim.

Através das perguntas, identificamos, também, a habilidade considerada mais importante pelos alunos, segundo seus interesses em aprender mandarim. Quando perguntados, 9 assinalaram conversação, 5 assinalaram compreensão oral, enquanto 2 selecionaram escrita e apenas 1 selecionou leitura como a habilidade considerada mais importante. Observamos, aqui, um maior destaque às competências ligadas à comunicação oral (compreensão oral e conversação) em comparação à comunicação escrita (leitura e escrita), com grande diferença entre elas: mais de 80% para as duas primeiras em relação às últimas. Em relação às quatro habilidades, pedimos ainda para que os alunos assinalassem aquelas que consideravam mais difíceis de serem desenvolvidas em mandarim. Urge ressaltar que não se trata de uma questão de resposta única, portanto, um mesmo respondente pode ter assinalado mais de uma habilidade. Assim, através dos questionários, notamos que as habilidades relacionadas à comunicação oral também são consideradas mais difíceis de serem desenvolvidas quando comparadas às habilidades referentes à comunicação escrita: a compreensão oral foi assinalada 8 vezes, a fala/pronúncia, 7 vezes; a escrita, 6 vezes e a leitura, apenas 3 vezes.

Quanto à motivação dos alunos, num quadro geral, podemos dizer que os aprendizes apresentam-se motivados e interessados, uma vez que buscam outras formas de estudar fora da escola. Dos 17 alunos, apenas 1 declarou não utilizar nenhum recurso para estudar fora da sala de aula. No gráfico a seguir, vemos os recursos mais assinalados nessa pergunta do questionário, com a possibilidade de selecionar mais de uma opção:

Gráfico 1 – Recursos utilizados fora da sala de aula para aprender mandarim.



A partir do gráfico acima, notamos que há uma maior tendência dos alunos a optarem por recursos que priorizem a comunicação oral (música, vídeos, videoaulas, podcasts, programas de TV, filmes) à comunicação escrita (livros, revistas). Há, no entanto, recursos em que ambas as comunicações podem ser abordadas (flashcards, aplicativos para celulares, sites para aprender idiomas), embora não se possa dizer em que proporção, pois, para tanto, necessitaríamos de um estudo detalhado da abordagem que cada aplicativo e site adotam para ensinar o mandarim.

4.4 AULAS OBSERVADAS

Observamos as aulas de todos os níveis oferecidos pela escola: Básico, Intermediário, Avançado e Aperfeiçoamento; no entanto, importa-nos ressaltar que os dados colhidos para a observação do problema específico com a leitura de caracteres referem-se somente aos três últimos níveis, visto que, nos níveis iniciais, o enfoque maior é na pronúncia e, portanto, no sistema fonético, o *pinyin*, havendo pouco contato dos alunos com os caracteres. Esta abordagem, porém, também representa um dado importante de ser observado, pois urge ressaltar que, nos níveis Básico I e II, de acordo com o planejamento pedagógico e conteúdo programático, prevê-se que os alunos esteja em contato primeiramente com o *pinyin*, durante um período de seis meses, aproximadamente; nesse período, aprendem as combinações possíveis para a formação de sílabas em mandarim, os tons e a pronúncia que cada letra do alfabeto latino tem (muitas vezes, o som no *pinyin* não corresponde ao som de determinada letra em português, por isso, é necessário que haja uma desconstrução nesse sentido). É só ao fim desse módulo que os caracteres começam a ser introduzidos.

Durante o período do estágio, observamos que a grande maioria dos alunos, inclusive os de nível Avançado e Aperfeiçoamento, via-se na necessidade de anotar os *pinyin* das palavras, estejam elas no texto ou nos exercícios, perguntando ao professor ou pedindo-lhe que escrevesse na lousa. No nível de Aperfeiçoamento, os alunos comentavam com frequência durante a aula que era preciso fazer o 预习⁸, ou seja, preparar o texto de leitura em casa, senão, seria impossível lê-lo ou trabalhá-lo em sala de aula – com isso, queriam dizer que era preciso anotar os *pinyin* de várias palavras novas ou palavras que não sabiam como pronunciar; do contrário, eram incapazes de ler o texto em voz alta ou de responder às questões. O docente, por sua vez, na tentativa de incentivá-los a escrever e ler em caracteres, anotava o que julgava necessário usando caracteres, mas encontravam resistência e reclamação por parte dos alunos que, aos poucos, mostravam-se desinteressados na aula; outras vezes, não conseguia dar andamento à aula, pois os alunos não sabiam ler o que havia escrito na lousa. Diante disso, o professor frequentemente cedia aos pedidos dos alunos para utilizar o *pinyin*, e anotava tudo o que precisava no quadro no sistema fonético. Para fins de análise, selecionamos em cada nível uma sentença em mandarim que foi correntemente utilizada pelo professor durante as aulas observadas e nas quais os alunos apresentavam dificuldades na leitura. As frases estão dispostas de abaixo, de acordo com o nível em que apareceram:

Intermediário: (1) 你去过 中国 吗? “Você já foi para a China?”
 n qù guò Zhōngguó ma
 você ir passar China partícula interrogativa

⁸ *yùxí*, prática comum entre os estudantes chineses de preparar as lições antes das aulas.

Essa sentença, além de título de um dos capítulos do livro didático, havia sido exaustivamente discutida ao longo de várias semanas, pois inseria um novo tópico gramatical importante para o nível em questão: o uso de 过 como marcador de tempo, que indica a experiência de se ter realizado ou vivido algo no passado. Era frequente o pedido da professora para que os alunos lessem o título da lição, mas eles apresentavam uma leitura truncada e interrompida, lendo apenas dois caracteres básicos: 你 和 吗 . Outros reconheciam 中国 como “China”, mas não sabiam a pronúncia nem o tom correto. Somente depois de a professora escrever a transcrição fonética dos caracteres na lousa é que conseguiam pronunciar a frase adequadamente.

Avançado:

(2) 你 想 去 哪 里 旅 游 ? “Aonde você quer ir viajar?”

n xǐng qù nǎ lǐ lǚ yóu

você pensar ir onde viajar

A turma de avançado apresentava bom domínio da competência oral quando discutiam tal tema, mas, por outro lado, tinha muita dificuldade em fazer a correspondência entre o que o professor falava e o que escrevia na lousa. Apesar de participativos, ao falar sobre os lugares que gostariam de conhecer ao redor do mundo, os alunos tornavam-se calados e inseguros quando o professor anotava a sentença a lousa e pedia-lhes que fizessem uma lista dos lugares aos quais desejariam viajar para passar férias. Alguns tentavam adivinhar o significado, buscando reconhecer caracteres familiares, arriscando-se em frases como “Aonde eu fui”, tomando por base os caracteres 你 去 哪 里 (você – ir – onde), mas não conseguiam lê-los, ou seja, estabeleciam parcialmente o significado ao caractere, mas não conseguiam fazer o reconhecimento total da relação caractere-pronúncia-significado.

Aperfeiçoamento:

(3) 周 末 你 过 得 怎 么 样 ? “Como foi seu fim de semana?”

zhōumò nǐ guò de zěnmeyàng

fim de semana você passar partícula auxiliar que tal

As turmas de aperfeiçoamento tinham aulas às segundas-feiras à noite e, por isso, essa pergunta era muito frequente e comum antes do início das aulas. Quando feita pela professora, resultava em respostas que, embora do ponto de vista gramatical (4, 5), não estivessem corretas, eram compreensíveis e faziam sentido, dado o contexto. Abaixo podemos observar algumas delas:

Se realizássemos uma equivalência dos níveis de proficiência determinados pela escola e os níveis do teste, poderíamos dizer que os níveis 1 e 2 do HSK corresponderiam ao nível básico, os níveis 3 e 4 ao intermediário, enquanto o 5 e 6 representariam o nível avançado e/ou aperfeiçoamento. Com base nessa divisão, é possível notar que todas as turmas que apresentaram esse problema de leitura por parte dos alunos deveriam equivaler, em teoria, ao nível 3 e acima do exame, ao menos no que se refere ao vocabulário. A comparação cuja base fundamenta-se nas listas de vocabulários apresentadas pelo HSK, no entanto, não retratam fielmente a realidade, objetivos e materiais de ensino da escola em questão; contudo, serve de parâmetro para compreendermos melhor qual o nível de proficiência que é esperado de um aluno, para que ele seja capaz de conhecer tais caracteres.

Em relação ao material didático, apesar de o livro do aluno apresentar uma retirada gradual do *pinyin*, conforme o desenvolvimento do curso, e apesar de o caderno de exercícios não apresentar o sistema fonético, salvo em exercícios relacionados a ele, observamos que os alunos, em sua maioria, anotam o *pinyin* dos caracteres que não (re)conhecem no livro, pedindo, muitas vezes, ajuda ao professor para a identificação do *pinyin* correspondente a determinado caractere. Durante a realização de atividades escritas, independentemente do tipo de exercício, notamos que os alunos apresentavam dificuldade em acompanhá-los, quando abordados pelo professor, pois não conseguiram ler os enunciados e questões, devido à ausência de *pinyin* nessa seção. Nos níveis Intermediário, principalmente, e em alguns momentos das aulas de Avançado, o professor viu-se na necessidade de transcrever todos os itens dos exercícios em *pinyin* no quadro para que os alunos pudessem responder às questões.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Através dos resultados obtidos, observamos que, apesar de o planejamento pedagógico da escola em questão propor-se a trabalhar os caracteres já nos níveis iniciais, há a prevalência do uso do *pinyin*, tanto por parte de professores, quanto de alunos nos diferentes níveis seguintes. Em realidade, o aluno que inicia o curso no nível Básico passa um período aproximado de 6 meses tendo apenas contato com o *pinyin* para que, só depois de tê-lo dominado bem, segundo as expectativas do planejamento pedagógico da escola, passe a ter contato com caracteres, ou seja, seu contato primeiro com a língua, seja ela na forma oral ou na forma “escrita” (uma vez que o é possível anotar o *pinyin*), é com apenas dois elementos do caractere chinês: sua pronúncia e seu significado, este sendo inicialmente atrelado somente ao som, e não ao caractere em si. Notamos, assim, que o ensino do mandarim é focado, principalmente e, ao menos no período inicial, no segmento sonoro do caractere; temos, portanto, uma porção desigual de importância que é atribuída à pronúncia, em face à escrita como um todo. Isso pode refletir numa insegurança dos alunos ao lidar com os caracteres chineses, uma vez que passaram um período importante de seus estudos utilizando-se apenas do sistema fonético para aprender a língua; os professores, por sua vez, acabam cedendo ao *pinyin* por motivos variados: por insistência dos alunos, para um andamento mais fluido das aulas, já que não precisam interromper o conteúdo programado para sanar as dúvidas dos alunos quanto à leitura de caracteres e/ou vocabulários (embora consideremos essas atividades partes importantes de uma aula), ou por economia de tempo e espaço, uma vez que a escrita em caracteres no quadro demanda mais tempo e espaço na lousa, somado ao fato de que, quando escrevem só o caractere, o professor precisa escrever o *pinyin* para que os alunos falem e participem das aulas, ao passo que, quando escrevem o *pinyin*, os alunos podem pronunciar as palavras corretamente.

O mesmo ocorre com o material didático, que foi pensado de modo a retirar a presença do *pinyin* gradualmente, de maneira que os alunos não dependam dele para seus estudos; entretanto, através das observações de aula, notamos que os alunos escrevem o *pinyin* em boa parte de seu material, seja no livro didático ou no caderno de exercícios, apresentando a necessidade da presença do sistema fonético para o processo de ensino-aprendizagem. Tal fenômeno pode ser melhor compreendido através da análise dos dados que foram obtidos a partir do questionário respondido pelos alunos. Três fatores apresentam-se de grande relevância para a discussão dessa questão, a saber: i) os alunos consideram a fala/conversação como habilidade mais importante; ii) os alunos creem encontrar maior dificuldade na comunicação oral e iii) os alunos têm uma tendência a optar por estratégias de aprendizagem que exploram mais a dimensão oral da língua. O fato de considerarem a fala como habilidade mais

relevante e cuja proficiência mais desejam atingir com seus estudos justificaria a maior preocupação em relação ao desempenho da comunicação oral e uma maior cobrança pessoal acerca dela, o que explicaria o porquê julgarem apresentar mais dificuldades na comunicação oral em vez da escrita, apesar de as observações durante o estágio e os dados colhidos terem evidenciado que é nesta que suas dificuldades são mais aparentes. A importância que atribuem ao desempenho da fala, bem como as exigências que podem fazer de si mesmos referentes a tal habilidade justificariam, também, a maior tendência a optarem por estratégias de aprendizagem fora da sala de aula, que privilegiam a comunicação oral em vez da escrita. Certo é de que os meios tecnológicos contribuem para tal mudança, uma vez que, atualmente, o contato com vídeos, sites, filmes, podcasts e músicas tornou-se mais acessível como advento da internet, além do uso corrente de smartphones, que permitem a instalação dos mais diversos aplicativos para aprender línguas; entretanto, não se pode desprezar os objetivos do aprendiz ao procurar uma estratégia que se adequa melhor a si e, este estudo evidenciou que o objetivo majoritário dos alunos é a comunicação oral.

Essa ênfase tão grande na fala corrobora com a primeira hipótese apresentada para a dificuldade dos alunos em ler e escrever os caracteres, como observamos no perfil dos alunos: somente 2 pessoas consideraram a escrita a mais importante, enquanto apenas 1 selecionou a leitura. Soma-se a isso o fato da necessidade dos alunos em relação ao uso do *pinyin* em seu processo de ensino-aprendizagem. Parece *haver* uma incompreensão do que esse sistema é, na verdade – o *pinyin* não é a língua chinesa, os meios de comunicação, os avisos e letreiros de ruas, os cardápios de restaurante, os rótulos de produtos e documentos oficiais não são registrados em *pinyin*, mas sim em caracteres. Ele é apenas um sistema fonético criado para, dentre outras coisas, facilitar o ensino-aprendizagem do mandarim como língua adicional; ele não é a língua chinesa escrita, mas sim representa um elemento que a compõe. Assim sendo, aprender o *pinyin* não necessariamente implica em efetivar o processo de leitura do chinês. Isso aponta para a segunda hipótese traçada no início do documento: o ensino-aprendizagem do mandarim ocorre de maneira fragmentada, com o privilégio de uma das rotas de leitura, a fonológica.

Essa forma de desenvolver o curso está alinhada à Abordagem Audiolingual, sobre a qual Wilson Leffa diz que:

A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. (Leffa, 1986, p.12)

Desse modo, notamos que a abordagem de ensino adotada pela escola reforça a visão dos alunos, de que as habilidades de comunicação oral são mais importantes para a proficiência na língua, uma vez que devem ser aprendidas primeiro. Uma outra suposição plausível é a de que, em vez de reforçar tal visão dos alunos, a abordagem escolhida pela escola acabe influenciando-os na forma como veem seu processo de ensino-aprendizagem. Seja qual for a hipótese, identificada a presença da abordagem Audiolingual no curso, torna-se mais compreensível o porquê de fala e escrita serem tratadas de forma dissociada, uma vez que se está sob uma perspectiva que crê que “língua é fala, não escrita” (Leffa, 1986, p.12) e cuja ênfase está, portanto, na língua oral. Aqui, vemos essa dissociação ocorrer a nível do caractere, com seus três elementos sendo abordados de forma separada, como se fossem independentes.

Embora pareça tentador apoiar-se no *pinyin* para o desenvolvimento da leitura em chinês, considerando também a rota fonológica, é importante lembrar que o objetivo do texto escrito “não é reproduzir a fala como a pronunciamos, mas sim codificá-la em um nível abstrato o suficiente para permitir que o leitor recupere rapidamente seu significado”¹⁰ (Dehaene, 2009, p. 47). Reconhecemos a importância do ensino-aprendizagem do *pinyin* para a efetivação da leitura dos caracteres, uma vez que não conseguimos acessar o significado de uma palavra cuja sequência de letras, que nos levam a compreender os sons que as formam, nunca vimos (Dehaene, 2009, p.40), no entanto, ao permitir que o aluno associe o significado tão somente ao *pinyin*, esquecendo-se de conectá-lo ao caractere, as práticas docentes acabam levando a uma visão equivocada da escrita chinesa, que não é um sistema alfabético, mas sim composto, como já vimos, por caracteres. É importante considerarmos também que o mandarim apresenta diversas palavras homófonas, cuja ambiguidade pode ser desfeita contextualmente ou pela própria escrita do caractere da palavra em questão, além da carga histórico-cultural apresentada pelos caracteres, enfraquecendo a ideia de utilização do *pinyin* como sistema de escrita, já que, como sistema de transcrição fonética, não seria capaz de abarcar todos os significados presentes nos caracteres (Sun, 2006, p.112). Desse modo, compreendemos que tais práticas não contribuem para o desenvolvimento da rota lexical de leitura dos alunos, pois, apesar de trabalhar com o som e o significado da palavra, não os associam ao elemento essencial da escrita chinesa: o *hanzi*.

Embora cada rota exerça um papel fundamental na leitura em situações diferentes, é importante lembrar que ambas funcionam paralelamente em nosso cérebro, tendo cada uma a sua importância. Assim, quando uma rota é mais trabalhada do que a outra com disparidade de proporções, o processo de leitura acaba sendo prejudicado, sobretudo nesse caso observado do mandarim, já que a escola, na prática, privilegia um sistema fonético que não é

¹⁰ Tradução própria. Do original “(Its goal) is not to reproduce speech as we pronounce it, but rather to code it at a level abstract enough to allow the reader to quickly retrieve its meaning”.

o sistema de escrita em si, mas, por ter notação escrita com o uso do alfabeto latino e, portanto, mais familiar ao aluno, pode causar uma visão equivocada da escrita chinesa.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração no ensino-aprendizagem não apenas do mandarim, mas de qualquer língua, é a questão cultural. Ogassawara (2006, p.33-34) discute essa mesma questão, mas usando a língua japonesa como objeto de estudo – lembrando que o japonês também se utiliza dos caracteres chineses. Para a autora, o fato de os aprendizes recusarem-se a utilizar o sistema da língua ou negligenciá-los, preferindo o método de romanização ou utilização do alfabeto latino é um problema de aceitação cultural. Língua e cultura podem ser separadas no campo teórico, mas, na prática, não. A dimensão cultural foi pouco explorada ao longo das aulas, embora a ambientação da escola esforce-se para que os alunos encontrem-se numa atmosfera próxima à da língua-alvo. A negligência do aspecto cultural da língua pode contribuir, ainda mais, para um ensino fragmentado, que não estabelece relação entre cultura e língua, o que implicaria em reflexos no modo como os alunos aprendem, que também passa a ser fragmentado.

Um dos passos iniciais para que haja uma mudança nesse fenômeno é a ruptura com o pensamento de que aprender/ensinar uma língua é apenas aprender/ensinar a falá-la; que o falante proficiente é aquele que tem bom desempenho na comunicação oral. A era tecnológica em que vivemos atualmente deixa claro a importância das duas rotas de leitura também em questões práticas do dia a dia. Num cenário em que é cada vez mais comum o uso de aparelhos e dispositivos eletrônicos para desempenharmos variadas tarefas e atividades, como computadores, tablets e smartphones, o uso do *pinyin* para a digitação em alfabeto latino visando à inserção de caracteres chineses nas telas é bastante prático e eficiente, enfatizando o papel da rota fonológica para esse processo. No entanto, não basta que o indivíduo que esteja digitando algum texto ou mensagem saiba combinar as letras e entenda as regras de pronúncia do *pinyin* para efetivar sua tarefa – escrever, palavra por palavra, até que transmita a mensagem desejada –; é necessário que, uma vez combinados os as letras e os sons que elas representam, ele consiga identificar o caractere ligado a este som, assim como o seu significado, evidenciando, aqui, o papel da rota lexical. Notamos, portanto, como o desenvolvimento equilibrado das duas rotas de leitura pode influenciar outros campos do ensino-aprendizagem na língua-alvo, como, neste caso, a escrita.

Para tanto, seria interessante o desenvolvimento de um planejamento pedagógico que procure abordar as duas rotas de processamento da informação – auditiva e visual – como proposto por Maranhe (2011, p.141-144). Além disso, a instrução aos professores, fornecendo-lhes acesso à educação continuada que esteja de acordo com este planejamento pedagógico da escola, bem como sua visão e valores, poderia contribuir para a maior tomada de consciência quanto às práticas docentes utilizadas em sala de aula e seu impacto no ensino-aprendizagem dos alunos. É importante que não só o planejamento pedagógico, materiais e conteúdo programático esteja adequado para o desenvolvimento equilibrado das duas rotas de leitura, mas sim que esse equilíbrio possa se refletir também na abordagem e a metodologia empregadas, a fim de desenvolver formas de ensino não segmentadas, capazes de enriquecer a experiência de ensino-aprendizagem por parte de aprendizes e professores, de modo que ajude o próprio aluno a (re)construir sua visão de língua, por mais que seus objetivos estejam mais voltados à comunicação oral. A inserção de elementos culturais aliados às aulas também seria um ponto favorável para a construção de um ensino mais integrado da língua chinesa, permitindo que seus aprendizes possam ter contato com a língua em sua totalidade.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe à luz algumas das possíveis causas por trás da dificuldade apresentada por aprendizes de mandarim em ler um caractere chinês em sua totalidade (imagem visual, som e significado). Observamos que a abordagem utilizada pela escola – Abordagem Audiolingual – contribui, em certo grau, para a manifestação desse fenômeno, contribuindo também para a construção ou reforço de uma crença que os alunos têm sobre o que seria aprender uma língua e ser proficiente nela. Um estudo posterior e mais aprofundado acerca das crenças de alunos e professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de mandarim, bem como das motivações e objetivos dos aprendizes ao procurar um curso de língua chinesa poderia contribuir ainda mais para essa discussão. Além da abordagem, verificamos que a metodologia utilizada pelos docentes e suas atitudes durante as aulas apresentaram-se como um fator contribuinte para a dificuldade no ensino-aprendizagem dos caracteres; ao segmentar o ensino da língua como um todo, fazendo uma distinção entre fala e escrita, acabam contribuindo para que tal divisão forme-se também no plano cognitivo dos alunos, ao priorizar, de maneira desigual, a rota fonológica em detrimento da rota lexical. Soma-se a isso o fato do pouco espaço do plano cultural durante as aulas, que pode empobrecer a visão dos alunos acerca da língua que estudam e, conseqüentemente, diminuir a importância que dão às questões culturais para seu desenvolvimento como aprendizes de uma nova língua.

No entanto, além da postura e atitudes da escola diante do processo de ensino de mandarim, notamos que o fator aluno também é fator chave para a compreensão desse problema. A resistência ao uso dos caracteres em sala de aula devido à preferência pelo emprego do *pinyin*, seja na fala ou na escrita, demonstra que a atitude dos alunos em relação à sua própria aprendizagem também exerce grande influência nesse processo, além das crenças, objetivos e motivações, que já foram mencionadas anteriormente.

Embora as expectativas dos alunos em relação à sua proficiência na língua sejam voltadas às habilidades de comunicação oral, é importante apresentar e esclarecer-lhes o papel fundamental das habilidades de comunicação escrita no ensino-aprendizagem da língua alvo, pois “o valor do acesso à leitura e à escrita reside também no fato de serem meios para se aprender outras habilidades, ampliando a autonomia das pessoas com relação ao autoaprendizado e à educação continuada”. (Ribeiro, 1997, p.150). A leitura, assim como a escrita, portanto, garantem ao indivíduo maior acesso e autonomia em relação ao seu próprio aprendizado, além de melhor prepará-lo para situações sociais, políticas e culturais – assim, não se pode negar o valor de ambas as habilidades no processo de comunicação e interação do indivíduo em portanto, sua importância no ensino-aprendizagem de uma língua adicional.

Desse modo, é possível notar que a dificuldade em ler caracteres chineses em sua totalidade, mais do que um problema isolado, é, na realidade, reflexo de vários aspectos que há por trás do processo de ensino-aprendizagem do mandarim, abarcando desde questões metodológicas até questões culturais, individuais, crenças, objetivos e outros. É, assim, um alerta para que nos atentemos aos resultados que um ensino fragmentado de línguas e a preferência de uma rota de leitura em detrimento da outra pode acarretar. O aluno que não compreende um *hanzi* por completo dificilmente compreenderá o mandarim por completo; por outro lado, um aluno que se dispõe a estudar e aprender um caractere chinês em sua totalidade está muito mais propenso a fazer o mesmo com a língua chinesa, tornando seu aprendizado muito mais significativo, profundo e eficaz.

REFERÊNCIAS

- Alleton V. Escrita Chinesa. Neves P, tradutor. Porto Alegre: L&PM; 2010. 120 p.
- Chu YK. Interação entre linguagem e pensamento em chinês. In: Campos H, organizador. Ideograma: lógica, poesia, linguagem. São Paulo: Cultrix; 1986. p. 231-262.
- Dehaene S. Reading in the Brain. Nova Iorque: Penguin Group; 2009. 542 p.
- HSK Academy. Lista de vocabulários HSK: a lista oficial de palavras. [Internet] [Cited 2022 May 15]. Available from: <https://www.hsk.academy/>.
- Leffa V. Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn HI; Vandersen P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC; 1998. p. 211-236.
- Ribeiro VM. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. Educação e Sociedade. [Internet] 1997 [Cited 2022 Apr 24] (60):144-158. Available from: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?lang=pt>.
- Maranhão EA. Uma Visão sobre a Aquisição da Leitura e da Escrita. Objetos Educacionais Unesp Textos – OE. [Internet] 2011 [Cited 2022 Apr 25]: 138-148. Available from: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40147>.
- Ogassawara AT. O ensino da escrita japonesa: um estudo terminológico bilíngüe (Japonês-Português). [master's dissertation] Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Letras, 2006. [Cited 2022 Mar 23] 221 p. Available from: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6469/1/2006_Aiko%20Tanonaka%20Ogassawara.pdf.
- Ota J. O sistema de escrita da língua japonesa e alguns aspectos da sua história. Revista de Estudos Orientais. [Internet] 1998 [Cited 2022 Mar 23] (2):109-120. Available from: <https://www.revistas.usp.br/reo/article/view/90674/93401>.
- Sun CF. Chinese: a linguistic introduction. Cambridge: Cambridge University Press; 2006. 250 p.

CAPÍTULO

15

IMPACTOS DA PANDEMIA NO CENÁRIO DO ENSINO DE LÍNGUAS: RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM, CULTURA E TECNOLOGIA

IMPACTS OF THE COVID-19 PANDEMIC IN THE LANGUAGE TEACHING SCENARIO: RELATIONS BETWEEN LANGUAGE, CULTURE AND TECHNOLOGY

Salvia de Medeiros Souza
PROGEL/ UFRPE Brasil,
Recife - PE.

Renata Barbosa Vicente**
PROGEL/ UEdTec/ UFRPE Brasil,
Recife - PE.

Resumo:

Em função da pandemia que assolou o mundo, ferramentas multimodais para a interação no ensino remoto (ERE) foram amplamente difundidas, a fim de que estudantes do ensino presencial tivessem continuidade em seus cursos, na tentativa de minimizar os prejuízos do ano letivo. Por isso, neste texto, temos por objetivo investigar como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e o ensino de línguas têm sido combinados em tempos pandêmicos. Para isso, verificamos como professores têm se conectado aos alunos e desenvolvido suas atividades por meio das tecnologias digitais durante a pandemia. Fundamentamo-nos teoricamente em Malinowski (1970), Volóchinov (2017) e em Rojo (2012; 2020). Para a coleta de dados, utilizamos como ferramenta o Google Trends e aplicamos um questionário a 63 professores. Concluímos, a partir dos dados coletados no Google Trends, que houve um aumento significativo da busca por ferramentas digitais, a exemplo de redes sociais que eram usadas para entretenimento, como o Instagram, passaram a ter conteúdos adaptados para a prática pedagógica de professores. Dentre as adaptações mobilizadas pelos professores, a principal foi incorporar gêneros digitais em suas aulas através de mecanismos multimodais que impulsionam os multiletramentos nas instituições de ensino.

Palavras-chave: Ensino remoto. Línguas. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Multiletramentos. Pandemia.

Abstract:

Due to the pandemic that has plagued the world, multimodal tools for interacting in remote teaching have been widely disseminated, in order that in person students continue with their courses, in an attempt to minimize the losses of the school year. Therefore, in this text, we aim to investigate how the Digital Information and Communication Technologies (DICT) and the language teaching have been combined in teaching in pandemic times. To do this, we verified how teachers and students have been connecting and developing their academic activities through digital technologies during the pandemic. We theoretically base this work in Malinowski (1970), Volóchinov (2017) and Rojo (2012; 2020). We conclude, from the data collected on Google Trends, that there has been a significant rise in the search for digital tools, such as for social networks used for entertainment, such as Instagram. Now, they have content adapted to the pedagogical practice of teachers. Among the adaptations mobilized by teachers, the main one was to incorporate digital genres in their classes through multimodal mechanisms that improve multiliteracies in educational institutions.

Keywords: Remote teaching. Languages. Digital information and communication technologies (DICT). Multiliteracies. Pandemic.

* Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, PE, Brasil; salviansouza@gmail.com

** Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, PE, Brasil; renatab.vicente@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O cenário pandêmico vivido pelo Brasil e pelo mundo fez com que associações e instituições tivessem de realizar atividades remotas por meio de diversos recursos encontrados nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs. A exemplo dos recursos utilizados, podemos citar as ferramentas para videoconferência: Zoom Cloud Meetings (popularmente chamado de Zoom), Google Meet, Jitsi meet, Microsoft Teams e Skype. Algumas delas eram pagas e não eram de conhecimento do público em geral e, em especial, de muitos docentes. No entanto, ferramentas como o Google Meet tiveram seu uso liberado de forma gratuita, a partir de março de 2020, quando foi decretada a pandemia no Brasil, já que as instituições tiveram de suspender as aulas, cancelando os eventos presenciais para evitar a proliferação do coronavírus (SARS-COV-2), transmissor da COVID-19 (*Corona Virus Disease 2019*).

Com o período pandêmico, profissionais da educação, mesmo sem experiência com a Educação a Distância - EaD ou o Ensino Remoto - ERE¹, tiveram de adaptar suas funções às ferramentas digitais para executá-las em interações síncronas e assíncronas. Diante disso, estabelecemos como objetivo deste texto investigar quais impactos foram trazidos pelo súbito aumento do uso das diferentes ferramentas digitais combinadas ao ensino de língua em tempos pandêmicos. Então, perguntamo-nos: Como as TDICs e o ensino de línguas têm sido combinados em tempos pandêmicos? Como essas tecnologias foram exploradas durante este período? Quais os seus benefícios e seus malefícios no âmbito educacional?

Hipotetizamos que para docentes e discentes terem de lidar com as TDICs que não faziam parte de suas rotinas profissional e educativa e, de repente, tiveram de ser incorporadas, foi um grande desafio. Conjecturamos que tudo isso trouxe benefícios que podem estar relacionados à possibilidade de explorar e combinar diferentes formatos de mídias em aulas sobre diversos conteúdos ou disciplinas, facilitando de forma prática e rápida o acesso à informação. Por outro lado, os malefícios podem estar relacionados ao impacto negativo da falta de interação presencial, das dificuldades em termos de gestão de tempo, da proximidade excessiva entre trabalho/estudos e vida pessoal de professores e estudantes.

¹ Traçaremos algumas considerações sobre a distinção entre EaD e ERE na seção 2.

Neste texto, entendemos que a linguagem e as tecnologias partem da cultura e, conseqüentemente, das “necessidades orgânicas do homem”; a cultura relaciona “as necessidades mais complexas, indiretas, mas talvez plenamente imperativas, tais como as dos tipos que chamamos espirituais, ou econômicas, ou sociais” (Malinowski, 1970, p. 74). Além disso, o autor assinala que a linguagem traz para a superfície aspectos do comportamento que estão intrinsecamente ligados a fenômenos culturais.

Para o desenvolvimento deste texto, alguns dados foram coletados no *Google Trends*, utilizando descritores, como “gravar vídeo”, “gravar áudio”, “Instagram”, *Google Meet* e “Zoom”, que nos permitiram ter uma dimensão da busca realizada pelas pessoas acerca de informações dessas TDICs, durante 12 meses, sendo consultado o período de dezembro de 2019 a dezembro de 2020. O presente texto é composto por esta introdução, uma seção metodológica e quatro seções teórico-analíticas: a primeira trará discussões e reflexões sobre TDICs para o ensino em tempos de pandemia, trazendo aspectos voltados à tecnologia no ERE. A segunda elenca os procedimentos metodológicos do estudo realizado através do *Google Trends* em relação ao crescimento das buscas por TDICs no *Google*. A terceira explora como tem ocorrido as interações entre linguagem, cultura e tecnologia educacional. A quarta traz discussões sobre as implicações e adaptações que ocorreram no ERE estabelecido no período pandêmico. A quinta é dedicada a refletir sobre os malefícios e benefícios do crescimento do uso da tecnologia no contexto pandêmico. Por último, trazemos as considerações finais do que foi desenvolvido no decorrer da pesquisa.

2. FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA: A TECNOLOGIA EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Com o surgimento das tecnologias *Android*, *internet Operating System (iOS)* e a facilidade de comunicação utilizando a *internet*, passamos a ser indivíduos cada vez mais digitais. Mesmo em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, o celular, especialmente o *smartphone*, e os recursos que esta tecnologia oferece, estão presentes no dia a dia das pessoas, pois uma parte muito significativa do que fazem em suas vidas está conectado à *internet*, seja no trânsito, em sites de relacionamento, nos supermercados, na escola e etc.

Há algum tempo, da educação básica ao ensino superior, professores começaram a lidar com seus alunos que levavam celulares para aula. Com isso, inicialmente surgiram uma série de conflitos entre alunos e instituições de ensino, ou mesmo alunos e docentes. Algumas instituições elaboraram regras e restringiram o uso a determinados espaços, ainda assim, nem sempre os alunos atendiam às regras, o que favorecia o conflito entre professores e alunos. Com cada vez mais alunos tendo acesso ao *smartphone* e ao avanço tecnológico, ficou inviável para muitas instituições não se render ao recurso, não reconhecer que a tecnologia precisava ser usada a favor da educação e que isso poderia gerar contribuições no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

Para a educação básica, por exemplo, muitos aplicativos educacionais passaram a ser desenvolvidos por sistemas de ensino que antes apenas eram estruturados em apostilas e *Compact Disc* CD. Os laboratórios de informática, que integram as escolas, deixaram de ser frequentados apenas para aulas de computação e passaram a produzir mais dinamicidade a aulas de disciplinas mais tradicionais, como matemática, língua portuguesa, língua inglesa, história, geografia.

Os *tablets* passaram a fazer parte dos recursos tecnológicos de muitas escolas públicas ou particulares. Tudo isso, evidentemente, tendo como mediador o professor que se viu obrigado a se apropriar dessas ferramentas para lidar com os sistemas de ensino que até então eram fortes no uso de apostilas ou livros. Segundo Mazzilli e Rosalen (2005), é preciso avançar além da simples implementação técnica de computadores e internet nas escolas, é preciso entender como as relações didático-pedagógicas (que envolvem os alunos, professores e gestores) acontecem com as novas tecnologias e que dificuldades há nessas relações. A exemplo do que estamos tratando, na educação básica, podemos citar o estado de Pernambuco que anunciou em 2011 a entrega de tablets para estudantes do ensino médio:

Os alunos da rede pública vão ganhar um “computador de mão” do Governo. Nesta sexta-feira (18), o governador Eduardo Campos anunciou o Projeto Aluno Conectado, que vai doar *tablets* para os estudantes do 2º e 3º do ensino médio estadual. O Anúncio foi feito durante o lançamento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec), no Palácio do Campo das Princesas.

(...)

“Hoje a gente não fala mais em tecnologia como ferramenta para educação, ela vai fazer parte da pedagogia para educação”, explicou Anderson Gomes, secretário de Educação. A princípio, os equipamentos serão concedidos aos estudantes em regime de empréstimo, enquanto estiverem matriculados no ensino médio estadual. Aqueles, entretanto, que alcançarem a aprovação no 3º do ensino médio não vão precisar devolver os *tablets*. Eles receberão, ao final do curso, um termo de doação do equipamento (Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2011).

Cabe reconhecer que nem todas as escolas do país foram equipadas com recursos tecnológicos de *tablets* ou mesmo *desktops*, especialmente as de regiões mais carentes, mas é fato que, com o cenário pandêmico enfrentado mundialmente, mesmo estas escolas tiveram de lidar com o ERE. A aprendizagem móvel (*mobile learning*) passou a fazer parte da realidade dos brasileiros de modo geral, seja pelo uso de recursos mais específicos para aprendizagem, como um aplicativo educacional, seja pelo recurso de comunicação que por vezes se deu até por *WhatsApp*, em que professores gravaram vídeos ou áudios para que de alguma forma chegasse aos seus alunos.

Em função da necessidade de que estudantes dos cursos presenciais não perdessem seus anos letivos, os professores das instituições de ensino tiveram de se adaptar rapidamente a tecnologias que sequer utilizavam em seu cotidiano, tampouco usufruíam em sua prática docente. Recursos como *Spotify*, *Youtube*, *Instagram*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Zoom Cloud Meetings*, *Microsoft Teams*, *WhatsApp*, *Telegram* rapidamente foram incorporados às rotinas educacionais.

Quadro 1: TDICs e suas funcionalidades.

TDICs	Funcionalidades
Spotify	É um serviço de streaming digital que dá acesso a músicas, podcasts e outros conteúdos, suas funções básicas como a reprodução de áudios são gratuitas. Embora seja utilizado por muitos artistas de todo o mundo, atualmente, o recurso se popularizou entre muitos educadores
Youtube	É uma plataforma de compartilhamento de vídeos que possibilita qualquer indivíduo criar um canal e publicar seus vídeos. Com este recurso de fácil acesso a todos, muitos professores passaram a difundir seu conhecimento por meio desta plataforma.
Instagram	É uma rede social virtual baseada no compartilhamento de fotos e vídeos. Os perfis da ferramenta permitem transmissões ao vivo em lives com até dois usuários conectados simultaneamente.
Facebook	É uma rede social virtual baseada no compartilhamento de mídia em diferentes formatos: fotos, vídeos, links, documentos, textos etc.
Twitter	É uma rede social virtual que permite a publicação de textos com até 140 caracteres por postagem, além de permitir anexos como vídeos, fotos e <i>links</i> .
Google Meet	Oferece serviço de comunicação por vídeo, comportando, em sua versão gratuita, até 100 pessoas em uma mesma reunião.
Google Classroom	É uma sala de aula <i>on-line</i> que permite o gerenciamento de turmas e atividades de quaisquer instituições, facilitando a interação e comunicação entre instituições de ensino, alunos e professores.
Zoom Cloud Meetings	É uma ferramenta de videoconferência que suporta até 100 pessoas por reunião na versão gratuita.
Microsoft Teams	É um aplicativo de mensagens e videoconferências para empresas que permite conversas entre equipes, compartilhamento de conteúdo e agendamento de reuniões.
WhatsApp	É um aplicativo de mensagens de texto, áudio e vídeo instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Os usuários podem ainda compartilhar arquivos, fazer ligações gratuitas por meio de uma conexão com a <i>internet</i> .
Telegram	É um aplicativo de mensagens instantâneas que oferece aos usuários funcionalidades semelhantes às do <i>WhatsApp</i> . Essa ferramenta tem o diferencial de permitir a criação de canais para transmissão de mensagens para até 200,000 membros.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em tempos pandêmicos, a metodologia e a mediação das aulas exigiram que os professores adaptassem suas práticas a estas TDICs e às suas funcionalidades, uma vez que são mecanismos de interação e de multimodalidade. O compartilhamento de vídeos, *links*, imagens, textos e músicas em aulas remotas é facilitado ao mesmo tempo em que a interação face a face fica comprometida com problemas ou queda de conexão até possíveis danos em computadores, celulares, *tablets etc.*

As principais habilidades que deveriam ser mobilizadas, no período emergencial da pandemia, em 2020, eram de caráter tecnológico e comunicativo. De um lado, a necessidade de saber como acessar às aulas e, de outro, aprender a se comunicar em um contexto em que poderia não ser possível visualizar a imagem dos demais sujeitos presentes à aula. Acrescenta-se a isso a capacidade de lidar com falhas de comunicação ou conexão.

Ter computadores, celulares, *tablets* e seus respectivos recursos como base para a comunicação e interação à distância em diversos setores durante a pandemia permitiu que fosse possível explorar TDCIs como *Tiktok*, *Spotify*, *Youtube*, *Twitter*, *Instagram* e *Facebook* como mecanismos para aliar entretenimento à aprendizagem através da internet. Seja nas instituições de educação básica, seja nas instituições de ensino superior, essa estratégia de tornar as aulas mais lúdicas com uso de aplicativos não é nova, mas algumas aulas presenciais não adotavam essas tecnologias e centravam-se prioritariamente em práticas tradicionais, como copiar lições no quadro e uso de material impresso.

As TDICs mencionadas, de acordo com Paiva (2020), implicam participação e empoderamento dos usuários da linguagem como prática social na *internet*, especialmente nas redes sociais, que como o próprio nome indica, só funcionam com a troca e colaboração constante entre seus membros. Quando usados em sala de aula, esses recursos carregam as mesmas características e mantêm suas funções, mas na perspectiva dos multiletramentos servem para orientar alunos a ser usuários mais conscientes e críticos sobre o que consomem na *internet*.

Criatividade, inovação e improviso tiveram de ser mobilizados para motivar estudantes a interagir em aulas síncronas através de programas mais atrativos, como: *Padlet*, para criação de murais virtuais interativos; *Mentimeter*, para criação e interação em enquetes em tempo real; *Canva*, para criação de

materiais de divulgação, têm se tornado cada vez mais frequentes nas salas de aulas remotas. Tais recursos chamam a atenção por serem atuais e pensados para interações *on-line* não somente com uma visão estática de transposição de práticas da modalidade presencial para a remota.

No ambiente acadêmico, as ferramentas do *Google* têm sido grandes aliadas em trabalhos individuais ou em grupo em que vários usuários podem estar conectados editando e escrevendo um mesmo documento. Tais ferramentas mobilizam tanto interação como colaboração e cooperação mútua.

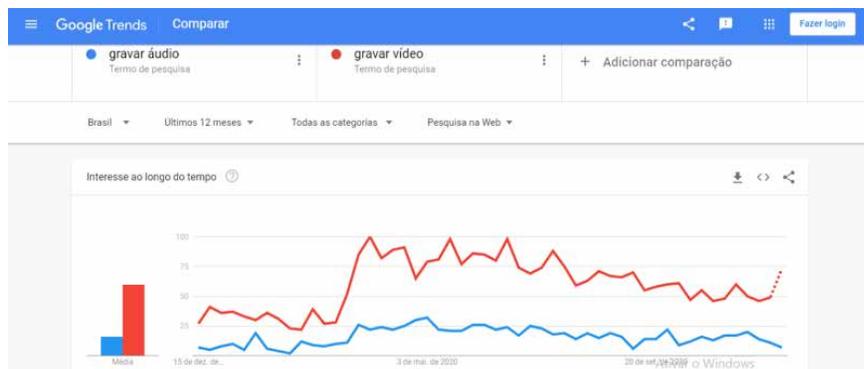
Algumas das funções mais importantes e significativas são a gravação de aulas e as *lives* transmitidas ao vivo; o primeiro recurso é pago e algumas instituições e profissionais ainda não têm acesso a essa função. Além disso, eventos voltados para a formação de professores tornaram-se cada vez mais acessíveis, tanto com inscrições gratuitas, como de acesso livre pelo *Youtube*, *Zoom Cloud Meetings* ou *Google Meet* com envio de certificados digitais pelas instituições promotoras.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para compreendermos o aumento acentuado da busca por informações sobre as TDICs, consultamos o *Google Trends*, uma ferramenta do *Google* que disponibiliza campos para preencher com o assunto e as palavras-chave. A partir da busca do usuário, ele apresenta gráficos com a frequência em que um determinado termo é procurado em várias regiões do mundo, em um recorte temporal. O *Google Trends* nos permitiu ter uma dimensão da busca por informações de alguns aplicativos ao longo do período pandêmico.

Selecionamos o Brasil como o país desta pesquisa, durante o período de doze meses, de dezembro de 2019 a dezembro de 2020. Filtramos os descritores pelas categorias “educação e empregos” e pela busca geral, nomeada pelo Google de “todas as categorias”. A última aba selecionada foi “Pesquisa na Web” para direcionar os descritores às buscas da página inicial do navegador. Além disso, a ferramenta utilizada nos permitiu realizar comparações com até cinco (5) itens por vez. O resultado de cada comparação é gerado em gráficos cujo eixo horizontal representa o tempo e o vertical a média de volume de buscas de 1 a 100. Vejamos o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1: buscas por "gravar áudio" e "gravar vídeo" de dezembro de 2019 a dezembro de 2020 em todas as categorias de busca.



Fonte: Elaborado pelas autoras via Google Trends.

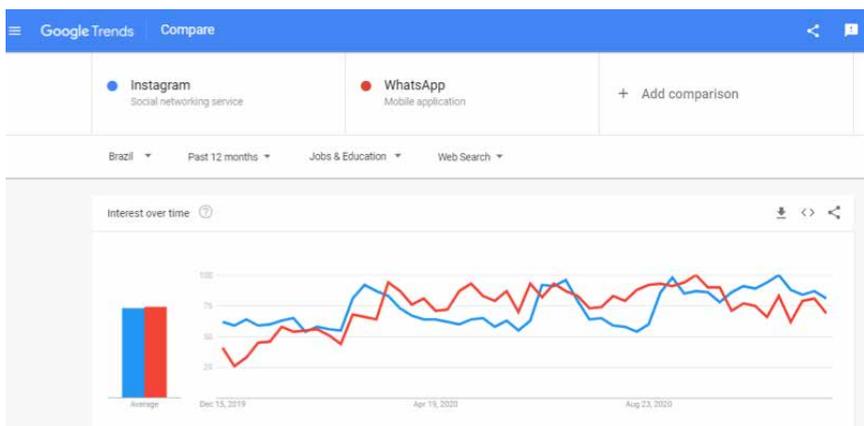
Enquanto em 8 de março a frequência da busca para o descritor “gravar áudio” era de 8%, até o dia 28 do mesmo mês, houve um salto para 25%; já, para “gravar vídeo” notamos uma movimentação de 30% para 95% no mesmo período, este termo, considerando todas as categorias, manteve-se com uma média de buscas de cerca de 70% até atingir 100% em meados de maio.

É fato que, antes da pandemia, as TDICs já permitiam criação de conteúdo digital individual e coletiva em áudio e vídeo; a *Web 2.0* permitiu acesso a pesquisas na *internet*, leitura, escrita e compartilhamento de textos, dentre outras funcionalidades.

No entanto, nunca na história houve uma necessidade tão massiva de aprender a usar recursos digitais como no período pandêmico. Mesmo aqueles que usavam tecnologias diariamente para redes sociais, jogos digitais, assistir a filmes ou séries e estudar por meio de videoaulas tiveram que adaptar-se a novas necessidades, como foi o caso de estudantes de turmas presenciais que passaram a ser síncronas por meio de recursos de videoconferência e com materiais enviados em salas de aula virtuais.

Para pesquisarmos os aplicativos *WhatsApp* e *Instagram*, já amplamente difundidos por se tratarem de redes sociais, acrescentamos o filtro da categoria “Empregos e Educação”, a fim de termos uma visão mais específica. Observamos que a busca por estes descritores teve um aumento expressivo de acessos no mesmo período. O *Instagram* chegou a 92% das buscas de 8 a 14 de março e o *WhatsApp* de 94% de 22 a 28 de março (Gráfico 2).

Gráfico 2: buscas por *Instagram* e *WhatsApp*, de dezembro de 2019 a dezembro de 2020, na categoria empregos e Educação.

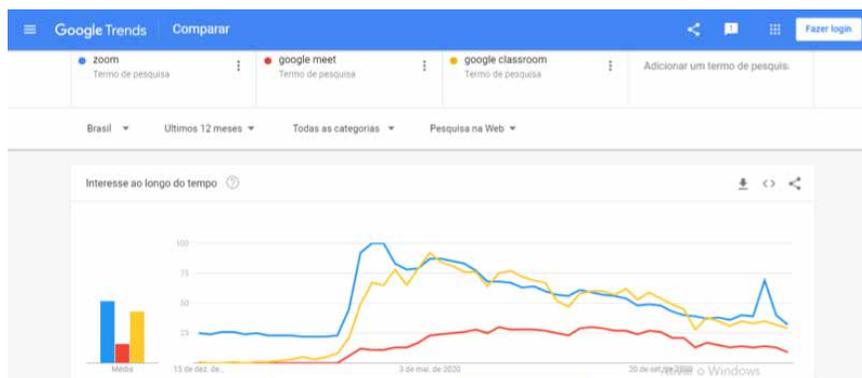


Fonte: Elaborado pelas autoras via Google Trends.

Os recursos digitais que mais cresceram no início da pandemia foram as TDICs de videoconferência *Google Meet* e *Zoom Cloud Meetings*, além da plataforma *Google Classroom* (ou Google Sala de Aula), como vemos no gráfico 3.

Esses aumentos significativos e repentinos, conforme vemos no gráfico, demonstram como as pessoas ligadas à educação, sejam alunos, sejam professores, tiveram de adquirir o conhecimento necessário para usar as TDICs disponíveis em prol do processo de ensino e aprendizagem. Foi um período em que todos precisavam se ajustar ao novo contexto, no qual docentes precisavam elaborar atividades adaptadas para as salas de aulas virtuais e estudantes precisavam estar aptos à nova forma de realizar seus estudos e tarefas. Essa necessidade direcionou os professores e os estudantes a se informarem sobre novas abordagens de ensino e de aprendizagem, utilizando os multiletramentos e tecnologias.

Gráfico 3: buscas por Zoom, Google Meet e Google Classroom, de dezembro de 2019 a dezembro de 2020, em todas as categorias de busca.



Fonte: Elaborado pelas autoras via Google Trends.

O período pandêmico tem mostrado que a busca e o domínio dessas ferramentas podem diversificar e ampliar as possibilidades do uso pedagógico da tecnologia em sala de aula. Por isso, acreditamos que, no período pós-pandemia, poderá haver um crescimento do uso híbridos de TDICs na educação, ou seja, alguns dos instrumentos que foram usados no chamado *home office* de profissionais de instituições de ensino poderão ser adaptados para aulas e eventos presenciais.

4. INTERAÇÕES ENTRE LINGUAGEM, CULTURA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL

A interação social é flexível, ocorre de forma síncrona e assíncrona, presencialmente e à distância, por meio de diversos veículos e plataformas. É importante destacar ainda que essa interação também está presente entre textos, enunciados e discursos que circulam na sociedade. Nesse sentido, as interações são:

[...] centro das relações sociais, [...] o espaço em que as mudanças e transformações se processam, em tensão, mas não necessariamente em confrontos irreconciliáveis. Elas são assim o lugar de constituição do próprio tecido social, sendo em seu âmbito que surgem novos sentidos a partir de significações cristalizadas, ou seja, o novo surge sempre do antigo ressignificado a cada situação específica de interação. (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 14).

Essa constatação remete à concepção de linguagem como prática social que, por sua vez, revela a importância da estrutura da língua e favorece a compreensão de que “a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (Volóchinov, 2018, p. 224). Assim, essa “concepção de mundo, de linguagem, de sociedade [...] valoriza a interação entre os agentes sociais e vê a todos como parceiros diferentes e com igual valor” (Sobral; Giacomelli, 2020, p. 11).

Logo, por essa perspectiva, o sujeito é ativo na produção e na compreensão de sentidos de enunciados de outrem; é capaz de construir e selecionar conhecimentos, valores, ideias, informações etc. pertinentes para a vida no mundo e na linguagem em contextos diversos. Assim, a linguagem é permeada pelo caráter histórico, social e cultural de sujeitos, enunciados e discursos.

Diante da necessidade de interação para o desenvolvimento de sujeitos, o estudo da linguagem não pode estar dissociado das manifestações e dos contextos culturais da sociedade. Nesse sentido, Malinowski (1970, p. 15) explica que a cultura é “o mais amplo contexto de comportamento humano”, ou seja:

A cultura é um conjunto integral de instituições em parte autônomas, em parte coordenadas. Ela se integra à base de uma série de princípios, tais como: a comunidade de sangue, por meio da procriação; a contiguidade (sic) espacial, relacionada à cooperação; a especialização de atividades; e, por fim, mas não menos importante, o uso do poder na organização política. Cada cultura deve sua integridade e sua autossuficiência (sic) ao fato de que satisfaz toda (sic) a gama de necessidades básicas, instrumentais e integrativas (Malinowski, 1970, p. 46).

Trazendo as reflexões de Malinowski (1970) como uma forma de repensar o mundo do século XXI, as TDICs e as novas formas de comunicação da sociedade contemporânea têm colocado, cada vez mais, culturas diferentes em

movimentos de negociação e cooperação. As fronteiras linguísticas e culturais entre pessoas têm sido diluídas e repensadas. Nesse movimento, o acesso rápido à informação, ao entretenimento e a redes de relacionamento por meio das novas tecnologias também têm direcionado e mobilizado inovações para a educação, especialmente no ensino de línguas.

Em síntese, a tecnologia tem permitido novas formas de interação e de comunicação nos espaços virtuais. Afinal, as pessoas estão cada vez mais dependentes de mecanismos virtuais de interação, situação que foi agravada no contexto pandêmico mundial da COVID-19, no ano de 2020. Nesse cenário, professores, gestores e estudantes tiveram de adaptar-se ao uso de TDICs para atividades que costumeiramente eram presenciais.

Considerando as afirmações de Malinowski (1970, p. 70), precisamos entender que há duas formas de conceber a interação:

Há uma constante interação entre o organismo e o meio secundário em que êle (sic) existe, ou seja, a cultura. Em suma, os sêres (sic) humanos vivem por normas, costumes, tradições e regras, que são o resultado de uma interação entre processos orgânicos e manipulação e recomposição pelo homem de seu ambiente.

Assim, uma está relacionada ao ser humano com a cultura e outra está na forma de expressão comunicativa entre os seres humanos. Dessa forma, as interações são perpassadas pela compreensão de como os indivíduos estão imersos em diferentes contextos.

Ao nos voltarmos para o contexto instalado de ERE, ferramentas diversas tiveram de ser adaptadas para a interação durante a pandemia vivida pelo mundo. Não havia uma receita, o que existiam eram cursos da modalidade presencial tendo de ser ajustados, às pressas, a plataformas *on-line*. Não havia, nos primeiros meses, um planejamento das instituições que fosse pensado para aulas síncronas, pois todos foram surpreendidos pela pandemia, havendo uma necessidade imediata de aprender, diante do contexto que passou a ser vivenciado. De um lado, os professores tinham de adaptar-se para realizar apresentações de *slides* não mais usando computador e projetor em seu local de trabalho, cada um estava em casa tendo de pensar estratégias de como realizar apresentações compartilhando *slides* em ferramentas como *Zoom Cloud Meetings* e *Google Meet*.

Nesse cenário, as ferramentas de videoconferência, por exemplo, passaram a ser um meio de interação indispensável para instituições de ensino. Uma consequência disso foi a necessidade de que docentes tivessem de aprender a usar as TDICs disponíveis e ao mesmo tempo adaptar seus planos de aula para o ERE. Na seção seguinte, traremos algumas reflexões no tocante à tecnologia, especialmente em relação ao letramento digital e aos multiletramentos que foram inseridos nas salas de aula virtuais, organizadas para o ERE.

5. ENSINO REMOTO (ERE) NO CONTEXTO PANDÊMICO

Antes mesmo da pandemia, muitas universidades já ofertavam cursos de educação a distância (EaD), ou cursos com carga horária presencial e a distância, mas nem por isso, para os cursos presenciais, foi fácil adequar-se ao ensino remoto (ERE), diante da COVID-19. Importante ressaltar que, desde o planejamento até a execução de um curso ou de uma disciplina EaD, há um modelo subjacente de educação que dá base às escolhas pedagógicas e estrutura os processos de ensino e de aprendizagem. Há concepções teóricas, metodologias e especificidades que sustentam essa modalidade (Rodrigues, 2020). No que diz respeito ao ERE, neste cenário, devido às circunstâncias de crise, existe uma adaptação temporária do currículo presencial, como alternativa para que se realizem as atividades acadêmicas relacionadas às disciplinas dos cursos (Hodges et al., 2020).

O contexto encontrado pelos professores na pandemia não foi o mesmo da EaD. A escolha pela EaD é consciente e os docentes dedicam-se a atividades em uma plataforma específica para cada instituição que oferta cursos nessa modalidade. No ERE, a metodologia e a mediação das aulas exigiam que os professores tivessem de adaptar suas práticas a novos mecanismos de interação. Se, por um lado, o compartilhamento de vídeos, *links*, imagens, textos e músicas era facilitado, por outro, a interação face a face poderia ficar comprometida por problemas de conexão, falta de memória e até possíveis danos em computadores, celulares, *tablets*, etc. Mesmo as instituições tendo limitações em termos de quantidade de equipamentos ou de tempo de acesso, os laboratórios de informática de escolas e de universidades sempre foram de extrema relevância para estudantes que não tinham computadores ou uma banda larga em casa. Com a indefinição que todos estavam vivenciando, discentes que costumavam frequentar os laboratórios antes da pandemia tiveram de adaptar-se à realidade apresentada mesmo sem os recursos adequados para acompanhar as aulas remotas.

Em função das exigências das instituições de ensino para realizarem o ERE e considerando a dificuldade financeira de muitos alunos, órgãos e instituições federais abriram editais para concessão de benefícios de auxílio financeiro, especialmente para a população em condição de vulnerabilidade econômica, a fim de minimizar os prejuízos que parte dos estudantes sofreriam sem os recursos necessários. Uma das instituições foi a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que publicou editais para operacionalizar a concessão de um auxílio emergencial de inclusão digital para discentes dos cursos de graduação - Resolução nº 029/2020 (Brasil, 2020a) e pós-graduação - Resolução nº 036/2020 (Brasil, 2020b).

Neste cenário emergencial, a interação multissemiótica *on-line* propiciada pelas TDICs passou a ser obrigatória e essencial, sendo necessário explorar o máximo de combinações possível entre mídia e linguagens. Fez-se necessário mobilizar diversas linguagens e recursos de áudio, como música ou *podcasts*;

imagens estáticas, como fotos, desenhos, diagramas, gráficos; e imagens em movimento, como vídeos, filmes, clipes, *gifs* etc. Estas combinações entre diferentes linguagens e mídias não eram utilizadas com grande frequência pelas instituições, contudo a pandemia foi o gatilho que impulsionou essa prática de uso.

Por consequência, as ferramentas tecnológicas e o convívio mais intenso com elas vêm permitindo o contato com outras culturas. Contato esse que vem provocando mudanças comportamentais em usuários de tecnologias e ferramentas digitais que estão refletidas no ensino e na aprendizagem. É o caso da criação, propagação e compreensão de textos multimodais que mobilizam os multiletramentos. Rojo (2020, p. 40) explica que os multiletramentos são

os letramentos viabilizados pelo digital que, em geral, apresenta textos multimodais – viabilizados por diversas linguagens (imagem estática e em movimento, música, áudios diversos, texto escrito e oral) – e, portanto, exigem saber interpretar várias linguagens atualizadas em conjunto.

A autora elenca três características fundamentais dos multiletramentos:

- (a) eles são interativos; mas que isso, colaborativos
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 21).

A sociedade contemporânea até o ano de 2020 já vinha fazendo emergir novas tecnologias e novos letramentos, como o letramento digital que abrange de forma ampla “vários significados ligados aos letramentos na tecnologia digital”. (Rojo, 2020, p. 40). A experiência de estar utilizando mais tecnologia do que o comum, em outros tempos, em cenário escolar, tem mobilizado novas habilidades e competências de professores e professoras.

Nenhuma instituição formadora de profissionais para o ensino poderia prever ou ter orientado para atuações em tempos pandêmicos. A experiência prática, com seus erros e acertos, e a reflexão sobre ela que têm permitido um aprimoramento contínuo da atuação do professor no ERE. No entanto, é necessário considerar que os multiletramentos e as ferramentas multimodais já poderiam estar sendo mais exploradas nas escolas e universidades, fazendo parte da rotina dos professores.

Barcelos (2015, p. 227), ao tratar sobre as TDICs na formação de professores, diz que o graduando “ainda tem pouca oportunidade, em contexto universitário, de refletir sobre a influência das novas tecnologias [...] na prática escolar.” No

entanto, a pesquisadora defende que os professores em pré-serviço cursem disciplinas que discutam e provoquem reflexões sobre a incorporação destas ferramentas em sala de aula. Além disso, a autora orienta que é essencial que “os professores em formação aprendam a construir material didático mediado pela tecnologia, de modo a proporcionar futuramente aulas significativas embasadas em artefatos tecnológicos” (Barcelos, 2015, p. 227).

Um exemplo de atividade desenvolvida nos cursos de Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) foi a série de nove *podcasts* “Desengavetando a BNCC: Rotas de leitura”², desenvolvida como trabalho final na disciplina optativa “Estudos de Currículo” ministrada no semestre com atividades remotas de 2020 pela professora Denise Lino de Araújo e pelo mestrando Paulo Ricardo Ferreira Pereira. A proposta do *podcast* teve por objetivo sistematizar e reunir leituras sobre a BNCC produzidas pela turma para servir como referência para interpretação do documento. De acordo com os idealizadores, esse trabalho surgiu como uma nova opção para circulação de ideias, proporcionando estudo e produção de um gênero indicado pela BNCC ainda pouco conhecido pelos alunos da disciplina.

Rojo (2017), antes da pandemia, já previu que escolas deveriam incluir leitura e escrita de gêneros multissemióticos e multiletramentos requeridos pelas plataformas digitais no ensino remoto. A pesquisadora explica que

O que nos interessa aqui, em termos de “cenários futuros” para as escolas, é menos o espetaculoso da tecnologia, já existente, mas ainda um tanto cara para nós, mas a metodologia de ensino-aprendizagem e os multiletramentos e gêneros que ela incorpora, típicos dos novos letramentos: um aluno que estudasse assim, certamente estaria mais preparado para a vida investigativa e colaborativa do mundo contemporâneo (Rojo, 2017, p. 6).

Isso só tomou força durante a pandemia, em 2020, quando as instituições se mobilizaram para incluir nas aulas uma gama de conteúdos envolvendo uma variedade de culturas que circulam pelas plataformas digitais. Rojo (2012, p. 15) atenta que “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade” deram origem ao termo/conceito “multiletramentos”.

Diante da multiplicidade das populações e da multidisciplinaridade semiótica que caracteriza o modo como os textos circulam, comunicam e informam, os usos híbridos da linguagem têm sido cada vez mais frequentes, especialmente neste tempo pandêmico em que é possível ter acesso a uma infinidade de produções dos mais diversos campos. O purismo cultural tem sido enfraquecido e as misturas têm criado novas formas estéticas e novas formas de interação, os espaços estão mais abertos e ampliam-se para a pluralidade de culturas e linguagens.

² Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/7F0ATnvc8XbnD0KU2KRLGj?si=hq5y094lRyaJ_5YGj1fyQA>. Acesso em: 15 dez. 2020.

6. BENEFÍCIOS E MALEFÍCIOS DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

O trabalho na modalidade remota abre espaço para uma relação mais próxima entre professores e alunos. Esta proximidade deu espaço a professores compartilharem seu número de celular para grupos de mensagens de *WhatsApp* e *Telegram*, a fim de agilizarem a comunicação. Se, por um lado, viabilizou-se uma comunicação ágil, por outro, a falta de limites para as trocas de mensagens constantes nos horários mais inoportunos, como madrugadas e feriados invadiu a rotina pessoal e familiar do docente. Esta situação é um típico exemplo que favorece o desgaste profissional e emocional de professores, que, em geral, contam com uma demanda de várias turmas de estudantes.

Se, na sala de aula, surge uma pergunta, ao esclarecê-la, o docente pode estar resolvendo a dúvida de muitos alunos ali presentes que ouviram o questionamento e sua resolução, já no ERE muitas vezes a mesma dúvida pode se multiplicar dezenas de vezes, especialmente se estiverem centralizadas em grupos de mensagens, tornando o trabalho repetitivo e enfadonho. Em função disso, muitas instituições têm orientado os seus professores a utilizar apenas os recursos de comunicação ofertados pelas plataformas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), *Moodle* e etc., para que os docentes não fiquem tão expostos e tenham suas rotinas fora do horário de expediente tão comprometidas pela demanda de dúvidas de alunos.

É preciso reconhecer que uma das maiores vantagens das ferramentas tecnológicas está na otimização do tempo de deslocamento ao trabalho, especialmente nas grandes metrópoles em que muitos professores e estudantes gastam cerca de 3 ou 4 horas só no percurso do trânsito (casa - instituição educacional - casa). Outra vantagem está na facilidade de acesso aos materiais para aulas, já que os professores enviam todo o material necessário sem que tenham de imprimir ou tirar *xerox*. No entanto, com a falta de deslocamento, tanto aluno como professor precisam ter atenção à gestão do tempo em casa, determinar quanto tempo será destinado às tarefas acadêmicas.

Algumas questões como controle de prazo de entrega de atividades e de horário para responder mensagens de alunos devem ser pensadas e controladas para que o trabalho do professor não ultrapasse os limites de sua carga horária, levando-o a exaustão e/ou a um nível elevado de stress, pois isto pode trazer consequências graves para a saúde, como problemas psicológicos ou um quadro depressivo.

Outra desvantagem significativa do ERE é que pode *haver* uma abertura para dispersão, já que os estudantes podem abrir outras abas durante a aula, conversar dentro de casa sobre outros assuntos, ter interferências de barulho externo, falhas de conexão e/ou de equipamento. Algumas dessas questões também ocorrem em aulas presenciais, mas estão sob o controle do professor ministrante que pode ter uma visão geral sobre o ambiente. Além disso, a desigualdade tecnológica representada pela falta de acesso ou acesso limitado à *internet* em várias partes do país, especialmente as mais periféricas e rurais, assola muitos estudantes e também professores.

Comunicação ágil, rapidez e flexibilidade são algumas das vantagens que fazem das tecnologias uma fonte inesgotável de utilidades para as mais diversas tarefas e funções. No entanto, assim como reportamos esses benefícios, precisamos chamar a atenção para a necessidade de equilíbrio físico, psicológico e de gestão no tempo durante o uso de computadores, celulares e tablets em casa para evitar desgastes devido à exposição excessiva e/ou frequente a essas ferramentas. Além disso, é importante não esquecermos de que os governos federal, estaduais e municipais devem priorizar inovação e tecnologia na rede pública de ensino custeando os recursos necessários para instituições, docentes e discentes poderem ter acesso à *internet* no cenário educacional.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, expusemos que as TDICs têm sido muito mais exploradas em tempos de pandemia, da mesma forma em que também aumentaram a necessidade de interação por meio da linguagem no espaço digital. No contexto escolar ou acadêmico, além da interação, fez-se necessário que os estudantes desenvolvessem estratégias de colaboração em muitas de suas produções. A colaboração tem sido um mecanismo cultural importante, nesse momento, servindo para enriquecimento mútuo entre indivíduos e funcionando como uma estratégia em sala de aula. Nas redes sociais e em outros ambientes virtuais, pode *haver* uma interação sem que os usuários estejam atentos a contribuir com assuntos “postados”. O desafio da escola e da universidade está em mobilizar a interação colaborativa entre estudantes.

Os dados coletados no *Googles Trends* sinalizaram um aumento significativo da busca por ferramentas digitais, a exemplo de redes sociais que eram usadas para entretenimento, como o *Instagram*, passaram a ter conteúdos adaptados para a prática pedagógica de professores no ERE. Consequentemente, o ERE foi um fenômeno que têm impulsionado instituições a repensar os usos da tecnologia nas instituições de ensino, além de mobilizar recursos para discentes em situação de vulnerabilidade econômica que antes da pandemia tinham acesso à tecnologia nos laboratórios de informática. Dentre as principais adaptações mobilizadas pelos professores, a principal foi incorporar gêneros digitais em suas aulas através de mecanismos multimodais que impulsionam os multiletramentos nas instituições de ensino.

Verificamos que os benefícios das tecnologias no ensino remoto incluem: uma melhor otimização do tempo, mais facilidade e agilidade na comunicação entre professores e alunos, acesso ilimitado a inúmeros tipos e formatos de conteúdo em diversos temas. Já, os malefícios podem ocorrer por exaustão causada por acúmulo de tarefas sem pausas suficientes para descanso físico e mental. Além disso, constatamos que a desigualdade tecnológica evidenciada pela necessidade de garantir ajuda de custo para alunos de instituições públicas do ensino básico e superior demonstram que os benefícios da tecnologia ainda não alcançaram boa parte da população brasileira. Por isso, acreditamos que um possível ensino híbrido pós-pandemia nas instituições públicas de ensino poderá ser colocado em prática quando o acesso à tecnologia estiver efetivamente garantido aos estudantes.

REFERÊNCIAS

- Barcellos PSCC. Criação colaborativa de material didático em ambiente digital por professores em formação. In: Rottava L, Barcellos PSCC, Dutra EO; Pinho IC, organizers. Reflexões em Linguística Aplicada: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula – caminhos e perspectivas. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 227-246.
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 029/2020. Sala dos conselhos da UFRPE [Internet]; 2020a [cited 2021 Jan 28]. Available from: <http://www.progesti.ufrpe.br/sites/www.progesti.ufrpe.br/files/Resolucao%20029-2020.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. Resolução nº 036/2020. Sala dos conselhos da UFRPE [Internet]; 2020b [cited 2021 Jan 28]. Available from: http://www.prppg.ufrpe.br/sites/www.prppg.ufrpe.br/files/noticias/resolucao_036.2020_cons_ufrpe_inclusao_digital_pos_graduacao.pdf
- Hodges C, Moore S, Lockee B, Trust T, Bond A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning [Internet], [cited 2020 Dec 09] 2020 mar 13. Available from: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Malinowski B. Uma teoria científica da cultura. Auto J, translator. 2. Ed. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1970, 260 p.
- Mazzilli S, Rosalen MAS. Formação de professores para o uso da informática nas escolas: evidências da prática. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação, Anais... [Internet], Caxambu. 40 anos de Pós-graduação em Educação no Brasil, 2005, p. 1-17.
- Paiva VLMO. Tecnologia durante o confinamento. In: Ribeiro AE, Vecchio PM, organizers. Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 57-69.
- Pernambuco inova e distribui tablets para estudantes da rede estadual. Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco [Internet], [cited 2020 Dec 09] 2011. Available from: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=216>
- Rodrigues A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. SBC Horizontes [Internet], [cited 2020 Dec 09] 2020 jun. ISSN 2175-9235. Available from: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>
- Rojo R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: Ribeiro AE, Vecchio PMM, organizers. Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 40-43.
- Rojo R. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempo de Web2. The ESP [Internet]. 2017 Jul 22 [cited 2022 May 24]; 38(1): <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i2a12>. Available from: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>
- Rojo R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo R, Moura E, organizers. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.
- Sobral A, Giacomelli K. Educação dialógica alteritária: uma reflexão. Revista Línguas e Letras [Internet], 2017 Jun 19, [cited 2020 Jun 21]; 21(49): <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20200001..> Available from: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675/pdf>
- Volóchinov V. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Grillo S, Américo, EV, translators. São Paulo: Editora 34, 2017, 372 p.

CAPÍTULO

16

**CRIANDO SENTIDO DE TEXTOS
(QUASE) ININTELIGÍVEIS
PRODUÇÃO COLETIVA DE
LITERATURA NA CHINA ANTIGA:
O CASO DO *ZHUANGZI***

**CREATING MEANING FROM
(ALMOST) UNINTELLIGIBLE TEXT
THE COLLECTIVE PRODUCTION OF
LITERATURE IN ANCIENT CHINA:
A CASE-STUDY OF THE *ZHUANGZI***

Giorgio Sinedino

Resumo:

O presente artigo explora as peculiaridades do processo de produção de textos literários na tradição chinesa antiga. Enquanto no Ocidente a Literatura é criada essencialmente mediante processo cognitivos individuais, segundo funções relacionadas à dicotomia autor-público, na literatura chinesa esses processos são coletivos. Através do caso da obra *Zhuangzi*, um clássico da “Literatura dos mestres”, analisam-se quatro etapas do processo de criação literária (criação- transmissão-edição-hermenêutica), demonstrando de que maneira há várias intervenções coletivas, distendidas no tempo, transformadoras da obra. A cada passo do argumento, conclui-se que, além do fato de a obra ser produto de “círculos autorais” em sentido estrito, também há intervenção “autoral em sentido amplo” por parte das instâncias governamentais, dos grupos de editores e de comunidades de hermeneutas, pelo que a obra resulta da ação conjunta dessas instâncias.

Palavras-Chave: Literatura chinesa antiga. Autoria. Transmissão. Hermenêutica. Literariedade.

Abstract:

This paper explores the features of the production of creating literary works in the ancient Chinese tradition. While in the West Literature is created essentially through individual cognitive processes, according to functions related to the dichotomy author/public, in the Chinese literature the processes are collective. Based on a case study of the work *Zhuangzi*, a classical text from the “Literature of the masters”, this paper analyzes four stages of the process of literary creation (creation – transmission – editing – hermeneutics), demonstrating that there are several collective interventions in the text, scattered through time, that are able to transform the work. At every step of the argument, the paper concludes that, other being the product of “authorial circles” in a strict sense, there is also “authorship in a wide sense”, wielded by governmental agencies, groups of editors and communities of interpreters, so that a work of literature is the result of the joint action of these different parties.

Keywords: Ancient Chinese literature. Authorship. Transmission. Hermeneutics. Literariness

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No campo dos estudos literários, as contribuições relativamente recentes da Teoria da Recepção e da Poética Cognitiva (Bathes, 1973, esp. p. 23-24, 27-28; Eco, 1992, p. 130-152; 2020, p. 69-90; Evans, 2019, p. 771-794, esp. p. 788; Iser, 1978, esp. p. 274-294; Jaus, 1982, esp. p. 3-45; Stockwell, 2020, esp. p. 211-217; White, 1987, p. 185-214) chamaram a atenção para um fenômeno importante, nomeadamente, o de que a “literariedade” de uma obra em particular não é definida apenas pelas características intrínsecas do texto e das circunstâncias de sua composição, mas também por atos externos, intencionais e significativos, não relacionados no tempo e no espaço aos atos do escritor-autor. Esses atos externos podem ser classificados como de “transmissão” e “interpretação” do texto, envolvendo uma comunidade potencialmente infinita de agentes, que fazem circular o texto e mesmo transformam-no ao longo de seu “ciclo vital”.

O presente artigo explorará as consequências das intuições acima num contexto cultural peculiar: a comunidade dos eruditos na China Antiga. Dadas as características únicas de seu papel como “transmissores-autores” e “intérpretes-autores”, estudamos o caso da obra *Zhuangzi* como exemplar do que se pode denominar “produção coletiva” de literatura naquele contexto.

Zhuangzi (*O Livro do Mestre Zhuang*) é uma obra clássica das belas-letas chinesas, representativa da chamada “Literatura dos Mestres”, categoria surgida na China a partir do final do período da Primavera e do Outono (770 – 476 a.C.) e que atingiu o seu apogeu durante o período dos Reinos Combatentes (476 – 221 a.C.). As características da elaboração, transmissão, edição e hermenêutica dessa obra tanto ilustram os diferentes *pressupostos cognitivos* da prática literária chinesa antiga, como ainda podem servir de contraponto àqueles admitidos pela prática literária ocidental. Nesse contexto, e no que se refere ao *processo de criação de sentido de uma obra literária*, um estudo de caso da obra *Zhuangzi* pode levantar questões úteis para que se considerem certas determinantes ou condições culturais peculiares à tradição clássica chinesa.

O presente artigo pretende alertar que a criação de textos literários na China Antiga difere *cognitivamente* de sua contrapartida ocidental. No ocidente, a produção e reprodução de literatura está permeada por processos cognitivos *individuais*, seja no que se refere a composição, leitura ou crítica. No caso chinês, os textos literários são compostos, lidos e criticados de uma forma diferente da Ocidental, nomeadamente, através de *comunidades* de eruditos. Essas comunidades têm um papel ativo na elaboração, transmissão, edição e interpretação dos textos.

A obra *Zhuangzi* serve de exemplo representativo do que o presente artigo denomina “*produção coletiva*” de literatura na China antiga. Esse conceito se faz presente de quatro formas: (1) na *criação*; (2) na *transmissão*; (3) na *edição*; (4) na *exegese* de obras literárias:

Com base na estrutura do *textus receptus*, explicaremos de que forma a tradição crítica admite que essa obra é composta de três grupos, revelando diversos “*círculos autorais*” reunidos sob um mesmo “*arquiautor*” (a figura histórica Zhuang Zhou).

A seguir, descreveremos, com base nos catálogos bibliográficos imperiais das dinastias Han e Sui, de que maneira *Zhuangzi* transformou-se no tempo, através do processo de transmissão do *arquétipo* (manuscrito original).

Em terceiro lugar, esclareceremos como o *textus receptus* foi definido, mais de meio milênio após o falecimento do “*arquiautor*”, através da disputa entre diferentes editores/comentaristas do texto.

Numa última seção, analisaremos como o editor final da obra, Guo Xiang, foi capaz de utilizar os comentários que após ao texto principal da obra, o que imprimiu uma orientação intelectual diferente daquela pretendida pelo “*arquiautor*” e “*círculos autorais*” correlatos.

2. PRODUÇÃO COLETIVA DE LITERATURA NA CHINA ANTIGA: O CASO DO ZHUANGZI

Nesta parte do artigo, desenvolveremos cada uma das quatro teses referidas acima, tomando como ponto de partida o ensinamento básico da *scholarship* chinesa atual sobre a o primeiro grande movimento de leitura, edição e interpretação de *Zhuangzi* (He, 2000, esp. p. 58-114; Tang, 1983, esp. p. 144-212; Tang, 2005, esp. p. 86-93; Yu, 2004, esp. p. 347-424).

2.1 COMO A ESTRUTURA DA OBRA PODE DEMONSTRAR A SUA AUTORIA

Na tradição literária chinesa, podemos falar de autoria em sentido estrito e em sentido lato. Apesar de que estamos próximos da noção ocidental quando falamos de autoria em sentido estrito, é preciso explicar de que forma uma mesma obra é capaz de remeter a vários autores ou, como explicaremos, a vários “círculos autorais”.

A literatura dos “mestres” é, em geral, um produto da convivência entre um “mestre” e sua “escola”. O “mestre” é normalmente um intelectual da classe dos Shi, versado num conjunto de ideias, obras e práticas características de sua classe. Ele é reconhecido como líder de sua “escola”, um grupo mais ou menos homogêneo de outros Shi, que se lhe agregam por diversas razões, seja por devoção pessoal, desejo de conhecimento, interesses materiais ou uma combinação desses. Na “escola” também há pessoas muito qualificadas, que se aproximam do “mestre” com intenção de se tornarem seus sucessores.

Dado esse quadro geral da literatura dos “mestres”, vale destacar a especificidade do caso que ora estudamos.

A obra *Zhuangzi* é atribuída a Zhuang Zhou (莊周, fl. Segunda metade do séc. IV a.C.). Zhuang era nativo do pequeno feudo de Meng (蒙), que pertencia ou ao país de Song (宋) ou ao país de Wei/Liang (魏/梁). Isto é, era oriundo de uma localidade periférica aos centros de alta-cultura em seu período (Sima, 1963, p. 2143-2144). Zhuang Zhou era um “mestre” atípico, por uma série de motivos: singulariza-se como o único dentre os principais “mestres” a não ter saído de sua terra natal em busca de um cargo público nas grandes cortes da época (Zhuang, 1998, p. 349). Também diferentemente dos outros principais “mestres”, seus escritos não oferecem indicações explícitas sobre o seu círculo, para além da amizade com Hui Shi, que era um político de certa influência em seu tempo (Liu, 2006, p. 853, p. 856, p. 1289, p. 1334, p. 1337, p. 1340); suas doutrinas não se aplicavam às questões mais candentes da época, como governo do Estado, questões militares, etc. – além de assumir um tom relativista no que se refere à doutrinação moral, o que deveria indispor-lo frente ao mainstream confuciano (Zhuang, 1998, p. 75-100).

Embora fossem os responsáveis últimos pela autoridade de seus textos, os “mestres” nem sempre os redigiam sozinhos e, é possível que houvesse também situações em que os ditassem ou até que fossem seus discípulos a redigirem (Kong, 2005, p.150, p.162). De fato, as circunstâncias pouco claras da vida de Zhuang Zhou lançam sombras sobre o tipo de comunidade (“escola”) que ele teria formado em torno de si. Mesmo a relação com Hui Shi não é significativa para compreender as circunstâncias sob que a obra foi composta.

Considerando que a criação de uma “escola” também estava relacionada à busca de oportunidades de emprego na burocracia, deveria ser menor o apelo de Zhuang Zhou a potenciais seguidores e, por extensão, colaboradores no trabalho de criação literária.

Todas essas especificidades convergem para explicar a diversidade de círculos autorais dos textos recolhidos sob o nome de Zhuang Zhou.

Tal como os outros “mestres”, Zhuang Zhou criava literatura como meio para transmissão de suas posições e ensinamentos. Logo, a escrita literária não era uma finalidade em si, nem era objeto de reflexão intelectual exclusiva. Os eventos “biográficos” relatados no *Zhuangzi* falam muito pouco sobre como era desenvolvida a sua criação literária. A parte mais ilustrativa, porém, são os ensaios, que parecem ser ensinamentos orais ou estarem modelados nos mesmos. Contudo, esses são os textos mais “impessoais” da obra (Zhuang, 1998, p. 23-65).

De qualquer maneira, utilizamos o termo “arquiautor” para definir a Zhuang Zhou como líder e autoridade última de um círculo de pensadores/literatos. Enquanto obras de uma “escola”, os escritos do círculo modelam-se no estilo reconhecido como do “mestre” e tomam-no como autoridade última do conjunto de ensinamentos que veiculam.

A evidência definitiva a respeito do processo de composição de *Zhuangzi* é a estrutura do textus *receptus*, ainda que haja dúvidas sobre se essa era a estrutura do texto original, sobre que falaremos na próxima seção. Ao todo, a obra possui cerca de 80.000 caracteres distribuídos por 33 capítulos. A seu turno, os capítulos organizam-se em três grandes divisões, respectivamente os 7 “capítulos interiores” (內 篇), os 15 “capítulos exteriores” (外 篇) e os 11 “capítulos mistos” (雜 篇). Apesar da complexidade da questão, adotamos o entendimento tradicional, conforme o qual essa divisão reflete a existência de três tipos de “círculos autorais”. Os “capítulos interiores” são textos do arquiautor e seu grupo imediato; os “capítulos exteriores” são textos da escola póstuma Zhuang Zhou e os “textos mistos” são atribuídos à “tradição de *Zhuangzi*”, ou seja, a autores que, sem serem membros da transmissão direta de *Zhuangzi*, reconhecem a sua “autoridade” como inspiração e fonte dessas composições.

Sendo esse o caso, há três importantes conclusões. Primeiramente, notamos que o *Zhuangzi* é resultado de um processo complexo de composição, certamente realizado por um número não reduzido de mãos. Em segundo lugar, apesar dessa multiplicidade, a obra *Zhuangzi* circula sob a autoridade de seu “arquiautor”, Zhuang Zhou. Terceiro, os diversos literatos que vinculam seus textos a essa obra não se ressentem da perda da própria individualidade autoral. Ao contrário, aceitam as regras de atribuição de autoria vigentes em sua cultura.

2.2 COMO A TRANSMISSÃO DO TEXTO PODE REFORMAR A OBRA

Depois de falarmos de autoria coletiva em “sentido estrito”, falaremos, neste e nas duas seções seguintes, sobre três tipos de autoria em “sentido amplo” – conforme as peculiaridades da tradição literária chinesa antiga.

Em primeiro lugar, vale a pena ressaltar o papel da transmissão dos textos, especialmente do trabalho bibliológico governamental. Na China Antiga, a corte imperial incumbia-se de registrar as obras existentes no país. Na prática, esse registro tinha um papel constitutivo, oficializando e autorizando a existência dos textos. É imprescindível destacarmos, que esse era um processo coletivo, primeiramente relacionado às equipes que se responsabilizavam pela compilação das listas e, em segundo lugar, por todos os funcionários responsáveis pelos procedimentos burocráticos de avaliação – infelizmente não registrados nas fontes históricas disponíveis, senão de forma indireta.

No que concerne ao *Zhuangzi*, o “Tratado de Letras e Artes” do *Livro de Han*, compilado por Ban Gu (32–92) e o “Tratado Bibliográfico” do *Livro de Sui*, por Wei Zheng (580–643) são as duas mais importantes fontes primárias para a história de sua transmissão “oficial” no primeiro milênio de sua existência. Esses dois textos, marcos na história da bibliologia chinesa, refletem um levantamento de “todas” a literatura existente, tal como reconhecida pela corte imperial na respectiva dinastia.

O “Tratado de Letras e Artes”, que representa a situação do final da primeira metade da dinastia Han (final do século I), traz apenas uma entrada sobre o *Zhuangzi* (Ban, 1962, p.1701-1784). Já o “Tratado Bibliográfico”, que representa a situação do final da dinastia Sui (final do século VI), lista 21 entradas sobre o *Zhuangzi* (Wei, 1973, p.997-1054). Apesar de que essa diferença pareça pequena para um intervalo de quinhentos anos, devemos nos lembrar que tais listas se cingem a obras efetivamente reconhecidas como de qualidade e autoridade pela corte imperial.

É significativo que outras obras daoistas de relevo permaneceram catalogadas na lista Sui com apenas uma entrada. Um exemplo importante é o *Liezi*, que seria honrado na dinastia Tang como uma das três escrituras fundamentais do daoismo, ao lado do *Dao De Jing* e do *Zhuangzi*. A diferença entre a quantidade de obras sobre o *Zhuangzi* e o *Liezi* reflete o interesse despertado pelo *Zhuangzi*, já que ocupava um espaço maior do que o *Liezi* nesse catálogo (Wei, 1973). De fato, segundo o catálogo bibliográfico da dinastia Sui, o *Zhuangzi* já tinha assumido um prestígio no mesmo patamar do *Dao De Jing*, pois há uma quantidade similar de entradas desta obra (18 entradas). Isso é um feito notável, já que o *Dao De Jing* adquirira valor canônico muito cedo, tal como ilustrado pelos comentários escritos por Han Fei, logo no séc. III a.C. (Han, 1998, p.130–155, p.156–169).

No que importa ao tema do presente artigo, o interesse gerado por essa obra é indicativo do quanto ela foi transformada pela posteridade. Uma rápida leitura do catálogo Sui revela que há três tipos de obras relacionadas ao *Zhuangzi*. Em primeiro lugar vêm três textos que supomos serem edições do arquétipo Han. A seguir, há uma coletânea de notas. Depois vêm sete obras de análise fonético-filológica. Depois, há cinco tomos de comentários corridos ao texto; um comentário no esquema “texto-sentença” (文 句); dois textos, um comentário e uma análise fonético-filológica do *Zhuangzi* segundo a sua denominação daoista (*Nanhua*, 南 華); mais duas compilações que utilizam material do *Zhuangzi*. Pelos títulos das obras, percebemos que já havia pelo menos a distinção entre “capítulos interiores” e “capítulos exteriores”, entre *Zhuangzi* e *Nanhua*. Esses são todos elementos não existentes no catálogo bibliográfico da dinastia Han.

O *Zhuangzi* permaneceu relativamente pouco estudado até o final da dinastia Han. A partir daí, que tornou-se um dos textos mais importantes da vida cultural dos Três Reinos e da dinastia *Jin* em diante. Isso pode ser aferido por evidência bibliográfica e por evidência externa. Falaremos brevemente sobre a evidência externa no item 4 *infra*. No que toca a evidência bibliográfica, comparando sumariamente os tratados bibliográficos do *Livro de Han* e *Livro de Sui*, vemos que dinastia Han somente registra um *arquétipo*, supostamente estendia-se por “52 capítulos”. No catálogo Sui, não há menção à obra de “52 capítulos”, mas a três textos, com extensões diferentes. Se a nossa leitura do “Tratado Bibliográfico” Sui está correta, isso corresponde a três edições diferentes do arquétipo (Lu, 2006, p.1-32).

Chegamos a três importantes conclusões sobre a transmissão. Primeiro, vemos que *Zhuangzi* permaneceu relativamente ignorado por quase meio milênio. Segundo, o interesse renovado na obra produziu uma intensa recomposição do texto, que se estendeu por mais outro meio milênio. Terceiro, de forma mais teórica, vemos que a história da transmissão reflete o “ciclo vital” da obra, tendo importantes reflexos sobre o texto e conseqüentemente, sobre a própria autoria.

2.3 COMO A EDIÇÃO DO TEXTO PODE REDEFINIR A OBRA

Uma segunda forma de “autoria difusa” é aquela exercida pelos editores. Apesar de que a influência dos editores sobre a fixação do texto não seja desconhecida na tradição ocidental, ela está limitada por noções de direito autoral efetivamente inexistentes na tradição chinesa antiga. No caso chinês, tendo em vista que os editores também são comentaristas, como se falará na próxima seção, os editores não se sentem tão presos à autoridade dos textos que recebem. Para os objetivos deste artigo, enfatizamos que o processo editorial é coletivo em dois níveis. Primeiro, há uma pluralidade de editores a atuarem sobre manuscritos, que também podem existir em diversas formas. Num segundo nível, há um processo coletivo de decisão sobre qual a melhor edição disponível. Isto pode ser verificado pela progressiva adoção de uma edição em particular ao longo do tempo.

O “*textus receptus*” por meio do qual conhecemos a obra *Zhuangzi* é o de 33 capítulos, *editado e explicado* por Guo Xiang (郭象 , 252?-312). Apesar disso, sabemos que havia pelo menos três outras versões, diferentes de Guo: o arquétipo Han e duas outras edições da dinastia Jin, ligeiramente mais antigas do que as de Guo. Embora estas duas tenham se perdido antes da Dinastia Setentrional Liang (502-557), sabe-se um pouco de seus autores, o que nos permite especular que o trabalho *editorial* e *hermenêutico* que realizaram talvez tivessem, potencialmente, mais autoridade do que o “*textus receptus*”, como analisaremos mais adiante.

Neste momento, é preciso destacar que a situação descrita acima suscita dois problemas: (1) a influência do trabalho editorial e (2) a influência do trabalho hermenêutico na produção de um texto literário, segundo o contexto peculiar da China Antiga. É importante desde já sublinharmos que, na erudição clássica chinesa, não há uma separação entre esses dois tipos de trabalho. Na verdade, tal como ilustra o “*textus receptus*” de *Zhuangzi*, as obras das “Literatura dos Mestres” chegaram a nós em edições comentadas. Os comentários explicam escolhas editoriais e vice-versa.

No que concerne à edição do texto de *Zhuangzi*, o arquétipo Han possuía 52 capítulos (篇). Segundo o catálogo Sui, a posteridade não conheceu um texto com essa estrutura, tendo recebido três edições, relacionadas, cada uma, a comentários de vários eruditos renomados da dinastia Jin (266-420). Com base no prestígio póstumo, destacamos os três principais: Xiang Xiu (向秀 , 227-272); Sima Biao (司馬彪 , 240-306) e o próprio Guo Xiang. O texto anotado de Xiang Xiu tinha 12 rolos, de um texto original de 20; o de Sima Biao tinha 21 rolos, de um texto original de 16 (Wei, 1973, p.997-1054); o texto de Guo

Xiang tinha 33 rolos, de um texto original de 30 + 1 (índice). Isso revela que, se a quantidade de rolos pode servir de critério, o texto de *Zhuangzi* havia sofrido transformações radicais, a ponto de que pelo menos três contemporâneos trabalhassem com edições estruturalmente distintas.

Na verdade, a situação do trabalho editorial realizado sobre o *Zhuangzi* era ainda mais complexa do que o “Tratado Bibliográfico” de Sui deixa entrever. Temos um excelente registro de primeira mão, o de Liu Yiqing (劉義慶, 403-444), relativamente próximo do contexto de Xiang, Sima e Guo. A obra de Liu, os *Novos discursos sobre o se fala na sociedade* (世說新語, *Shishuo Xinyu*) é uma das mais importantes fontes do Livro de Jin, a crônica oficial dessa dinastia – o que prova a confiabilidade dos *Novos discursos*. Eis o relato do trabalho editorial realizado sobre o *Zhuangzi*:

Naquela época (início da dinastia Jin), havia dezenas de eruditos a escreverem um comentário sobre o Livro do Mestre Zhuang, mas ninguém era capaz de explorar o significado profundo de seus ensinamentos. Xiang Xiu acrescentou suas explicações às velhas notas que acompanhavam o texto principal, com análises finas e conclusões originais, o que abriu caminho para a nova voga do Mistério. No entanto, morreu antes de ter finalizado os capítulos ‘Águas de outono’ e ‘Suprema alegria’. Seu filho ainda era pequeno, pelo que as explicações se perderam, embora pareça que haja outro volume transmitido. Guo Xiang era um homem de má vida, mas com talento ímpar. Pelas explicações de Xiu terem deixado de circular, Guo começou a fazer suas próprias notas. Assim, completou as notas dos dois capítulos que Xiu deixara incompletos, tendo alterado as do capítulo ‘Patras de cavalo’. No que diz respeito aos demais capítulos, apenas restabeleceu o texto e pontuação. Posteriormente, reapareceu o texto original de Xiang Xiu, de maneira que hoje temos dois volumes de *Zhuangzi*, o de Xiang Xiu e o de Guo Xiang – mas suas explicações são idênticas (Liu, 2006, p.183, tradução nossa).

Esse trecho convida a que se façam muitas considerações sobre a natureza do “*textus receptus*” de *Zhuangzi*, especialmente a relação entre as versões, as diferenças entre os diversos exegetas, etc. Essas questões são mais relevantes ao problema da hermenêutica obra, que discutiremos sucintamente na próxima seção.

Todavia, permanecendo nos limites estreitos desta seção, concentremo-nos na frase “havia dezenas de eruditos a escreverem comentários”. Vale complementar que o trabalho de composição de comentários envolvia a fixação do texto, alterando-o em maior ou menor escala, com glosas que potencialmente corrigiam não só erros de cópias anteriores, mas até deslises dos “autores em sentido estrito”. É revelador que os textos registrados no catálogo Sui tinham extensões diferentes. Isso obviamente indica que o conteúdo das edições era substancialmente diferente. Por conseguinte, eram edições diferentes.

Retiramos, assim, três lições úteis da análise do processo editorial. Um, os eruditos gozavam de grande liberdade, mesmo discricionariedade, na fixação do texto. Segundo, o processo de edição tinha uma certa dimensão competitiva, que se estendia à capacidade do editor de oferecer uma leitura adequada do texto, reclamando autoridade para si. Por fim, ao invés de termos vários manuscritos do mesmo texto, havia uma dimensão coletiva desse trabalho/competição, que terminava eliminando certas edições em favor de outras.

2.4 COMO O TRABALHO HERMENÊUTICO PODE SE TORNAR UMA INTERVENÇÃO AUTORAL

Chegamos à última seção deste estudo, em que exploraremos um terceiro tipo de “autoria difusa”, muito importante para a literatura chinesa antiga: a dos exegetas. Na tradição ocidental, quando os autores entregavam as suas obras para circulação, elas tinham que ser majoritariamente compreensíveis para o seu público. O mesmo não é verdade no contexto chinês. Dada as características da língua arcaica e da atividade de composição literária, uma quantidade substancial de textos literários chineses requer “ajudas de leitura”. Sem elas, esses textos beiram a ininteligibilidade.

Essas “ajudas de leitura” ou vinham sob a forma de ensinamentos transmitidos pelo “mestre” a sua “escola”, ou eram construídas por comunidades de eruditos independentes da “escola”. De uma forma ou de outra, esse trabalho gerava um “comentário” que era apostado à obra, tornando-se parte integrante da mesma, podendo chegar a assumir um estatuto tão importante quanto ela. A natureza coletiva deste trabalho manifesta-se de duas formas. Em primeiro lugar, há uma comunidade de comentaristas, distendida no tempo, que tanto cooperam (pela utilização mútua de material), como competem (para serem reconhecidos como os comentaristas-padrão de um texto).

Com relação ao nosso estudo de caso, o processo hermenêutico de *Zhuangzi* é um caso extremo, pois, como assinalamos na seção 1 deste artigo, a sua linha de transmissão (“escola”) não é conhecida. Isso significa que *Zhuangzi* foi circulado sem ser acompanhado do “comentário” produzido por sua própria escola, o que seria prontamente reconhecido como autoridade. Ademais, o texto de *Zhuangzi* é notoriamente difícil de compreender e controverte o “senso comum” do leitorado, assim como reconhecido por sua própria tradição posterior (Zhuang, 1998, p.617, p.1). De acordo com o consenso da crítica literária chinesa antiga, foi apenas meio milênio depois da morte de Zhuang Zhou, na dinastia Jin, que surgiu uma explicação coerente do *Zhuangzi*. Uma voga intelectual que se convencionou chamar de “Estudo do Mistério” (玄學, Xuanxue) adotou três obras como cânone, dentre as quais estava o *Zhuangzi* (Yan, 1993, p.187). Esse é o contexto de Xiang Xiu, Sima Biao e Guo Xiang, já mencionados na seção anterior.

Retornemos à citação de Liu Yiqing supra, para destacarmos agora o que ele diz a respeito do trabalho hermenêutico sobre o *Zhuangzi*. Lembramo-nos de que havia “dezenas de eruditos a comentarem esse livro”, mas Liu assinala que “ninguém era capaz de ensinar o significado profundo de seus ensinamentos”. Esse é o ponto de partida para o papel criativo da hermenêutica. Na medida em que ela descobre o “sentido profundo” dos ensinamentos, não se pode negar que também transforme os textos literários, pois os orientando a uma direção que não necessariamente corresponde à intenção dos “autores em sentido estrito”.

Dentre as “dezenas” de outras explicações, Liu destaca Xiang Xiu e Guo Xiang como as grandes autoridades na interpretação do *Zhuangzi*. Antes de mais nada, Xiang Xiu foi além dos comentários antigos, produzindo uma “análises finas e conclusões originais” (妙析奇致). Porém, Liu prefere Guo Xiang, o autor de nosso “textus receptus”. É interessante notar que Liu primeiro concilia as diferenças entre os dois, dizendo que “[suas] explicações são idênticas”. Sob esse pressuposto, Liu explica que Guo tem preferência sobre Xiu, por dois motivos: primeiro, o texto de Xiang “havia desaparecido”, pois “seu filho ainda era pequeno” (i.e., no contexto chinês, a erudição era transmitida de pai para filho, de maneira que o trabalho de composição e hermenêutica literárias eram idealmente realizados ao longo de gerações); segundo, o trabalho de Guo era “mais completo”, já que Xiang não tinha sido capaz de finalizar dois capítulos e Guo havia alterado um terceiro.

O testemunho de Liu Yiqing, que escreveu pouco após o final da dinastia Jin, refletiu e influenciou a posição majoritária dos eruditos chineses sobre os comentários do *Zhuangzi*. Tanto isso é verdade, que foi o texto de Guo Xiang que chegou inteiro à dinastia Sui e, posteriormente, foi reconhecido como o comentário canônico ao *Zhuangzi* na dinastia Tang. Mais uma vez, acentuamos o caráter coletivo da produção de textos literários na China Antiga.

Nada obstante, como *post-scriptum* à intervenção criativa dos comentadores no caso do *Zhuangzi*, é importante reiterarmos que tal criação coletiva se dá por escolhas intencionais e significativas de partes que não consideramos “autores” em sentido estrito no Ocidente. Vamos ilustrar esse ponto com dois exemplos, mostrando que (1) nem Guo Xiang propunha explicações “idênticas” a Xiang Xiu, como afirma Liu Yiqing, e (2) nem Guo Xiang explicava o “sentido profundo” (intentado por) Zhuang Zhou, como afirma o próprio Guo.

Em primeiro lugar, o comentário de Guo Xiang não era idêntico ao de Xiang Xiu. A *Biblioteca Siku Quanshu* (御定四庫全書), a maior compilação de literatura da história da China, realizada sob os auspícios do Imperador Qing Qianlong e concluída em 1782, contém uma edição revista do *Comentário ao Zhuangzi*, de Guo Xiang. Ji Yun (紀 昀 , 1724-1805), o chefe da compilação, preparou uma breve resenha sobre essa edição, *incluída no Índice Crítico à Biblioteca Imperial Siku Quanshu* (四庫全書提要). Chama a atenção que metade dessa resenha debate as diferenças entre os textos e comentários propostos por Guo e Xiang (Ji, 2000, p.3749). Como fundamento, utiliza-se o aparato crítico organizado pelo erudito da dinastia Tang Lu Deming (陸 德 明 , 556-627) que registra, num alto nível de detalhe, uma grande quantidade de diferenças entre Guo e Xiang (Lu, 2006, p.719-832). Por que Liu Yiqing afirma que Xiang e Guo são “idênticos”, mas Guo “é mais completo”, malgrado certamente saber dessas diferenças? Isso deve ter relação com a busca de um reconhecimento coletivo para o texto-comentário de Guo, que passa pelo assentimento de seus pares. Permanece o fato histórico de que foi o texto e comentário de Guo que permaneceram canônicos pelo resto da história imperial chinesa.

Em segundo lugar, Guo Xiang não interpreta *Zhuangzi* com vistas a desvelar o sentido intentado pelo “arquiator” em seu contexto histórico, mas sim para elaborar um tipo de interpretação que faça sentido para o próprio Guo e para os seus leitores. Notamos que, logo no prefácio de Guo aos *Comentários*, ele sugere que assume princípios de interpretação próprios, o que reflete discordâncias fundamentais com Zhuang Zhou. Por exemplo, diz que os ensinamentos de Zhuang Zhou são corretos, enquanto as escolhas de vida do próprio não (Zhuang, 1998, p.1). Ou alega que Zhuang Zhou discorre sobre o “Caminho para se tornar Sábio por dentro e Rei por fora” baseando-se no pensamento da “transformação espontânea do Qi no interior de cada ser”, quando este conceito é uma modificação que o próprio Guo Xiang faz da letra do que ensina Zhuang Zhou, que reiteradamente exclui o “Caminho do Rei” de suas preocupações (Zhuang, 1998). Mais do que pura desonestidade intelectual, essa é a forma padrão dos eruditos chineses de enxertarem seu próprio entendimento aos textos sobre que se debruçam. Essas diferenças entre comentarista e “arquiator” também se prolongam nas explicações do texto. O mais eloquente exemplo é a conclusão do primeiro texto do primeiro capítulo do *Zhuangzi*, que tem um papel programático na obra. Enquanto Zhuang Zhou utiliza a “Fábula do pássaro e do peixe” para discutir dois tipos de existência humana, valorizados como “grandeza e pequenez”, Guo Xiang de sua forma típica relativiza esses dois conceitos para acomodá-los à noção de que há um destino apropriado a cada um (性分) (Zhuang, 1998, p.7). Apesar de que Zhuang Zhou se exprima com alguma dubiedade, ele certamente acredita que há uma forma de existência maior, a que se devem orientar as escolhas de vida – a do “Homem Verdadeiro” (Zhuang, 1998, p.134-168).

Sem nos aprofundarmos nestas perplexidades da hermenêutica antiga chinesa, permanecemos circunscritos à simples tese deste artigo, de que os comentaristas exerciam influência sobre a criação literária, podendo transformar o sentido intentado pelos “autores em sentido estrito”. Concluimos, primeiro, que era aceito que os comentaristas manipulassem o sentido literal dos textos para criarem interpretações viáveis e aceitáveis para os leitores da obra. Esse trabalho hermenêutico era relativamente aberto, permitindo que os participantes tomassem por referência conclusões de outros intérpretes, mesmo que as orientassem para reforçar os seus entendimentos pessoais. Por último, os críticos de eras posteriores submetiam o trabalho dos hermeneutas a juízos de valor, elegendo-os como de maior ou menos autoridade.

3. CONCLUSÃO

Na tradição ocidental, atividade literária presume uma separação clara de funções entre o autor e seu público, de maneira que o autor cria obras literárias e o público as recebe, seja lendo-as, seja ouvindo-as, seja assistindo a uma performance. Há um elemento de interpretação, realizada pelo público, que pode se diferenciar como uma outra função, a do crítico/hermeneuta. Cada uma dessas duas ou três funções pauta-se por diferentes atividades cognitivas (criação/apreciação/interpretação) que são desenvolvidas individualmente.

Sob este pano de fundo, notamos que a literatura chinesa antiga é criada sob condições diferentes das de sua contraparte ocidental, o que remete às suas práticas sociais específicas. Dadas as características da língua arcaica e da atividade de composição literária, não há uma divisão clara entre as três funções, donde o fenômeno de “produção coletiva” de literatura. Essa “produção coletiva” pode ser analisada em quatro planos:

- (1) Criação coletiva, mediante a influência de diferentes “círculos autorais”;
- (2) Transmissão coletiva, destacando-se o papel das instâncias governamentais em recolher, catalogar e autorizar a circulação de textos;
- (3) Edição coletiva, fomentada pelo estudo de textos, normalmente em comunidades de eruditos;
- (4) Exegese coletiva, em que eruditos e seus círculos tanto fazem referências mútuas aos trabalhos uns dos outros, como buscam criar uma obra (texto + comentário) dotada de autoridade face a todos.

Tendo essas diferenças em mente, o presente artigo utilizou um estudo de caso da obra *Zhuangzi*, tentando demonstrar que o conceito de “literariedade” é culturalmente determinado. No que se refere à dimensão cognitiva da literatura, a literatura antiga chinesa se destaca pela construção coletiva de significado e valor literários, distanciando-se da tradição ocidental, que pressupõe uma separação clara entre “autor” e “público” individualizados.

REFERÊNCIAS

- Ban G (Ban Gu). Hanshu. PequimZhonghua Book Company, 1962.
- Barthes R. Le plaisir du texte. Paris: Éditions du Seuil,1973.
- Eco U. Opera aperta. Milão: Bompiani, 1992.
- Eco U. Lector in fabula. Milão: La nave di Teseo, 2020.
- Evans V. Cognitive linguistics. Edinburgo: Edinburg University Press, 2019.
- Ham F (Han Fei), Wang XS (Wang Xian Shen) (notas) . Han Feizi jijie. Pequim: Zhonghua Book Company, 1998.
- He CQ (He Chang Qun). Wei Jin qingtian sixiang chulun. Pequim: Commercial Press, 2000.
- Iser W. The implied reader. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.
- Jauss HR. Toward an aesthetic of reception. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.
- Ji Y (Ji Yun) (Comp.). Siku quanshu zongmu tiyao. Shijiazhuang: Hebei People's Publishing House, 2000.
- Kong Q (Kong Qiu) e seguidores, Zhu X (Zhu Xi) (notas). Sishu zhangju jizhu – Lunyu jizhu. Pequim: Zhonghua Book Company, 2005.
- Liu X (Liu Xiang) (Comp.). Zhanguo ce jianzheng. Xangai: Shanghai Classics Publishing House, 2006.
- Liu YQ (Liu Yi Qing). Shishuo xinyu jiaojian. PequimZhonghua Book Company, 2006.
- Lu DM (Lu De Ming). Jingdian shiwen huijiao. PequimZhonghua Book Company, 2006.
- Sima Q (Sima Qian). Shiji. PequimZhonghua Book Company, 1963.
- Stockwell P. Cognitive poetics – an introduction. Nova Iorque: Routledge, 2020.
- Tang YJ (Tang Yi Jie). Guoxiang yu Wei Jin xuanxue. Wuhan: Hubei People's Press, 1983.
- Tang YT (Tang Yong Tong). Wei Jin xuanxue lungao. Xangai: Shanghai Classics Publishing House, 2005.
- Wei Z (Wei Zheng), Linghu DF (Linghu De Fen). Suishu. Pequim: Zhonghua Book Company, 1973.
- White H. The content of the form. Baltimore: Johns Hopkins University Press., 1987.
- Yan ZT (Yan Zhi Tui), Wang LQ (Wang Li Qi) (notas), Yanshi jiaxun jijie (zengbu ben), Pequim: Zhonghua Book Company, 1993.
- Yu DK (Yu Dun Kang). Wei Jin xuanxue shi. Pequim: Peking University Press, 2004.
- Zhuang Z (Zhuang Zhou), Guo X (Guo Xiang) (notas), Cheng XY (Cheng Xuan Yin) (glosas). Nanhua zhenjing zhushu. Pequim: Zhonghua Book Company, 1998.

CAPÍTULO

17

COGNITION AND INTERCULTURAL ADAPTATION: A STUDY ON THE CHINESE COMMUNITY LIVING IN PORTUGAL

COGNIÇÃO E ADAPTAÇÃO INTERCULTURAL: ESTUDO SOBRE A COMUNIDADE CHINESA RESIDENTE EM PORTUGAL

Li Qiaoyu*

Universidade Politécnica de Macau
(Macao Polytechnic University)
China, Macau.

Anabela Valente Simões**

Universidade de Aveiro (University of Aveiro)
Portugal, Aveiro.

Resumo:

No contexto atual, marcado pela globalização e internacionalização dos mercados, o investimento da China em Portugal é cada vez mais relevante. Este estreitamento nas relações sino-portuguesas coloca igualmente maiores exigências ao nível da comunicação entre os interlocutores dos dois países. Para além das barreiras linguísticas, as diferenças culturais são também um fator decisivo que pode influenciar qualquer processo negocial entre as partes envolvidas; distintas visões do mundo e diferentes padrões comunicacionais e abordagens durante o processo de negociação poderão, pois, influenciar a dinâmica negocial e os resultados finais esperados.

A partir de um questionário aplicado a uma amostra de indivíduos de nacionalidade chinesa residentes em Portugal, o presente trabalho tem como objetivo comparar as diferenças culturais mais fundamentais entre a China e Portugal, descrevendo-se especificamente como algumas destas diferenças se manifestam na comunicação. Com base nos resultados deste estudo empírico, sugere-se quais as diferenças culturais concretas às quais se deve prestar particular atenção, procurando-se, assim, identificar o conjunto de preconceitos cognitivos inconscientes que, no processo de aprendizagem da cultura alvo, deverão ser redirecionados de forma positiva de modo a melhorar a adaptação intercultural de cada indivíduo.

Palavras-chave: Cognição. Comunicação intercultural. Adaptação cultural. Modelos de análise cultural. Ensino de Português como LE.

Abstract:

In a context marked by market globalisation and internationalisation, Chinese investment in Portugal has become increasingly relevant. This strengthening of Sino-Portuguese relations also poses greater challenges when communication between individuals of the two countries is required. In addition to language barriers, cultural differences are also a decisive factor that may influence any negotiation process between the involved parties; different worldviews and different communication patterns and approaches during the negotiation process may therefore influence the negotiation dynamics and the expected final results.

Based on a questionnaire applied to a sample of Chinese individuals living in Portugal, this paper aims to compare the most fundamental cultural differences between China and Portugal, describing specifically how some of these differences manifest themselves in communication. Based on the results of this empirical study, it is suggested which concrete cultural differences should be paid particular attention to, thus seeking to identify the set of unconscious cognitive biases which, in the process of learning the target culture, should be redirected positively to improve an individual's intercultural adaptation.

Keywords: Cognition. Intercultural communication. Cultural adaptation. Cultural analysis models. Teaching Portuguese as Foreign Language.

* Li Qiaoyu; PhD student; Faculty of Languages and Translation; Macao Polytechnic University (UPM); China; p2108988@ipm.edu.mo

** Anabela Valente Simões; Assistant Professor, Coordinator of the Languages Scientific Department at Águeda School of Technology and Management (ESTGA); University of Aveiro (UA); Portugal; anabela.simoes@ua.pt

1. INTRODUCTION

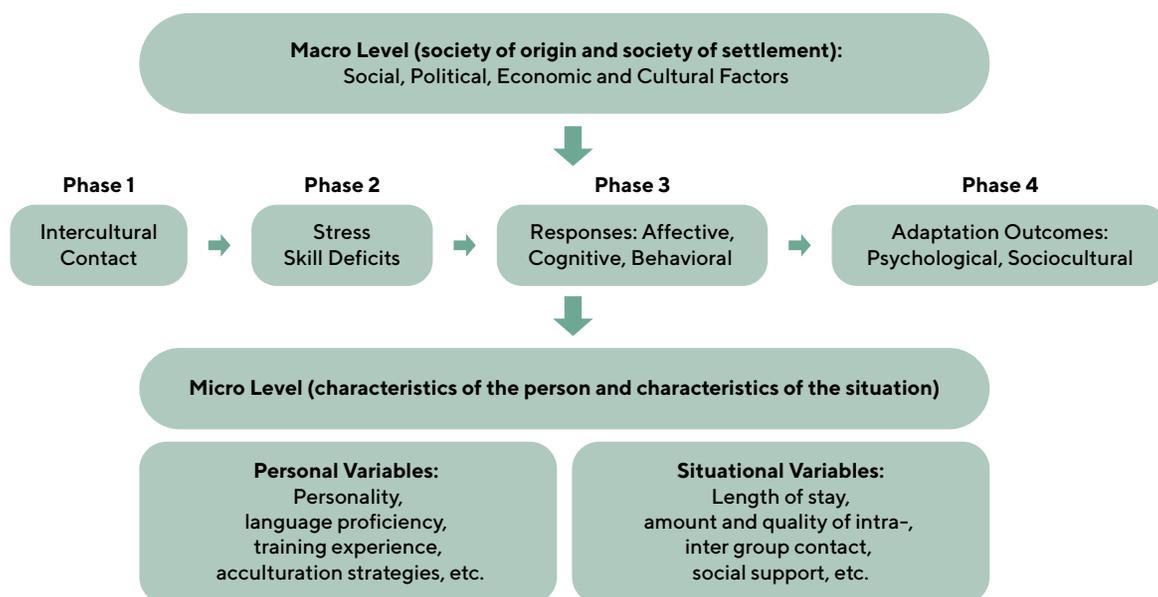
The ever more recurrent exchanges between China and Portugal unveil a series of cultural differences between the two countries that may affect communication efficiency and lead to a series of misunderstandings and conflicts. Therefore, identifying the most relevant cultural differences encountered by the Chinese (e.g., international company executives, exchange students, or migrants) when interacting with the Portuguese is one of the main objectives of this research. It also aims to improve the ability to recognise cultural differences, foster intercultural sensitivity, as well as overcome unconscious cognitive biases when communicating. Its practical value lies therefore in the promotion of communication effectiveness between Chinese and Portuguese interactors, enhancing the cultural adaptation of the Chinese people living in Portugal, and developing intercultural management strategies for Chinese investment operators in Portugal.

Identifying cultural differences is not a simple task, though. In fact, “culture” itself is not an easily defined concept. Tylor (1871) defined it as a complex whole that includes knowledge, beliefs, and other abilities acquired by humans as members of society, and Hall (1976) contributed to this definition by comparing culture to an iceberg, with its visible and invisible sides, where the invisible part, hidden underneath the surface level, does not only involve the most conflict-prone components of cultural encounters, but is also the most difficult to observe, measure, and assess. Also described as “the collective programming of the mind that distinguishes a group of people from others” (Hofstede, 2011, p.3), all in all, culture can be understood as the expression of a subject’s identity as a member of a social whole and the aggregating entity of the various mental and material images that constitute our collective memory, i.e. the set of social representations based on events or relevant figures from the past, representations that are produced, institutionalised and stored within each group and then transmitted through the interaction of its members (Simões, 2014).

By proving a framework that allows for a comparative description of national cultural identities and analyses of the invisible elements of culture, Geert Hofstede’s Cultural Dimensions Theory assumes itself as an important contribution to the understanding of cultural differences. Power Distance, Individualism, Uncertainty Avoidance, Masculinity, Short- vs. Long-Term Orientation, and Indulgence are the six categories or dimensions that, according to Hofstede (2011), define culture and may impact everyday interactions and require adequate intercultural adaptation.

Drawing on Yong Yun Kim's (2001, pp. 54–61) Model of Stress–Adaptation–Growth Process, intercultural adaptation is a process of constant adjustment in which individuals gradually adapt in the face of pressure from an unfamiliar environment. According to Ward, Bochner, and Furnham's model (Figure 1), cultural contact and intercultural transition are key components of the acculturation process. When individuals are exposed to a new culture, at least initially, coping with the demands of a different environment may be quite challenging. "Debilitating stress" (psychological dimension) and "social skills deficit" (socio-cultural dimension) are often used to explain the adaptation process; in both dimensions, individuals may present emotional, behavioural, and cognitive responses, which are influenced by individual-level and social-level variables. The results of the acculturation process include psychological and socio-cultural modifications.

Figure 1 - A model of the acculturation process adapted from Ward, Bochner, and Furnham (2001)



Source: Own elaboration, based on Cong Lem, 2019

Individuals who accept and adhere to the cultural values and norms of both cultures in cross-cultural interactions will then choose the strategy of integration. When individuals place less emphasis on maintaining their own culture and seek to interact with the group of the host culture, they will adopt the strategy of assimilation. For Berry (2001), the most successful acculturation occurs through the integration process when people are interested in maintaining their original culture while interacting with other cultures. Integration is a process that occurs at the social, cultural, as well as psychological levels, where beliefs, attitudes, values, and behaviours play an important role in cross-cultural relationships.

Developed from the aforementioned Acculturation Process Model, the ABCs of Acculturation Model complements it by combining

[...] three major theoretical approaches – stress and coping, culture learning, and social identification theories – with their varying emphases on the ABCs: affect, behavior, and cognition. It also features the basic components of adaptation – psychological and sociocultural – that represent central concerns to cross-cultural travelers such as sojourners, immigrants, and refugees but may also be relevant to individuals interacting across ethnocultural divides within culturally plural societies. The figure positions the adaptational outcomes about underlying theoretical constructs and illustrates how the affective, behavioral, and cognitive perspectives merge to describe and explain culture contact and adaptation. (Ward et al., 2001, p.186-187)

This clarifies some issues on intercultural training, Information and Communication Technologies, and strategies for teaching intercultural communication in the Portuguese as a Second Language. On the whole, these frameworks not only contributed to the development of the questionnaire presented next, but they also underpin our data analysis and critical reflection.

2. METHODOLOGY

In this section, the methodology used to assess the perception of the Chinese living in Portugal regarding their adaptation process shall be presented. The adopted research instrument was a questionnaire, where Ward's cultural adaptation model served as a basis for the general design: organised into two dimensions – “psychological adaptation” and “sociocultural adaptation” –, the posed questions followed the four phases of the adaptation process and aimed to explore respondents' emotional, cognitive, and behavioural responses.

The applied questionnaire consisted of 39 items with scaling, closed-ended, dichotomous, and open-ended questions and was divided into three parts: 1) Demographic data collection; 2) Respondents' perception of their adaptation to Portugal, its language and culture; 3) Management of cultural differences in the workplace.

After running a pre-test, the authors contacted 22 individuals through WeChat and sent them a link to a Google Form. These were invited to fill out the questionnaire and forward it to others with similar profiles. Of the 74 entries received, 70 were valid responses and 4 were invalidated due to the unsuitable profile of the respondents, which constitutes an effective questionnaire recovery rate of 94.6%.

3 RESULTS

3.1 SAMPLE CHARACTERIZATION

Among the 70 respondents, 29 are males (41.4%) and 41 are females (58.6%). Most of the respondents are aged between 21 and 50 years old (91.5%). 20 people have a university degree or higher (28.5%), and 50 people have a level of education below the university degree (71.5%). 52 respondents (74.3%) come from the more developed south-eastern and coastal regions of China. Regarding their current place of residence, migrants settle mainly in the cities of Lisbon and Porto, the first and second largest cities in the country, respectively, or other relevant tourist cities. More than 50% of the inquired individuals have been living in Portugal for more than 10 years (and one for 25 years already). Although the occupations of the interviewees varied considerably before they arrived in Portugal, most of them were engaged in trade-related businesses.

Respondents were asked to assess their Portuguese language level on a 5-point scale from 1 to 5, with higher numbers indicating a higher proficiency level. The data presented in Table 1 indicate that 48.6% of the respondents consider their command of the Portuguese language “sufficient” and 28.6% self-assess their Portuguese language proficiency between “poor” and “insufficient”. The average Portuguese proficiency level of the respondents is 2.91, slightly below the “sufficient” level. The median shows that the level was not influenced by the extreme, which represents that most people’s level of Portuguese is “sufficient”. The mode shows that most people assessed their level of Portuguese language proficiency as “sufficient”.

Table 1 – Frequency distribution of respondents by level of proficiency in the Portuguese language

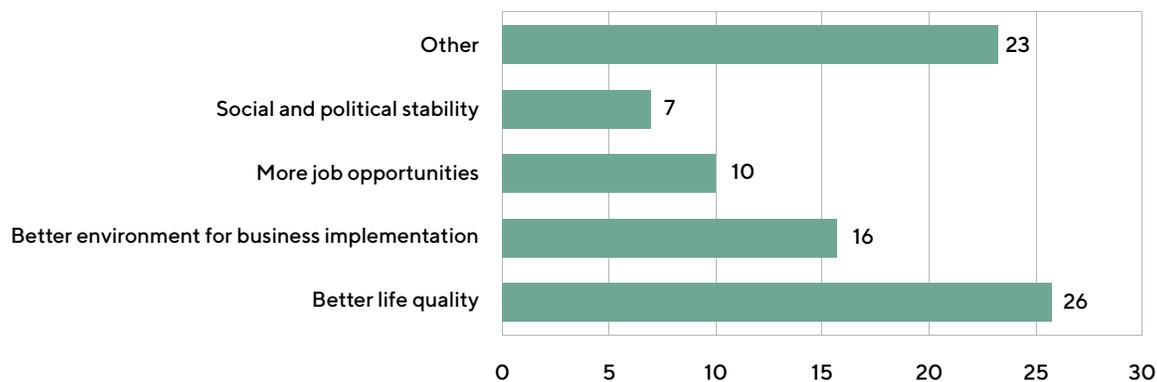
	Quantity	Percentage
1 Bad	7	10.0%
2 Not enough	13	18.6%
3 Enough	34	48.6%
4 Bom	11	15.7%
5 Very good	5	7.1%
Total	70	100.0%

Table 2 - Calculated values of the respondents' level of proficiency in the Portuguese language

Level of proficiency in Portuguese	
Arithmetic mean	2.91
Median	3
Mode	3
Maximum Value	5
Minimum Value	1
Standard Deviation	1.018

The search for a better quality of life was the most common reason why respondents chose Portugal to emigrate. Besides the choices shown in figure 2, another very relevant factor emerged: most people emigrated to reunite with their parents, husband or other relative(s) already living in Portugal. Some inquired individuals also mentioned having migrated in the search for higher salaries.

Figure 2 - Reasons why Portugal was an emigration destination



3.2. RESPONDENTS' PERCEPTION OF THEIR ADAPTATION TO THE COUNTRY, LANGUAGE, AND CULTURE.

As the sequence of questions in the main part of the questionnaire is designed to follow the process of intercultural adaptation, the data reveal the specific situation of the respondents at each stage, including encounters with the new culture, feelings of stress and lack of skills, reactions in the emotional, behavioural and cognitive dimensions, as well as the results in the psychological and sociocultural dimensions.

Firstly, respondents' knowledge of Portuguese culture was categorized according to their level of Portuguese language proficiency on a scale of 1-5 (the higher the number, the better the knowledge of the language/culture). Subsequently, the open question "What perception/idea did you have of Portugal before migrating to this country?" and the "Yes/No" dichotomous question "Did you try to learn the Portuguese language and culture before coming to Portugal?" were posed. The results are shown in tables 3-7.

Table 3 - Frequency distribution of respondents by the level of proficiency in the Portuguese language

	Quantity	Percentage
1 Poor	7	10.0%
2 Insufficient	13	18.6%
3 Sufficient	34	48.6%
4 Good	11	15.7%
5 Very good	5	7.1%
Total	70	100.0%

Table 4 - Calculated values of the respondents' level of proficiency in the Portuguese language

Level of proficiency in Portuguese	
Arithmetic mean	2.91
Median	3
Mode	3
Maximum Value	5
Minimum Value	1
Standard Deviation	1.018

Table 5 - Frequency distribution of respondents by the degree of knowledge of Portuguese culture before coming to Portugal

	Quantity	Percentage
1 Totally unknown	22	31.4%
2 Poor knowledge	21	30.0%
3 Reasonable knowledge	21	30.0%
4 Good knowledge	6	8.6%
5 In-depth knowledge	0	0%
Total	70	100.0%

Table 6 - Calculated values of the respondents' degree of knowledge of Portuguese culture before arrival in Portugal

Degree of knowledge of Portuguese culture before arrival in Portugal	
Arithmetic mean	2.16
Median	2
Mode	1
Maximum Value	4
Minimum Value	1
Standard Deviation	0.973

Table 7 - What perception/idea did you have of Portugal before migrating to this country?

"The Portuguese play good football and have a famous footballer, Cristiano Ronaldo."

"The Portuguese have delicious egg tarts."

"The Portuguese like to drink beer and enjoy sunbathing on the beach."

"Portugal is a small country in Western Europe."

"School uniforms are very cool, they look like the magician in the Harry Potter movie."

"During the Age of Discoveries, Portugal colonised Macao."

"In Portugal, there are many interesting places and delicious food."

"The atmosphere and the climate are very good, it always rains during the winter in Portugal."

"The Portuguese are friendly."

"Compared to other European countries, in Portugal, the price of goods is not high."

"Portugal is a stable country. It is a suitable country for the elderly to live in."

The data presented in Table 3 indicate that 48.6% of the respondents consider their Portuguese language proficiency as “sufficient” and 28.6% self-assess their Portuguese language proficiency between “poor” and “insufficient”. The average Portuguese proficiency level of the respondents is 2.91, slightly below the “sufficient” level. The median shows that the level was not influenced by the extreme.

As can be observed in Table 5, 61.4% of the respondents had little or no knowledge of the host country. Table 6 reinforces these conclusions with the mean and median being both 2, whereas the mode is 1. According to Table 7, it can be observed that before they migrated to Portugal, the impressions of the Chinese about this country were exclusively formatted by what the superficial culture lets them know. Furthermore, of the 70 respondents, only 24 people sought to learn the Portuguese language and culture before coming to Portugal (34.3% of respondents).

Secondly, the author elaborated on the following questions: “What did you feel when you arrived in Portugal?”, “What were the main difficulties you experienced when you arrived in Portugal?” (multiple-choice question), “Did you overcome these difficulties?”, “If so, how did you overcome your difficulties?” (open question) and “What are the characteristics, habits and customs, gestures or attitudes of the Portuguese that most surprised or still surprise you?” (open question)

Figure 3 - Distribution of respondents by feelings on arrival in Portugal

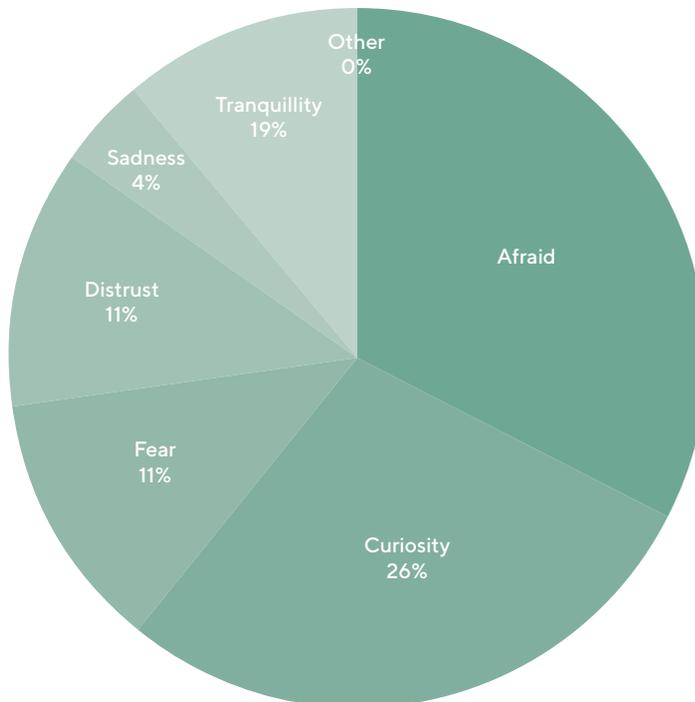
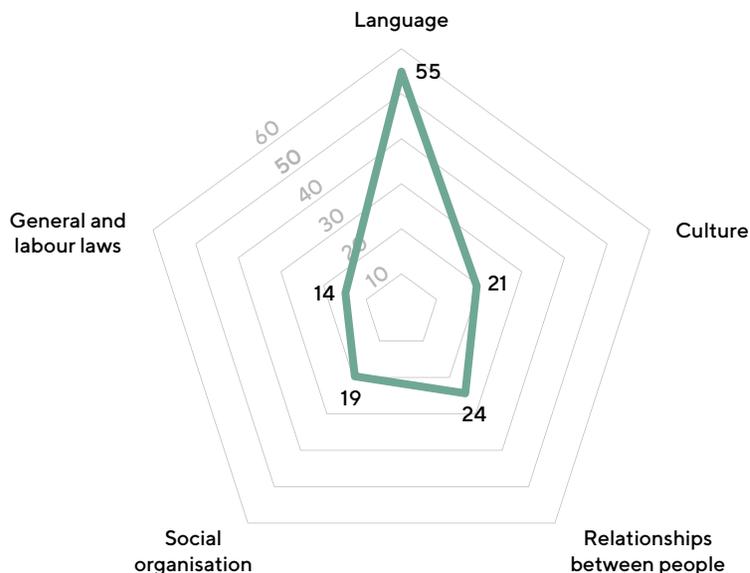


Figure 4 - What were the main difficulties you experienced when you arrived in Portugal?



As illustrated in figures 3 and 4, whereas most of the respondents were either curious or concerned when they arrived in Portugal, 19% mentioned they were calm. Some people felt fearful, suspicious and sad. 54 people (77.1% of the respondents) answered that they had difficulties mainly with the language. Moreover, 24 people (34.5%) indicated difficulties with the norms of relationships between people, 21 people (30%) indicated difficulty with the culture, 19 people (27.1%) pointed to general and labour laws as a factor of difficulty and 14 people (20%) indicated difficulties in dealing with social organisation. Some more residual answers also emerged indicating “public transport” and “racism”. To the question “Did you overcome these difficulties?”, 80% responded “yes”; the strategies adopted to overcome the difficulties are summarised in table 8:

Table 8 – Respondents' solutions to difficulties

Aspect	Solutions to difficulties
Language	Study the language and increase your ability to communicate. The language is the basis for overcoming all difficulties, mastering the language makes it easier for you to adapt to your new environment.
Standards of relationships between peoples	As people dominate the language, communication improves and deepens; step by step people get to know the rules of communication and get used to Portuguese social activities, which helps to develop favourable social relationships and promote communication with social organisations. (It should be noted that respondents stated that they could not understand the functioning of the public sector due to language restrictions.)
Social organisations	be noted that respondents stated that they could not understand the functioning of the public sector due to language restrictions.)
Culture	Participate in local cultural activities, communicate continuously with Portuguese friends and often choose to live with Portuguese, thus seeking to increase knowledge of Portuguese culture. When facing differences in attitude, understanding and tolerance, respecting habits, cultural customs and local beliefs, the Chinese accumulate experiences that gradually help them adapt.
Legislation	Consult lawyers and consultants when encountering difficulties in this area.

When asked about the characteristics, habits and customs, gestures or attitudes of the Portuguese that most surprised or still surprise them, respondents mentioned the following:

Table 9 – The characteristics, habits and customs, gestures or attitudes of the Portuguese that most surprised or still surprise the respondents

“Friendly to foreigners, gentle, warm, simple and helpful”

“Have the good habit of meeting and saying hello. Very polite and cultured”

“Slow pace of life, know how to enjoy life”

“Slow pace of work, low efficiency”

“Less competitive pressure, content with the status quo, not aggressive”

“Do things very seriously”

“Many holidays”

“They enjoy Festa (partying) a lot”

“Drink a lot of coffee every day. Always keen on going to the café”

“It’s normal to be 15 minutes late”

“Everyone covers their own expenses (both with friends and parents)”

“When old parents live with their children, they contribute to rent and living expenses”

“Relatives and friends do not borrow money from each other”

“They eat snails”

“A birthday young person may be knocked on the head with a raw egg by her/his friends”

“Speak very frankly”

“Very open”

“There are many thieves, the police seem useless”

“Low efficiency of government institutions and medical institutions”

“They will believe some completely false reports or rumours and have strange prejudice against the Chinese people”

“A Chinese child born in Portugal is Portuguese”

“Though some old rental contracts are fairly cheap (150–250 euros/month), the tenant complains when the landlord does not comply with his/her legal repair responsibilities”

Thirdly, the next set of questions was posed: “Do you participate in festivals/ events/ cultural initiatives organised in Portugal, by the Portuguese?”, “Do you go to school or local sports/cultural collectivities, etc.?”, “Do you employ/ work with Portuguese people?”, “Are there any Portuguese in your circle of friends?”, “Do you keep close contact with the local Chinese community?”, “Do you still celebrate traditional Chinese festivities?”. These questions (tables 10-13) were designed not only to understand respondents’ cultural strategy trends but also to perceive the frequency of contact between the Chinese and the Portuguese, within and between groups, thus reflecting the intercultural adaptation in its socio-cultural dimension.

Table 10 – Participation frequency in local cultural/sports activities

Question	Never	Sometimes	Frequently
Participation in festivals / activities / cultural initiatives organised in Portugal, by the Portuguese	17(24.3%)	51 (72.9%)	2(2.8%)
Attendance at school, gym, collectivity, etc.	12(17.1%)	37(52.9%)	21(30.0%)

Table 11 – Percentage of Portuguese employees/coworkers

Question	No	Yes
Employment of / work with Portuguese people	17(24.3%)	53(75.7%)

Table 12 – Percentage of Portuguese friends

Question	No	Some	Many
Are there any Portuguese in your circle of friends?	7(10%)	45(64.3%)	18(25.7%)

Table 13 – Relationship with the Chinese community and attitude towards traditional Chinese festivities

Question		Never	Sometimes	Frequently
Close contact with the local Chinese community	Quantity	5	44	21
	Percentage	7.1%	62.9%	30%
Celebration of traditional Chinese festivities	Quantity	5	37	28
	Percentage	7.1%	52.9%	40.0%

According to the data shown in the tables above, 75.7% of the respondents work with Portuguese people, 64.3% have some Portuguese friends and 25.7% have many Portuguese within their circle of friends. Among the 70 respondents, 75.7% indicate that they participate in meetings, events or cultural initiatives organised by the Portuguese, and the rest expressed a rather negative attitude by having never participated; 82.9% refer that they attend Portuguese schools and have joined cultural/sports collectivities. In addition, except for 5 respondents who neither maintain contact with the local Chinese community nor celebrate traditional Chinese festivals, 92.9% of Chinese living in Portugal maintain links to the traditional Chinese culture and identity.

The next set of items, whose results are presented in Figure 5 and Table 14, aim to observe which Portuguese habits have been incorporated by the Chinese:

Figure 5 - Distribution of respondents by whether they exclusively maintain Chinese habits and customs or have adopted some Portuguese habits

In your daily life, do you exclusively keep the Chinese habits and customs or have you adopted some Portuguese habits?

- I haven't adopted any Portuguese habits. I keep only and exclusively the Chinese habits.
- I have acquired some habits that are influenced by my stay in Portugal.
- I have acquired many habits that are influenced by my stay in Portugal.

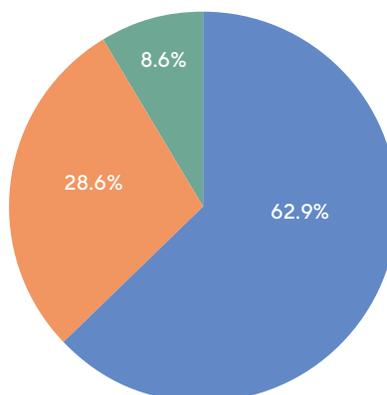


Table 14 presents a list of habits and behaviours adopted by respondents as a result of their contact with the Portuguese and their culture:

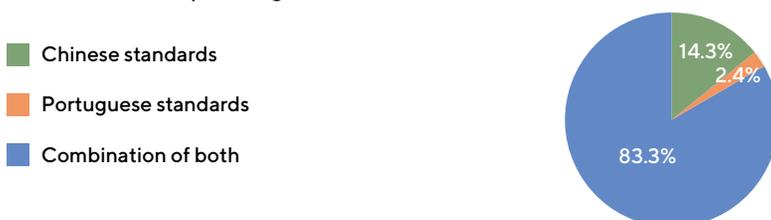
Table 14 - Habits of respondents that have been influenced by Portuguese culture

Dietary habits changed: the Chinese started drinking coffee and wine; milk and bread with butter in the morning and they also started drinking cold water. Mealtimes changed.
Daily schedules changed: they sleep late, get up late, and no longer take naps.
Daily habits changed: the pace of life has become slower, the Chinese do things more calmly; they separate their rubbish; they bathe in the morning (in China it used to be at night); they like to practise more sport; they arrive late to informal meetings with the Portuguese and not on time as they used to in China; they do not pay the total bill in their meetings with the Portuguese, dividing it up among everyone; the driving of the Chinese has improved in Portugal and they now give priority to pedestrians when they cross the street.
Interpersonal communication changed: they show more respect and often use politer language; their character has become softer, and they have started to speak in a low voice.
The leisure time of the Chinese is also enjoyed in another way: in the afternoon, the Chinese go to pastry shops to drink coffee and eat desserts; they like to sunbathe on the beach and they began to consider the weekend as leisure time, for their own enjoyment.
The relationship with government entities changed: the Chinese contact Portuguese entities without looking for any acquaintances who might work in that sector. When necessary to clarify a doubt or problem, the Chinese seek a lawyer; they obey the Portuguese law.

In addition to the daily life factor, it is believed that the raising of a child may deeply reflect the level of influence of the Portuguese culture on the respondents, as such, the question “Do you have children? If so, do you educate them according to Chinese or Portuguese standards?” was asked with the aim of understanding which rules/code the respondents instill in their children. As observed in figure 6, the majority adopts a combination of both.

Figure 6 - Cultural standards according to which Chinese educated their children

Do you have children? If so, do you educate them according to chinese or portuguese standards?



Next, the perception of respondents' own adaptation process was obtained through the items "Level of satisfaction regarding life in Portugal", "Current level of knowledge of the Portuguese culture", and "Degree of integration into the Portuguese society and culture". A 5-point Likert scale was used and the results are presented in tables 15 and 16.

Table 15 - Frequency distribution of the current knowledge of the Portuguese culture

	Quantity	Percentage
1 Totally unknown	3	4.3%
2 Poor knowledge	22	31.4%
3 Reasonable knowledge	30	42.9%
4 Good knowledge	13	18.6%
5 In-depth knowledge	2	2.9%
Total	70	100.0%

Table 16 - Calculated values of the current knowledge of Portuguese culture

Knowledge of Portuguese culture (self-assessment)	
Arithmetic mean	2.84
Median	3
Mode	3
Maximum Value	5
Minimum Value	1
Standard Deviation	0.879

The validation of the level of intercultural adaptation in the psychological dimension is based on the set of answers oriented to the “level of satisfaction regarding life in Portugal”. As shown in tables 17 and 18, the results point to a high level in the psychological dimension since the median and the mode are set at 4, “Partially satisfied”, considered a relatively high level. It should be underlined that no respondent chose 1, “Very unsatisfied”.

Table 17 - Frequency distribution of the satisfaction level with life in Portugal

	Frequency	Percentage
1 Very unsatisfied	0	0
2 Partly unsatisfied	10	14.3%
3 Neither satisfied nor unsatisfied	21	30.0%
4 Partly satisfied	27	38.6%
5 Very satisfied	12	17.1%
Total	70	100.0%

Table 18 - Calculated values of the satisfaction level with life in Portugal

Satisfaction with life in Portugal	
Arithmetic mean	3.59
Median	4
Mode	4
Maximum Value	5
Minimum Value	2
Standard Deviation	0.940

We can observe the situation of adaptation in the socio-cultural dimension through the analysis of the respondents' "Degree of integration into Portuguese society and culture" (Tables 19 and 20). In this case, the median and the mode point to the value 3, "Reasonably integrated", the average obtained is 2.83, a value only slightly below 3.

Table 19 - Frequency distribution of the integration of respondents in Portuguese society and culture

	Frequency	Percentage
1 Totally detached	4	5.7%
2 Slightly integrated	17	24.3%
3 Fairly integrated	35	50.0%
4 Well integrated	14	20.0%
5 Fully integrated	0	0
Total	70	100.0%

Table 20 - Calculated values of the degree of integration in Portuguese society and culture

Degree of integration in Portuguese society and culture	
Arithmetic mean	2.83
Median	3
Mode	3
Maximum Value	4
Minimum Value	1
Standard Deviation	0.810

3.3 MANAGEMENT OF CULTURAL DIFFERENCES IN THE WORKPLACE

With regards to the management of cultural differences encountered in work settings, the following open questions were asked:

“1. Regarding the difference between general and labour laws, what are the aspects that most differ between Portugal and China?”

The commonly identified aspects are the different labour contract typologies and working hours. In addition to these, holidays, wages, social protection in case of illness or pregnancy and family support are also mentioned aspects.

“2. What are the main challenges in interacting with Portuguese entities (banks, tax offices, city councils, etc.)?”

Firstly, language difficulties are identified as barriers to communication and understanding. Secondly, the low efficiency of public organisations and services, as well as the long waiting times are frequently mentioned. Thirdly, respondents mentioned that they do not know well the policies in Portugal and that it seems there are discrepancies between the information published on the web pages of official entities and what is then asked/practised by those working in the public offices. Some respondents also mentioned the lack of efficiency when it comes to communicating when documents requested by migrants are ready to be collected.

“3. What are the main difficulties in communicating with Portuguese suppliers/customers?”

Respondents mentioned that when they communicate with Portuguese suppliers or customers, the lack of language skills and the different communication methods and ways of thinking, driven by different cultural contexts impedes both parties from understanding each other. Delay and lack of efficiency in communication are again mentioned, especially concerning the response time of the other party.

“4. Please indicate characteristics of the Portuguese consumers to which you had to adapt.”

Respondents mentioned that they need “to be more patient with Portuguese consumers”, especially regarding the following aspects: “Portuguese consumers like to make a lot of questions and ask for bargains”; “they are bad at mathematical calculation when paying”; and “they have higher expectations about the quality of products and services than Chinese consumers”. In particular, the system of returns and exchanges of goods is something that respondents are uncomfortable with because in China they are not allowed to return unpacked goods, as they cannot be resold. Another issue that makes respondents less comfortable is the fact that Portuguese consumers are very aware of consumer rights and have a habit of complaining, while Chinese consumers rarely make a complaint.

“5. What adjustments/adaptations have you made to your products and/or working methods to minimise the cultural differences between the two countries?”.

The answers to these questions are presented in table 21:

Table 21 – The adjustments/adaptations made to products and/or working methods to minimise cultural differences between the two respondents' countries

“Learn the Portuguese language, promoting understanding and communication between the two parties.”

“Learn the Portuguese culture, and know the habits and customs. ‘In Rome, be Roman’.”

“Understanding the existence of differences, putting oneself in the place of others. Contacting others respectfully and trying to integrate with the local group.”

“Don't be anxious when you do something, be more patient, especially when problems arise.

Establish schedules well with the other party, right from the start.”

“Learn to relax and enjoy life to minimise the feeling of emptiness, caused by fewer hours of work.”

“Respect Portuguese legislation and regulations, and always deliver products according to EU standards.”

“Communicate frequently with the Portuguese to get to know their needs. Adapting to the needs of Portuguese consumers, improving the quality of the products, establishing more accessible prices and meeting all customer requirements.”

“Ask Portuguese staff to communicate with suppliers about daily products in the shop.” “Increase themed merchandise during Portuguese festivities.”

“Decorate the shop according to the aesthetic taste of the Portuguese.”

“Increase the number of Chinese-Portuguese speaking employees in the company.”

4 DISCUSSION

4.1 INTERCULTURAL ADAPTATION

After being exposed to the new culture in Portugal, respondents (65.7%) felt that they had not learned the Portuguese language and culture and thus found themselves not adequately adapted to the new environment; in their subsequent responses, it is recognised that the lack of Portuguese language skills is the most important factor that has hindered the intercultural adaptation process. On the other hand, respondents' initial impressions of Portugal were merely superficial, and there was a lack of understanding of the intangible cultural differences between China and Portugal, including problem-solving strategies, ways of getting along with others, etc. On the whole, the barriers to the cross-cultural adaptation of the studied group at this stage are mainly associated with insufficient language competencies and cognitive skills about the Portuguese culture, especially with its "invisible" side, i.e. the assumptions, values, beliefs, perceptions, attitudes and world views of the Portuguese. But with time, Chinese people slowly begin to understand the Portuguese and eventually adapt both on a mental and socio-cultural level.

Comparing the respondents' "Current level of knowledge of Portuguese culture" and "Their level of knowledge of Portuguese culture before coming to Portugal", we can observe that the average increased from 2.16 to 2.48, the median increased from 2 to 3, the mode increased from 1 to 3 and the maximum value increased from 4 to 5. According to the data collected on "Daily habits influenced by the Portuguese culture", it can be clearly seen that the studied group changed their eating habits, working hours, living habits, leisure and entertainment, interpersonal relationships and even ways of thinking. Based on the answers to the questions "Do you have children? If so, do you educate them according to Chinese or Portuguese standards?", we verified that the great majority opted for a combination of both cultures. Respondents who successfully overcame difficulties stated that most problems are easily solved and that when dealing with cultural differences, the parties involved should maintain tolerance and understanding.

The validation of the level of intercultural adaptation in the psychological dimension is based on the set of answers regarding the item "Level of satisfaction with life in Portugal". The results show a high level in the psychological dimension since the median and the mode are set at 4, "Partially satisfied", without any respondent choosing 1, "Very unsatisfied". We may observe the adaptation situation in the socio-cultural dimension by analysing the "Degree of integration into the Portuguese society and culture". In this case, the median and the mode point to a value of 3, "Reasonably integrated", the average obtained is 2.83, a value slightly lower than 3. This survey proves that the degree of integration into the Portuguese society and culture is only moderate.

Data from the answers to the questions “Do you employ/work with Portuguese people?” and “Are there Portuguese people in your circle of friends?” confirm that by living and working in Portugal, most people inevitably work with Portuguese people and, therefore, communication is established. Data collected from the questions “Do you participate in parties/events/cultural initiatives organised by Portuguese people?” and “Do you attend any Portuguese school, gym, collectivity etc.?” indicate that the Chinese show some initiative in contacting with the Portuguese and their social culture. However, the frequency of contact still needs to be increased since the trend is concentrated on “Sometimes”, which may lead to low adaptation levels in the social and cultural dimensions.

We can link the dimensions of intercultural adaptation to Berry’s model of cultural adaptation (1980) and try to understand the four cultural adaptation strategies we distinguished in the sample. As for maintaining relations with others outside their own group, we observe that the respondents are not completely isolated from the Portuguese cultural collectivities and that most people attach importance to maintaining contact with the local cultural groups. Regarding the respondents’ attitude toward their own culture and according to the answers to “Do you maintain close contact with the local Chinese community?” and “Do you continue to celebrate traditional Chinese festivities?”, it was observed that the studied group maintains links to their traditional Chinese culture and identity. On the whole, we can conclude that most Chinese living in Portugal maintain their own culture but also consider that the connection with the surrounding social context is important, a strategy that Berry (2001, p.618) considers as being conducive to more successful integration.

4.2 DIFFERENCES BETWEEN THE CHINESE AND PORTUGUESE CULTURES

According to the assessment proposed by Hofstede (n.d.), Portugal and China are countries with high Power Distance, i.e. “the extent to which the less powerful members of institutions and organisations within a country expect and accept that power is distributed unequally” (63 vs. 80/100, respectively). When asked about the difficulties they face, Chinese employers/supervisors expressed dissatisfaction regarding the fact that Portuguese employees apparently do not follow their superiors’ instructions and, according to some respondents, also take time off from work without asking for permission. On the one hand, this illustrates the subconscious recognition of the Chinese superior in relation to the figure of “authority” and the idea of “obedience”; on the other hand, it also shows that in this dimension when compared to China, Portugal seems to be a country where “equality” is more prevalent.

Whereas Portugal has a culture of high Uncertainty Aversion, i.e. “the extent to which the members of a culture feel threatened by ambiguous or unknown situations and have created beliefs and institutions that try to avoid these” (Hofstede, n.d.), China presents much lower levels in this dimension (90 vs. 30/100, respectively). The conclusions reached in this study are consistent with Hofstede’s assessment. According to the survey, many respondents said they were surprised by the way the Portuguese do things: “slowly, step by step”. On the one hand, they think this shows care; on the other hand, they also think that this method is too rigid. This way of doing things can be interpreted as a manifestation of the high aversion to uncertainty present in Portuguese culture. The Chinese think that practice is more important than principle; the Chinese like to use rules to deal with things in a flexible way and think that this is a more intelligent way of dealing with matters. The aversion to uncertainty also reveals itself in the consumption attitudes of the Portuguese: respondents mention that Portuguese consumers are very attentive to their rights and have higher quality requirements for products and services and when they are not satisfied with the service they demand their money back or complain.

Furthermore, these cultural differences are also a reflection of the strictness in the application of the law in terms of general and labour laws. Chinese respondents to this questionnaire stated that, compared to China, Portugal’s laws are stricter and safeguards are more complete. In Portugal, the relationship between management and their employees tends to be direct and clear and employees demand to work and live strictly according to the law. However, the situation in China in this respect is not exactly the same. Although the legal regulations on working hours, overtime pay, and holidays are not significantly different, respondents indicated that “working hours” and “holidays” in the two countries do differ greatly. This difference, however, is not in legal terms, but a difference in attitude towards the implementation of the law.

In fact, there is a set of tacit rules in China's work environment that affects the practical implementation of general and labour laws. Managers prefer employees who "volunteer" to work more (without overtime pay or at very low rates) because they believe that these employees have the desire to progress. In a country with a high-power distance culture, any employee who does not accept to work overtime may see their career stagnate or even be dismissed because managers will always have more options to hire employees who accept it; indeed, the better the position, the more people will compete for those tasks. This flexible treatment of law reflects the low rate of uncertainty aversion in Chinese culture. According to Hofstede (n.d.), "adherence to laws and rules may be flexible to suit the actual situation and pragmatism is a fact of life. The Chinese are comfortable with ambiguity".

The characteristics of the feminine culture of Portugal, i.e. a society where the dominant values are "caring for others and quality of life" and the characteristics of the Chinese masculine culture, i.e. a society driven by "competition, achievement and success, with success being defined by the winner/best in the field" (Hofstede, n.d.) seem to be consistent with the reality found (31 vs. 66/100, respectively). These two opposing characteristics are very obvious in the conflict of values in the daily life of the two groups. Chinese respondents' frequent descriptions of Portugal as having "inefficiency at work", "backwardness", a "slow pace of life", and "difficulties in managing workers" can be interpreted as a result of this discrepancy. In point of fact, the problem of "inefficiency" is mentioned repeatedly in all questions in the third part of the questionnaire. Such characteristics are contrary to the Chinese values which are based on a strong "success orientation" or a "time is money" stance. The Chinese believe that by improving efficiency more things can be done and more results can be achieved in a shorter time.

Any characteristic has its advantages and disadvantages, and the Femininity present in Portuguese society is also perceived as of great value. In many questions, respondents emphasized how friendly the Portuguese are and their tolerance towards foreigners. In the end, the much-appreciated stability and peace of the Portuguese state reflect the "feminine" characteristics of the country.

5. FINAL REMARKS

The main aim of empirical research, besides attesting to theories and revealing essential links between various social phenomena, is also the practical application of the results obtained, thus contributing to possible solutions to real-life problems, specifically in the context of this study, to provide solutions to the specific difficulties of intercultural adaptation in this community.

The authors incorporate previous analyses of intercultural adaptation into the framework of Ward's ABCs model. The theories of The Culture Learning Approach, The Stress and Coping Approach, and The Social Identification Approach are used to address the specific difficulties in the behavioural, affective, and cognitive dimensions. Although cognition is at the centre of this essay, it is important to note that the behavioural, affective, and cognitive dimensions are not completely independent of each other and that there are dynamic relationships between these three dimensions.

First, in behavioural terms, language proficiency and cultural knowledge are two prominent factors that influence intercultural communication. However, respondents did not show an increase in language proficiency when both subjective knowledge and objective environment valued language skills. This prompts the authors to consider whether current Portuguese language instruction is meeting the needs of students in intercultural activities.

Secondly, before leaving for Portugal, the respondents had a very superficial knowledge of the Portuguese culture, and only after they arrived in Portugal, and gradually, did they come into contact with the invisible parts of the Portuguese culture. They improve their acculturation mainly through the accumulation of intercultural experiences in the host country. Respondents who do not value cultural learning and do not receive cultural training inevitably suffer a cultural shock, a period of crisis, which creates stress for migrants in their affective dimension. Respectively, the speed of recovery from culture shock, as well as its effectiveness, depends largely on the quality of the respondents at the individual level. Improving the cultural competence and intercultural sensitivity of the Chinese population who want to work, study and migrate to Portugal is an issue that needs to be addressed urgently.

Thirdly, from a cognitive and identity point of view, respondents are more influenced by their cultural contexts of origin. Despite their predisposition to learn new behaviours and skills, and their adaptation to Portuguese daily habits, their deepest values still represent difficulties in the face of change and they still prefer to recognise value judgments from Chinese culture. Such ethnocentric thinking inevitably leads them to use their value judgments in understanding the other culture, to the extent that prejudices and stereotypes arise. This is an extremely relevant factor in creating barriers to intercultural communication and preventing better intercultural adaptation.

Based on the above analysis, the authors propose the establishment of an intercultural training system with a comprehensive knowledge of Portuguese culture, as well as the implementation of courses/workshops for Chinese who wish to work, study and migrate to Portugal where typical Portuguese scenarios would be simulated; these strategies would allow for improved knowledge of the fundamentals of Portuguese culture, would increase intercultural sensitivity, and also enhance the intercultural experience of the Chinese.

The first step would be to provide a reference book for travellers or potential Portuguese migrants, and then gradually promote the teaching of Portuguese culture in the classroom. Moreover, the content of this book or manual should correspond to the basic characteristics of the cultural hierarchy, introducing the reader not only to the traditional Portuguese culture but also to the invisible culture, which needs to be presented through a comparison with the Chinese culture in order to increase readers' cross-cultural sensitivity. Because the invisible culture, especially what concerns the values, often needs to be accessed through cultural experiences, but emphasizing that it is not indescribable and immeasurable. In a previous study, the authors compared and summarised the values of China and Portugal through Hofstede's six-dimensional cultural model combined with an empirical study (Li, 2019). Researchers interested in this field can, too, conduct qualitative analysis through social science research to gain more regular knowledge.

The proposal is based on the idea that there will always be borders or boundaries between cultures. Characterising and visualising invisible cultures presupposes, thus, the acceptance of delimitations between cultures. On the one hand, this allows learners to acquire comprehensive competencies about the target culture as early as possible but, on the other hand, this may also reinforce stereotypes or lead to prejudice. Stereotypes are one of the issues that need to be addressed with particular caution. The constructivist perspective of culture considers culture as dynamic, context-generated, and a process of co-construction of a meaningful dialogue. Only with awareness of the dynamics of culture and the context in which it arises there is the possibility of being competent in new cultural situations.

For this purpose, it is suggested that, in the future, intercultural teaching of PLE in Chinese classrooms should make full use of the internet and social platforms such as Twitter, YouTube, Tiktok, Netflix, etc. These websites, applications, and software are media through which situational culture can be transmitted. In the process of discourse analysis in these media, the static and universal culture learned by PLE students is transformed into a dynamic culture by being conditioned by the context of these websites and software. Teachers should help students deal with prejudice and discrimination positively and favourably, with the use of cultural assimilation and attribution strategies. The authors believe that such a model in the classroom would potentiate not only an increase in the interest in learning the Portuguese language, but also an increase in students' social identity, especially regarding deep values, and also

an increase in the frequency of communication and contact with Portuguese people, to improve intercultural adaptation.

From a global community perspective, increased participation in the online community of the target culture would allow learners to find a Portuguese community they could belong to – e.g. communities of music, film, game, and sports enthusiasts. Chinese educational institutions could also foster virtual mobility experiences, by reaching out to Portuguese schools and launching collaborative online international learning projects, where Chinese and Portuguese students would work together on a given assignment (Villar-Onrubia & Rajpal, 2016). It is our belief that these strategies would not only help increase the frequency of cultural contact, but learners' interest and motivation to learn the Portuguese language and culture would also be promoted.

REFERÊNCIAS

- Berry, J. W. A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, v. 57, n. 3, p. 615–631, 2001.
- Cong-Lem, N. Factors Affecting the Intercultural Adaptation Process of International Students: A Case Study of Vietnamese Postgraduate Students at a Tertiary Institution in Taiwan. v. 5, p. 163–175, 1 maio 2019.
- Hall, E. T. *Beyond culture*. Garden City, N.Y.: Anchor Books, 1976.
- Hofstede, G. *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, Calif.: Sage Publ, 1980.
- Hofstede, G. Hofstede, s.d.s. Disponível em: <<https://hi.hofstede-insights.com/models>>. Acesso em: 7 nov. 2022.
- Hofstede, G. Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, v. 2, n. 1, 1 dez. 2011.
- Kim, Y. Y. *Becoming intercultural: an integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, Inc., 2001.
- Li, Q. *Gestão da comunicação intercultural em contexto laboral: estudo sobre a comunidade chinesa imigrante em Portugal*. Thesis (Master) - Universidade de Aveiro, AVEIRO, 2019.
- Simões, A. It is not yet resolved. Post-memories of the Third Reich. Em: Á. Mateos-Aparicio, & E. Gregorio (Eds.), *Constructing Selves: issues on Gender, Age, Ethnicity and Nationhood* (143 colección estudios). Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, 2014. p. 129–140.
- Villar-Onrubia, D.; Rajpal, B. Online international learning. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, v. 20, n. 2–3, p. 75–82, 2 jul. 2016.
- Ward, C. Psychological theories of culture contact and their implications for intercultural training and interventions. Em: *Handbook of Intercultural Training*. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc., 2004. p. 185–216.
- Ward, C.; Bochner, S.; Furnham, A. *The psychology of culture shock*. 2. ed. Hove: Routledge, 2001.

A MODALIDADE DE ÔNTICA DA LINGUAGEM E O PRINCÍPIO DA ICONICIDADE LINGUÍSTICA: QUANDO O BEBÊ GRAMATICIZA SUAS INTENÇÕES ATRAVÉS DO SEU CORPO

THE DEONTIC MODALITY OF LANGUAGE AND THE LINGUISTIC ICONICITY PRINCIPLE: WHEN THE BABY GRAMATICIZES THEIR INTENTIONS THROUGH THEIR BODY

Anna Karolina Miranda Oliveira*
Universidade de São Paulo Brasil,
São Paulo - SP.

Resumo:

Na primeiríssima infância, a comunicação do bebê é basicamente pragmática, uma vez que é baseada no contexto e expressa demandas intencionais. Segundo Givón (2009), esse discurso da criança, que também é predominantemente manipulativo, ocorre em período pré-gramatical, quando sua comunicação é altamente dependente do espaço de atenção conjunta (EAC) e baseada em orações de no máximo duas palavras, que, certamente carecerão de articuladores gramaticais, já que estes são muito abstratos para essa etapa do desenvolvimento da competência linguística. Nesse período, para compensar a ausência de gramática, algumas regras com alto grau de iconicidade são cognitivamente recrutadas para o EAC. Deste modo, a intencionalidade do bebê, cuja fala é telegráfica, vai sendo compreendida devido à cognição corporeada e à disposição dos interlocutores (bebê e adulto) para, respectivamente, comunicar e compreender as necessidades comunicativas. No presente estudo, analisamos longitudinalmente a aquisição da linguagem de um bebê com recorte em seu segundo ano de vida a partir dos procedimentos teórico-metodológicos baseados na Linguística Cognitiva. Com isso, pretendemos demonstrar a iconicidade presente nas primeiras etapas da aquisição de linguagem na ontogenia humana, bem como associar o crescimento da arbitrariedade linguística ao aumento da complexidade gramatical adquirida com a maturação das habilidades cognitivas do bebê.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Cognição corporeada. Iconicidade.

Abstract:

In very early childhood, the infant's communication is basically pragmatic, as it is context-based and expresses intentional demands. According to Givón (2009), this child's speech, which is also predominantly manipulative, occurs in the pre-grammatical period, when their communication is highly dependent on the joint attention space and based on sentences of at most two words, which, they will certainly lack grammatical articulators, as these are too abstract for this stage in the development of linguistic competence. During this period, to compensate for the lack of grammar, some rules with a high degree of iconicity are cognitively recruited to the joint attention space. In this way, the intentionality of the baby, whose speech is telegraphic, is understood due to the embodied cognition and the disposition of the interlocutors (infant and adult) to, respectively, communicate and understand the communicative needs. In the present study, we longitudinally analyzed the language acquisition of a baby enfocused on its second year of life from the theoretical-methodological procedures based on Cognitive Linguistics. With this, we intend to demonstrate the iconicity present in the first stages of language acquisition in human ontogeny, as well as to associate the growth of linguistic arbitrariness with the increase in grammatical complexity acquired with the maturation of the baby's cognitive skills.

Keywords: Language acquisition. Embodied cognition. Iconicity.

* Doutoranda em aquisição de linguagem pelo programa de pós-graduação em Línguas em Contato, Departamento de Filologia e Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil; anna.oliveira@usp.br

1. INTRODUÇÃO

Imaginemos um ser que nasce muito frágil, aparentemente, devido a uma adaptação evolutiva de sua espécie para andar sobre duas pernas, o que, por sua vez, ocorreu pela necessidade de deixar de habitar as árvores para habitar o solo (MacWhinney, 2002). Esse ser, tão delicado, precisa ser cuidadosamente alimentado, aquecido, asseado instintivamente por seus cuidadores ao longo de, pelo menos, um ano antes que possa se comunicar com eles através de enunciados rudimentares para manifestar seus desejos. Ao longo desses 12 meses, então, o bebê deverá usar outras estratégias para a comunicação a fim de ter suas necessidades atendidas quando precisa, e, para tanto, se vale de dois recursos: o corpo e o afeto. Através do corpo, o bebê chora, depois grita, depois direciona a atenção dos pais a fim de manipulá-los para obter suas necessidades atendidas. Através do afeto, a conexão entre pais e bebê garante que todas essas necessidades, depois desejos, sejam prontamente acudidos.

2. FILOGÊNESE E ONTOGÊNESE

Segundo Givón (2009), a ecologia da infância é remanescente da sociedade de íntimos vivida pelos primeiros hominídeos, e, portanto, compartilha com ela inúmeras semelhanças: os bebês também fazem parte de um grupo reduzido (a família num sentido amplo), baseado em parentesco (a família nuclear), onde todos colaboram entre si. Esse grupo habita um território limitado (a casa) e compartilha seus genes. Há também uma certa homogeneidade cultural, pelo menos até que a criança vá para a escola, já que a sua apreensão do mundo, antes disso, é fortemente delineada pelos pais. Uma diferença, contudo, recai sobre a liderança: pai e mãe são os “líderes” mandatários. Não há escolha, e não há, também, democracia, pois os pais detêm toda a autoridade. Ou seja, há um desequilíbrio de poder. No entanto, o bebê possui seus recursos para manipulá-los. Auxiliado pelo afeto que os laços familiares despertam, o bebê exerce sobremaneira seus desejos e tende a determinar muitas das decisões familiares. O próprio desequilíbrio informacional, claramente presente na interação bebê-adulto, é suprido pelo afeto: os pais desejam compreender o bebê e ser compreendidos por ele, então se esforçam para interagir em seu nível (fazem voz de criança, repetem a lalação etc.) e para compreender qualquer que seja a mensagem que ele deseja passar.

Nesse viés, a ecologia da comunicação da criança no início da sua aquisição da linguagem também se assemelha à ecologia da comunicação pré-humana. Quando o bebê, por volta dos 9 meses, passa a compartilhar atenção com seus cuidadores no espaço de atenção conjunta¹, predominam os enunciados manipulativos e altamente dependentes do contexto, a referência geralmente é dêitica e a comunicação é restrita a assuntos relativos a necessidades urgentes do bebê: colo, troca de fralda, nutrição, água etc. Comparando-se com a filogenia, o que podemos observar na ontogenia é que toda a bagagem cultural e linguística adquirida e acumulada ao longo dos milhares de anos de evolução da humanidade é transmitida num espaço de tempo muito menor ao pequeno ser humano, uma vez que ela não está sendo redescoberta, pois esses adultos já dominam essa cultura e podem ensiná-la. Mais do que isso, esse bebê que vem ao mundo já é posto de imediato em contato com uma gama linguístico-cultural (novas tecnologias, por exemplo), que talvez para outros em outras épocas não existia ou era mais primitiva. O claro efeito catraca (Tomasello, 1999) permite a evolução mais rápida na ontogenia, uma vez que a filogenia já adquiriu e acumulou aos poucos essa bagagem através do tempo. Se colocados em paralelo, portanto, notamos que a ontogênese reflete a filogênese de diversas maneiras, como se fizesse um upload de toda a trajetória realizada pela espécie até aqui.

¹ Espaço (físico ou mental) em que ocorre o compartilhamento de atenção numa interação triádica. Segundo Tomasello (2003), essa habilidade é adquirida pelo bebê por volta dos 9 meses de idade.

3. ICONICIDADE E AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Pesquisas recentes sobre aquisição da linguagem (MacWhinney, 2002; Tomasello, 2007; Givón, 2009) apontam que o mais provável é que não tenha simplesmente surgido no cérebro humano ao longo da evolução uma área unicamente responsável pela linguagem, mas, sim, que tenha havido uma adaptação para a linguagem de módulos neuro-cognitivos pré-existentes em nossos antepassados grandes primatas na medida em que a comunicação apresentava demandas impossíveis de suprir gestualmente. As habilidades de memória semântica, representação de eventos, memória episódica, memória de trabalho, representação de estados de crença, atenção executiva, hierarquização complexa etc. vieram à tona em momentos diferentes da evolução, e sua função inicial e independente não era linguística, mas agora sabemos que a linguagem verbal, para que pudesse ter acontecido, se valeu de combinações diversas entre esses módulos, e agora representa linguisticamente sistemas e unidades cognitivas. Ou seja, adaptações e conexões ocorridas entre eles ao longo da filogênese humana constituíram-se como fatores que projetaram a gênese da comunicação linguística.

Segundo Givón (2009), quando a cognição é diretamente representada na linguagem, temos o princípio da iconicidade agindo. Essa iconicidade é bastante bem exemplificada no paralelo feito pelo autor entre cognição e sintaxe, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1 - Sistemas de representação cognitiva, Givón, 2009, p. 11

<i>Cognição</i>		<i>Língua/gramática</i>	
<i>Sistema</i>	<i>Unidades</i>	<i>Sistema</i>	<i>Unidades</i>
<i>Memória semântica</i>	Conceitos	Semântica lexical	palavras
<i>Memória episódica I</i>	Eventos/estados	Semântica proposicional	orações
<i>Memória episódica II</i>	Encadeamento de eventos	Discurso e pragmática	Orações coordenadas

O quadro 1 sugere uma relação direta entre complexidade cognitiva e complexidade sintática, ou seja, quanto mais complexa cognitivamente é uma informação, mais complexa será sua decodificação linguística. Como exemplo bastante complexo temos o caso das orações coordenadas, que representam encadeamentos de eventos muitas vezes deslocados no espaço e no tempo. Quanto mais recursividade for exigida dos interlocutores, mais complexa será essa situação comunicativa, portanto mais complexas serão as orações produzidas nesse discurso.

A recursividade, inclusive, é apontada por Givón (2009) como uma das grandes responsáveis pelo surgimento da complexidade gramatical na comunicação humana. Nas sociedades pré-humanas, quando nossos parentes grandes primatas precisaram ampliar sua zona de forrageamento, novos recursos cognitivos precisaram ser ativados, como a memória episódica. Como consequência disso, novos recursos comunicativos também precisaram ser alcançados, como o ato de fazer referência para comunicar os achados importantes para o grupo (comida, abrigo etc.), muitas vezes deslocados no espaço e no tempo. O surgimento de uma comunicação linguística mais complexa, portanto, era apenas uma questão de tempo.

Analisar a evolução da complexidade comunicativa humana na filogênese, contudo, é, por questões óbvias, bastante teórico. Apenas podemos inferir, com base no que se conhece sobre o comportamento de sociedades de grandes primatas modernos e, também, com base em estudos sobre variação e mudança linguística. Arriscamos, porém, dizer, que a ontogenia é uma terceira base de inferência, talvez a mais importante de todas.

Além disso, Givón (2009), por exemplo, reconhece que a representação cognitiva, além de estar presente em espécies pré-humanas, é um pré-requisito para a aquisição da linguagem. Ou seja, embora talvez seja um pouco precipitado comparar todos os eventos por que passa um bebê humano em sua ontogenia com os eventos evolutivos da espécie, seria imprudente também negar as grandes semelhanças entre a evolução ontogenética e a evolução filogenética da espécie, especialmente em se tratando de comunicação pré-linguística e aquisição de linguagem.

Na primeira infância, a comunicação do bebê é basicamente pragmática, pois é altamente baseada no contexto e expressa demandas intencionais. Por isso, podemos classificá-la como de modalidade deôntica, ou seja, baseada em comportamentos e discursos manipulativos, uma vez que ainda não tem teoria da mente epistêmica e, portanto, não sabe identificar estados de crença de seus interlocutores.

Segundo Givón (2009), a criança em período pré-gramatical, quando sua comunicação é bastante dependente do espaço de atenção conjunta e baseada em orações geralmente de duas palavras, apresenta uma comunicação bastante icônica e dependente do contexto. Nesse período, para compensar a ausência de gramática, algumas regras altamente icônicas são recrutadas para o espaço de atenção conjunta, como regras de entonação, de espaçamento, de sequência e de quantidade. Deste modo, a intencionalidade do bebê, cuja fala é telegráfica e carente de articuladores gramaticais, vai sendo compreendida devido a esses dois fatores:

- a) O adulto está pré-disposto a compreender o que está sendo comunicado.
- b) O bebê está disposto a usar todos os recursos de que dispõe (e esses recursos ainda são muito básicos, concretos e baseados no corpo) para conseguir o que deseja: apontará com o dedo, enrijecerá seu corpo, usará expressões faciais, colocará ênfase com tonicidade naquilo que deseja evidenciar em sua fala, trará para o tópico aquilo que ele deseja evidenciar em seu discurso etc.

4. BASES DA COMUNICAÇÃO LINGUÍSTICA

Tomasello (2003b), na contramão das demais teorias sobre aquisição da linguagem em voga, defende a ideia de que a origem da comunicação linguística se baseia em construções que emergem a partir do uso. Ou seja, seus postulados, advindos de teorias psicológicas e cognitivistas, dialogam com teorias da linguística sociocognitivista. Seus estudos demonstram que crianças por volta de 1 ano de idade, pouco tempo após a revolução cognitiva que resulta na habilidade de manter a atenção conjunta com seus coespecíficos, apresentam as seguintes habilidades cognitivas: leitura de intenção (habilidade cognitiva responsável pela aquisição do símbolo e, portanto, das dimensões funcionais da língua), e busca por padrões (habilidade responsável pelo processo de abstração). Essas habilidades são desenvolvidas ao longo do primeiro ano do bebê e são pré-requisitos para a comunicação verbal. Segundo essa teoria, é imersa em sua cultura e contextos de comunicação que a criança adquire a linguagem e a essa aquisição são imprescindíveis o input de linguagem e o input linguístico, durante o qual o cérebro da criança se vale de esquemas específicos para categorizar as construções gramaticais.

Apesar de a habilidade de leitura de intenções somente dar sinais de surgimento por volta dos 9 meses do bebê, quando ele começa a compreender que pode compartilhar a atenção de um adulto em relação a um objeto externo a ambos, Tomasello (2003b) postula que a percepção de padrões parece surgir bem antes disso, por volta dos 4 ou 5 meses. Seus estudos demonstraram que bebês por volta dessa idade são capazes de perceber padrões sonoros, portanto, já possuem essa habilidade cognitiva desde a mais tenra idade². Essa percepção de padrões sonoros associada à compreensão de intencionalidade colaborará, por volta dos 12 meses, com a produção das primeiras palavras que, no espaço de atenção conjunta, englobam o significado de todo um enunciado.

Segundo o autor (Tomasello, 2007), após o primeiro ano de vida, o bebê começa a produzir esses enunciados, cujo conteúdo é codificado, em geral em apenas uma palavra (geralmente, substantivo) chamados holófrases. Isso acontece devido ao fato de que o processamento e compreensão daquilo que o bebê vem recebendo (*input* linguístico) ao longo desse primeiro ano ocorre muito antes de que ele consiga produzir os enunciados. Quando o bebê começa a falar as primeiras “palavras”, a verdade é que bem antes disso

² Segundo o autor, essa habilidade não é unicamente humana, posto que outras espécies primatas demonstraram serem capazes de perceber padrões, mas, para ele, a habilidade de compreender estados mentais (ToM) é, sim, unicamente humana. Em publicação mais recente, Call e Tomasello (2008), em um experimento com crianças e chimpanzés concluem que, embora os chimpanzés se comuniquem de modo relativamente complexo e aparentem compreender intencionalidade, os dados demonstram que eles não compreendem a diferença entre mal informado e desinformado. Então, em termos de representação dos estados mentais de outros, humanos ou não humanos, não se pode considerar que esses grandes primatas possuem teoria da mente.

ele passou a entender o contexto em que aquelas “palavras” são ditas e elas, na verdade, carregam em si todo o significado pragmático envolvido no espaço de atenção conjunta. A produção, obviamente, é mais demorada, e faz uso do recurso de percepção de padrões sonoros para reproduzir a palavra que carrega em si todo o contexto. Ou seja, a intenção do bebê não é reproduzir palavras, mas sim o comportamento comunicativo que resulta naquilo que ele deseja; ou seja, geralmente, as chamadas holófrases (ou frases de uma só palavra) são manipulativas (deônticas).

A próxima etapa comunicativa, segundo Tomasello, é a habilidade de produzir partes do enunciado (como substantivo e verbo, por exemplo) e a aprendizagem de extrair partes dessa construção aprendida a fim de usá-las em outros enunciados. A partir daí se inicia a esquematização, que ocorre quando a criança preenche com outros constituintes os slots deixados nas construções já aprendidas. Assim, futuramente, ela fará uso desses esquemas para compreender e produzir enunciados totalmente novos, nunca ouvidos ou produzidos.

Figura 1 – Adaptação dos três níveis de esquematização da criança (Tomasello, 2007, p. 1105, tradução nossa).



Os dados de Tomasello (2007) sugerem que essa habilidade de esquematização ocorre aos poucos, pois é também aos poucos que a criança vai percebendo que pode fazer substituições nas construções sintáticas e aplicá-las a outros contextos. No começo, elas apenas conseguem usar as mesmas construções nos mesmos contextos. Com o tempo, vão criando *s/ots* nas construções e substituindo os espaços por outros itens que neles se encaixem, e isso ocorre do conceito mais concreto para o mais abstrato. Aparentemente, primeiro os sujeitos se tornam intercambiáveis nas construções, seguidos dos objetos e, somente depois, os processos, como se pode observar na figura 1. Como se pode notar, essa teoria de aquisição da linguagem está absolutamente consonante com as teorias sobre gramaticalização (e.g. Bybee, 2010; Heine, Claudi & Hünnemeyer, 1991) da linguística funcional, já que ambas determinam que construções linguísticas mais abstratas emergem a partir do uso de construções mais concretas e a ele estão submetidas.

5. O BEBÊ GUGA E A FASE DA COMUNICAÇÃO MANIPULATIVA

Como exemplo desse icônico sistema de comunicação pré-gramatical usado pelo bebê, apresentamos aqui um recorte do *corpus* que estamos recolhendo para nossa tese de doutorado, cuja finalidade é observar, descrever e analisar todo o processo de aquisição da linguagem de um bebê típico.

O bebê, que a partir de agora chamaremos de Guga, chegou ao que Tomasello (2007) chama de período de esquematização aos 17 meses de idade, e, um pouco antes dos dois anos, essa habilidade já estava bastante avançada com o verbo querer, indicando um *slot* objeto: você + quer + x, onde x era sempre um objeto concreto. Influenciado pela construção usada pela mãe para perguntar o que ele queria (- Você quer x?), Guga demonstrou *haver* entendido que poderia inserir ali qualquer coisa que ele quisesse e soubesse nomear, e até mesmo as coisas que não sabia nomear, as quais substituía pelo pronome “esse”:

Quadro 2- Esquematização com o verbo querer + objeto

‘Cê qué

peóta

pepê

chocoáte

esse

É interessante pontuar que, diferente do que indicou Tomasello (2007), o sujeito da oração não se tornou um *slot* junto com o objeto na esquematização, mantendo-se fixo junto com o verbo. Guga parece não entender, ainda, a diferença entre os pronomes pessoais; parece deduzir que “cê” é como um nome exclusivo para se referir a ele mesmo, uma vez que é sempre assim que sua mãe lhe pergunta algo. Curiosamente, não usa seu próprio nome como sujeito, o que poderia ser de se esperar. Aparentemente, a noção de 1ª pessoa não pode ser expressa com o uso do próprio nome (instância sintática), que ele sempre ouve como vocativo (instância pragmática) nos variados contextos. A incompatibilidade entre instâncias pode ser um bloqueador do uso.

Aos 2 anos completos, o esquema com o verbo *querer* com *slot* no objeto da oração se tornou um pouco mais abstrato, uma vez que Guga aprendeu que pode usá-lo também para conseguir executar ações, não apenas para obter objetos:

Quadro 3- Esquemáticação com o verbo querer + verbo

'Cê qué

comê

subí

brincá

fazê estrela

De modo concomitante a essa comunicação basicamente manipulativa, Guga segue desenvolvendo sua comunicação declarativa. Quando diz que quer fazer algo, está declarando sua vontade, embora esteja implícito um comando (instância pragmática; modalidade deôntica): “me leve para subir, brincar, fazer estrela (desenhar)”. É possível perceber, aqui, o trânsito entre a modalidade deôntica da linguagem em direção à epistêmica, mas ainda é bastante sutil. Isso também pode ser observado em outro esquema que ele usa agora frequentemente: a construção vamos + x, com prosódia interrogativa, em que x é sempre um verbo:

Quadro 4- Esquemáticação com o verbo vamos + verbo

Vamos

passeá?

brincá?

comê?

fazê estrela?

Ele sabe que não deve dizer: **Vamos peóta?* **Vamos pepê?* **Vamos chocoáte?*, pois entende que a construção *vamos* indica que haverá um movimento, que, por sua vez, resultará numa ação, por isso o esquema fixo *vamos + V*, no qual *V* dá lugar ao *slot* com verbo substituível.

A complexidade linguística presente numa construção que envolva mais de três palavras, no entanto, às vezes pode levar o bebê a produzir enunciados que, por sua experiência com a função de movimento do verbo *ir*, em seguida sinta que precisa reformular para ser compreendido adequadamente. Transcrevemos abaixo um diálogo ocorrido entre Guga (2a,3m,16d) e sua mãe em que é perceptível a reanálise do bebê ao usar a construção *vamos + x*, sem que *x* fosse um verbo. O contexto de produção desse diálogo se deu à noite, um pouco antes do banho, no quarto do bebê. Guga pegou um vidrinho de remédio e falou:

- *Emédio!* (remédio)

- *Sim, filho, é remédio. Então não pode brincar com isso.* (a mãe tomou o remédio da mãe de Guga e o substituiu por um vidrinho de soro fisiológico)

- *Vão emédio?* (*Vamos remédio? – disse levando o vidrinho ao nariz)

- *Filho, ainda não está na hora do remédio.*

- *Vão pô emédio naiz?* (Vamos pôr o remédio no nariz?)

O uso do corpo para compensar a ausência de elementos sintáticos na articulação de seu discurso é algo recorrente nas produções linguísticas de Guga nesse período de sua aquisição da linguagem. No exemplo dado, o bebê leva o vidrinho de remédio ao nariz enquanto diz “*vão emédio?*”, sinalizando a sua mãe o que deseja que ela faça. No entanto, o modo como Guga conduz o diálogo demonstra como ele aparentemente percebe que sua construção *vamos + objeto* não foi efetiva, portanto, é possível que ele tenha pensado que a negativa da sua mãe tenha sido devido ao não entendimento de seu pedido. Em seguida, ele reformula seu discurso, acrescentando mais elementos verbais a ele, como o verbo principal e o adjunto, a fim de obter a concordância da mãe. É possível notar que Guga, embora já conhecesse esses elementos, preferiu, numa primeira tentativa, fazer uso de seu corpo para ajudar a construir o enunciado, como já está mais acostumado a fazer. Aparentemente, para ele, isso é mais fácil do que codificar linguisticamente a sua intenção. Esse diálogo é especialmente interessante, pois revela a presença do princípio da iconicidade de Givón (2009) na fala de Guga em duas instâncias:

- a) uma ação altamente icônica (levar o remédio ao nariz) é recrutada para o EAC a fim de completar o enunciado, substituindo o verbo principal e o adjunto;
- b) alguns eventos necessitam mais palavras: quanto mais complexo é o pensamento que o falante deseja codificar em palavras, mais material linguístico esse falante terá de mobilizar.

Ou seja, Guga está aprendendo aos poucos que a economia de material linguístico pode não ser efetiva quando a intenção é expressar uma ideia mais rebuscada.

É interessante notar que a primeira vez que Guga usou uma construção *Vamos + v* foi com o verbo *passar*, indicando que ele passou a entender a relação concreta de movimento espacial no contexto usado por sua mãe. Pouco tempo depois, a construção se tornou um esquema e o *slot* de verbo principal deu lugar a verbos diversos, inclusive aqueles que não indicam necessariamente um movimento no espaço, como é o caso de *Vamos comê?*, e, finalmente, *Vão pô emédio naiz?* (*Vamos pôr o remédio no nariz?*). Esta última construção não deixa dúvidas sobre a função auxiliar do verbo *ir*, que só está no esquema para marcar o pedido para o interlocutor fazer algo junto com o locutor (função exortativa). Podemos ir um pouco mais além e associar o uso de *vamos* nesse contexto à marcação deontica de sua intenção. Essas duas últimas construções, portanto, sugerem o *upload* ontogenético de gramaticalização do verbo *ir*, cujo uso no português brasileiro se abstratizou, com o tempo, de verbo de movimento espacial para verbo de movimento temporal.

O deslizamento funcional do verbo *ir* de deslocamento no espaço para deslocamento no tempo já foi bastante estudado por linguistas funcionalistas e se mostra bastante recorrente em diversas línguas naturais (Heine, 1993; Oliveira, 2006). No entanto, como Guga também reproduz esse uso se ele tem apenas 2 anos? O verbo *ir* levou gerações para se gramaticalizar, então como os bebês compreendem os empregos mais abstratos? No começo da produção linguística de Guga, o uso do verbo *ir* era bastante icônico, representava literalmente o deslocamento no espaço, e aos poucos foi ganhando uma função mais abstrata de deslocamento no tempo e, por fim, uma função meramente exortativa, deixando a iconicidade para os verbos principais. Uma vez que ouvir uma quantidade significativamente grande de estruturas e funções da língua materna demanda interação com outros falantes que muitas vezes não são tão abundantes até os dois anos de idade, uma das hipóteses possíveis para que Guga não necessariamente tenha ouvido as construções mais abstratizadas antes de produzi-las é pragmática. Quando ele usa a construção *vamos + V*, pode ter a concreta intenção de induzir o interlocutor a um movimento em direção a executar uma ação (ex.: *mexa-se, quero comer*). Portanto, nesse caso, a esquematização linguística acontece no âmbito da função deontica da linguagem.

6. CONCLUSÃO

A descoberta dessa construção com o verbo *ir* foi um divisor de águas para Guga, pois ele aprendeu que pode usá-la para conseguir que executem ações por ele e com ele, ou seja, pode seguir manipulando seu interlocutor para alcançar agora não somente objetos, mas também ações. De modo concomitante a essa comunicação basicamente manipulativa, Guga segue desenvolvendo outras habilidades. Quando diz “*Vão pô emédio naíz?*”, está pedindo claramente algo que deseja e, conforme sua experiência de convívio social, parece estar desenvolvendo a consciência de que manipular em forma de pergunta é mais efetivo socialmente em sua cultura.

Ou seja, ainda que seja possível falar de um certo grau de arbitrariedade em se tratando de sintaxe das línguas naturais, também é certo dizer que, no período pré-gramatical da ontogênese humana, a comunicação é fortemente icônica e tem alta demanda atencional no EAC. A partir da observação desse período pré-gramatical na ontogenia (como no exemplo de Guga) e no começo da aquisição de uma segunda língua (pidgin pré-gramatical) é que pesquisadores cognitivistas (Givón, 2009; Tomasello, 2003; MacWhinney, 2002 entre outros) baseiam suas inferências a respeito da aquisição da linguagem pela espécie humana na filogênese.

REFERÊNCIAS

Bybee J. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Givón T. *The Genesis of Syntactic Complexity: diachrony, ontogeny, neuro-cognition, evolution*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2009.

Heine B, Claudi U, Hünemeyer F. *Gramaticalization: A Conceptual Framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

Heine B. *Auxiliaries: cognitive forces and grammaticalization*. New York: Oxford University Press, 1993.

MacWhinney B. The gradual emergence of language. In: Givón T, Bertran FM. (Eds.). *The evolution of language out of pre-language*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.

Oliveira JM. *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. 2006. 254 f. Tese de Doutorado em Letras Vernáculas - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Tomasello M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

_____. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. 1. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2003a.

_____. The usage-based theory of language acquisition. In: Bavin EL. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003b.

_____. Cognitive linguistics and first language acquisition. In: Geeraerts D, Cuyckens H. (Eds.). *Cognitive linguistics*. New York: Oxford University Press, 2007. p. 1092-1112.

CAPÍTULO

19

CONFIGURAÇÕES DE CHORO NAS FASES INICIAIS DO BEBÊ.

CRY SETTINGS IN THE EARLY STAGES OF THE BABY.

Douglas Alessandro da Silva Teobaldo

Renata Barbosa Vicente**

*Universidade Federal Rural de Pernambuco Brasil,
Recife – PE.*

Resumo:

O objetivo deste trabalho é mostrar as configurações de linguagem nas fases iniciais do desenvolvimento do bebê. Acerca do desenvolvimento humano e da aquisição da linguagem, tomaremos por base Tomasello (2003) que destaca o conhecimento humano não apenas como um fruto genético (ontogênico) que foi se propagando ao longo do tempo, mas que carrega, além disso, em sua essência, marcas culturais e eventos sociais (filogenia) para seu desenvolvimento. Já Vygotsky (2000) enfatizava o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo. Para ele, o sujeito é ativo e interativo, pois é na troca com outros sujeitos que o conhecimento e as funções sociais são assimilados. Clark (2009) acredita que o uso da linguagem é a parte integrante da vida cotidiana em que contamos para transmitir desejos e necessidades, pensamentos, preocupações e planos. Por fim, para Damásio (2009), o processo da emoção e do sentimento dissemina-se então para outras partes do cérebro e pelo corpo propriamente dito, desenvolvendo o estado emocional. Para o desenvolvimento deste trabalho, estamos realizando um estudo longitudinal. Esse é um método de pesquisa que visa analisar as variações nas características dos mesmos elementos amostrais (indivíduos), ao longo de um determinado período.

Palavras-chave: Aquisição. Emoção. Cognição. Linguagem. Comunicação.

Abstract:

The objective of this work is to identify language patterns in the early stages of the baby's development. Regarding human development and language acquisition, we will take as a basis Tomasello (2003) who highlights human knowledge not only as a genetic (ontogenic) fruit that has been propagated over time, but which also carries in its essence, cultural marks and social events (phylogeny) for their development. Vygotsky (2000) emphasized the role of language and the social historical process in the development of the individual. For him, the subject is active and interactive, because it is in the exchange with other subjects that knowledge and social functions are assimilated. Clark (2009) believes that the use of language is the integral part of everyday life in which we rely to convey desires and needs, thoughts, concerns and plans. Finally, for Damásio (2009), the process of emotion and feeling then spreads to other parts of the brain and the body itself, developing the emotional state. For the development of this work, we are carrying out a longitudinal study. This is a research method that aims to analyze variations in the characteristics of the same sample elements (individuals) over a given period.

Keywords: Acquisition. Emotion. Cognition. Language. Communication.

* Bacharel em Direito pela Estácio Recife, pós-graduado em direito penal e processo penal - Faveni, graduado em letras pela Estácio Recife.

** Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, USP. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, atua no Programa de pós-graduação PROGEL na Linha 1 - Análises linguísticas, textuais, discursivas e enunciativas.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A linguagem sempre será essencial para a vida humana; e os bebês, em suas fases iniciais, necessitam

saber quando, onde e como usá-la imbricada a outros recursos de comunicação. A língua materna ou a primeira língua é utilizada todos os dias por diferentes falantes, seja face a face, seja por meio de linguagem multimodal, mas a comunicação no seio social não para. Para (Clark, 2009), os seres humanos desde a primariedade da escrita permitem registrar e manter a história através das gerações, enquanto as diferentes formas de linguagens são inovadas e aperfeiçoadas sem escritos em pleno século XXI.

Nos primeiros anos de vida, com o desenvolvimento das habilidades de compreensão da ação intencional, as crianças passam a compartilhar com os adultos aspectos de sua própria experiência (Tomasello, 2003). Essa forma de interação com o mundo, também chamada de intencionalidade compartilhada, organiza-se em três níveis: (a) Engajamento diádico: quando o recém-nascido compartilha estados emocionais e ações; (b) Engajamento triádico: quando o bebê compartilha objetivos e percepções e (c) Engajamento colaborativo: quando o bebê compartilha intenções e atenção (Tomasello et al., 2005).

Nas mesmas perspectivas do autor citado, por volta dos 06 meses de interação e experiência, em sua vida extrauterina, as crianças já conseguem compreender seus coespecíficos com mais capacidade e assiduidade que outrora (o princípio da interação consciente). A partir da idade descrita, elas conseguem concentrar em suas interações em ambientes, sendo capazes de ação espontânea e podem acompanhar-lhes a direção da ação e construir suas próprias experiências no âmbito familiar, sendo esta uma relação com o ambiente físico e social.

Na idade de 06 meses, o egocentrismo, tão concentrado nas crianças, cede lugar ao espaço de atenção conjunta. Sendo assim, por volta dos 09 meses de vida, as crianças passam a compreender seus coespecíficos como sendo capazes de realizar ações específicas.

De mais a mais, a pré-linguagem é fundamental após o nascimento do homem, porque é por meio dela, que nós, sendo seres primários, conseguimos nos comunicar por meio de gestos, gritos, choros, risos sociais e balbucios, a fim de que as necessidades possam ser atendidas e sanadas. Mesmo sabendo que cada conduta descrita acima, ainda que sejam egocêntricas, é a forma encontrada pelos bebês para se relacionar a outros seres, desta forma acontece as variadas compreensões por parte dos colaboradores. (Vygotsky 2000 [1934]) chama essa fase inicial de pré-intelectualidade, ela acontece quando o bebê emite alguns sons para se relacionar, em especial, pode-se citar o choro.

O choro é um exemplo de comunicação, rica em expressão emocional, em função disso e do espaço limite para a produção deste texto, é objetivo deste trabalho: identificar as configurações de choro na fase da pré-linguagem do desenvolvimento do bebê e mostrar a intensidade, em decibéis, do choro de fome e cólica.

Por fim, (Damásio, 2009) ensina que após nascer, todo ser com suas ações conscientes ou inconscientes age por meio da emoção. E isso nos remete ao primeiro choro após nascer (chamado de apgar), o primeiro contato do corpo humano com o mundo e à primeira percepção. Assim, a emoção é um fator que tem um papel essencial na jornada dos seres humanos e não podemos dissociá-la da pré-linguagem.

2. TRANSCRIÇÃO SEMÂNTICA: O CHORO E OS GESTOS DO BEBÊ.

A linguagem é uma ciência evidente nas fases iniciais da vida humana, na maioria das vezes, precisamos do campo da semântica para aproximar muitos gestos, choros e emoções a significados viáveis para comunicação. Nessas fases, a comunicação é muito interpretativa e duvidosa, porque não há estruturas silábicas pré-estabelecidas para existir a comunicação clara e efetiva. Achando imperioso, foram analisadas as condutas de alguns bebês frente a diferentes tipos de choro, além de analisarmos seus gestos, intencionalidades e necessidades.

O choro está catalogado como a primeira reação emocional após o parto. As inúmeras investigações, no espectro das teorias emocionais, apontam que, após o nascimento, o programa emocional vai ampliar-se e desenvolver-se em função da realidade contextual, (MAGALHÃES, 2011, p. 59).

A criança tem necessidade e dependências no início da vida, realidade que se inscreve no passado biológico da espécie. É a partir desta necessidade de dependência que se constrói os laços de vínculo, sentimentos e segurança que cada um terá com o outro, afirma Silva (2011).

A emoção funciona como catalisador entre a conduta e o meio, e é uma preparação para a ação. A emoção exerce papel crucial no desenvolvimento da aprendizagem. A experiência da emoção provoca aprendizagem emocional para lidar com situações futuras e é um meio de preparação da conduta. A emoção manifesta-se através dos processos quinésicos e cinéticos no âmbito do repertório da comunicação não verbal, (MAGALHÃES, 2011, p. 39).

A relação entre a emoção e o choro do bebê, segundo Silva (2011) é importante também, porque eles aprendem a distinguir cedo, os sons e a desenvolver a linguagem mais facilmente se os ouvirem. Silva (2011, p.09) conta que “a interação emotiva de gestos emocionais no choro os ensina a formação do eu”. Para este estudo, analisamos alguns vídeos de um mesmo bebê, disponibilizados no Youtube por uma mãe que registra seu desenvolvimento. Na análise desses vídeos, foram detectadas cinco configurações de choro até os seis primeiros meses de vida, como mostra o quadro abaixo. Não deixando de ressaltar que outros vídeos foram analisados para servirem de símile.

Quadro 1 – Configurações encontradas nos choros de um bebê.

Configurações	Corporeidade	Significados	Outros bebês analisados no YouTube
Configuração de choro 01	Mãos agitadas sendo levadas ao corpo;	Incômodo ou dor.	Joelhos dobrados; Braços juntos ao corpo.
Configuração de choro 02	Boca aberta, som de sucção com mãos na boca	Fome	Som de sucção, mãos fechadas / semifechadas. Choro abrindo a boca.
Configuração de choro 03	Mãos nos olhos; Bocejando;	Sono	
Configuração de choro 04	Braços agitados,	Medo (alteração emocional)	Sem análise.
Configuração de choro 05	boca em forma de sorriso.	Ausência (alteração emocional)	Sem análise.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

O quadro ora apresentado mostra como a emoção materializa a linguagem por meio das configurações de choro e dos gestos, como também contribui para reconhecer e compreender a intencionalidade do bebê. Todos esses aspectos facilitam na hora de manter uma relação comunicativa e afetuosa com o bebê/ a criança.

[...] o maquinário da emoção localizado nos núcleos da matéria cinzenta periaquedutal provavelmente influencia de modo direto e indireto o processamento de sinais do corpo no nível do núcleo parabraquial. Não se sabe exatamente o que, em termos neurais, é adicionado nesse processo, mas essa adição provavelmente contribui para a qualidade experiencial dos sentimentos (DAMÁSIO, 2009, p. 71).

Os pensamentos de Damásio mostram a complexidade da mente humana, ela dotada de saídas e entradas, gerando gatilhos específicos ao longo dos anos. As configurações acima facilitam no momento de manter uma relação saudável e sem barreiras para compreender o significado da comunicação do choro. Os gestos e as expressões faciais surgem antes das palavras, e por meio desses, os bebês e crianças conseguem interagir/comunicar com seus colaboradores, para que assim, constituam padrões corporais que mais adiante tornem-se as primeiras palavras em sua estrutura linguística.

3. INTENSIDADE EM DECIBÉIS: CHORO DE FOME E DOR.

O choro pode ser interpretado como a manifestação da linguagem via emoção, ela acompanha o ser humano desde as fases tenras até sua morte. O que pode ser descrito: a emoção é mais subjetiva do que se possa imaginar, ela vai aperfeiçoando-se com o passar do tempo nas culturas, nas relações sociais e nos contextos que esteja inserida. Não podemos engessar a emoção, visto que cada uma via choro tem uma forma diferente de ser manifestada na vida de cada pessoa, em especial, na vida dos bebês.

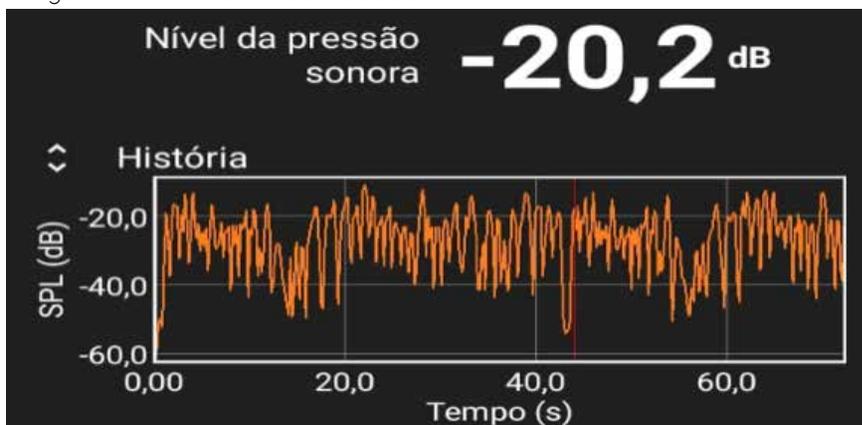
Para que a fala, ações e decisões de um coespecíficos sejam compreendidas, é necessário entender quais motivações em sua mente o levaram a determinadas emoções. Fala-se de motivação não apenas como estímulo da mente, mas sim, como a verdadeira vontade de interagir nas construções humanas e sociais. (TEOBALDO e VICENTE, 2020 p.48).

No início da vida, o choro é uma questão de sobrevivência, e isso nos mostra quão importante ele é. Fizemos um recorte de alguns vídeos na plataforma do YouTube e conseguimos randomizar as informações que são essenciais para este trabalho, logo, conseguimos utilizar a ferramenta específica do decibelímetro chamada de “amplitude do som”. O “app” utilizado se chama “phyphox”, ela grava intervalos curtos a partir de microfones de um aparelho celular e calcula o nível de pressão sonora; tem uma variação entre o ponto máximo ou mínimo dependendo sempre da emissão de som. Este som pode ser regulado seguindo calibração da medida que será utilizada (60, 80, 100 (...)), as calibrações são feitas em forma de dBs.

Abaixo seguem as imagens coletadas com a intensidade do choro do bebê. Os choros recolhidos foram de fome e dor (cólica) que duraram em torno de 60 segundos.

O primeiro vídeo mostra um bebê de 02 meses, com fome, nos braços de seu “cuidador”. Enquanto o bebê chora, o “cuidador” grava seu intenso som – as imagens demonstram o bebê com a mão na boca fazendo sucção. Este sinal, mostra-nos a característica de um bebê com fome. Contudo, é bem verdade que antes dos 03 meses de vida, os bebês têm uma necessidade de se conhecerem melhor, e a forma que descobrem o mundo é por meio de suas mãos e bocas, logo, não podemos dizer que todas às vezes que o bebê levar as mãos à boca, é um sinal de fome.

Imagem 1 - choro de fome em decibéis.



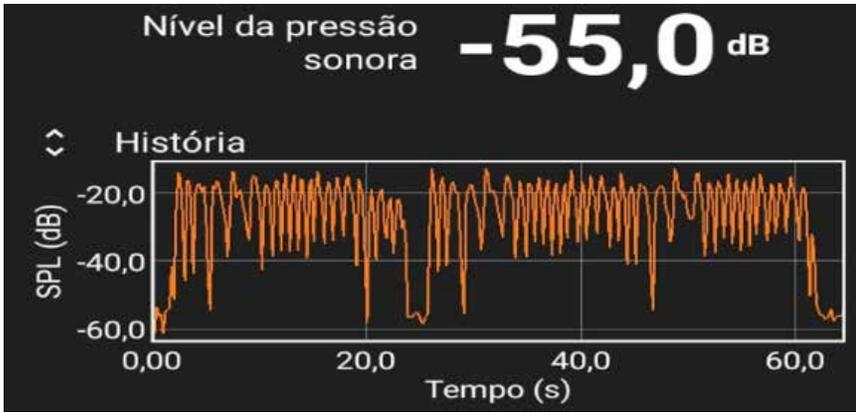
Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

Em primeiro aspecto, a imagem ilustra a intensidade que o bebê chora no episódio de fome. No nível de pressão sonora, conseguimos extrair que a pressão teve uma variação de $-20,2$ dBs, gráficos regulares, porque os choros se repetiam a cada 10 segundos, mantendo uma certa regularidade nas caídas de ritmo para tomar fôlego, e retornando a produzir o mesmo som.

Não são apenas as emoções que têm um papel nos estados de ânimo. A maioria das emoções é fundamental para um traço da personalidade um distúrbio emocional específico. Considerar a duração de cada fenômeno é o modo mais simples de diferenciar as emoções - qual delas pode durar segundos ou minutos, (EKMAN, 2011, p. 108).

É bem verdade que se analisarmos o gráfico, conseguimos extrair que os pontos máximos de tensão do choro aconteceram entre 20 a 25 segundos e logo após os 60 segundos. A justificativa para isso pode ser a seguinte: quando mais o bebê se envolve com a emoção, mais ele fica agitado e emotivo, e consequentemente, sua emissão de som irá aumentar por causa do estresse gerado pela fome. Em contrapartida, os pontos de menor tensão aconteceram após iniciar o choro ou transcorrido 20 segundos. Esses pontos de menor tensão é o momento em que o bebê emite menos som (por ficar resmungando, gemendo, balbuciando ou tomando fôlego) até retornar ao choro “profundo”. Em segundo momento, conseguimos medir também o choro de cólica. Esse choro trouxe elementos importantes para a pesquisa, porque mesmo sendo o mesmo bebê, a intensidade verificada é bem diferente da primeira análise.

Imagem 2 – choro de cólica em decibéis



Fonte: Elaborado pelos próprios autores.

Após percorrer a imagem acima, percebemos que o choro de dor tem uma intensidade de pressão sonora a 55,0 dBs, isso implica dizer que o bebê analisado chorou com mais intensidade (força) e regularidade.

Sentimentos emocionais são percepções compostas de (1) determinado estado do corpo, durante uma emoção real ou simulada e (2) um estado de recursos cognitivos alterados e o emprego de certos roteiros mentais. Na nossa mente, essas percepções estão ligadas ao objeto que as causou, (DAMÁSIO, 2009, p.98).

A dor é algo que atinge os bebês frequentemente até os 03 meses de vida, esse período de adaptação é visto como contextos de dores, sejam eles por cólicas, espasmos e saltos no desenvolvimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A comunicação sempre será o diferencial do homem, ela se aprimora, modifica e consegue fazer sua função social. É necessário, portanto, deixar claro que a objetivo desta pesquisa não é trazer conceitos e configurações terminados em relação ao contexto da pré-linguagem, envolvendo os choros do bebê, mas sim, é despertar e refletir de maneira positiva nos estudos de aquisição da linguagem, adjacentes em relação à comunicação e a emoção.

Os padrões de linguagem, como quesitos na materialização da linguagem, mostram apenas uma parte da grandiosidade desse vislumbre do que os bebês podem ensinar com suas condutas interacionistas e emotivas. Todos os dias a função emotiva é renovada com um desejo e uma necessidade que se faz necessário encontrar respaldo na mente humana e isso faz com que o sistema sensitivo-motor e suas variações cognitivas, conceituais e fisiológicas recebam uma carga da função da emotiva do ser para que possa continuar a contribuir para cada necessidade apresentada (TEOBALDO e VICENTE, 2022, p.79).

A emoção no processo inicial de comunicação na aquisição da linguagem é apenas um vislumbre do que os bebês e as crianças podem ensinar com suas condutas interacionistas e emocionais. A pré-linguagem se inicia no choro, no grito, no gesto e em outras formas que são encontradas pelo bebê para estabelecer ou reestabelecer a relação com seus colaboradores.

Não é possível desmembrar as condutas corporais da pré-linguagem, elas são múltiplas e interagem para estabelecer a linguagem. Assim, podemos afirmar que as configurações de choro e a corporeidade, nas fases tenras, são pontos cruciais para materialização da linguagem nos períodos de pré-linguagem e na aprendizagem da língua materna.

REFERÊNCIAS

Clark, E.V. *First Language Acquisition*. Cambridge University Press Second Edition, 2009.

Damásio, A. E. *O cérebro criou o homem*. São Paulo: Cia das Letras, 2009.

Ekman, P. *A linguagem das emoções*. São Paulo: Lua de Papel, 2011

Silva, A. M *Desenvolvimento infantil: as competências e o desenvolvimento das crianças dos 0 aos 02 anos*. Lisboa: Climepsi Editores, 2011, 276p.

Vicente, R e DEFENDI, C. e LIMA-HERNANDES, C. *Cognição: estudos de linguagem em perspectiva interdisciplinar*, São Paulo: IFSP, 2022.

Vicente, R e Defendi, C. e LIMA-HERNANDES. *Cognição e cultura: um espaço de discussões para os estudos de linguagem* Recife: UFRPE, 2020.

Tomasello, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*, São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2003.

Tomasello, M.; CARPENTER, M.; CALL, J.; BEHNE, T.; & MOLL, H. *Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition*. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675-691. 2005.

Vygotsky, L. S. *Pensamento e palavra*. in: *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CAPÍTULO

20

AS IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA TRANSMISSÃO DA LÍNGUA DE HERANÇA LUSÓFONA

THE IMPLICATIONS OF PUBLIC POLICIES IN THE LUSOPHONE HERITAGE LANGUAGE TRANSMISSION

Eliete Sampaio Farneda*

*Universidade de São Paulo Brasil,
São Paulo - SP.*

Resumo:

Essa pesquisa tem por objetivo contribuir para os estudos da ressignificação da herança ancestral no Caribe anglófono. Busca-se, através de evidências linguísticas, fornecer informações sobre o papel da língua portuguesa na dinâmica econômica, política e cultural de comunidades lusodescendentes. Ressalta-se que a análise da paisagem linguística pode presentificar dados e fatos culturais aparentemente esquecidos na memória coletiva. Assim, pretende-se promover a reflexão sobre as políticas públicas como elemento essencial para o desenvolvimento da superdiversidade, considerando que tais políticas podem ter implicações diretas na transmissão da Língua de Herança (LH). Esta pesquisa tem como base os estudos de Santos (2020); Lima-Hernandes (2019) Vertovec (2007), Ferreira (2006; 2011) dentre outros.

Palavras-chave: Língua de Herança. Paisagem Linguística. Memória Coletiva. Superdiversidade.

Abstract:

This research aims to contribute to studies that seek for new meaning to an anglophone Caribbean ancestral language. Based on linguistic evidence, this paper provides information about the role that the Portuguese language has played in the economic, political, and cultural dynamics of Portuguese descendant communities. A particular emphasis is placed on linguistic landscape because it can work as a source of cultural facts and data that seem to have erased in the collective memory. Public policies are therefore a key tool to promoting superdiversity as they have direct implications on heritage language transfer (HL). The theoretical grounds for this research are Santos (2020); Lima-Hernandes (2019), Vertovec (2007), Ferreira (2006; 2011) among other.

Keywords: Heritage Language. Linguistic Landscape. Collective Memory. Superdiversity.

* Doutora em Filosofia pela Atlantic International University, U.S.A. Doutoranda do Programa de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, eliete_farneda@usp.br

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2012, quando iniciei meu trabalho como Leitora do governo brasileiro, lecionando Português como Língua Estrangeira (PLE), na Universidade das Índias Ocidentais (UWI), em Trinidad e Tobago, país do Caribe anglófono, deparei-me com membros da comunidade lusófona que não eram estudantes universitários. Alguns deles estudavam a Língua Portuguesa (LP) no Centro de Línguas da universidade.

Embora estivessem satisfeitos com o aprendizado de LP brasileira, demonstravam grande interesse em aprender, ou conhecer melhor, a língua portuguesa de herança lusófona; a língua de seus ancestrais. Em paralelo com minhas aulas na universidade, busquei saber mais sobre a comunidade lusófona e tal foi a minha surpresa ao perceber que a cultura lusófona estava preservada, porém a língua de herança (LH) havia se perdido no tempo em decorrência da falta de uma política linguística transgeracional.

Estava aí o incentivo para um novo estudo, que ganhou *status* de Tese sobre a importância da herança lusófona em Trinidad e Tobago. O recorte apresentado nesse artigo será um estudo por amostragem¹ que concederá informações preliminares sobre a importância da língua portuguesa de herança lusófona na dinâmica familiar e comunitária de Trinidad e Tobago.

Iniciaremos nossa abordagem ressaltando a importância da transmissão da LH em contexto migratório; em seguida, discorreremos a respeito da migração portuguesa e madeirense no século XIX e sobre as políticas públicas migratórias da época que determinaram o *status* migratório dos portugueses. Faremos referência à importância da memória individual e da memória coletiva, a fim de entender fatos que colaboraram com a preservação da cultura, em seguida, explanaremos a metodologia utilizada, a seleção dos participantes e, por fim, apresentaremos a análise de dados coletados e a conclusão dessa etapa da pesquisa. Ilustraremos este artigo com estudos relativos à Língua de Herança, à memória individual e coletiva, à superdiversidade dentre outros de igual valor científico.

¹ Refiro-me à minha Tese de Doutorado “A Língua Portuguesa de Herança: a paisagem sociolinguística na superdiversidade de Trinidad e Tobago”, em andamento, em cujo conteúdo desenvolvemos estudos a respeito de fatos que, possivelmente, promoveram o processo de extinção da Língua Portuguesa de Herança lusófona nas comunidades de ancestralidade lusófona do país citado.

2. A LÍNGUA DE HERANÇA E O CONTEXTO MIGRATÓRIO

Em contextos migratórios, uma das maiores preocupações de grande parte das famílias é a manutenção de sua língua de origem, a qual será a língua de herança de seus descendentes, o que implica conceitualmente a transmissão de bens culturais tradicionais nessas famílias. Manter a língua de herança, doravante denominada LH, não é uma tarefa fácil, pois demanda preparo, dedicação e implementação de políticas linguísticas no ambiente familiar. Diante da necessidade de transmissão da língua e da cultura de herança, pesquisadores de diversas partes do mundo desenvolveram estudos nesse campo. Suas pesquisas e estudos visam à reflexão acerca das políticas linguísticas familiares e institucionais envolvendo crianças de dois aos doze anos (Moroni, 2017), estudos voltados à identidade, ao pertencimento, ao bilinguismo e à identidade cultural (Jennings-Winterle & Lima-Hernandes, 2015; Almeida & Flores, 2017; Moura, 2005), à Língua de Herança em contextos de colonização (Lima-Hernandes e Sassi, 2015), na correlação entre memória e identidade coletiva (Jelín, 2002) e aos estudos relacionados à Língua Portuguesa lusófona no Caribe anglófono (Ferreira, 2011-2016; Collins-Gonsalves, 2017-2020). O interesse pelo desenvolvimento desse campo de pesquisa dá-se pelo fato de *haver* um número considerável de brasileiros e de lusodescendentes vivendo em outros países, sinal de que os movimentos migratórios e diaspóricos são contínuos, o que demanda o acompanhamento das dinâmicas impostas às LHs.

Apesar de *haver* um número considerável de estudos na área de Português como Língua de Herança (PLH) nas últimas décadas, ainda faltam suficientes pesquisas que abordem as questões voltadas à ressignificação da herança lusófona através das evidências linguísticas contidas na paisagem sociolinguística e sociocultural de países cuja LH de certas comunidades já parece não ser transmitida há gerações, e, apesar disso, inadvertidamente, sobrevivem alguns dados culturais. Analisando cientificamente esse quadro, logo hipotetizamos uma forte evidência de interferência das políticas públicas na política linguística familiar, possivelmente conjugada ao esmaecimento das etnias, o que colabora com a formação da superdiversidade e da não transmissão linguístico-cultural. Portanto, conhecer a paisagem sociolinguística e sociocultural de Trinidad e Tobago permitirá compreender as interações intercomunidades e os mecanismos de superdiversidade que depõem sobre a resistência/esmaecimento ou quase a extinção da língua e da cultura lusófona nesse país.

Tratando-se de estudos voltados à transmissão da língua portuguesa (LP), é importante saber a classificação desta no *ranking* das línguas mais faladas no mundo, uma vez que, nos estudos sobre o Português como Língua de Herança (PLH), a língua portuguesa é vista como minoritária. A análise feita na vigésima segunda edição do *Ethnologue*, publicada no site *World Tips*² (2020), permite verificar que a língua portuguesa é uma das dez mais faladas no mundo, ocupando o nono lugar em número de falantes (234 milhões) e o sexto lugar em números de falantes nativos (221 milhões). Segundo informações estatísticas divulgadas no site do Observatório da Língua Portuguesa (2020), o português é língua oficial em nove países³ sendo eles classificados por número de falantes em: Brasil (212.559), Angola (32.866), Moçambique (31.255), Portugal (10.197), Guiné-Bissau (1968), Guiné Equatorial (1403), Timor-Leste (1318), São Tomé e Príncipe (2119) e Cabo Verde (556). É interessante notar que Macau não figura nessa classificação, o que nos faz supor que, assim como há essa exclusão, certamente os números podem, além de sofrer mudanças, à medida que o mapa das migrações e das diásporas se reestrutura, não coincidir com a realidade “escondida” localmente. Afinal, as LHs quase sempre são mantidas em redutos particulares.

Além de ser a língua oficial em nove países, a língua portuguesa é também falada na Região Administrativa Especial de Macau, que foi o primeiro entreposto comercial de Portugal, em 1557 (Espadinha & Silva, 2009), em Goa, Estado português da Índia, que esteve sob o domínio português de 1510 a 1961, segundo (Altman, 2020) e, em Malaca (Malásia), que foi colônia portuguesa de 1511 a 1641. O número de falantes, no entanto, é pouco claro nesses lugares, mais ainda a distribuição entre falantes nativos ou não nativos do português e – ainda menos conhecida é a dinâmica entre língua materna e LH.

O expressivo número de falantes do português deu-se em razão da busca e da colonização de novos territórios por Portugal. Apesar de as conquistas contribuírem para a implementação da língua portuguesa, não podemos deixar de citar a disseminação da mesma através do movimento diaspórico, ao longo dos séculos, o que carregou e ainda carrega consigo particularidades de cunho religioso, político e étnico. Movimentos diaspóricos juntamente a outros movimentos migratórios auxiliaram o surgimento do que Vertovec (2007, p.1025) denominou de superdiversidade. Em seus estudos sobre a diversificação da diversidade na Grã-Bretanha, Vertovec afirma que não é suficiente examinar a diversidade apenas do ponto de vista étnico, devemos também considerar a existência de variáveis nada tradicionais nos estudos da

² Informações disponíveis em: <https://wp.ufpel.edu.br/tesourolinguistico> de 30/03/2020. Acessado em 11/03/2021.

³ Informações obtidas no Observatório da Língua Portuguesa – Nações Unidas – publicado no site <https://artsandculture.google.com/exhibit/WwLyEM1yDk46Lg> Acessado em 27/05/2021

linguagem, tais como: *status* de imigração e direitos, benefícios e restrições de direitos, país de origem, língua, ocupação e gênero. O conceito de superdiversidade citado por Vertovec é integrador, assim como o conceito de Cidades MIL (UNESCO, 2018)⁴, uma vez que este integra o cidadão e as instituições públicas ou privadas. Nessa perspectiva desperta-se a visão crítica para os diferentes setores que podem constituir nichos de Barreiras Culturais à Comunicação, o que impediria o acesso à cidadania global. Segundo Chibás Ortiz (2020, p.26), tais barreiras abrangem contextos para além do campo linguístico, exatamente como admite Vertovec para a superdiversidade:

[...] as Barreiras Culturais à Comunicação podem ser entendidas como um conjunto de fatores de ordem simbólica e concreta que se estendem para além das diferenças linguísticas e que também podem dificultar a comunicação entre pessoas ou organizações de diferentes etnias ou valores, como também entre diferentes países, regiões ou culturas.

Essas particularidades e um tanto de outras, contidas na superdiversidade localmente depreendidas que podem gerar barreiras culturais, são elementos-chave para o aumento do interesse pelas pesquisas, sejam no campo do ensino de Português como Língua Materna (PLM) e de Herança (PLH), sejam no campo de Português como Língua Estrangeira (PLE) e subáreas.

Embora haja, como citado anteriormente, um número expressivo de falantes de língua portuguesa, essa língua ainda é relegada a um lugar secundário em relação a outras línguas com menor número de falantes, como é o caso do Francês e do Russo. De acordo com Santos (2017), a causa dessa colocação secundária pode ser atribuída ao poderio econômico das nações em comparação com os países de língua oficial ou materna portuguesa. Do ponto de vista que assumimos, essa visão secundária implica, muitas vezes, a falta de investimentos em Centros de Estudos Culturais e Programas de Mobilidade para a globalização da LP. A falta de investimentos específicos para uma política linguística adequada faz com que os países com menor visibilidade e menor número de lusodescendentes não tenham prioridade no âmbito de promoção da língua portuguesa ou de PLH e, conseqüentemente, não haja incentivo para pesquisas referentes à aquisição, ao ensino/aprendizado, à manutenção, à resignificação da mesma e à formação de professores para esse fim. Esse panorama, projetivamente, ocasiona a perda da LH em algumas comunidades de ascendência lusófona, como é o caso de Trinidad e Tobago, país da região caribenha anglófona, argumento que exhibe a relevância desta pesquisa.

⁴ Cidades MIL (UNESCO, 2018) – A Global Framework for Media and Information Literacy Cities (MIL Cities). UNESCO (2018) 4th January 2019.

Para entendermos melhor o processo de convivência do PLH nessa região, devemos nos ater a diversos pontos. Em primeiro lugar, é muito importante que entendamos o *status* de que a língua portuguesa desfrutava no período migratório, nos séculos XIX – XX e os reflexos deste *status* no século XXI. Em segundo lugar, é necessário que investiguemos as políticas públicas que influenciaram o fortalecimento ou o esmaecimento da língua e da cultura de herança lusófona do seio familiar. Finalmente, é essencial que observemos as evidências da língua de herança lusófona camufladas na paisagem sociolinguística, a fim de explicar a importância da língua portuguesa no contexto socioeconômico e cultural de Trinidad e Tobago. A partir do levantamento e da análise desses dados, poderemos construir uma visão crítica que nos permitirá compreender as mudanças sofridas pela língua portuguesa e, assim, contribuir com estudos que levem à ressignificação da herança lusófona em comunidades do Caribe anglófono. É de grande importância citar os estudos de Ferreira (1999; 2006-2007; 2011-2016) e de Collins-Gonsalves (2017-2020), pesquisadoras e linguistas locais, os quais abordam a chegada dos portugueses a Trinidad desde 1630, e traçam uma linha histórica da migração luso-madeirense para o Caribe anglófono nos séculos XIX e XX.

A migração portuguesa para as Antilhas britânicas deu-se no início do século XVII, porém foi em meados do século XIX que milhares de portugueses e luso-madeirense chegaram à Guiana, a Trinidad e Tobago, a Antigua e São Vicente, a Barbados, a Curaçau, a São Cristóvão e à Jamaica. Muitos desses migrantes saíram de sua terra natal para buscar melhores condições de vida, pois havia muita pobreza em decorrência da revolta de 1820, cujo efeito foi a implantação do liberalismo em Portugal, e da Guerra Civil, entre 1828-1834, além da crise da indústria do vinho, que entrou em declínio na segunda metade do século XIX, gerando graves crises de subsistência. Alguns migrantes deixaram seus países por causa de perseguições religiosas contra judeus e outros fugiram para as Antilhas britânicas a fim de não serem convocados para o serviço militar obrigatório em Portugal. Em 1834, a escravidão já havia sido abolida em Trinidad e Tobago e em alguns países do Caribe causando a falta de mão-de-obra nos campos de cacau e de cana-de-açúcar. Assim sendo, havia muito trabalho a ser feito, o que proporcionou aos portugueses e madeirense oportunidades de trabalho e a chance de tentar a vida em outras terras, uma migração contínua.

Os primeiros portugueses que migraram para o Caribe, por volta de 1835, dividiam-se em três grupos: os sefarditas, os açorianos e os madeirenses. Em termos de número e de importância sócio-histórica, o grupo dos madeirenses, por várias razões, era o mais significativo. Essa importância pode ser explicada com os estudos de Ferreira (1999):

The Sephardic did not come as a group, the Azoreans were too few, and the Madeirans not only came in their numbers, but they arrived at a crucial time in West Indian history, a time at which our post-emancipation Caribbean societies were being developed and expanded.

Em sua pesquisa, Ferreira (2006–2007) nos mostra que o país que recebeu o maior número de migrantes lusitanos no intervalo aproximado de uma década foi a Guiana (Inglesa). Em números, a Guiana recebeu 12.000 luso-madeirenses e Trinidad e Tobago recebeu 1.298 entre os anos 1.835 e 1.846. Além dos portugueses, diferentes movimentos diaspóricos compuseram a diversidade das Antilhas britânicas, como é o caso da diáspora chinesa, da africana e da indiana. Essa superdiversidade linguístico-cultural provocou modificações sociais, socioculturais, econômicas e religiosas que foram muito importantes para o desenvolvimento de políticas públicas que, possivelmente, influenciaram diretamente o gerenciamento das políticas linguísticas, especialmente aquelas relacionadas à língua portuguesa.

Ao nos referirmos às políticas públicas, observamos que os migrantes portugueses e luso-madeirense tinham um *status* migratório pouco privilegiado, pois muitos deles eram pobres e chegaram ao país clandestinamente; outros tinham profissões e foram trazidos ao país legalmente através de contratos de trabalho. Além do mais, os migrantes que foram trabalhar nas *plantations*, na região do Caribe em substituição à mão-de-obra escrava recebiam salários muito baixos, o que causou certo desprestígio e dificultou a obtenção de direitos civis, como, por exemplo, o acesso a serviços e o direito à habitação. No caso das comunidades de língua portuguesa, a negação desses direitos afetou o desenvolvimento de uma política linguística familiar, cujo objetivo era a transmissão da língua/cultura de herança e a preservação das mesmas no território caribenho anglófono.

Entendemos como política linguística familiar a direção tomada por famílias migrantes acerca da transmissão e da preservação da bagagem linguístico-cultural para seus descendentes, despertando e reforçando a noção de pertencimento a uma determinada comunidade, ou a uma nação. Essa noção de pertencimento é dada a partir não somente da transmissão da língua ancestral, mas ainda da preservação da memória coletiva a respeito do país de ancestralidade. Quanto mais as gerações primeiras (primeira e segunda gerações de ascendência portuguesa) se distanciarem das demais gerações, por motivos de políticas públicas e linguísticas hegemônicas, mais difícil será a transmissão da língua e da cultura de herança e, conseqüentemente, a preservação da memória e da identidade. Além disso, devemos considerar a questão do casamento exógamo que pode ter sido um dos fatores que influenciaram no processo de transmissão da língua e da cultura de herança lusófona.

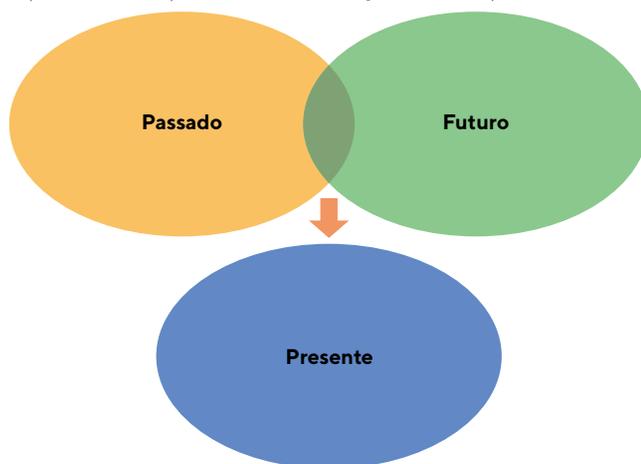
The low social status of the original migrants was passed on to the language which was also locally devalued. Language attitudes, in combination with socio-historical factors, are the causes of the shift to English and of the death of Portuguese in Trinidad and Tobago. (FERREIRA, 1999)

A depender das condições em que determinados fatos ocorreram no passado, poderá *haver* uma ruptura no processo de transmissão, que provocará o silêncio, o apagamento ou o esquecimento por gerações e gerações.

1.1 UMA PONTE ENTRE PASSADO E PRESENTE

A fim de manter as memórias e a história de um povo, é necessária a conscientização de que não há futuro sem passado, isto é, cronologicamente, o futuro está ligado a um passado recente ou remoto que segue sendo analisado e refletido no momento atual. Esse momento de reflexão sobre as experiências e ações passadas forma um presente com grandes expectativas para a realização de ações futuras. De acordo com Ricoeur (1999, p.22), é no ponto de intersecção entre a experiência do passado e a expectativa do futuro que se encontra o presente, o lugar onde a ação humana é introduzida, onde a cultura está viva. Veja-se o figura 1 a seguir⁵:

Figura 1 - O presente é o ponto de intersecção entre o passado e o futuro.



Essa complexidade existente entre um presente, instante em que a memória se estabelece, formado de expectativas a partir de experiências passadas é ativada no momento em que incorporamos valores pessoais e interpessoais em fatos ocorridos no passado, ressignificando-os. Essa ressignificação reconstrói valores já contidos em certa sociedade e permite a comparação entre grupos, determinando os limites identitários. Uma das hipóteses a ser discutida é o momento em que houve a ruptura do limite identitário das comunidades lusodescendentes causando a cisão entre memória e identidade e entre cultura e língua.

Segundo Halbwachs (1990), a memória e a identidade são indissociáveis. A memória está ligada ao conceito de identidade e pertencimento. Gillis (1994) afirma que *“poder recordar y rememorar algo del proprio pasado es lo que sostiene la identidad.”* Para Jelin (2002), a memória e a identidade trabalham em prol da coerência e da unidade, assim, se um grupo sofre ameaça externa, conseqüentemente a memória é reinterpretada e isso leva ao questionamento e até a camuflagem identitária. Portanto, transmitir aquilo que agrega valor

⁵ Figura 1 elaborada por Farneda, E.S., para esta pesquisa, a partir de informações retiradas dos estudos de Ricoeur (1999)

a uma comunidade, como, por exemplo, a LH e sua cultura, além de trazer a vivência, carrega uma carga interpretativa expressa pela linguagem, o que dá à memória um caráter social.

Segundo Halbwachs (1990, p.173), *“es el lenguaje y las convenciones sociales asociadas a él es lo que nos permite reconstruir el pasado.”* Nesse sentido, a língua e a cultura são ferramentas importantes no processo de transmissão de narrativas, sejam elas autobiográficas ou sociais. Por conseguinte, esquecer uma língua é não estar mais em condições de compreender as narrativas daqueles que a utilizam, ainda que sejam pessoas vivas e presentes. Esse fato é recorrente, especificamente em Trinidad e Tobago, uma vez que pudemos perceber, através de estudos anteriores (Ferreira & Farneda, 2016), a preservação de alguns dados culturais de ascendência lusófona e a obsolescência da língua portuguesa. Essa obsolescência ocorreu pela ausência de transmissão da LH para as novas gerações, no seio familiar.

Para que o esquecimento não ocorra em gerações futuras, é necessária a implementação de políticas de memória que tenham como objetivo a preservação cultural, a transmissão da língua e a valorização de lembranças de determinados aspectos significativos e importantes do passado, sejam eles de esfera pública, sejam de esfera privada. A memória para preservar-se e ser transmitida necessita de marcas materiais em lugares em que ela possa agarrar-se. A esses lugares de memória chamaremos de paisagem linguística que, de acordo com Cenoz e Gorter (2008), é definida como “todos os símbolos que marcam a esfera pública: sinais de trânsito, nomes de locais, ruas, edifícios, lugares”. Do nosso ponto de vista, deve-se também considerar como lugar de memória o ambiente privado, pois é nele que as lembranças se vivificam a cada contar de fatos ocorridos no passado. Através desses lugares de memória poderemos detectar a relação de poder da política linguística na esfera pública e entender a superdiversidade existente no país.

Nesse sentido, observar a existência de evidências linguísticas lusófonas no entorno das comunidades a serem pesquisadas e dentro delas é de vital importância para o entendimento da política pública local que levou à preservação de dados culturais, mas que não preservou a língua ancestral. É necessária a realização de pesquisas de cunho sociocultural que respondam às especificidades dos envolvidos e das áreas de estudo em si, contribuindo para os estudos da língua portuguesa de herança lusófona no Caribe anglófono.

Com o intuito de investigar dados histórico-sociais acerca da superdiversidade cultural, este estudo ressalta a importância das políticas públicas migratórias e da política linguística na esfera social e na familiar, a fim de entender o papel da herança lusófona no contexto sociocultural. Portanto, criar uma ponte entre o passado e o presente pode ser a chave para a compreensão de fatos importantes que possibilitem contribuir com as pesquisas a respeito do PLH e das heranças lusófonas não só em Trinidad e Tobago, mas também em outros países cuja LH e sua cultura estejam ameaçadas de extinção.

2. O CONTEXTO DA PESQUISA

Trinidad é uma ilha do Caribe que no século XIX já se encontrava sob domínio da soberania britânica. Em 1889, a ilha de Trinidad juntou-se à ilha de Tobago para formar a colônia de Trinidad e Tobago. Nas primeiras décadas do século XIX, havia três processos de transição acontecendo. O primeiro referia-se à libertação dos escravos na região caribenha, entre 1807 e 1834, que exigiu a contratação de mão-de-obra assalariada. O segundo alude à integração de migrantes advindos de diferentes continentes e o terceiro relaciona a transformação econômica e social dos mercados internos e externos (Araújo, 2004, p.12) que foram influenciados pelo processo migratório e pela formação da superdiversidade local.

Em Trinidad e Tobago, embora haja grande diversidade etnolinguística e cultural, muitos dos lusodescendentes, ou luso-trinitários entendem-se como pessoas de ancestralidade lusófona. Apesar de a LH não ser mais transmitida no seio familiar para os mais jovens, vários aspectos culturais ainda são mantidos, principalmente no que concerne à culinária e à religiosidade, o que nos faz supor uma gradação de herança carregada inclusive pela língua de casa.

O fato de sofrerem pressões sociais por causa de uma política linguística pública hegemônica nos séculos XIX e XX incidiu na transmissão da língua portuguesa, porém não sabemos se a ocupação de todos os espaços pela língua majoritária (o inglês) teria causado problemas identitários. A hipótese que levantamos foi a de que uma metodologia adequada nos daria condições de recolher evidências sobre algumas dessas pressões sociais.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, optamos pela abordagem etnográfica quanti-qualitativa, uma vez que, além do estudo da cultura de um determinado grupo, se faz necessária a apresentação de dados que comprovem os objetivos. Assim sendo, foram selecionadas diferentes ferramentas de investigação e métodos de coletas e análise de dados.

Inicialmente, dividimos os participantes em grupos, elaboramos e disponibilizamos um questionário online destinado ao grupo I – 20 membros da comunidade lusófona de Trinidad e Tobago, com idade acima de 30 anos, uma vez que a geração mais jovem não fala a língua portuguesa. Os dados obtidos, por amostragem, possibilitaram a condução para a etapa seguinte, destinada ao grupo II. Ao grupo II, composto por 05 participantes da comunidade lusófona, houve uma entrevista semiestruturada, a fim de ouvir relatos sobre o período de imigração dos ascendentes portugueses e/ou luso-madeirenses para Trinidad e Tobago e, o relacionamento de cada entrevistado com a língua portuguesa e com a comunidade lusófona do país, para compreender a importância da língua de herança lusófona no contexto socioeconômico e cultural da região.

Os questionários foram direcionados aos descendentes das comunidades lusófonas a fim de obter as informações que nos permitissem: (a) descrever a geração a qual pertencem; (b) reunir elementos históricos sobre a chegada dos antepassados a Trinidad e Tobago e uma possível documentação familiar; (c) identificar as dificuldades na transmissão e no aprendizado da LP; (d) localizar ilhas de preservação cultural na paisagem local. O propósito das perguntas foi a coleta de informações para melhor situar o perfil dos participantes. Os dados coletados através das respostas dadas ao questionário tiveram tratamento metodológico de abordagem quantitativa demonstrados através de gráficos e porcentagens, embora contribuíssem qualitativamente com a organização desse estudo. As entrevistas virtuais foram gravadas e transcritas e os dados coletados serviram de elementos de comparação com os obtidos nas respostas dadas aos questionários.

2.1.1 DADOS OBTIDOS POR AMOSTRAGEM

Optamos por apresentar um estudo por amostragem em decorrência de esta pesquisa possuir diferentes etapas de desenvolvimento. A primeira está relacionada à coleta de dados dos participantes a respeito de questões identitárias e de relacionamento com a língua e a cultura ancestral. A segunda relaciona-se à coleta documental de fatos acontecidos no período de migração lusófona para Trinidad e Tobago e ao mapeamento de evidências na paisagem sociolinguística do país. Os dados apresentados aqui, nesta amostragem, serão os relativos à primeira etapa da pesquisa, a fim de demonstrar a funcionalidade do questionário online no método de coleta e, das técnicas de abordagens mais adequadas empregadas na entrevista.

A amostragem, para o questionário, foi feita com 02 participantes, de um total proposto de 20 (grupo I) e, a entrevista online, foi realizada com 01 participante, de um total proposto de 05 (grupo II). Todos os participantes fazem parte da comunidade luso-trinitária⁶ e têm idade acima de 30 anos. A escolha por participantes com idade acima de 30 anos, deu-se, em primeiro lugar, em razão de serem pessoas que possuem valores culturais transmitidos por seus ascendentes portugueses e luso-madeirenses, preservados. Em segundo lugar, porque as gerações mais jovens não adquiriram a LP através da transmissão no seio familiar, portanto não conhecem a língua de herança lusófona, embora preservem alguns valores culturais por viverem em comunidades de lusodescendentes.

A seguir, apresentaremos os dados coletados e as análises dos mesmos com base nos objetivos da pesquisa.

⁶ Especificamente, em Trinidad e Tobago há dois termos intercambiáveis para especificar os descendentes lusófonos (lusodescendentes e luso-trinitários). Há também a denominação luso-trinbagueense que inclui a ilha de Tobago.

2.1.2 ANÁLISE DOS DADOS POR AMOSTRAGEM

A tabela a seguir apresenta a descrição do perfil dos participantes, por amostragem, do grupo I (questionário) e do grupo II (entrevista via vídeo chamada).

Tabela 1 – Perfil dos participantes.

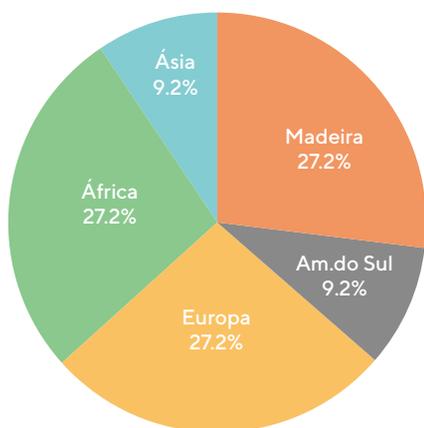
Grupo	Iniciais	Idade	Gênero	Cidade de nascimento	País de nascimento	Identidade
I	P. J. R.	92	Masc.	St. Anns-Port-of-Spain	Trinidad and Tobago	Luso-trinitário
I	J. S. F.	55	Fem	Port-of-Spain	Trinidad and Tobago	Luso-trinitária
II	M.N.	60	Fem	Maraval – Port-of-Spain	Trinidad and Tobago	Lusodescendente

As informações obtidas referem-se à idade, gênero, cidade, país de nascimento e identidade, conforme os primeiros dados sobre cada participante no questionário e na apresentação da entrevista, obedecendo aos critérios de seleção dos participantes para a pesquisa.

A superdiversidade existente em Trinidad e Tobago é um fator muito importante na formação da população. Ela é uma prova de que o país teve grande migração de diferentes etnias que colaboraram com a construção socioeconômica e cultural do país. O contato étnico deu origem ao hibridismo do qual os participantes da pesquisa fazem parte; esse hibridismo étnico pode ser demonstrado nos dados do gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 – Hibridismo étnico dos participantes.

Hibridismo étnico dos grupos I e II



De acordo com o gráfico 1, notamos que, na amostragem dos grupo I e II, os valores de formação étnica se entrecruzam. Dos 100%, valor 03 dos participantes, 9.2%, valor 01 participante do grupo II, possui ascendência Asiática (China) e, 9.2%, valor 01 participante do grupo I, possui ascendência

na América do Sul (Venezuela e Guiana). Os dados se entrecruzam nas ascendências madeirense, africana e europeia perfazendo um total de 27.2% para cada país/continente, totalizando 81.6%, no valor 03, para ambos os grupos. Ao analisarmos as respostas dadas, nos questionários e na entrevista, sobre quais etnias estavam presentes em suas famílias percebemos uma diferença na ascendência europeia. De um lado, os participantes do grupo I têm maior variedade étnica na composição familiar, sendo descendentes de espanhóis, de franceses, de irlandeses e, têm em comum, os ingleses. Por outro lado, o participante do grupo II informou como ascendência europeia familiar apenas a escocesa. Essa diferença entre os países/continentes com maior ou menor número de imigrantes corrobora a noção de política de branqueamento da população que o poder britânico tentava impor em meados do século XIX. Em sua pesquisa Ferreira (2006-2007) nos mostra que além dos portugueses, diferentes movimentos diaspóricos compuseram a diversidade das Antilhas britânicas, como é o caso da diáspora chinesa, da africana e da indiana. Essa superdiversidade linguístico-cultural provocou modificações sociolinguísticas, socioculturais, econômicas e religiosas que foram muito importantes para o desenvolvimento de políticas públicas.

Segundo relato dos participantes de ambos os grupos, seus ancestrais migraram para Trinidad e Tobago na segunda metade do século XIX e no início do século XX. A fim de complementar as informações contidas no gráfico 1, merecem também menção dados referentes ao grau de parentesco ancestral, ao período de imigração e à geração a qual pertencem os participantes da pesquisa. Veja-se a tabela 2.

Tabela 2 – Ancestralidade e período de imigração para trinidad e tobago

Grupo	Participante	Grau de parentesco ancestral	Período de imigração	Geração
I	J.S.F.	Tataravós e bisavós	Final do sec. XIX, início do sec. XX	5°
I	P.R.	Bisavós	1864; 1881	4°
II	M.N.	Avô	1896	3°

Como podemos observar, há diferentes distanciamentos entre o participante e o primeiro parente ancestral que chegou à Trinidad e Tobago, o que pode refletir no processo de transmissão da língua e cultura de herança para as novas gerações. Assim sendo, como inferimos anteriormente, quanto mais as gerações primeiras (primeira e segunda gerações de ascendência portuguesa) se distanciarem das demais gerações, por motivos de políticas públicas e linguísticas hegemônicas, mais difícil será a transmissão da LH. Para complementar a parte de informações socioculturais das raízes familiares dos nossos participantes, a tabela III nos mostra o motivo pelo qual seus ancestrais deixaram a terra natal, o tipo de trabalho exercido no país de origem e o trabalho exercido no país de imigração.

Tabela 3 – Motivos para imigrar para trinidad e tobago

Grupo	Participante	Questão	Resposta
I	J.S.F.	(3) Por que seus ancestrais imigraram para o Caribe?	(3) Para melhorar a qualidade de vida; à procura da promessa de trabalho.
		(5) Depois da imigração de seus ancestrais para Trinidad, qual foi o trabalho que eles fizeram e por quanto tempo?	(5) O bisavô tornou-se balconista e depois lojista; as mulheres eram donas de casa.
		(6) Qual era o trabalho que seus ancestrais faziam em seu país de origem?	(6) Não sei. Creio que eram pescadores e agricultores
I	P. R	(3) idem	(3) Porque a situação econômica, na Ilha da Madeira, estava muito difícil.
		(5) idem	(5) A bisavó cuidava de casa e fazia trabalhos domésticos para outros imigrantes portugueses.
		(6) idem	(6) não sei
		Entrevista⁷	
II	M.N	História do antepassado no início da entrevista, sobre o motivo da imigração.	Começou com Manoel de Andrade [...] acho que principalmente queria não entrar para o serviço militar, também acho que queria buscar uma vida melhor. E por isso decidiu esconder-se num navio pensando que ia chegar à África do Sul, mas o destino teve outros planos e ele chegou à Ilha de Trinidad.
		Sobre o trabalho em Trinidad	[...] acho que ele deve ter contactado membros da comunidade portuguesa que já existiu aqui, acho que provavelmente trabalhou por uns desses membros por um tempo até que ele conseguiu montar o seu próprio negócio. [...] ele abriu, não sei bem, acho que ele abriu 2 lojas [...] Então, ele fez muito bem pra si mesmo e, em 1909, voltou para a Madeira e casou-se com a antiga vizinha, a tal Maria Conceição Gomes Neto. Eles se casaram e, depois, voltaram para morar aqui. Mas Maria trouxe com ela o irmão mais novo dela. E este jovem era o meu avô.
		(17) E as profissões. Você sabe que profissão o seu avô e a irmã dele tinham/ exerciam em Madeira?	Acho que eram lavradores.

⁷ Uma vez que o objetivo da entrevista não foi o de analisar a fala, não foram usadas normas específicas para a transcrição

Na tabela 3, acima, os participantes forneceram dados que corroboram os estudos de Ferreira (2006-2007; 2011-2016) e de Collins-Gonsalves (2017-2020) que descrevem a situação migratória para o Caribe anglófono. Segundo as pesquisadoras, foi em meados do século XIX que milhares de portugueses e luso-madeirenses chegaram à Guiana, a Trinidad e Tobago, a Antigua e São Vicente, a Barbados, a Curaçau, a São Cristóvão e à Jamaica. Muitos desses migrantes saíram de sua terra natal para buscar melhores condições de vida. Em nosso estudo, podemos afirmar que a situação migratória descrita pelas pesquisadoras foi plenamente confirmada pelos participantes da pesquisa ao responderem à pergunta (3) do questionário, como demonstrado na tabela 3, e pela entrevistada ao relatar a história de sua família, no início da entrevista.

A tabela 4, a seguir, refere-se aos dados sobre a língua portuguesa de herança, sua cultura e as motivações da transmissão para as novas gerações.

Tabela 4 – A língua e a cultura de herança lusófona nas famílias

Grupo	Pergunta	Participante	Resposta
	QUESTIONÁRIO		
I	(8) Quem, dos seus ancestrais, ensinou a língua portuguesa para seus descendentes? bisavós, avós, pais, tios...)	J.S.F.	Meus 2 bisavós eram os ancestrais que chegaram da Ilha da Madeira. Nenhum dos 2 tiveram tempo para transmitir a Língua aos filhos, meus avós. Uma tia avó chegou e ajudava os meus avós em casa e foi assim que a minha avó aprendeu algo da língua portuguesa.
		P.R.	Grandparents José and Amélia taught their children Portuguese language and culture. All their children were bilingual [Pt & Eng]. Portuguese dishes e.g garlic pork, bacalhau, and bolo de mel, were prepared in the home of my father Jules Reis. He was a staunch Roman Catholic and at Christmas time, he used to set up a crèche at home. School children – some chosen by nuns – used to come to the home to visit the crèche. My father used to go to church almost every day
	(9) Quais membros da sua família aprenderam português em casa com seus pais ou com outros membros da família?)	J.S.F.	A minha avó paterna aprendeu algo da tia avó e da sua mãe e um pouco do pai.
		P.R.	Of the 15 children that my father had in his two marriages, the only child, as far as I now, who studied and speaks some basic Portuguese, is me. Moreover, this learning started only about seven years ago.

	(11) Quais objetos da cultura portuguesa você ou membros da sua família ainda tem? (objetos, pinturas, tapeçarias, livros de receitas, outros). Por favor, especifique.	J.S.F.	Vestido de batizado bordado da Madeira.
		P.R.	There are several things at home – these include pictures of ancestors, civil registration certificates including baptismal certificates written in old Portuguese and passport records and the book <i>Associação Portuguesa</i> written by Uncle Charles Reis. [He is also the author of <i>A History of the Constitution or Government of Trinidad, The Government of Trinidad, or the Law of the Constitution</i>]; some pictures –black and white – of my ancestors [...]
ENTREVISTA			
II	(06) – E a língua portuguesa, fale sobre a língua portuguesa na família. Como era tratada a língua portuguesa? O que você já ouviu dizer?	M.N.	Sim, só falavam português, nenhum inglês. E usavam esta língua para ter conversas de adultos, também para soltar palavrões. Não queriam que os filhos entendessem. Eles queriam aprender o inglês. Usavam só entre eles mesmos e com membros da comunidade, mas não para passar nas gerações. Que seguem, seguiam, seguiam.
	(7) Então, eles usavam a língua portuguesa dentro de casa, só entre os adultos, ou transmitiam para as crianças?		Eu, no caso do meu pai, eu não ouvi muito, mas porque eu, tanto como meu pai, cresci com as filhas d’Andrade, do casal original. Eu sempre ouvi histórias então, elas, por exemplo, ouviram palavrões, rezaram com a mãe todos os dias, por exemplo, o rosário, ouviram expressões cômicas, entendes? Pensaram que “tio” foi um nickname. [...] Apelido! ‘tio, tio’. Então, eu sempre ouvi: “ah, o seu avô nós chamamos de tio”, mas muitos, muitas décadas depois, eu descobri a palavra o “tio” que significa uncle. Coisas assim, mas eles realmente não/ nunca aprenderam e foi assim. [...] Para segredo também.

	<p>(10) Haveria uma pressão social relativa à discriminação que impedia a transmissão da Língua Portuguesa de Herança Lusófona?</p>		<p>Ahn, bom, como já dissemos, era uma forma de guardar informações confidenciais, ou porque não tem que os filhos soubessem certas coisas. Eles estavam mais interessados em aprender a nova língua dessa ilha, nova para eles. E acho que talvez não sentissem a necessidade de/ dos filhos aprenderem português, porque eles não tiveram a intenção de voltar. Nesta época não tantas pessoas viajaram como hoje e era uma nova vida, então, vamos aprender inglês, educar os filhos e, claro, nas escolas a língua era o inglês, eu acho.</p>
	<p>(13) Sua família. Quais as heranças lusófonas que vocês ainda conservam? Pode ser material, ou não. As heranças lusófonas podem ser algo..., músicas, hinos, festas religiosas, a própria religião, ou alguma coisa que você tem, algum objeto que você ainda preserve dentro da sua casa, podem ser receitas culinárias. O que é que você, na sua família tem de herança lusófona?</p>		<p>Isto é um pouco complicado. Não. Porque eu cresci com os d'Andrade e os restos, não. Eu, por exemplo, dei muita importância durante o Natal ao presépio, carne de vinho alhos; durante a Páscoa, um prato com bacalhau e batatas e coisas assim. Então, eu cresci com essas coisas, mas o restante não. E, também, as tias, eu vou chamar-lhes tias, passaram histórias. Uma delas bordava e, eu ainda tenho coisas dela.</p>

Como podemos observar por meio das respostas da tabela 4, muitas informações foram dadas a respeito da LH no ambiente familiar (transmissão) e das memórias ainda preservadas da cultura lusófona.

Os participantes do grupo I relataram que os ancestrais que ensinaram a LP para descendentes foram a tia avó, que ensinou para a avó da participante I e, os avós que ensinaram a LP e a cultura para os descendentes do participante II. Quanto às pessoas que falam, ou falaram a LP por transmissão, não tivemos uma resposta clara, pois a participante I, em suas respostas, afirmou que a avó recebeu alguma transmissão da LP pela tia avó, porém não esclareceu se a avó transmitiu esta língua de herança para outros membros da família. O participante II relatou que os avós transmitiram a LP para seus filhos, porém ficou claro que a transmissão não foi feita para os netos, pois, conforme

afirmado pelo participante II, dos 14 irmãos dele, apenas ele estudou o português básico, confirmando a não transmissão no seio familiar. Ambos os participantes do grupo I não relataram os motivos de não transmissão no seio familiar, talvez por falta de um maior questionamento sobre esse tópico. Ao que se refere às memórias, ou às heranças culturais, alguns mais que outros tiveram dificuldades em citar dados culturais ainda preservados. O participante I (55 anos) conserva um vestido de batizado com bordados da Madeira. O participante II (92 anos) preserva documentos escritos em português antigo, passaporte, livro “Associação Portuguesa” escrito por seu tio e, as memórias de pratos da culinária específica de festas religiosas católicas.

Em linhas gerais, o questionário (grupo I) e a entrevista (grupo II) abordam os mesmos tópicos, porém, ao compararmos as respostas do questionário com as respostas às perguntas da entrevista, notamos que as informações dadas na entrevista são mais completas, mais ilustrativas, permeadas de exemplos. Podemos citar a resposta dada pela entrevistada à pergunta (6), que aborda o tratamento da LP em casa. A entrevistada não se limitou a uma resposta simples, mas, sim, deu uma explicação a respeito do tratamento recebido da LP em casa. Essa explicação foi complementada com a resposta à pergunta (7), citando exemplos do que era falado em português, tais como rezas, palavrões e expressões cômicas. Quanto às heranças mantidas, além da religiosidade católica, também foram citados pratos típicos para o Natal, para a Páscoa e peças de artesanato bordados pelas tias da participante I, do grupo II, ainda preservados.

Quanto ao fato de a LP ser reconhecida como uma LH ou LE, os participantes tiveram diferentes posicionamentos. Para os participantes do grupo I, a LP é a LH, pois, segundo P.R., esta é a língua de seus ancestrais. A participante do grupo II relatou que, por um lado, embora a LP não lhe tenha sido transmitida, ela a considera como LH por questões emocionais. Por outro lado, ela considera LE, pois teve de estudar a LP para fim específico. As informações podem ser observadas na tabela 5, a seguir:

Tabela 5 – O *status* da lp para os descendentes

Grupo	Pergunta	Participante	Resposta
I	(14) Você considera a língua portuguesa sua língua de herança ou uma língua estrangeira? Por quê?)	J.S.F.	Sim. Por que é.
I		P.R.	I consider Portuguese a heritage language because my ancestors came from Madeira.
	Entrevista		
II	(18) Você considera a língua portuguesa como sua língua de herança, como uma língua estrangeira, ou as duas? (19) Por quê?	M.N.	As duas. Porque com certeza não foi transmitida, eu aprendi. E, só comecei aprender porque pensava que ia ser necessário para conseguir o passaporte, mas não era. Mas, assim que eu comecei, gostei e continuo a gostar. Então, aprendi, mas por razões sentimentais, considero também de herança. Então. Considero as duas.

Assim como a noção de LP como língua ancestral reforça a ideia de pertencimento à comunidade lusófona, a memória de fatos acontecidos na infância, ou na juventude dos ancestrais e dos próprios participantes deste estudo está ligada ao conceito de identidade e de pertencimento. A língua e a cultura são ferramentas fundamentais no processo de transmissão de narrativas, sejam elas autobiográficas ou sociais, como pudemos notar nas respostas dadas pelos participantes do grupo I e do grupo II, deste estudo, quando rememoram e reconstróem o passado. A noção de LH mantida pelos participantes dos grupos I e II corrobora os estudos de Ortiz-Alvarez (2016, p. 64) e de Lima-Hernandes (2019, p. 123). Para Ortiz-Alvarez, a LH corresponde à aquisição de uma língua minoritária em contexto de migração, como os relatos dos participantes sobre os primeiros migrantes de ancestralidade lusófona para Trinidad. Segundo Lima-Hernandes, uma língua é considerada de herança quando um indivíduo está em um território de língua dominante e é familiarizado em vários níveis com outra língua que não a hegemônica, ou mesmo pertencendo a uma comunidade onde essa língua não dominante é falada, ele não possua familiaridade com ela, como é o caso do relato da entrevistada do grupo II, ao rememorar que as crianças em sua família ancestral não estavam familiarizadas com a LP, pois ela somente era falada entre os adultos que a usavam como código para assuntos de adultos e a língua não era transmitida às crianças.

Vários foram os fatores que influenciaram o processo de transmissão da língua e da cultura de herança lusófona em Trinidad e Tobago, como as pressões sociais sofridas pelos lusófonos e pelos lusodescendentes em decorrência do baixo *status* migratório recebido em meados do século XIX e que, possivelmente, tenha reflexos na sociedade atual. Essa primeira etapa da pesquisa nos permitiu depreender que, embora a língua portuguesa não tenha sido transmitida aos participantes, a cultura lusófona se mantém viva, o que pode ser visivelmente constatado nos relatos até então apresentados.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo por amostragem é parte da macro pesquisa sobre a herança lusófona em Trinidad e Tobago. Relacionando os resultados obtidos, concluímos que um dos fatores que interferiram na política linguística familiar foi a pressão social sofrida pela comunidade lusófona em decorrência do baixo *status* migratório recebido pelos ancestrais nos séculos XIX e XX. Outro fator importante foi o esmaecimento das etnias, o que colaborou com o crescimento da superdiversidade promovendo modificações sociolinguísticas, socioculturais e religiosas que foram essenciais para o desenvolvimento de políticas públicas e para o gerenciamento da língua e da cultura de comunidades minoritárias, como é o caso da língua portuguesa de herança lusófona em Trinidad e Tobago. Nos dias atuais, é difícil descrever e definir a comunidade de descendência lusófona; isso se dá, em grande parte, pela ocorrência dos casamentos exógamos, pela falta de comunicação na LH em decorrência da assimilação da língua da sociedade em que essa comunidade esteve e está inserida e pela hesitação, de alguns, em identificar-se como parte da comunidade lusodescendente, gerando questões relacionadas à identidade.

Com base nesse estudo, pudemos demonstrar que, a partir de elementos socioculturais depreendidos de questionário e da entrevista, tivemos condições de reunir evidências para discutir a presença da herança lusófona na comunidade de ancestralidade portuguesa e madeirense e, dessa maneira, munir-nos de elementos que nos possibilitem continuar o mapeamento dessas evidências na paisagem sociolinguística e sociocultural do país.

REFERÊNCIAS

- Almeida L., & Flores C. Bilinguismo. Em: Freitas M J, & Santos A L, Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português (pp. 275-304). Berlin: Language Science Press, 2017.
- Altman M. Hoje na história: 1510 - Portugueses tomam região de Goa, na Índia. In: Opera Mundi, 2020. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/hoje-na-historia/32864/hoje-na-historia-1510-portugueses-tomam-regiao-de-go-a-na-india> Acessado em: 25/09/2021.
- Araújo A M de. Trinidad na aventura do século XIX. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás, GO, 2004.
- Cenoz J. e Gorter D. The Linguistic Landscape as an additional source of Input in second language acquisition. In: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, v.46, n.3, 2008, pp.257-276. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/235760108_Linguistic_Landscape_as_an_additional_source_of_input_in_second_language_acquisition#fullTextFileContent Acesso em:10/02/2021.
- Chibás Ortiz, F. et al. Métricas das Cidades MIL e Inteligência artificial sob olhar da UNESCO: caso São Paulo. In: Yanaze M H e Chibás Ortiz F. (Orgs) Das Cidades Inteligentes às Cidades MIL - Métricas inspiradas no olhar da UNESCO. São Paulo: ECA-USP, 2020.
- Collins-Gonsalves J. Arrival Entrepreneurship and Public Life: Commemorating 185 years of the Portuguese in Guyana, 1835-2020, part 1 - 2. Catholic Standard, 2020.
- Collins-Gonsalves J. Garlic Pork and Other Culinary Contribution of the Portuguese of Guyana. In: Aspects of European-Guyannese Heritage, European Union, Guyana Heritage and National Trust of Guyana, 2017.
- Espadinha M. & Silva R. O Português de Macau. Comunicação apresentada no II Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa (SIMELP), Universidade de Évora: Portugal, 2009. Disponível em:
[https://dlcvfflch.br/sites/dlcvfflch.usp.br/files/02\(15\).pdf](https://dlcvfflch.br/sites/dlcvfflch.usp.br/files/02(15).pdf) Acesso em: 15/02/2021.
- Ferreira J S e Farneda E S. Português Língua de Herança: um estudo da tentativa de manutenção de uma língua praticamente extinta em Trinidad e Tobago. In: O mundo do Português e o Português no mundo agora: especificidades, implicações e ações. Pontes Editora, 2016, pp.137-156.
- Ferreira J S. The Portuguese Language in Trinidad and Tobago: A study of language shift and language death. PhD Thesis. University of the West Indies, Saint Augustine, 1999.
- Ferreira J S. Madeiran Portuguese Migration to Guyana, St. Vincent, Antigua and Trinidad: a comparative overview. In: Portuguese Studies Review, 14 (2), 2006- 2007, pp 63-85.

- Gillis J R. Memory and identity: the history of a relationship. In: Gillis J R. Commemorations: the politics of national identity, Princeton: Princeton University Press, 1994.
- Halbwachs M. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990. Disponível em:
https://drive.google.com/file/d/1GXhcdg1adwUNSkpF9cUewJM_8xUCJwl_8/view Acesso em: 10/03/2021.
- Jelin E. Los trabajos de la memoria. Siglo Veintiuno, S.A. España, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/24442775/Jelin_Elizabeth_Los_Trabajos_de_la_memoria Acesso em: 10/03/2021.
- Jennings-Winterle F; Lima-Hernandes M C. (org.) Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim. New York: Brasil em Mente, 2015.
- Lima-Hernandes M C. O materno, o de casa e o herdado nas dinâmicas espaço-temporais. In: Carvalhinhos P e Lima-Hernandes M C (Orgs), A casa, o sapo e o baú – Português como Língua de Herança. RJ: Dialogarts, 2019, p.123.
- Lima- Hernandez M C e Sassi, K V C. Língua de Herança: por uma política pública justa. In: Chulata K de A. (Org.) Português como Língua de Herança: discursos e percursos, 1ed. Lecce: Pensa Multimídia Editora, v.1, 2015, pp.17-73.
- Moroni A S. Português como Língua de Herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade. Campinas: SP, 2017.
- Moura M. Identidades. In: Rubim, Antonio Albino Canelas (Org). Cultura e Atualidade. Salvador: Edufa, 2005.
- Ortiz M L A. O falante de herança: à procura de sua identidade. In: Ortiz M L A e Gonçalves L (Orgs) O Mundo do Português e o Português no Mundo afora: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes, 2016.
- Ricoeur P. La lectura del tempo pasado: memoria y olvido. Madrid: Arrecife-Universidad Autónoma de Madrid, 1999.
- Santos S A S dos. Projeção da Língua Portuguesa – Questões históricas, sociais e económicas. Dissertação de Mestrado. Disponível em:
<https://run.unl.pt/bitstream/10362/21830/1/Sofia%20Santos%20-20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20Vers%C3%A3o%20final%20com%20capa.%20Abril%202017.pdf> Acesso em: 19/12/2020.
- UNESCO, (2018) – A Global Framework for Media and Information Literacy Cities (MIL Cities). UNESCO (2018) 4th January 2019.
- Vertovec, S. Super-diversity and its implications. In: Ethnic and Racial Studies, v.30, n.6, 2007, pp.1024-1054. DOI:10.1080/01419870701599465.

CAPÍTULO

21

A SEMÂNTICA DA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA E A EDUCAÇÃO DE CIENTISTAS

THE SEMANTICS OF SCIENTIFIC COMMUNICATION AND THE EDUCATION OF SCIENTISTS

Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues¹

*Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo Brasil,
São João da Boa Vista - SP.*

Resumo:

Embora convencional, a escrita científica veicula conteúdo inovador. Os processos de construção do conhecimento, pela ciência, e de comunicação científica, pela linguagem, são complexos do ponto de vista de sua produção e recepção. Como o cientista enquadra conceitualmente a pesquisa ao comunicá-la no texto escrito? Na educação de cientistas, estão presentes dicotomias como provisório/definitivo, teoria/prática, abstrato/concreto e tradicional/inovador, que são, na verdade, complementaridades sob a ótica das integrações cognição/pesquisa, lógica/linguagem, ciência/comunicação. Apresentamos um breve relato de experiências a partir de uma agremiação de trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisas em Comunicação Científica aCOMTECe, aplicados no Projeto de Extensão Laboratório de Letramento Técnico-Científico (Laletec). À luz da Linguística Cognitiva, nesses trabalhos, temos investigado como a categorização e a analogia, em contextos interdisciplinares, podem impulsionar a criatividade humana na produção do conhecimento; e em que medida os frames, nas integrações conceituais, contribuem para compreender e gerar novas ideias; e subjazem os processos linguísticos de descrição e comunicação de conceitos e processos técnico-científicos complexos, novos/originais. A partir dessas ferramentas linguístico-cognitivas, temos produzido conteúdo e material didático, com uso de tecnologia, para o ensino de redação científica.

Palavras-chaves: Linguística Cognitiva. Educação de cientistas. Ensino de redação científica.

Abstract:

Although conventional, scientific writing delivers innovative content. The processes of knowledge construction, through science, and scientific communication, through language, are complex from the point of view of their production and reception. How does a scientist conceptually frame their research when communicating it in the written text? In the education of scientists, there are dichotomies such as provisional/definitive, theory/practice, abstract/concrete, traditional/innovative, which are, in fact, complementarities from the perspective of integrations such as cognition/research, logic/language, science/communication. We will present a brief report on a myriad of projects developed by the Scientific Communication Research Group aCOMTECe, applied in the Extension Project of the Technical-Scientific Literacy Laboratory (Laletec). In the light of Cognitive Linguistics, in these projects, we have investigated how categorization and analogy, in interdisciplinary practices, can boost human creativity in the production of knowledge; and to what extent frames, in blending constructions: contribute to understanding and generating new ideas; and underlie the linguistic processes of description and communication of complex, new/original concepts and technical-scientific processes. From the use of these linguistic cognitive tools, we have produced content and teaching material, using technology, for teaching scientific writing.

Keywords: Cognitive Linguistics. Education of scientists. Teaching of scientific writing.

* Professora EBTT, Câmpus São João da Boa Vista e Sertãozinho, Departamento de Letras e Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São João da Boa Vista, SP, Brasil; rosanaferreto@ifsp.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

A semântica da comunicação científica abarca a divulgação da informação gerada a partir do método científico, por meio do qual se constrói conhecimento para identificar, descrever e resolver problemas do mundo natural e social. Essa divulgação deve acontecer para o público especializado – os cientistas e para o público não especializado – a comunidade em geral. Nos dois casos, como têm sido comunicadas as descobertas científicas?

Comunicação diz respeito à produção textual. A comunicação da ciência se faz por escrito, para que o saber produzido possa se perpetuar e avançar. Os significados e sentidos que emanam dos saberes comunicados nos textos científicos, em termos de conteúdo, divulgam inovações, mas, em termos de forma, obedecem a convenções. Nosso propósito tem sido verificar como o cientista enquadra conceptualmente a pesquisa ao comunicá-la no texto escrito, para que, como professores, possamos usar o conhecimento desse processo no ensino de redação científica.

Fazer ciência e comunicar ciência por escrito são processos complexos ensinados e aprendidos na escola e na universidade. Educar para a ciência significa preparar os estudantes para o pensamento científico, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades para raciocinar crítica e sistematicamente; buscar, selecionar, avaliar e usar informações de modo organizado; levantar e testar hipóteses; conhecer e aplicar métodos, técnicas e instrumentos de forma lógica, válida, confiável e prática; analisar dados para extrair resultados; interpretar os dados da análise para gerar conclusões; descrever conceitos e processos para comunicá-los por escrito.

A partir do uso de ferramentas cognitivas, linguísticas e tecnológicas, na produção de conteúdo de material didático, para aulas regulares, cursos de extensão e reuniões de orientação para a pesquisa, ensinamos redação científica no Laboratório de Letramento Técnico-Científico (Laletec), do Grupo de Pesquisas em Comunicação Científica aCOMTECe, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), câmpus São João da Boa Vista (SBV). Relatamos aqui nossas experiências nos nossos eixos de trabalho: teórico, pedagógico, tecnológico e comunicacional.

Este artigo apresenta conceitos da Linguística Cognitiva, tais como integração conceptual, semântica de *frames* e categorização e analogia, que, em contextos interdisciplinares como é o da educação profissional e tecnológica no IFSP, podem impulsionar a criatividade humana na produção do conhecimento, contribuindo para que o cientista e seu leitor compreendam e gerem novas ideias. Discorreremos também sobre as concepções de comunicação científica e educação de cientistas, das quais partimos para realizar o trabalho pedagógico, em atividades de ensino e extensão. Referenciaremos os principais trabalhos de pesquisa que temos desenvolvido, que descrevem como o conhecimento resultante de análises semânticas de textos científicos se transformaram em materiais didáticos para o ensino de redação científica.

2. LINGUAGENS A COGNITIVA E COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

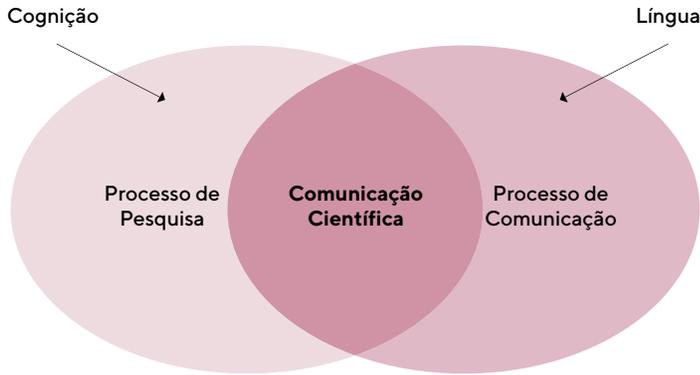
As descobertas científicas nem sempre têm sido comunicadas de forma clara e acessível. Muitos estudantes se queixam da dificuldade de ler e entender um artigo científico ao realizar a pesquisa bibliográfica para os seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), por exemplo. Se a cognição é a capacidade de processar informações e engloba a linguagem, como potencializar a capacidade de operar informações a partir da escrita e da leitura?

A Linguística Cognitiva é uma abordagem teórica que concebe a linguagem não como uma faculdade autônoma em relação às outras faculdades humanas, como a visão, a memória, a capacidade de pensar e de emocionar (Abreu, 2010). A linguagem e a comunicação, assim como a arte, a ciência, a política, a religião, a matemática e a tecnologia, por exemplo, são artefatos da cognição humana (Fauconnier; Turner, 2002). Os processos de criatividade que geram inovação, tão caros à ciência, bem como os processos de comunicação e cognição social, tão necessários à difusão do conhecimento, são da natureza humana e podem ser impulsionados a partir do uso de ferramentas linguísticas, cognitivas e tecnológicas. Cada um de nós, a partir de artefatos inatos de que somos dotados, articulados à nossa cultura, podemos produzir conhecimento (Abreu, 2020).

Esse foi o ponto de partida para lidar com a problemática acerca da compreensão do texto científico no ensino de redação científica no Laletec. Os professores começaram a se apropriar da compreensão de alguns princípios básicos da Linguística Cognitiva ao olhar para os textos científicos publicados, lidos pelos estudantes, e também para os textos por eles produzidos, a partir de suas pesquisas nos cursos de graduação e pós-graduação no IFSP. Professores e estudantes começaram a perceber que os conceitos de integração conceptual, semântica de *frames*, categorização e analogia, para além de descrever como os humanos pensam e se comunicam em vários contextos, se usados intencionalmente, tornam-se ferramentas cognitivas e linguísticas para a produção de textos científicos mais claros em seus propósitos comunicativos, especialmente quando se trata de compreender, descrever e comunicar, por escrito, conceitos e processos interdisciplinares.

Segundo Rodrigues (2019), no processo de comunicação científica, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas acontece na interseção entre o pensar e o escrever, entre o pesquisar e o comunicar. Quando escrevemos um texto científico, enquadramos conceptualmente o processo de pesquisa e o expressamos na língua (Figura 1).

Figura 1- Comunicação Científica: cognição/pesquisa & língua/comunicação.



Fonte: Rodrigues (2019).

A maneira pela qual narramos o conhecimento é um reflexo de como entendemos esse conhecimento e, portanto, como desenvolvemos, descrevemos e comunicamos conceitos e processos científicos, articulados à nossa cultura e à cultura da área do conhecimento. A cultura requer que tenhamos artefatos conceituais e perceptuais denominados *frames*, para que possamos entender a língua.

O frame é uma estrutura de conhecimento representada no nível conceptual e mantida na memória de longo prazo e que relaciona elementos e entidades associados a uma cena cultural, situação ou experiência humana. Na concepção da semântica de *frames*, os significados são relativizados a cenas (Fillmore, 1982). Os *frames* são instanciados na língua: as construções linguísticas (palavras, expressões e sentenças) que usamos evocam, na mente do leitor, frames, por sua vez, invocados na escrita.

Por exemplo, quando usamos a palavra “pesquisa”, evocamos a cena/frame de “um pesquisador tentando responder a uma pergunta por meio de consulta à literatura, observação ou realização de experimentos em uma área do conhecimento para descobrir algo novo. É dessa forma que a cena da pesquisa científica é comunicada no texto científico, organizando narrativas que funcionam como um instrumento para que domínios de conhecimento e tipos de atividades façam sentido.

Cenas como a da pesquisa científica; domínios de conhecimento como as ciências exatas, humanas e biológicas; e atividades como pesquisar na literatura ou realizar experimentos no laboratório, ler e escrever textos científicos são categorias. “Essa capacidade cognitiva de categorização é a que nos permite formar conceitos e organizá-los numa vasta rede de conhecimento” (Abreu, 2010, p. 21).

Nossa mente cria, muitas vezes, redes de integração. Quando alguém diz, por exemplo, 'A ciência é a mãe da tecnologia', cria-se uma mesclagem que integra metaforicamente ciência/tecnologia e família. Essa construção linguística – O X é o Y de Z – em que X = ciência; Y = mãe e Z = tecnologia é uma analogia enquadrada por Aristóteles em Poética e estudada em detalhes por Turner (2008). A ciência está para a mãe como a tecnologia está para a filha (o elemento W = filha é inferido a partir do valor identificado em mãe). Outros exemplos seriam: "O Vade Mecum é a Wikipedia do Direito" e "Tannebaun é a Bíblia da arquitetura de computadores". Esse tipo de construção linguística advém do processo de integração conceptual e tem potencial didático persuasivo à medida em que ancora a nova informação (tecnologia, Vade Mecum e Tannenbaun) em conhecimento prévio (ciência, Wikipedia e Bíblia).

O processo de integração conceptual é uma característica da mente humana. Segundo Fauconnier e Turner (2002), a integração conceptual está no coração da imaginação e conecta espaços de entrada, projeta-os seletivamente para um domínio-mescla e produz estruturas emergentes inéditas. Por exemplo, quando Alexander Fleming notou que, sobre uma placa esquecida fora da geladeira do seu laboratório, parte de uma estrutura de estafilococos tinha sido destruída pelo mofo, associou esse mofo à destruição daquelas bactérias. Repetiu a operação, recriou as mesmas condições, provocou novamente a destruição das bactérias, descobriu a penicilina (Abreu, 2010). É assim que se faz ciência: a partir da categorização de eventos, da integração entre suas causas e efeitos, graças à nossa capacidade de fazer analogias entre *frames* similares ou até mesmo aparentemente distintos, gerando, a partir de um pareamento de *frames*, uma terceira narrativa inédita.

Parece óbvio que essa capacidade cognitiva humana subjaza ao pensamento científico, mas por que não é tão simples aprender a pesquisar e a escrever textos científicos? Educar para a ciência requer desempacotar as causas de seus efeitos, dividindo um evento em outros eventos menores, procurando entendê-los separadamente. Fazer ciência é uma tarefa, muitas vezes, de desintegração (Abreu, 2010). Não só de conhecimentos, mas de habilidades, de atitudes e de sentimentos.

3. EDUCAÇÃO DE CIENTISTAS

Educar para a ciência requer ensinar o pensamento científico para aprender a fazer e comunicar ciência. Na educação de cientistas, estão presentes dicotomias como provisório/definitivo, teoria/prática, abstrato/concreto e tradicional/inovador.

A ciência é provisória, mas é preciso que o estudante em formação no processo científico compreenda que, embora as coisas não sejam definitivas, elas precisam ser bem definidas. Os projetos são finitos, os textos têm estrutura e linguagem pré-determinadas pelos manuais de formatação e estilo e normas de submissão a periódicos e eventos científicos.

A ciência produz, como resultado, conhecimento teórico a partir de aplicações práticas. Muitas vezes, o estudante no laboratório, usando tecnologia, tem facilidade de aplicar a teoria, mas dificuldade de abstrair e contextualizar a partir da prática. Por isso, muitas vezes, tem facilidade de escrever a metodologia e os resultados do artigo científico, que são relatos do fazer concreto, mas dificuldade de escrever os objetivos e as conclusões, que são abstrações dos tipos projeção e generalização de fatos.

Essas dicotomias são, na verdade, complementaridades sob a ótica das integrações cognição/pesquisa, lógica/linguagem, ciência/comunicação. É mais simples compreender o abstrato a partir do concreto, bem como o inovador a partir do tradicional, quando nos apropriamos intencionalmente de nossas ferramentas cognitivas de integração conceptual, *frames*, categorização e analogia. Elas não só descrevem como pensamos e pesquisamos, mas podem guiar como escrevemos ao se tornarem ferramentas linguísticas.

Articular educação e ciência nos processos de ensino-aprendizagem demanda aprender a educar pela pesquisa, o que requer o desenvolvimento de capacidades interpretativas críticas e a apropriação de insumos tecnológicos em suas dimensões instrumentais e analíticas. Na educação para a ciência como princípio científico, o compromisso é a produção do conhecimento. Como princípio educativo, a produção do conhecimento tem apelo formativo (Demo, 2010). O alcance desse propósito passa necessariamente pelo trabalho na e com a linguagem, a partir da escrita, e do uso de ferramentas tecnológicas.

4. RELATO DE EXPERIÊNCIAS: ACOMTECE E LALETEC

Apresentaremos aqui um relato de experiências de aplicação dos temas da Linguística Cognitiva para o ensino de redação científica. Na agremiação de trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisas em Comunicação Científica aCOMTECe, aplicados no Projeto de Extensão Laboratório de Letramento Técnico-Científico (Laletec), articula-se ensino, pesquisa e extensão, a partir de projetos de pesquisa e publicações (eixo teórico) e produção de material didático, com uso de tecnologia, para aulas, cursos e reuniões de orientação (eixos pedagógico e tecnológico). Além de formar cientistas em cursos de graduação e pós-graduação, divulgamos o conhecimento produzido sobre a comunicação científica para a comunidade (eixo comunicacional).

O Grupo de Pesquisas em Comunicação Científica aCOMTECe (Figuras 2 e 3) foi fundado em 2019 no IFSP-SBV (Diretório do Grupo no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2031602251685513>), a partir dos trabalhos do Laletec, projeto de extensão que atua na educação científica desde 2015. aCOMTECe significa “acontecer”: COM = comunicação; tece = texto e TEC = tecnologia. Atua na interface entre Linguística, Comunicação, Ciência da Informação, Ciência da Computação, Ciências Sociais e Humanidades, nos eixos teoria, pedagogia/educação, tecnologia e comunicação. Sua missão é garantir que a produção, a comunicação e a difusão da ciência aconteçam a partir da educação; e educar cientistas, fazendo da pesquisa e da escrita, como processos de aprendizagem, um método de partilha do que foi produzido, estimulando a formação de novos pesquisadores. A visão é a de educar cientistas para a vida e incluir a ciência no cotidiano da sociedade, propiciando à pesquisa acontecer da educação infantil à pós-graduação. Os valores são integração, colaboração, autonomia, empatia, inovação, internacionalização.

Figura 2 - Website do aCOMTECe.



Fonte: <https://acomtece.sbv.ifsp.edu.br>.

Figura 3 – Vídeo institucional do aCOMTECe



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=hJjnakd0Utg&t>.

No eixo teórico, já desenvolvemos dois projetos de pesquisa (https://acomtece.sbv.ifsp.edu.br/?page_id=300), “Padrões narrativos e figurativos da Comunicação Científica: semântica de *frames* e construções *blending*” (2018-2020) e “Língua, Cognição e Ensino para a Educação Científica na Educação Profissional e Tecnológica” (2021-em andamento). Esses geraram diversas publicações (https://acomtece.sbv.ifsp.edu.br/?page_id=226) sobre comunicação e educação científicas, a partir do arcabouço teórico da Linguística Cognitiva, no escopo da ciência, cognição, linguagem e ensino, no contexto da educação profissional e tecnológica.

A publicação “A ciência é uma jornada” (<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/1111>) relata o processo da pesquisa sobre narratividade e figuratividade do texto científico, a partir da análise semântica de 1.000 resumos científicos das três grandes áreas do conhecimento, por meio da anotação dos *frames* pelo *software* Semafor.

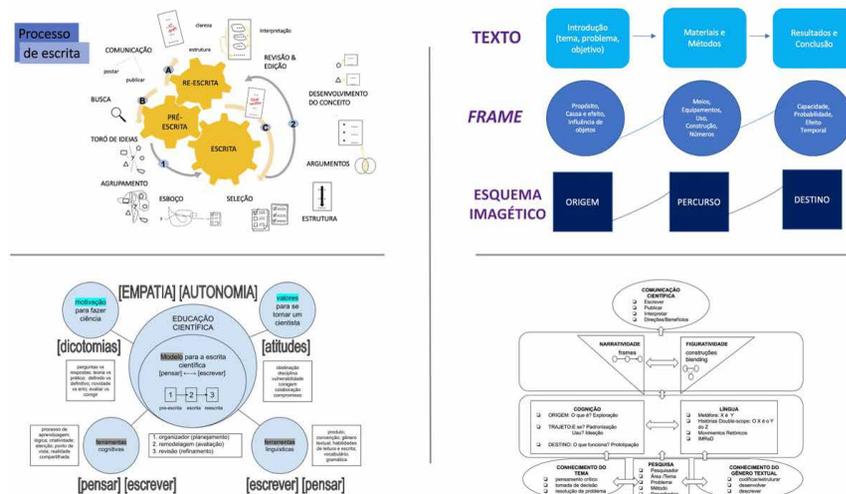
“*Designing Thinking tools for scientific storytelling: a didactic innovation*” (https://iated.org/concreteview_abstract.php?paper_id=72029) descreve a narrativa cognitiva [PROBLEMA-SOLUÇÃO] que subjaz o texto científico e apresenta como estratégia de ensino de escrita a metodologia ativa *Design Thinking*.

“*Mechanism for developing scientific concepts*” (<https://library.iated.org/view/BARBOSADFOLIVEIRABAPTISTA2019MFC>) é um estudo sobre como as metáforas estão presentes na ciência, em todas as áreas do conhecimento, e organizam o pensamento do cientista, tornando a comunicação científica mais clara.

“*Interdisciplinary approach to the teaching of technical writing in two technological institutes in Brazil and Norway*” (<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11943>) é de autoria de uma professora brasileira e uma professora norueguesa e descreve como a redação científica é ensinada a partir de práticas interdisciplinares entre as aulas de línguas e de disciplinas técnicas no Instituto Federal no Brasil e na Universidade Tecnológica na Noruega.

Nesses estudos teóricos publicados, desenvolvemos modelos conceituais (Figura 4) que descrevem a escrita científica como processo de aprendizagem; que explicam a narrativa cognitiva das seções do texto científico a partir de *frames* e esquemas imagéticos; que oferecem diretrizes para a educação científica e o ensino de comunicação científica.

Figura 4 – Modelos conceituais aCOMTECe.



Fonte: Elaboração da autora.

No eixo tecnológico, desenvolvemos, em parceria com o Laboratório internacional Red Hen, uma *pipeline* para o tratamento automático de textos, em análises semânticas – a Basic Text Pipeline (Figura 5).



Figura 5 – Website da Basic Text Pipeline.

Fonte: <https://www.redhenlab.org/home/the-cognitive-core-research-topics-in-red-hen/the-barnyard/basic-text-pipeline>.

O eixo pedagógico é o Laletec (<https://laletec.sbv.ifsp.edu.br>) (Figuras 6 e 7), laboratório extensionista a partir do qual produzimos conteúdo e material didático para uso em atividades de ensino de redação científica e orientações de pesquisa, recomendando o uso de ferramentas tecnológicas como apoio à escrita científica. Destacamos o curso MOOC “Redação científica com competência informacional e tecnologia” (<https://mooc.ifsp.edu.br/course/redacao-cientifica-com-tecnologia-laletec/intro>); e as playlists “Laletec na Pandemia” e “Ferramentas Tecnológicas para a escrita científica”, no canal do Laletec no Youtube (<http://youtube.com/laletec>).

Os conteúdos e materiais desses cursos e videoaulas orientam a pesquisa e a escrita científicas a partir do uso intencional dos mecanismos linguísticos e cognitivos e do uso de ferramentas tecnológicas como apoio ao processo de escrita. Os temas são: redação das seções dos textos científicos; fontes de informação e estratégias de busca para a pesquisa bibliográfica; uso de ferramentas tecnológicas e ferramentas de visualização para a metodologia; ética e normas ABNT; inglês para cientistas; retórica da comunicação oral em eventos acadêmicos, entre outros.

Figura 6 – Website do Laletec.



Fonte: <https://laletec.sbv.ifsp.edu.br>.

Figura 7 – O que é que meu câmpus tem? Laletec



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=k-nhMj-1Ar8>.

No eixo da comunicação, fazemo-nos presentes nas redes sociais Instagram (<https://www.instagram.com/acomtece/>) (Figura 8) e Facebook (<https://www.facebook.com/laletecifsp>), divulgando à comunidade nossas ações pedagógicas extensionistas e nossos materiais de pesquisa e ensino.

Figura 8 – Instagram do aCOMTECe.



Fonte: <https://www.instagram.com/acomtece/>.

Desenvolvemos ainda produtos educacionais e processos de formação (Figura 9). Os produtos educacionais são resultantes de nossas orientações de TCC: softwares de análise linguística de resumos científicos, o *Frame Index*; podcast sobre redação científica, o Texto Ouvido; dicionário português-inglês de *frames* para a redação científica, o *SciDic*; plataforma gamificada para o ensino de redação científica, o GeSci; repositório de conteúdo sobre comunicação científica, o *SciComm Toolbox*. Os processos de formação apoiam nossos membros no desenvolvimento de produtos e atividades, tais como oficinas sobre Educação Científica, o Formação aCOMTECe; estudos teóricos sobre Linguística Cognitiva e Linguística Computacional, o Leituras aCOMTECe; estudos sobre a abordagem quantitativa da pesquisa em Linguística, o Estatística aCOMTECe; e estudos sobre a internacionalização da ciência, o Inglês aCOMTECe.

Figura 9 – Produtos e processos aCOMTECe.



Fonte: https://acomtece.sbv.ifsp.edu.br/?page_id=517; https://acomtece.sbv.ifsp.edu.br/?page_id=302.

“Linguística cognitiva e comunicação científica: questões teóricas, pedagógicas e tecnológicas” (Figura 10) é a primeira obra do aCOMTECe, uma produção coletiva e multidisciplinar, escrita por docentes e discentes do IFSP, que relata a jornada aCOMTECe de 2019 a 2021. Prefaciado pelo cientista Gilson Volpato, o livro funciona como guia para outros estudantes de graduação e pós-graduação e grupos de pesquisa, estudo ou extensão que buscam aprender mais sobre as pesquisas em comunicação científica. O evento virtual de lançamento do livro pode ser visto em: https://youtu.be/DTM_ZrEdp1Q.

Figura 10 – Livro aCOMTECe.



Fonte: http://ponteseditores.com.br/loja/index.php?route=product/product&product_id=1453.

Nessa agremiação de trabalhos de pesquisa, ensino e extensão sobre educação e comunicação científicas no aCOMTECe/Laletec, verificamos ser viável integrar inovação e convenção, na produção de conhecimento e na escrita científica, para fazer e comunicar ciência.

5. CONFIDERAÇÕES FINAIS

A despeito das dificuldades e dicotomias que envolvem os processos de pesquisa, comunicação e educação científicas, a compreensão sobre como o cientista enquadra conceitualmente a pesquisa ao comunicá-la no texto escrito aponta caminhos possíveis para o ensino de redação científica.

O Laletec, laboratório do aCOMTECe, tem evidenciado que as dicotomias e as dificuldades são, na verdade, complementariedades e integrações entre processos complexos, que, uma vez articulados, promovem a apropriação intencional de ferramentas cognitivas, linguísticas e tecnológicas que apoiam o fazer científico, que inclui a comunicação a partir da escrita de textos. Nossas investigações têm revelado que a categorização e a analogia, em contextos interdisciplinares, impulsionam a criatividade humana na produção do conhecimento e que os *frames*, nas integrações conceituais, contribuem para compreender e gerar novas ideias.

Neste artigo, relatamos a experiência do aCOMTECe/Laletec, a partir da apresentação de uma miríade de trabalhos desenvolvidos e publicados, desde 2015, nos eixos teórico, pedagógico, tecnológico e comunicacional, a partir de projetos de pesquisa, atividades de ensino e extensão e de produção de conteúdo e material didático. No escopo da educação profissional e tecnológica, essa experiência e os produtos educacionais e processos de formação dela derivados disponibilizam a cientistas em formação e à comunidade em geral oportunidades para aprender a fazer, ler e comunicar ciência por escrito, apoiados pelo uso de ferramentas cognitivas, linguísticas e tecnológicas.

Nosso desejo é que estudantes, cientistas em formação, e professores, educadores de cientistas, encontrem propósito e paixão nessa jornada colaborativa do conhecimento, conectando-se às pessoas da empatia à autonomia. Essa deve ser a semântica da comunicação científica na educação de cientistas para a disseminação mais democrática e lúcida do conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

Abreu, AS. *Criatividade: uma visão cognitiva e cultural para o século 21*. São Paulo: Giostri, 2020.

Abreu, AS. *Linguística Cognitiva: uma visão geral e aplicada*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.

Demo, P. *Educação e alfabetização científica*. Campinas SP, Ed. Papirus: 2010.

Fauconnier, G.; Turner, M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic, 2002.

Fillmore, C. *Frame Semantics*. In: *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982. p.111-138.

Rodrigues, RFL. *A ciência é uma jornada: um projeto remodelado como programa de Pesquisa Linguística em Comunicação Científica com uso de Data Science*. Sinergia (IFSP), ISSN: 2177-451X, v. 20, Edição Especial - Comunicação Científica, Cognição e Persuasão, 2019. p. 60-81. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/sinergia/article/view/1112>> Acesso em: 4 Jun. 2022.

Turner, M. *Frame Blending*. In: *Frames, Corpora, and Knowledge Representation*, edited by Rema Rossini Favretti. Bologna: Bononia University Press, 2008.

Este volume reúne alguns trabalhos apresentados no **IV Lincog**, realizado na Universidade Politécnica de Macau (China), em parceria com as seguintes instituições brasileiras: Universidade de São Paulo, a Universidade Federal Rural de Pernambuco, o Instituto Federal de São Paulo e a Universidade Federal Fluminense. Os textos congregados traduzem o foco de interesse de pesquisadores de variadas instituições de ensino e pesquisa. Reúnem-se em torno de temáticas relevantes para a conexão entre linguagem e cognição.

ISBN 978-99965-2-277-2



9789996522772