

FILOLOGIA E LINGUÍSTICA PORTUGUESA

24 (2) ago./dez., 2022

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa

e-ISSN 2176-9419

FILOLOGIA E
LINGUÍSTICA
PORTUGUESA

24(2), ago./dez. 2022

Para um novo modo de ler e pensar
a relação entre linguagem
e cognição humanas

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa

e-ISSN: 2176-9419

Revista Filologia e Linguística Portuguesa

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa



Editores

Sílvio de Almeida Toledo Neto, *Universidade de São Paulo*, Brasil
Flaviane Romani Fernandes-Svartman, *Universidade de São Paulo*, Brasil
Maria Clara Paixão de Sousa, *Universidade de São Paulo*, Brasil

Conselho Editorial

Ana Rosa Ferreira Dias, *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, Brasil
Anthony Julius Naro, *Universidade Federal do Rio de Janeiro*, Brasil
Bertrand Daunay, *Université de Lille*, França
Cristina Sobral, *Universidade de Lisboa*, Portugal
Esperança Carneira, *Universidade de Lisboa*, Portugal
Evanildo Bechara, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Brasil
Fabiana Cristina Komesu, *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*, Brasil
Françoise Boch, *Université de Grenoble Les Alpes*, França
Graça Maria Rio-Torto, *Universidade de Coimbra*, Portugal
João Wanderley Geraldi, *Universidade de Campinas*, Brasil
Juliana Alves Assis, *Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*, Brasil
Leda Bisol, *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Brasil
Leonor Lopes Fávero, *Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, Brasil
Luciani Ester Tenani, *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*, Brasil
Maria Filomena Candeias Gonçalves, *Universidade de Évora*, Portugal
Maria Helena de Moura Neves, *Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho*, Brasil
Maria Teresa Lino, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal
Marina Vigário, *Universidade de Lisboa*, Portugal
Marisa Cruz, *Universidade de Lisboa*, Portugal
Mary Kato, *Universidade de Campinas*, Brasil
Raquel Salek Fiad, *Universidade de Campinas*, Brasil
Rodolfo Ilari, *Universidade de Campinas*, Brasil
Sônia Frota, *Universidade de Lisboa*, Portugal
Ataliba Teixeira de Castilho, *Universidade de São Paulo*, Brasil
Ieda Maria Alves, *Universidade de São Paulo*, Brasil
Manoel Luiz Gonçalves Correa, *Universidade de São Paulo*, Brasil
Maria Cristina Altman, *Universidade de São Paulo*, Brasil

A Revista *Filologia e Linguística Portuguesa* publica estudos em Filologia e Linguística, com atenção ao seu valor para as investigações sobre a linguagem em geral e a língua portuguesa em particular. Os trabalhos cobrem linhas diversas, como a crítica textual, a paleografia, a codicologia, a linguística histórica, os estudos gramaticais, a análise do discurso e a historiografia linguística.

Editada desde 1997, a Revista é apoiada pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

A revista é uma publicação exclusivamente digital, com acesso exclusivo pelo Portal de Periódicos da Universidade de São Paulo, em <http://www.revistas.usp.br/flp>.

e-ISSN: 2176-9419

Copyright (c) 2022 Filologia e Linguística Portuguesa



Esta obra possui uma licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License*. Os direitos autorais serão cedidos à revista para publicação on-line com livre acesso e impressa para arquivo em papel. Serão preservados, porém, para autores que queiram republicar seus trabalhos em coletâneas.

Filologia e Linguística Portuguesa,
volume 24, número 2:
Para um novo modo de ler e pensar
a relação entre linguagem
e cognição humanas

Editores Convidados

Han Lili, Zhang Xiang,
Nilza Barrozo Dias, Jussara Abraçado
e Maria Célia Lima-Hernandes

Sumário

*Apresentação: Para um novo modo de ler e pensar a relação entre linguagem
e cognição humana*

Han Lili, Zhang Xiang, Nilza Barrozo Dias, Jussara Abraçado, Maria Célia
Lima-Hernandes
119-123

*O conceito de “cegueira de significado” em Wittgenstein: como experienciar
significados?*

Paulo M. Barroso
125-145

Interface entre linguagem humana, consciência e emoção

Mônica Maria Soares Santos, Renata Barbosa Vicente
147-159

*A importância dos estudos linguísticos no aperfeiçoamento do Google
Tradutor: linguagem, neurociência e inteligência artificial*
Kelly Cristhel do Nascimento Pimentel, Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque
161-180

Comparisons between Chinese and English metaphorical metal words
Huang Qianrong, Shuai Zhisong
181-198

*Os gestos e a direção do olhar em uma narrativa multimodal: uma análise
sobre a comunicação não-verbal*
André Lisboa, Maíra Avelar
199-213

Por uma Semiose cognitiva de infância: uma poesia contínua
Maria José Palo
215-226

O fenómeno da consciência enquanto literatura
Luís Carlos S. Branco
227-243

*Construção de sentido mediada por histórias em quadrinhos na aula de
português língua de herança: estudo de caso em um curso privado*
Brízzida Caldeira
245-264

Apresentação

Para um novo modo de ler e pensar a relação entre linguagem e cognição humana

Han Lili e Zhang Xiang, *Universidade Politécnica de Macau*
Nilza Barrozo Dias e Jussara Abraçado, *Universidade Federal Fluminense*
Maria Célia Lima-Hernandes, *Universidade de São Paulo*
Editores Convidados

O *IV Simpósio Internacional sobre Linguagem e Cognição* [IV LinCog] é um congresso científico realizado de dois em dois anos. Com a Pandemia da Covid-19, um grande espaço de tempo silenciou os avanços no campo da cognição, pelo menos no que se refere às trocas tão relevantes para que os avanços integrados ocorram. Na mais recente edição ocorrida entre os dias 30 de Novembro de 2021 e 1.º de Dezembro de 2021, a Universidade Politécnica de Macau (UPM), na China, assumiu a tarefa de realizar um evento em forma mista. Enquanto os chineses e acadêmicos habitantes da China puderam vivenciar a experiência de trocas face a face, todo o restante do mundo teve a oportunidade de participar remotamente. Foi um grande desafio para a presidente, Profa. Dra. Han Lili, que teve uma equipe eficiente, embora pequena, para dar conta de tantas demandas (Guo Meng, Lola Geraldine Xavier, Lu Jing, Sui Jiajia, Wen Zhisheng, Wong Pou In, Wu Hui, Li Qiaoyu e Zhang Xiang).

No entanto, devido à parceria institucional com a UPM, algumas outras universidades puderam contribuir com a organização da programação, compartilhando responsabilidades em coordenações ligadas às atividades do evento. Foi o que ocorreu com a Universidade de São Paulo (Maria Célia Lima-Hernandes, Priscilla de Almeida Klínger Nogueira e Sérgio Duarte Julião da Silva), com a Universidade Federal Rural de Pernambuco (Renata Barbosa Vicente), com o Instituto Federal de São Paulo (Cristina Lopomo Defendi) e com a Universidade Federal Fluminense (Nilza Barrozo Dias e Jussara abraçado).

Foi a primeira vez que o LinCog aportou na Ásia para interagir e provocar debates sobre resultados de pesquisas, em que a cognição e a linguagem se aproximassem como espaço de diálogos. Em edições anteriores, o LinCog circulara por Universidades que demonstraram produções nesse campo e, aos poucos, uma rede de pesquisas foi sendo criada. Hoje essa rede de pesquisadores co-atua para a organização das edições do LinCog. O evento, que fora acolhido em suas duas primeiras edições pela Universidade de São Paulo, na terceira, foi administrado pela Universidade Federal Fluminense, em Niterói, com uma novidade para a época: o evento foi realizado simultaneamente em duas instituições, na USP e na UFF por videoconferências e videocursos, além das tradicionais comunicações orais e dos pôsteres. Tratava-se de uma experiência, então, inédita.

De modo a que a chamada de trabalhos, na quarta edição, fosse focada no avanço das discussões realizadas nas edições anteriores, os organizadores elencaram os seguintes temas científicos:

Cognition, Language Acquisition and Language Teaching
 Cognition, Cultures and Literatures
 Cognition and Translation
 Cognition and Interpretation

Grandes nomes que são referência para os estudos interdisciplinares nesse campo temático estiveram presentes para mediar debates, ministrar cursos e mesmo realizar conferências. Na edição chinesa a que este volume se coliga, os seguintes *keynote speakers* atuaram:

Régine Kolinsky <i>Université Libre de Bruxelles</i>	Como a alfabetização modula a percepção da fala? How does literacy modulate speech perception?
Brian MacWhinney <i>Carnegie Mellon University</i>	The Emergence of Grammar
Dong Yanping <i>Zhejiang University</i>	The emergence of the effects of language training
Alexandra Assis Rosa <i>Universidade de Lisboa</i>	Research into the translation process: a brief overview
Han Lili, Wen Zhisheng (Edward) <i>Universidade Politécnica de Macau</i>	Towards a Translanguaging Lens for Translation/ Interpreting Studies: Theory, Research and Practice
Maria Célia Lima-Hernandes <i>Universidade de São Paulo</i>	Linguistic complexity and embodiment processes

Para marcar esse evento tão especial, o *Grupo de Pesquisa Linguagem e Cognição (LinC)*, constituído por investigadores de várias instituições no evento representadas e liderado desde sua fundação pela Prof.^a Dr.^a Maria Célia Lima-Hernandes, do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, lançou o e-book *Cognition, complexity and context as other minds*, em homenagem ao Prof. Dr. Talmy Givón. Esse livro tem o acesso livre e gratuito no site: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/742>.

Produzir esse livro tão relevante e numa linguagem acessível a todo linguista interessado em iniciar seus estudos no campo da complexidade linguística em uma abordagem sociocognitiva foi a melhor forma que o grupo *LinC* encontrou para prestar o tributo ao venerável pesquisador, que é referência mundial no campo dos estudos linguísticos de base cognitiva e que tanto conteúdo relevante produziu para as reflexões nesse campo. Além disso, com essa homenagem entregue ao Prof. Dr. Givón o *LinC* pode demonstrar como alguns princípios e mecanismos agem nas dinâmicas compreendidas pela língua portuguesa do Brasil.

Variadas instituições enviaram representação científica ao IV LinCog. Posteriormente, vários trabalhos foram enviados em sua versão completa para publicação. Esses trabalhos, após avaliação cega pelos pares, foram distribuídos entre duas publicações planejadas para o evento:

- (a) **E-book produzido pela Universidade Politécnica de Macau:** *Cognition, language, culture and translation: a borderless and Interdisciplinary dialogue*, ISBN 978-99965-2-277-2, produzido pela Universidade Politécnica de Macau, contendo 21 trabalhos selecionados como capítulos representativos das discussões do evento. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366580211_E-book_IV_Lincog_-_MACAU/references.

- (b) Este volume especial da *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, que reúne 8 trabalhos selecionados como artigos científicos representativos das discussões do evento, produzido pela Universidade de São Paulo.

Organizamos os trabalhos de modo a que o leitor possa partir de discussões mais abrangentes do campo teórico até que chegue às descrições mais específicas da interrelação linguagem e Cognição. Obviamente, a ideia é que arranquemos em direção a um novo passo científico. Nesse sentido, as contribuições são concretas e trazem diálogos inovadores ainda que finquem a base analítica no campo da Linguagem e da Cognição.

Em *O conceito de 'cegueira de significado' em Wittgenstein: como experienciar significados?*, Paulo Barroso discute o significado e a aplicação do conceito de cegueira de significado proposto por Wittgenstein em sua obra, bem como os apontamentos de outros autores em torno do tópico. Utiliza uma abordagem teórico-conceptual baseada na psicologia linguística e na filosofia da gramática de Wittgenstein. O autor discute a natureza, as causas e as consequências da cegueira de significado e aborda a atmosfera das palavras dentro do jogo de linguagem. Para finalizar, discute a semântica intersubjetiva e suas dificuldades, manifestadas pela experiência da “cegueira de significado”. Esse trabalho torna-se, assim, leitura importante para todo aquele que pretende enveredar pelos caminhos dos significados intuídos e construídos.

Mônica Maria Soares Santos e Renata Barbosa Vicente abordam em *Interface entre linguagem humana, consciência e emoção* a questão da mudança na sociedade diante do aumento da expectativa de vida das pessoas. Debatem essa boa notícia colocando na mesa uma evidência científica: o aumento do índice de doenças degenerativas a esse grupo associadas. Reduzem o foco do estudo sobre a Doença de Alzheimer e ao efeito positivo do experimento com músicas. Mobilizando conceitos de *self* de António Damásio (2000, 2011), revelam as estratégias adotadas por um projeto da UFRPE em que a ludicidade produzira efeitos muito similares aos daqueles observados nos experimentos com músicas. Essa constatação levou as autoras a postularem que a emoção é o lugar de encontro para a construção da qualidade de vida entre os idosos. Trata-se, sem sombra de dúvidas, de uma contribuição científica que se reverte em benefícios sociais enormes.

Kelly Cristhel do Nascimento Pimentel e Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque, utilizando fundamentos cognitivos no campo de estudos da tradução, selecionam textos multimodais para avaliarem o peso da cultura como fator adaptativo no *Google Tradutor*. Selecionam, com esse propósito, a letra de uma música bastante conhecida do cantor Michael Jackson e avançam com o experimento de conversão a outras línguas. Trata-se de um estudo pormenorizado que nos leva a perceber a riqueza de atividades e adaptações no que se refere à complexidade a que o *Google* atinge e dá conta. Por outro lado, há um componente intangível que funciona como uma barreira em que linguistas e tradutores devem atuar mais de forma mais detida. Trata-se do componente sociocultural, especialmente denunciado em seu desacerto na conversão para o Português do Brasil.

Huang Qianrong e Shuai Zhisong tomaram como objeto de investigação as construções metafóricas. Em seu texto *Comparisons between Chinese and English metaphorical metal words* selecionam um campo semântico aparentemente de fácil entendimento como base para metáfora, os metais. No entanto, perceberam, como já haviam intuído, que as palavras metafóricas com “metal” mereciam um estudo mais

aprofundado em dois idiomas comumente em contato: chinês e inglês. Produziram estudos quantitativos simples, a partir do que observaram semelhanças cognitivas compartilhadas pelos dois idiomas em relação a palavras metafóricas com “metal”. As diferenças constituíram-se reveladoras de singularidades de cada língua. Nesse sentido, o método desenvolvido no estudo é, em si, uma relevante contribuição para o estudo do léxico e das construções numa perspectiva comparativa.

André Lisboa e Maíra Avelar selecionam uma narrativa para compor um método de estudo contextualizado na dinamicidade da língua falada. Extraem, então, do Programa de tevê “Que história é essa, Porchat?” alguns trechos como amostra. Esses trechos passam a ser analisados quanto à manifestação de gestos e também da direção do olhar. O resultado dessa análise está apresentado no artigo intitulado *Os gestos e a direção do olhar em uma narrativa multimodal: uma análise sobre a comunicação não-verbal*. Trata-se de uma oportunidade de acompanhar um estudo, desde os momentos incipientes de design metodológico em que os autores pretendem investigar o nível de engajamento dos interactantes numa perspectiva da Linguística Cognitiva. É, sem dúvida, um estudo inovador para a Linguística Cognitiva.

Maria José Palo, por sua vez, propõe-se ao estudo das manifestações sígnicas. Seu foco é entender como se configura a semântica no contexto da organização autopoietica. Para tanto, seleciona o contexto da aprendizagem e da experiência do signo em palavras, recorrendo a uma significação poética atribuída à Voz da infância na Semiose Cognitiva. O artigo em que essa pesquisa é relatada intitula-se *Por uma semiose cognitiva de infância: uma poesia contínua* e cuja leitura é um convite à reflexão sobre o modo holístico metacrítico denominado Semiose para agenciamento das matrizes cognitivas do fenômeno poético médium.

A literatura tem sido um campo de episódicas aproximações com as abordagens cognitivas. Luís Carlos S. Branco demonstra, partindo dos postulados de A. Damásio, como a consciência atua no processo criativo da ficção. Leva o leitor a pensar sobre uma questão relevante para a aproximação entre linguagem e cognição na reflexão científica sobre o papel da consciência na construção da narrativa. Esse mote o conduz a visitar os procedimentos literários com vistas a entabular um diálogo de alta relevância para a revisitação de métodos tradicionais, daí se tratar de um estudo que traz importante contribuição para os que se interessam pela busca de novos caminhos para a compreensão da criatividade ficcional. Para além de seu recorte teórico-metodológico, o artigo *O fenômeno da consciência enquanto literatura* provoca no leitor a ideia de que as aplicações, inclusive no campo didático-pedagógico, podem ser um instrumento potente do despertar sobre a consciência.

Brízida Caldeira, uma especialista em Língua de Herança, aproxima-se da cognição por meio de narrativas de História em Quadrinhos. Em *Construção de sentido mediada por histórias em quadrinhos na aula de Português Língua de Herança*, a autora procede a um estudo de caso visando descobrir o papel da socialização no uso da linguagem para o desenvolvimento linguístico a partir da integração conceptual. Para isso, a autora analisa qualitativamente uma aula destinada a um aluno de português língua de herança, por meio do que contempla a exploração de uma história em quadrinhos, propiciando coconstrução oral de uma narrativa. Os resultados demonstraram que, além das pistas verbo-visuais, os quadrinhos criam a oportunidade de exposição linguística e de desenvolvimento de aspectos discursivos, linguísticos e culturais. Em relação à prática pedagógica ela favor, sua experiência propicia a realização de inferências intratextuais

e extratextuais em contexto linguístico específico, pautadas nos conhecimentos disponíveis na memória de longo prazo do aluno.

Esperamos que os trabalhos aqui reunidos sejam bálsamo para os que queiram enveredar por esse caminho científico altamente interdisciplinar. Que o efeito da leitura seja muito positivo e promissor. Que sejam prazerosas as leituras e profundas as reflexões!

FLP 24(2)

O conceito de “cegueira de significado” em Wittgenstein: como experienciar significados?

The concept of meaning-blindness in Wittgenstein: how to experience meanings?

Paulo M. Barroso*

*Instituto de Comunicação da NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas,
Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal.*

Resumo: Em 1946-47 Wittgenstein leccionou o seu último curso de palestras em Cambridge antes da sua reforma. Estas palestras eram sobre filosofia da psicologia, em geral, e especificamente sobre experiência, linguagem, significado e compreensão. Neste artigo são discutidos aplicação e significado do conceito de “cegueira de significado” por parte Wittgenstein no contexto de sua obra e em torno desses tópicos. Este artigo apresenta uma abordagem teórico-conceptual baseada na psicologia linguística e filosofia da gramática de Wittgenstein, assumindo a tese de que a produção e a cultura linguísticas alteram o uso comum da linguagem. Nessa perspectiva, discutem-se as dificuldades reveladas por uma semântica intersubjectiva, tendo como objectivo revelar as aporias semânticas manifestadas pela experiência de uma “cegueira de significado”.

Palavras-chave: Cegueira de significado. Filosofia da psicologia. Gramática. Intersubjectividade. Wittgenstein.

Abstract: In 1946-47 Wittgenstein taught his last lecture course at Cambridge before his retirement. These lectures were on the philosophy of psychology in general and specifically on experience, language, meaning and understanding. This article discusses the application and meaning of the concept of “meaning-blindness” by Wittgenstein in the context of his work and around these topics. This article presents a theoretical-conceptual approach based on Wittgenstein’s linguistic psychology and philosophy of grammar, assuming the thesis that linguistic production and culture affect the common use of language. In this perspective, the difficulties revealed by an intersubjective semantics are discussed, with the aim of revealing the semantic aporias manifested by the experience of a “meaning-blindness”.

Keywords: Grammar. Intersubjectivity. Meaning-blindness. Philosophy of psychology. Wittgenstein.

FLP 24(2)

* Investigador integrado, unidade de investigação no domínio das Ciências da Comunicação do ICNOVA – Instituto de Comunicação da NOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Portugal; pbarroso1062@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O que são “experiência do significado”, “significado de um aspecto” e “cegueira de significado”? São conceitos da filosofia da psicologia de Wittgenstein. Nos estudos sobre a linguagem, a expressão verbal de uma experiência (e.g. emoção, sensação, pensamento, impressão visual, etc.) não está no mesmo nível que outras expressões naturais. Em fenómenos e conceitos psicológicos (e.g. compreender o significado de uma palavra ou exprimir uma sensação de dor), Wittgenstein argumenta que o uso característico de verbos psicológicos representa a natureza peculiar do pensamento. Esta questão está relacionada com a experiência do significado. Numa perspectiva pragmática, se o significado de uma palavra é o seu uso, mostramos entendimento sobre uma palavra em particular quando a usamos. Partindo do estudo de Wittgenstein sobre a linguagem, o objectivo é discutir a expressão linguística da experiência e a sua ligação a casos psicológicos particulares, como os três acima referidos. Wittgenstein admite que há pessoas que, simplesmente, não têm a capacidade de ver algo como tal, i.e., não podem experienciar o surgimento de um aspecto ou ver a mudança de um aspecto para outro. Wittgenstein designa este caso de “cegueira” e compara-o à falta de “ouvido musical”.

Compreender esta problemática evita mal-entendidos conceptuais e discursivos, pois são conceitos organizados e desenvolvidos em torno da grande preocupação com as variações da experiência de significado em diferentes jogos de linguagem, i.e. expressões que variam ou se desviam de uma forma, norma ou significado padrão. Embora esses jogos de linguagem sejam simples usos comuns da linguagem, revelam se estamos conscientes acerca do significado das palavras.

Por conseguinte, com base nas últimas palestras e discussões de Wittgenstein de 1946-47 sobre filosofia da psicologia, pretende-se neste artigo discutir os usos do conceito de “cegueira de significado” (*meaning-blindness*) no contexto da sua obra em torno de temas afins como experiência, linguagem, significado e compreensão. Seguindo uma abordagem teórico-conceptual baseada na psicologia linguística e filosofia da gramática de Wittgenstein, discute-se a tese de que qualquer produção linguística altera o uso comum da linguagem. Esta perspectiva é uma compreensão para sublinhar as dificuldades naturais reveladas por uma semântica intersubjectiva representada e evidenciada pelo conceito de “cegueira de significado”.

Considerando os propósitos deste artigo, as conclusões apresentadas são as seguintes: i) todos os processos de comunicação iniciam-se com um mínimo de “cegueira de significado” e desenvolvem-se até à compreensão mútua dos interlocutores; ii) a “cegueira de significado” pode permanecer, ser reduzida ou totalmente erradicada com o entendimento comunicativo mútuo no processo de comunicação; iii) existe uma semântica intersubjectiva que permite a compreensão do que se significa quando é codificado e expresso.

A linguagem é sempre um acordo de uma forma específica de vida, segundo Wittgenstein. O uso de uma linguagem é uma expressão de uma determinada forma de cultura. Se a linguagem é um acordo, o conteúdo de uma experiência não pode ser exteriorizado ou o significado de um enunciado expressivo ou descritivo pode ser entendido sem uma convenção prévia sobre os significados e as regras que regulam o uso dos signos. As palavras impactam quando as ouvimos ou as vemos/percebemos como um som ou marca (um signo) e apreendemos seu significado.

2 OS FUNDAMENTOS DA COMUNICAÇÃO E DA LINGUAGEM

Seja verbal ou não verbal, a comunicação é um processo geral, multifacetado e ambíguo de interacção e intersubjectividade semântica. Só nesta condição é possível a comunicação servir para a transmissão de mensagens e a mútua compreensão entre os interlocutores. Esta condição está adstrita à própria etimologia dos termos latinos *communicatio* e *communicationis* como o acto de comunicar ou partilhar, i.e. colocar em comum ou ter em comum, partilhar. É assim que costumamos entender este termo como o processo de transmissão de informação codificada que estabelece uma relação entre falantes por meio de um sistema estipulado de signos (que actuam como estímulos), a ponto de as acções, pensamentos, intenções ou sensações de um emissor estimularem e provocarem respostas correspondentes no receptor.

A comunicação é um processo de interacção e exteriorização que permite intersubjectividade semântica, i.e., entendimento recíproco acerca dos significados que se transmitem através das formas de linguagem. Na filosofia de Wittgenstein, mais vocacionada para questões sobre a linguagem, a gramática e o significado, a comunicação também se enquadra como objecto de interrogação filosófica e surge como um problema prático derivado da experiência individual de ter uma sensação ou um momento subjectivo de existência. Esta experiência é interior, mas dirigida ao outro num processo de interacção. A comunicação é entendida como a relação privilegiada baseada em experiências subjectivas e transmissíveis.

A atenção de Wittgenstein é para a linguagem informal da vida cotidiana. O seu interesse filosófico sobre a linguagem está no facto de que a linguagem é essencialmente um meio de comunicação. No entanto, existem alguns requisitos mínimos que uma forma de comportamento linguístico deve atender para ser inteligível, argumenta Glock (1996, p. 128). A linguagem não é apenas estar em concordância de opiniões, mas em formas de vida. A linguagem é uma forma de vida. O uso de uma linguagem é uma manifestação e uma expressão (i.e. um acto de comunicação) de uma forma de cultura. A comunicação requer que uma ideia expressa pelo emissor seja (re)produzida no receptor. De acordo com as *Philosophical investigations* (cf. Wittgenstein, 1996), se a linguagem deve ser um meio de comunicação, deve haver concordância não apenas nas definições, mas também nos juízos (Wittgenstein, 1996, § 242).

A comunicação não é uma questão de fazer algo acontecer na mente do ouvinte, i.e. a apreensão de um sentido, explica Glock (1996, p. 373). Para participar num processo de comunicação, os interlocutores devem usar e aplicar o mesmo jogo de linguagem. Segundo Wittgenstein, operamos com signos nos jogos de linguagem. Para a eficácia desses sistemas de comunicação, que funcionam como mecanismos, espera-se que os interlocutores de um código sejam capazes de operar os signos correctamente. O que significa “operar signos”? Significa participar num processo de comunicação e interacção com outros falantes, usando signos para referenciar a realidade. É nesses processos que os signos adquirem a sua importância e cumprem a sua função dentro do sistema ou código a que pertencem.

O que é um código? Um código é o sistema convencional e estruturado no qual os signos se organizam; é o conjunto de signos e das respectivas regras de uso lógico e de combinação desses signos, o que permite conceber, representar, transmitir (codificar), bem como ler, compreender e interpretar (descodificar)

informações. O código é um sistema de significação e comunicação utilizado socialmente. Conhecer uma língua é saber usar o seu código e saber o que pode ser afirmado através do uso dessa língua, i.e. através da aplicação dos seus signos. Conforme refere Wittgenstein, não podemos esquecer que uma palavra não adquiriu um significado que lhe foi dado por um poder independente de nós; uma palavra tem o significado que alguém lhe atribuiu (Wittgenstein, 1998b, p. 28).

O homem possui a capacidade de construir linguagens com as quais pode expressar qualquer sentido sem ter nenhuma noção de como e do que significa cada palavra. Tal como se fala sem saber como os sons individuais são produzidos. A linguagem corrente é uma parte do organismo humano e não menos complicada que este. É humanamente impossível extrair imediatamente dela a lógica da linguagem. A linguagem mascara o pensamento. É tanto assim que de forma exterior da roupa não se pode deduzir a forma do pensamento mascarado; porque a forma exterior da roupa é concebida, não para fins inteiramente diferentes. Os acordos tácitos para a compreensão da linguagem corrente são enormemente complicados. (Wittgenstein, 1999, § 4.002).

E o que é um signo? Segundo a tradição semiótica medieval de Santo Agostinho (1991, p. 48), um signo é “alguma coisa que se mostra a si mesmo aos sentidos e também outra coisa ao espírito” (i.e. *signum est et quod seipsum sensui, et praeter se aliquid animo ostendit*).

O signo é usado para transmitir uma informação, para indicar a alguém alguma coisa que um outro conhece e quer que outros também conheçam. Ele insere-se, pois, num processo de comunicação deste tipo: fonte-emissor-canal-mensagem-destinatário. (Eco, 2004, p. 25).

FLP 24(2)

Os signos são artefactos que se referem a algo que não eles próprios, i.e. são construções significantes (Fiske, 1993, p. 13) e formam-se por duas partes: significante e significado. O primeiro é sensível e o segundo é inteligível.

Quem diz signo deve aceitar a existência de uma diferença radical entre significante e significado, entre sensível e não sensível, entre presença e ausência. O significado [...] não existe fora da sua relação com o significante – nem antes, nem depois, nem em parte alguma; é o mesmo gesto que cria o significante e o significado, conceitos que não podemos pensar um sem o outro. Um significante sem significado é simplesmente um objecto, é, mas não significa; um significado sem significante é o indizível, o impensável, o próprio inexistente. (Ducrot; Todorov, 2011, p. 122).

Peirce apresenta uma definição de signo baseada na ideia de tríade, i.e. num conjunto de três elementos em inter-relação. Segundo os *Collected papers*:

[...] um Signo ou *representamen* (representante) é um Primeiro, que mantém com um Segundo, chamado o seu Objecto, uma verdadeira relação triádica tal que é capaz de determinar um Terceiro, chamado o seu Interpretante, para que este assuma a mesma relação triádica relativamente ao dito Objecto que a relação entre o Signo e o Objecto. (Peirce, 1978, § 2.228).

Por conseguinte, qualquer comunicação envolve signos e códigos. Estes são condições *sine qua non* para haver comunicação, significação ou qualquer representação ou expressão com significado ou sentido. Os signos e os códigos são acessíveis, partilháveis e transmitidos (Fiske, 1993, p. 13). Só assim podem servir como elementos cruciais de qualquer processo de comunicação e/ou relação social.

A relevância de discutir as condições de comunicação (i.e. o uso de formas da linguagem comum) passa por uma consideração sobre o processo de codificação e simbolização do que se pretende transmitir. O conteúdo de uma experiência não pode ser exteriorizado ou o significado de um enunciado expressivo ou descritivo não pode ser entendido se não existir uma convenção prévia para definir e regular o possível uso preciso dos signos. Como no caso de um dado signo X, existe uma convenção que especifica o que (e como) podemos e devemos codificar o sistema de signos ao qual X pertence.

Qualquer comunicação pressupõe uma forma de linguagem e o conhecimento prévio do código estabelecido que define o significado atribuído aos signos. Seria mais correcto dizer que a experiência é exteriorizada (e não simplesmente comunicada) por meio dos signos de um determinado sistema, na medida em que é revelada, manifestada externamente (e não transmitida deliberada e ostensivamente). O aspecto sensorial do signo (o significante, i.e. o elemento perceptível e externo) cumpre a função primordial de ser susceptível de ser recebido pelos órgãos sensoriais do interlocutor. A significação transporta o significado atribuído ao significante e resulta de uma elaboração mental. A significação também tem um papel importante no processo de exteriorização da experiência, mas o signo se torna presente nos interlocutores por meio da sua parte significante e apresenta-lhes o conteúdo codificado da experiência exteriorizada.

Todavia, devem ser esperados casos de desvio ou anomalia (relacionados à aplicação de significados) na compreensão da expressão/comunicação da experiência. Por isso mesmo, Wittgenstein provavelmente introduz o designado conceito de “cego de significado” (“*meaning-blind*”) na sua discussão sobre filosofia da psicologia (Wittgenstein, 1998c, § 175). Este conceito está *lato sensu* ligado a processos de comunicação e significação desenvolvidos ao longo do tempo, i.e. processos diacrónicos de comunicação e significado, bem como processos que procedem da interacção dos falantes, de certa forma usando as palavras que eles consideram mais convenientes e adequadas para representar o que pretendem.

3 EXPRESSÃO E “CEGUEIRA DE SIGNIFICADO”

Durante os dois últimos anos de sua vida (de Maio de 1949 a Abril de 1951), Wittgenstein escreveu notas filosóficas de acordo com sua própria definição de “investigação conceptual”. Esses manuscritos podem ser divididos em três grupos temáticos, como esclarecem Georg H. von Wright e Heikki Nyman no prefácio do volume dois de *Last writings on the philosophy of psychology* (cf. Wittgenstein 1994, 1998d). O primeiro grupo temático, sobre conhecimento, dúvida, certeza e outros tópicos de epistemologia, foi publicado em 1969, em edição bilingue (alemão/inglês) sob o título *On certainty* (cf. Wittgenstein, 1993a). O segundo grupo trata dos conceitos de cor e foi impresso em 1977 sob o título *Remarks on colour* (cf. Wittgenstein, 1980). O terceiro grupo, em geral sobre conceitos psicológicos, trata em particular da chamada dicotomia interior/exterior, i.e. o confronto entre estados mentais e

comportamentos, e surgiu em 1992, com o título *Last writings on the philosophy of psychology I* (cf. Wittgenstein, 1998d), complementar à segunda parte das *Philosophical investigations* (cf. Wittgenstein, 1996) e outros escritos de 1946-49.

As observações incluídas neste último grupo temático não se restringem a seguir as posições de Wittgenstein sobre outros escritos. Pelo contrário, há algumas observações novas. Por exemplo, observações sobre a conexão entre experiência e linguagem, a importância e estatuto da expressão linguística de estados psicológicos ou o tratamento de conceitos psicológicos.

Conforme mencionado, por norma entendemos o termo “comunicação” como o processo de transmissão de informações codificadas. Este processo é estabelecido através de um sistema estipulado de signos. Wittgenstein se refere repetidamente ao termo “comunicação” para enfatizar o carácter linguístico das suas investigações sobre a filosofia da psicologia. Na filosofia de Wittgenstein, a relevância desse conceito pode ser demonstrada por várias observações dos seus escritos. Considerando a sua última obra filosófica, a “comunicação” deve ser entendida a par de outro conceito fundamental: “expressão”. Enquanto a expressão consiste numa manifestação comportamental associada a contextos de experiência como o de dor, a comunicação consiste na emissão de uma frase declarativa num contexto informativo, consequentemente susceptível de ser considerada verdadeira ou falsa.

Nas suas inúmeras observações sobre o assunto, Wittgenstein reflecte sobre o processo de comunicação como usualmente é entendido, i.e. conforme exposto em fundamentos no ponto anterior deste artigo. Wittgenstein critica este entendimento fundamental da comunicação como uma questão de “alguém dizer qualquer coisa a alguém”, i.e. como se todo o sentido da comunicação residisse em outra pessoa captar o sentido das minhas palavras (Wittgenstein, 1996, § 363). Wittgenstein visa o processo de linguagem comum e costumeiro como meio de comunicação (i.e. comunicação através da linguagem e *vice-versa*), o que implica acordos nas formas de vida, definições e juízos (Wittgenstein, 1996, § 242). A linguagem é necessária para qualquer forma de vida e cultura.

Em *The blue and brown books* (cf. Wittgenstein, 1998b), admite-se a hipótese de estarmos inclinados a dizer que, quando comunicamos um sentimento a alguém, algo que nunca podemos saber acontece com o nosso interlocutor e tudo o que podemos receber deste é novamente uma expressão (Wittgenstein, 1998b, p. 185). Por meio do conteúdo subjectivo das nossas experiências, que são referidas pelo uso comum da linguagem, comunicamos com outras pessoas sem saber se elas também têm a mesma experiência (Wittgenstein, 1996, § 181).

Tomando como certa e clara a diferença gramatical entre “comunicação” e “expressão”, a comunicação, ao contrário da expressão: a) é um processo ou actividade geral, multifacetada e ambígua de transmissão de informações; b) pode apontar para a polaridade verdadeiro/falso; c) pode apontar para frases afirmativas ou negativas; d) pertence normalmente a um contexto informativo/descritivo; e) é necessariamente interpessoal (não há comunicação sem duas pessoas, pelo menos: o emissor e o receptor) e pautada pela normalidade da práxis linguística e da gramática, que obrigam a algumas condições de exterioridade, racionalidade e regulação.

Muitas formas ou modos de comunicação são jogos de linguagem, actividades ou formas de vida, tais como: ordenar, descrever a aparência de um objecto, reportar um evento, ler uma história, contar uma piada, traduzir de uma

língua para outra, perguntar, agradecer ou orar (Wittgenstein, 1996, § 23). O conceito de “jogo de linguagem” surgiu na obra de Wittgenstein a partir de 1932, quando este passou a considerar a analogia do jogo com a linguagem como um todo, i.e. como uma actividade regida por regras. A ideia de um jogo de linguagem pode ter ocorrido nos manuscritos provavelmente datados de 1932-33. Também aparece em obras póstumas, como o *Blue book* (cf. Wittgenstein, 1998b), 1933-34, onde este conceito foi apresentado pela primeira vez para definir os meios simples de uso de signos ou palavras (Wittgenstein, 1998b, p. 17, 81) ou nas *Philosophical investigations* (cf. Wittgenstein, 1996), como formas de linguagem em que uma criança começa a fazer uso de palavras (Wittgenstein, 1996, §§ 5, 7).

Dada a multiplicidade de sistemas de práticas sociais de comunicação regidas por regras, os jogos de linguagem estão enraizados nas nossas formas de vida. Com este conceito de “jogo de linguagem”, Wittgenstein pretende compreender as maneiras pelas quais operamos os signos (um jogo de linguagem corresponde a cada uso diferente das palavras). Wittgenstein compara os sistemas axiomáticos a um jogo de xadrez, na medida em que o significado de um signo, assim como uma peça de xadrez, é a soma das regras que determinam suas possíveis aplicações. Assim como em qualquer outro jogo, os jogos de linguagem são autónomos, não são justificados por objectos externos, ao contrário de outras actividades como cozinhar (Wittgenstein, 1993b, p. 184-185, 1993c, § 230). Para Wittgenstein, o uso do conceito de “jogos de linguagem” realça a natureza heterogénea da própria linguagem. Pensar é trabalhar com expressões e a linguagem está sempre presente em todos os pensamentos, i.e. em todas as experiências humanas.

Mais relevante que os conceitos de “expressão” e “comunicação” nesta investigação conceptual é o conceito de “jogos de linguagem”, que nos ajudam a compreender o conceito principal de “cegueira de significado”. Este último conceito de “cegueira de significado” é entendido como uma tradução literal do termo alemão “*Bedeutungsblindheit*”. Segundo Schulte (2003, p. 67), essa expressão também é utilizada por Mauthner, mas com outro significado. Schulte não coloca de lado a conexão do conceito “cegueira de significado” com o conceito de “cegueira da alma” (“*soul-blindness*”) mencionado por Mauthner, pois duas possíveis influências de Wittgenstein são Mach e James, e ambos se referem a diversos eventos relacionados ao conceito de “cegueira da alma”.

Esta investigação conceptual é importante para entender a expressão linguística como o principal tema-problema dos últimos escritos de Wittgenstein. Nessa perspectiva, é imperativo mencionar o que Wittgenstein entende por “cegueira de significado”. Na segunda parte das *Philosophical investigations* (cf. Wittgenstein, 1996) argumenta-se a ocorrência da experiência de significado. Outras observações sobre esse assunto aparecem também nos seus últimos escritos, mas todas elas sugerem algumas questões, tais como: Como caracterizar a experiência comum da comunicação? Como comunicar a experiência? O que podemos expressar ou comunicar usando a linguagem? O que se quer dizer quando se usa uma determinada expressão da linguagem comum? O que significa “entender alguém”?

Todas essas questões são sobre expressões linguísticas regulares, comuns, e são cruciais para entender o uso comum da linguagem. Portanto, esse tema/problema é importante para a compreensão do fenómeno linguístico patológico relacionado com experiências subjectivas de significado e sentido.

Nas palestras de 1946-47 sobre psicologia filosófica (i.e. os apontamentos registados por Geach, Shah e Jackson intituladas e publicadas como *Wittgenstein's lectures on philosophical psychology 1946-47*, cf. Geach; Shah; Jackson, 1988), os conceitos “cegueira de aspecto” (“*aspect-blindness*”) e “cegueira de significado” são usados de forma intercambiável. No entanto, em escritos posteriores a essas conferências, *viz.* *Remarks on the philosophy of psychology* (cf. Wittgenstein, 1998a, 1998c) e *Last writings on the philosophy of psychology* (cf. Wittgenstein, 1994, 1998d) reserva-se a expressão “*Bedeutungsblindheit*” para uma certa incapacidade de experienciar palavras, de modo que a “cegueira de significado” é uma espécie de “cegueira de aspecto”. Wittgenstein adquire interesse na experiência do significado das palavras (*viz.* como as palavras nos impactam quando as ouvimos ou as vemos/percebemos como um som ou marca e captamos o seu significado) provavelmente sob a influência de James. As origens desse interesse remontam particularmente a *Principles of psychology*, de James (cf. 1998). Depois disso, quando Wittgenstein investigava o conceito “ver como...” (“*seeing as...*”), percebe que havia uma conexão entre o fenómeno de ver um aspecto e a experiência de significado. Este conceito não aparece na segunda parte das *Philosophical investigations* (cf. Wittgenstein, 1996), mas refere-se a casos específicos (e.g. falta de perspicácia ao usar as palavras e frases ou falta de compreensão sobre o estatuto das palavras usadas para comunicar).

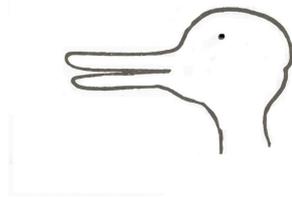
O resultado que se deduz desta investigação conceptual de Wittgenstein é óbvio: é difícil diferenciar comportamentos de uma pessoa “cega de significado” ou de uma pessoa comum com comportamentos linguísticos normais. A maneira como as palavras nos impactam quando temos uma experiência interna delas (i.e. quando simplesmente captamos o significado) não é observável. Wittgenstein usa esse conceito de forma semelhante às deficiências ou desvios de uso dos significados das palavras. Demonstra preocupação com a maneira como uma pessoa “cega de significado” age ou se comporta usando e entendendo palavras. Isso supõe como uma pessoa estaria num estado deficiente para usar o significado das palavras, comparado a um uso frequente e normal. Portanto, o conceito de “cegueira de significado” é uma espécie de nome ficcional para uma hipotética doença, transtorno ou síndrome, a fim de se referir a uma incapacidade ou falta de perspicácia não ficcional e real para experienciar palavras; uma espécie de patologia da linguagem da qual padecem certos utilizadores de uma língua que não conseguem experienciar o significado (pelo menos correctamente) de determinadas palavras.

4 A NATUREZA, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DA “CEGUEIRA DE SIGNIFICADO”

A seção xi das *Philosophical investigations* (cf. Wittgenstein, 1996) inicia com a discussão sobre o que é ou o que significa “ver um aspecto” (“*to see one aspect*”). Considera uma associação directa entre os conceitos/expressões “ver um aspecto” e “experienciar um significado” (“*to experiment one meaning*”). Esta perspectiva justifica a pertinência da investigação psicológica e linguística da chamada filosofia da psicologia de Wittgenstein, porque o significado linguístico é analisado como tópico da filosofia, mas no âmbito da psicologia.

Desta perspectiva interdisciplinar segue a questão da “cegueira de significado”, que se baseia na psicologia da Gestalt, cuja representação mais conhecida é a figura ambígua do pato-coelho de Joseph Jastrow (Figura 1), conforme é exemplificado nas *Philosophical investigations* (1996, p. 194). Essa representação corresponde à hipótese de Wittgenstein de que as pessoas simplesmente têm falhas

na capacidade de ver algo como algo, i.e. pessoas sem a capacidade de experienciar a percepção de um aspecto ou de ver a mudança de um aspecto para outro. Essas pessoas, por exemplo, não conseguem ultrapassar o momento crucial e distintivo de “ver um pato” para “ver um coelho” na mesma representação.



Fonte: Wittgenstein (1996, p. 194).

Figura 1.

Wittgenstein (1996, p. 213) denomina de “cegueira de aspecto” essa patologia ou omissão e a compara com a falta de ouvido musical. A cegueira pertence ao ser humano, não ao significado. As *Philosophical investigations* (cf. Wittgenstein, 1996) revelam a importância deste conceito, confrontando-o com as expressões “ver um aspecto” e “experienciar o significado de uma palavra” (“*to experiment the meaning of a word*”). O que faltaria a alguém para ter a experiência de significado de uma palavra? Esta questão ajuda a compreender o conceito de “cegueira do significado” e a respectiva importância para a expressão. A resposta abordaria a falta de capacidade de produção e compreensão de frases e enunciados, i.e. a falta de habilidades linguísticas necessárias para a comunicação interpessoal.

De que maneira o significado de uma palavra ou de uma imagem vem até nós ou chega à nossa mente? A Figura 2 em baixo (do livro *O Pequeno Príncipe* de Saint-Exupéry, 1995, p. 8) é um signo (imagem) interpretável, coerente e significativo? Esta Figura 2 é a reprodução do primeiro desenho que o Pequeno Príncipe concebeu e mostrou sem que se conseguisse reconhecer o que representa. Em qualquer processo de semiose, i.e. de percepção da presença de um signo e reconhecimento do que o signo significa, estabelece-se a associação entre um significante (a forma sensível do signo) e um significado (a ideia ou conteúdo mental do que é representado).

A semiose é um processo dinâmico em que um utilizador e interpretante de signos de um código reconhece que um certo signo (ou veículo signico) representa um *designatum*, aquilo que o signo refere, produzindo ou suscitando um certo efeito ou resposta. A semiose é um processo de “realização” ou “revelação” do significado através de um signo. Este actua como mediador, veículo. O signo deve ter um *designatum*, uma interpretação (o efeito sobre alguém, o “tornar-se ciente” da coisa em questão como um sinal) e um intérprete (alguém), segundo Morris (1971, p. 34).

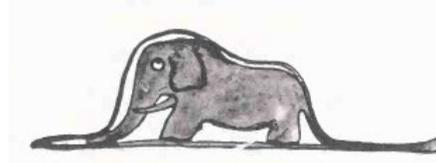
O signo é, por conseguinte, o veículo de um fenómeno e de um processo de semiose: fenómeno, porque algo acontece e é percebido através de um signo; processo, porque este signo desencadeia uma relação dinâmica de significação entre si e o que o mesmo representa ou significa. A semiose designa a operação que produz ou gera significações (interpretantes) através do uso e do reconhecimento de signos, i.e. a partir da relação que estes estabelecem entre significante e significado, conforme a definição triádica de signo proposta por Peirce (1978, § 2.228).

Assim, qualquer representação deve revelar ou indicar a intenção do emissor para ser reconhecida como tal pelo receptor. Então, qual é o significado desta imagem representada na Figura 2? A resposta a esta pergunta é apresentada na Figura 3, que é o segundo desenho do Pequeno Príncipe (Saint-Exupéry, 1995, p. 9).



Fonte: Saint-Exupéry (1995, p. 8).

Figura 2.



Fonte: Saint-Exupéry (1995, p. 9).

Figura 3.

Como poderíamos ter entendido o significado preciso da imagem (Figura 2)? A concepção pragmática da linguagem por parte de Wittgenstein admite a hipótese de uma habilidade definitiva de reconhecimento ou “sensação” para os nossos usos das palavras. No entanto, essa habilidade pode ser alterada ou até mesmo perdida, de acordo com certas circunstâncias. Também pode ser readquirida através do adestramento. Segundo Goodman, James já havia enfatizado essa sensação de palavras que pareciam adquirir um aspecto inteiramente não natural, ao serem repetidas várias vezes e perderem o respectivo significado. Repetir uma palavra não tira seu significado. Por exemplo, se pronunciarmos a palavra “til” muitas vezes e isoladamente, esta continua a ser uma “boa palavra em inglês” e assim parece, sendo este o ponto defendido por James e Wittgenstein (Goodman, 2002, p. 139).

Este exemplo introduz um caso particular de habilidade subjectiva no uso do significado: uma pessoa que sempre usou as palavras mecanicamente, quase instintivamente e sem nenhuma “sensação” de distinção entre esse tipo de uso e o uso regular. Essa distinção pertence às preocupações de Wittgenstein sobre a expressão linguística, i.e. a ideia de uso da linguagem e adestramento da linguagem durante a aquisição de habilidades para falar e compreender o que é dito/expresso.

Nas *Philosophical investigations* (cf. Wittgenstein, 1996) desenvolve-se um empreendimento conceptual no domínio da filosofia da psicologia e menciona-se a “cegueira de aspecto” associada à experiência visual. Poderia haver pessoas sem a capacidade de ver algo como algo? Como aconteceria essa lacuna? Que tipo de consequências teria? Este defeito seria comparável ao daltonismo ou à falta de ouvido absoluto? (1996, p. 213). Respondendo a essas perguntas, chamaremos a essa situação de “cegueira de aspecto” e consideraremos a seguir o que isso pode significar. De acordo com este apuramento conceptual de Wittgenstein, supõe-se que o cego para os aspectos (“*the aspect-blind man*”) não veja os aspectos mudarem.

Quem não tiver a capacidade de ver algo como algo poderia participar num jogo de linguagem como mostrar, entre essas figuras, aquela que contém uma forma ou aspecto de uma determinada cor. Uma tal pessoa seria capaz de ver um aspecto definitivo, mas não poderia ajustar-se às circunstâncias, por exemplo “mostrar agora, entre essas figuras, aquela que contém a tal forma, aspecto ou cor” (i.e. “experimentar o sentido de uma palavra”). Uma pessoa com “cegueira de aspecto”, para Wittgenstein, tem uma associação de imagem diferente de uma pessoa comum.

O uso do conceito de “cegueira de aspecto” tem uma importância evidente para Wittgenstein. Representa a possibilidade de conectar os conceitos “ver um aspecto” e “experimentar o significado de uma palavra” (Hark, 1990, p. 163). Em *Remarks on the philosophy of psychology* (Wittgenstein, 1998a, § 189) referem-se outros gêneros de cegueira: “cegueira de significado”, “cegueira de sensação” (“*sensation-blindness*”) e “cegueira de forma” (“*form-blindness*”). Mas a cegueira, neste caso aspectual, tem a ver com uma mudança de aspecto não percebida pela pessoa “cega de aspecto”. Um exemplo paradigmático de “cegueira de aspecto” é alguém incapaz de ver algo de uma certa maneira, em oposição a alguém com um olhar mais refinado (Wittgenstein, 1998a, §§ 202, 888). Segundo Wittgenstein, a importância desse conceito está na conexão entre os conceitos de “ver um aspecto” e “experimentar o significado de uma palavra”. O que estaria faltando se não experimentasse o significado de uma palavra? O que estaria faltando, por exemplo, se não se entendesse o pedido de pronunciar a palavra “*till*” e a significasse como um verbo (ou se não se sentisse que uma palavra perdera o seu significado e se tornara um mero som se foi repetido dez vezes)? (Wittgenstein, 1996, p. 214).

De acordo com Wittgenstein, o problema é a capacidade de dizer, por exemplo, a palavra “Março” (“*March*”) e significar em um momento como um imperativo e depois como o nome de um mês. Portanto, devemos perguntar se a mesma experiência acompanha a palavra nos dois momentos (Wittgenstein, 1996, p. 215). Dúvidas e confusões aparecem quando algo ambíguo é dito, i.e. usando palavras ou expressões com diferentes significados ou significados mutáveis com uma simples entonação. As mesmas palavras podem ser usadas de maneiras diferentes e, portanto, podem pretender e significar algo distinto: “Se um ouvido sensível me mostra, quando estou a jogar esse jogo, que tenho agora esta, agora aquela experiência da palavra – também não me mostra que muitas vezes não tenho qualquer experiência disso enquanto falo?” (Wittgenstein, 1996, p. 215).

Em *Lectures and conversations on aesthetics, psychology and religious belief*, Wittgenstein (1967, p. 4) apresenta o exemplo de como uma pequena mudança de aspecto altera a expressão de um rosto (Figura 4). Wittgenstein menciona que existem certos tipos de imagens que transmitem significados pictóricos inequívocos mesmo quando nunca havíamos aprendido a interpretá-los.



Fonte: Wittgenstein (1967, p. 4).

Figura 4.

Quando contemplamos a expressão de um rosto desenhado, é profundamente enganador saber com certeza a expressão objectiva representada. Mais enganador será procurar a expressão sem o rosto desenhado ou obter a expressão de um rosto desenhado dualístico. As imagens de rostos (Figura 4) não significam uma forma de estética reducionista, i.e. não isolam as nossas possíveis reacções face as expressões que os rostos apresentam. As expressões das imagens dos

rostos não são hermeticamente seladas. Não revelam efeitos isolados quando as experienciamos, i.e. quando decodificamos os significados adjacentes de cada experiência simbolizada; quando apenas vemos os aspectos e experienciamos um determinado significado. A questão tem a ver com as nossas reacções perante diferenças subtis entre os rostos apresentados. É preciso sermos estimulados a ver as conexões entre as linhas dos desenhos dos rostos. Só assim é possível mostrar a importância de fazer conexões (entre expressões, formas ou aspectos) nas nossas percepções e compreensão em ver aspectos dos signos/imagens.

Os signos convidam à interpretação. Só há interpretação se existir matéria-prima para a interpretação, i.e., significados e sentidos dos signos para serem percebidos, reconhecidos e pensados num processo de semiose. Os signos (em particular os conceitos) parecem querer dizer sempre mais do que deixam antever de um modo superficial, como se guardassem o que dizem em si mesmos. Esta questão está subjacente à tese “o símbolo dá que pensar”, expressa por Ricoeur (1959, p. 66). Há possibilidade de escapatória do pensamento face ao significado (representação corrente, denotada) e sentido (representação particular, conotada) imposto pelo símbolo enquanto sub-classe de signo, i.e. a possibilidade de interacção forçada e de livre pensamento. Se o signo/símbolo dá que pensar, primeiro verifica-se a semiose e depois a tarefa de interpretação e conceptualização para eliminar as aporias da linguagem. Esta tarefa corresponde ao trabalho sobre os conceitos. É neste sentido que Deleuze e Guattari (1992, p. 10-12), por mais afastados que as suas perspectivas filosóficas estejam da de Wittgenstein, realçaram que “a Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” e que “o filósofo é o amigo do conceito, é conceito em potência”. Esta questão implica a relação dos signos com o conhecimento e com a acção. Sobre esta relação, Ricoeur refere:

[...] o mesmo gesto de levantar o braço, na série de quadros de Giotto na capela Arena de Pádua, significa alternadamente o baptismo do Jordão, o milagre de Caná, a expulsão dos vendilhões do Templo, a saudação à cidade de Jerusalém, etc. A acção ‘levantar o braço’ interpreta-se de cada vez em contextos diferentes. Na teoria do conhecimento, a situação paralela a isto é o ‘ver como’ de Wittgenstein. (Ricoeur, 2013, p. 64).

Segundo este exemplo, um gesto possui significados distintos em situações diferentes, independentemente da sua simplicidade e banalidade. A referência à expressão “ver como” de Wittgenstein prende-se com a pressuposição de um relativismo cultural associado ao que significam os símbolos em geral e cujos significados variam consoante os contextos. Com o exemplo do gesto de levantar o braço verifica-se a arquitectura lógica da percepção e do agir, que permite isolar as acções de base das acções mediadas. Da mesma forma que um signo pode possuir vários significados (e.g. homonímia), dois signos podem ter o mesmo significado (e.g. sinonímia) ou dois signos estarem associados a diferentes e respectivos significados e o mesmo referente (e.g. “Estrela da manhã” e “Estrela da tarde” para referirem o planeta Vénus), também um gesto é relativizado nos seus significados pelas circunstâncias representadas por Giotto e referidas por Ricoeur. Os significados e os sentidos dos signos são tão relativos ao ponto de dependerem também do fenómeno da apofenia, como no exemplo da parábola hindu do cego que toma um elefante por Deus (Schmaltz, 2003, p. 1-2).

A capacidade do falante (a sua condição para seguir as normas e ter comportamentos linguísticos adequados) é a condição *sine qua non* para o processo de expressão linguística. Isso pode ser padrão de acordo com as normas e desvios gramaticais seguidos. Apesar de ver um aspecto, uma pessoa com a anomalia ou incapacidade semântica em experienciar o significado de uma palavra (i.e. uma pessoa com “cegueira de significado”) poderia participar nos mesmos jogos de linguagem e processos de comunicação quotidianos.

Nos escritos póstumos *The blue and brown books* (cf. Wittgenstein, 1998b) ditados entre 1934-35, apontam-se diferentes tipos de jogos de linguagem. Esses jogos de linguagem funcionam como “sistemas comunicativos”. São formas culturais, compartilhadas de vida que promovem a interacção pública e verbal. As preocupações conceptuais de Wittgenstein giram em torno do problema em definir o alcance dos seus estudos sobre a expressão linguística da experiência na denominada filosofia da psicologia: o desvio e a norma do nosso uso da linguagem. Existem vários usos da linguagem e alguns critérios que apontam para o que é normal ou desvio usando a linguagem. A gramática é um conjunto de critérios para evitar patologias semânticas e problemas de compreensão, como um certo tipo específico de “cegueira de significado”.

Os signos adquirem os seus significados nas nossas formas de vida, na nossa prática cultural e social onde estão os jogos de linguagem (Wittgenstein, 1998c, § 504; 1998d, § 913). Defender esta tese é seguir uma concepção antropológica da linguagem. É o que Wittgenstein faz com o conceito de “jogo de linguagem” enquanto forma de vida, prática linguística ou uso corrente da linguagem. O conceito de “cegueira de significado” é ambíguo e é uma espécie de “cegueira semântica”. No entanto, parece necessário excluir do significado deste conceito o caso de uma pessoa que nasceu sem o sentido da visão, porque o que falta a um “cego de significado” não é um certo tipo de sensação ou impressão sensorial. Segundo Schulte (2003, p. 68), não seria correcto dizer que um “cego de significado” é incapaz de fazer algo, em geral, com os significados das palavras ou com os significados das palavras ambíguas. Wittgenstein mostra explicitamente que esse tipo de cegueira permite ao “cego de sentido” dizer, em certo momento, que um sentido que lhe veio à mente e que, posteriormente, um outro sentido também lhe ocorreu (1998a, § 242). Para Schulte, a capacidade que falta a um “cego de significado” não o impede, como Rhees correctamente enfatiza, de ser tão capaz quanto as outras pessoas de participar na maioria dos jogos de linguagem. Por outro lado, o que lhe falta não é algo que poucas pessoas têm, como o “olho de pintor” ou “ouvido de músico”; o que lhe falta é algo como um “ouvido musical” (Schulte, 2003, p. 68). Um “cego de significado” seria semelhante a alguém que é capaz de distinguir “piano” e “forte”, “allegro” e “andante”, mas incapaz de fazer qualquer coisa como Schumann ou conforme a indicação “toque isso [ou ouça isso] como se fosse a resposta” (Schulte, 2003, p. 68).

Assim, o que falta ao “cego de significado” não é uma experiência sensorial (e.g. a visão) nem o domínio de uma dada habilidade (e.g. ver e distinguir cores), mas uma experiência de significado ou um tipo específico de experiência de significado. Schulte (2003, p. 70) compara uma pessoa nessa situação com um músico tocando mecanicamente (independentemente da pauta, da plateia ou do contexto) ou uma pessoa bebendo diferentes tipos de vinho sem notar nenhuma diferença. Em alguns casos, acrescenta Schulte, é possível ajudar essas pessoas a adquirir o que lhes falta e o problema se volta para a técnica de uso e adestramento da linguagem, i.e. formas

que permitam a aquisição de habilidades por meio da aplicação e compreensão correctas de significados. Um “cego de significados” será capaz de (re)aprender as técnicas de expressão e compreender diferentes significados, bem como um vocabulário para comunicar com significados precisos e compreensíveis.

4.1 A atmosfera das palavras

São aporias os usos de palavras com mais de um significado. Por exemplo, a palavra “*still*” pode ser um conectivo (“*still*”) e um verbo (“*to calm*”); a palavra “*despite*” pode ser um nome (“*spite*”) e uma preposição (“*although*”) (Wittgenstein, 1998a, § 333). Os mal-entendidos na linguagem surgem do uso superficial da gramática, que olha apenas para a estrutura ou características das palavras. Segundo Wittgenstein, para evitar mal-entendidos e erros conceptuais na actividade filosófica, devemos considerar uma dimensão profunda da gramática, a atmosfera de cada palavra dentro do jogo de linguagem ao qual pertence. Por conseguinte, o que é a “atmosfera da palavra” (“*atmosphere of the word*”)?

Se eu disser “*Mr. White turned white*” (“O Sr. Branco ficou branco”), quero dizer o primeiro “Branco” como nome próprio e o segundo como nome comum (adjectivo), pois minha experiência de significado (associada à palavra “branco”) diz que coisas diferentes têm de acontecer na minha mente no primeiro e no segundo uso da palavra “branco”, i.e. o domínio da gramática torna-me consciente dos significados correctos do primeiro “branco” e do segundo “branco”. Quando pronuncio a frase da maneira usual, tendo em mente a mudança de significado, algo acontece: a compreensão distinta do meu primeiro e segundo “branco” quer para mim (a minha intenção de produzir uma significação) quer para o meu interlocutor (a sua compreensão do significado), e não uma espécie de desfile de significados das palavras na mente.

O que Wittgenstein parece dizer é que cada palavra familiar carrega uma atmosfera para ser usada e compreendida correctamente. A possibilidade de usar as palavras no seu contexto adequado e no seu significado preciso é dada pela experiência do significado. Se os possíveis usos de uma palavra flutuam diante de nós em meias sombras enquanto a dizemos ou ouvimos, isso simplesmente conta para nós, mas comunicamos com outras pessoas sem saber se elas também têm essa experiência (Wittgenstein, 1996, p. 181).

A minha experiência baseada nos significados das palavras é idêntica ou semelhante às experiências das outras pessoas, i.e. todos aqueles que compartilham uma língua têm as mesmas experiências de significado. Mas as minhas experiências de significado apenas e simplesmente valem para mim, assim como as experiências de significados de outras pessoas são subjectivamente válidas e funcionais para elas.

Consequentemente, o significado de uma palavra não é a experiência que se tem ao ouvi-la ou proferi-la; e o sentido de uma frase não é um complexo de tais experiências (Wittgenstein, 1996, p. 181; 1998d, § 361). É a experiência gramatical que nos ensina que cada palavra parece ter um carácter diferente em contextos diferentes e, ao mesmo tempo, sempre tem um carácter singular, uma fisionomia única, como se olhasse para nós.

In toto, “experiência de significado” refere-se à aplicação da linguagem que intenciona a compreensão através do sentido. A relevância do conceito de

“experiência de significado” revela-se quando ansiamos pela compreensão da linguagem; quando realmente sentimos que precisamos ser compreendidos através das palavras que pronunciamos. Rimos dos trocadilhos porque entendemos os significados das palavras e, nessa medida, experimentamos esses significados (Wittgenstein, 1998d, § 711). É como a experiência da “palavra que acerta”, em que se pronuncia uma palavra precisa ou adequada em relação ao que se pretende expressar. Nesta perspectiva, Wittgenstein menciona o “acto de significar” no jogo para significar a coisa certa, i.e. nenhuma outra palavra ou significado serviria para um preciso uso e contexto que teria ou exigiria um específico significado (Wittgenstein, 1998d, p. 78). Não haveria melhor expressão do que “a palavra que acerta o alvo” para representar o propósito principal de qualquer acto de significação: expressar a coisa certa, “aquela” atmosfera.

É através da “experiência de significado” que todos os falantes de uma língua adquirem as suas competências para usar os signos arbitrários e se fazerem entender. Segundo Wittgenstein, o significado é uma fisionomia. O significado de uma palavra é uma fisionomia particular que reconhecemos (Wittgenstein, 1996, § 568 e p. 181, 210). Saber usar uma palavra é reconhecer a fisionomia familiar da palavra ou ter essa sensação sobre seu significado (Wittgenstein, 1996, p. 218).

Por exemplo, pensemos no caso proposto por Wittgenstein (1998d, § 712): as palavras trocadas por amantes, palavras carregadas de sentimentos, como as palavras de um poema, que não podemos simplesmente decidir substituir por quaisquer outras. Até o simples tom das palavras pronunciadas altera a compreensão de uma expressão. O falante não pode mudar as palavras sem também mudar o tom emocional subjacente. É como se cada palavra tivesse sua própria atmosfera, além do seu significado (Wittgenstein, 1998d, § 726).

Uma pessoa que não experienciasse o significado de uma palavra não teria um conjunto de habilidades (Goodman, 2002, p. 155), como tomar a mesma palavra como substantivo ou verbo; sentir uma palavra que ele entende como tendo “um leve aroma definido”, “uma atmosfera”, “um carácter diferente” ou “algo imponderável” correspondendo à sua compreensão da palavra (Wittgenstein, 1998a, § 243). Essa pessoa não experienciaria o duplo sentido dos trocadilhos. Uma pessoa “cega de significado” só poderia focar-se num sentido/significado.

A atmosfera da palavra indica o lugar da palavra no significado da frase (Wittgenstein, 1998a, § 335; 1996, p. 182). As dificuldades para expressar a experiência são óbvias e o uso de “*Bad as things are, still they might be worse*” é duvidoso, pois não é possível saber exactamente quando e como desenvolvemos a “atmosfera da palavra” (“*still*”) ou a “sensação de significado” (“*meaning-sensation*”) quando aprendemos a falar. Uma hipótese para entender o conceito de “cegueira de significado” poderia ser a imprecisão da aquisição da palavra/expressão “sensação de significado”. Nesse caso, todos os falantes têm “cegueira de significado”, pois ninguém consegue lembrar quando aprendeu a falar ou a usar uma determinada palavra, quando desenvolveu a “sensação de significado” ou quando e como começou a desenvolver as supostas “sensações de significado” para as palavras que usa (Wittgenstein, 1998a, §§ 346, 348). A dificuldade e a complexidade de indagar os significados pressupostos por meio de uma expressão são exemplificadas quando alguém refere “sinto que penso na minha cabeça”, pois o que isso significa não poderá ser revelado (Wittgenstein, 1998a, § 350). Quando aprendemos a expressão

“na minha cabeça”, associamos o que isso significa à ideia de actividade de pensamento. Aprendemos os significados das palavras por meio de associações com o uso que podemos fazer (Wittgenstein, 1998a, § 354). Por exemplo, aprendemos a expressão “a palavra X tem o significado Y” associando o significante e o significado, i.e. associando o que representa a ideia a transmitir e o conteúdo próprio da ideia a transmitir. A partir desta estrutura desenvolvemos um processo que nos permite adquirir o significado da experiência linguística. É o uso comum da linguagem que nos permite dizer, por exemplo, “é isso que eu quis dizer com esta palavra”.

Casos de desvios ou anomalias atinentes à aplicação dos significados das palavras devem ser considerados na discussão sobre a expressão da experiência. Talvez por isso Wittgenstein (1998a, § 175) introduz o chamado conceito de “cego de significado”. Para evitar esses desvios e anomalias, a atmosfera da palavra e a gramática profunda são úteis no uso quotidiano da linguagem.

4.2 Inter-subjectividade semântica

O conceito de “cegueira de significado” está vinculado, *lato sensu*, aos processos de comunicação e compreensão do significado. Os processos de comunicação e a compreensão do significado são ambos diacrónicos; ambos se desenvolvem ao longo do tempo e procedem da interacção dos interlocutores. Usamos as palavras consoante maneiras e critérios; escolhemos as palavras que consideramos mais adequadas para representar o que pretendemos dizer. Portanto, se alguém disser “pela maneira como eu ouvi a palavra X, ela significava Y para mim”, estará a referir-se a um momento no tempo e a um emprego específico da palavra (Wittgenstein, 1998a, § 175). Há uma relação relevante com um determinado momento no tempo e os “cegos de significado” perderiam essa relação.

O tempo e a interacção determinam os significados e as maneiras de usar as palavras. Uma palavra pode significar coisas completamente diferentes consoante o contexto onde está inserida. Wittgenstein (1998a, § 37) já havia alertado para essa peculiaridade linguística, a respeito da contradição, quando refere o exemplo em dizer “isso é bonito e isso não é bonito”, apontando para objectos diferentes e pronunciando as palavras “isto” e “bonito”.

Apesar de a mesma palavra “isto” significar coisas diferentes em cada um dos dois momentos ou períodos de tempo em que é aplicada, os dois usos de “isto” têm o mesmo significado. No entanto, não podem ter o mesmo referente, como é o caso da aplicação da expressão “isto é bonito e isto não é bonito”. Caso contrário seria o mesmo que sustentar que a palavra “hoje” tem hoje o mesmo significado que tinha ontem, i.e. de acordo com o tempo do enunciado. O mesmo acontece com a palavra “aqui”, consoante o lugar referido.

Como mencionado anteriormente, na frase “O Sr. Branco ficou branco” (1998a, § 37), a primeira palavra “branco” não pode ter o mesmo nível de significado que a segunda. Portanto, a palavra “branco” não pode ter o mesmo uso. Se tivesse o mesmo uso, falaríamos apenas de uma e mesma palavra.

A associação com o tempo torna-se importante para a compreensão de palavras e expressões. O “cego de significado” perderia essa associação e, conseqüentemente, comprometeria a comunicação e o entendimento mútuos. Dizer

“pela maneira como eu ouvi a palavra X, ela significava Y para mim” refere-se a um momento de tempo e a uma maneira de usar a palavra (Wittgenstein, 1996, p. 175).

A incompreensão da sequência temporal (quando ouvimos uma palavra e atribuímos um significado em determinado momento) é determinante para a efectividade do significado. Isso nos permitiria compreender o que é referido por qualquer outra forma estranha de expressão. O conceito de “cegueira de significado” aplica-se quando não há perspicuidade dos enunciados nem compreensão dos estatutos das palavras utilizadas. Como consequência, isso não nos permite diferenciar facilmente os comportamentos linguísticos de um “cego de significado”.

Segundo Rhees, no prefácio de *The blue and brown books* (cf. Wittgenstein, 1998b) usa-se o conceito de “cego de significado” associado a deficiências ou desvios do uso da linguagem e parece interessado em como um “cego de significado” age ou se comporta durante o emprego e a compreensão das palavras. Wittgenstein supõe como seria o acto linguístico em tal situação deficiente, i.e. os efeitos semânticos causados pelo uso de palavras em comparação com situações usuais e normais.

A situação de “cegueira de significado” revela a dúvida levantada pela hipótese sobre as experiências de outra pessoa, i.e. a questão de conhecer as palavras de outra pessoa com um significado definido num momento exacto. Quando uma palavra é ouvida fora de qualquer contexto (num momento fugaz), tem um significado e, no momento seguinte, outro. Se alguém pronuncia a palavra repetidamente, a palavra parece perder todos os significados. Trata-se de algo que vem à cabeça (Wittgenstein, 1998a, § 167).

Wittgenstein usa o conceito de “cegueira de significado” para considerar a possibilidade de um uso deficiente ou confuso dos significados. No entanto, essa possibilidade não impediria a experiência e a expressão das subjectividades. Qualquer pessoa com esta patologia semântica seria um seguidor de regras atípico. A imposição da normalidade não ocorreria e as regras seriam usadas para expressar o que se pretende da forma mais preferida. Portanto, o que devemos dizer sobre quem não compreende as palavras “agora vejo esta figura assim, agora assim”, como as expressões dos rostos na Figura 4? Quem não compreende as palavras nem nota a mudança de aspecto, forma ou expressão não teria um sentido importante? (Wittgenstein, 1998a, § 168).

Existem formas de cegueira que não permitem um comportamento normal, i.e. não pressupõem o caminho frequentemente seguido pela maioria dos falantes de uma língua. Por exemplo, alguém que não gostou de ver um desenho ou uma fotografia, porque diz que um ser humano sem cor é feio; ou alguém que admira a paisagem olhando o mapa e exclamando “que vista magnífica!” (Wittgenstein, 1998a, § 170). Situações como estas são absurdas, não têm sentido.

O uso ambíguo das palavras pode indicar uma coisa quando se pretende algo diferente (Wittgenstein, 1998a, § 202). Se um emissor pronuncia uma palavra e um receptor a ouve e compreende, ambos (emissor e receptor) compartilham a mesma palavra, mas não têm a mesma experiência de significado. Portanto, é importante distinguir um uso normal de um uso desviado ou patológico de palavras. As pessoas usam a linguagem de maneiras definidas; têm certas experiências de significado.

Para Wittgenstein (1998a, § 232), se compararmos a chegada do significado à mente de uma pessoa como um sonho, a nossa conversa é normalmente sem sonhos.

Portanto, o “cego de significado” seria então aquele que sempre falaria sem sonhos, porque não teria interpretações apropriadas ou experiências de significado. Se as nossas palavras são normalmente sem sentido ou sem variações de sentido, o caso patológico seria evidente, pois usaríamos palavras e significados deficientes, inadequados ou incorrectos para relacionar diferentes realidades ou experiências.

Na perspectiva de Wittgenstein, uma pessoa nessa situação falaria sem sonhos, significados ou entendimentos. Se o relato do sonho é uma frase como “naquele momento pensei que tu querias dizer...”, sonho quando entendo uma frase, i.e. o relato do sonho. Se o significado vem à mente como um sonho, o discurso geralmente é sem sonhos, porque as palavras não são concebidas para representar a realidade de forma diferente de pessoa para pessoa. Não teríamos um acordo possível. Devido à deficiência do uso e compreensão de significados, um “cego de significados” seria alguém que sempre falaria como se não tivesse sonhos. Os significados não apareciam na sua mente (Wittgenstein, 1998a, § 235).

A mesma situação acontece com outros significados, especialmente em situações psicológicas: quando pretendemos transmitir ideias durante conversas quotidianas, os signos linguísticos são usados de forma convencional. Frequentemente, damos sinais aos nossos interlocutores para representar estados internos de dor, prazer ou compreensão. No entanto, como realmente sabemos se há transmissão do que pretendemos através dos sinais? Como sabemos que alguém está encantado? Como se aprende a expressão linguística do encantamento? Com o que se conecta? Com a expressão de sensações corporais? Perguntamos a alguém o que sente no seu peito e músculos faciais para descobrir se está a sentir prazer?

As emoções excitadas quando lemos um poema também sugerem questões. Como as palavras de um poema podem criar impressões? Como somos tocados pelo poema? Se todos os leitores se sentem impressionados ou tocados pelo poema, podemos dizer que o poema tem a expressão linguística do encantamento. Se apenas uma pessoa se sentir impressionada ou tocada pelo poema, pode ser que certas sensações sempre apareçam quando essa pessoa lê o poema. É possível um leitor sentir tristeza e querer chorar ou ter a sensação de um nó na garganta. Se um poema impressiona quando o lemos, sentimos o mesmo quando lemos algo diferente? As palavras podem dar uma resposta satisfatória ao que sentimos?

A experiência emocional que surge durante a leitura é incerta, apesar de ser provocada pela expressão linguística de um poema. No entanto, o que as palavras de um poema têm? Como provocam ou despertam impressões específicas? É a associação harmoniosa de palavras? São os significados das palavras? É o sentido geral do poema ou a ideia transmitida? Wittgenstein reforça o valor das palavras para o pensamento e a vida, dizendo que apenas no fluxo do pensamento e da vida as palavras têm significado (1998c, § 504) e que o significado das palavras, o que está por trás delas, não nos diz respeito na conversação quotidiana (1998c, § 603).

Se utilizarmos uma palavra ambígua e polissémica (e.g. palavras homógrafas com a mesma grafia, mas com significados diferentes) e pronunciamos uma frase (e.g. “estou ao banco”), os interlocutores podem perguntar qual o significado intencionado e transmitido quando ouvem a palavra “banco”. A frase pode referir-se ao banco de jardim ou à instituição financeira. Quando os interlocutores ouvem “banco”, o significado “banco de instituição bancária” pode surgir à mente. É como se um germen de sentido fosse implantado, experienciado e depois interpretado

(Wittgenstein, 1998a, § 94). Podemos supor que quem diz “vai ao banco”, tendo esta frase vários sentidos, certamente esta é uma experiência que quem tem “cegueira de significado” poderia não compreender (Geach; Shah; Jackson, 1988, p. 58).

Como perceber um significado se este for arbitrário? Entender a técnica de usar uma palavra e um respectivo significado num momento, tendo depois experiências de significado, é como tomar uma palavra ambígua de uma maneira. A “cegueira de significado” poderia ser tomada como falta da experiência na transição semântica ou na mudança de aspectos, ou como ausência das experiências (Geach; Shah; Jackson, 1988, p. 108, 113).

Se não estabelecermos o significado das palavras, os jogos de linguagem não nos permitem associar os seus significados precisos. Portanto, o “cego de significado” não teria sensibilidade para distinguir a ambiguidade da palavra “banco” e saltaria sempre mecanicamente de um sentido (“assento de jardim”) para outro (“instituição financeira”) sem perceber o momento da mudança de entendimento.

5 CONCLUSÕES

As principais contribuições deste artigo estão relacionadas com dois aspectos essenciais: a) o reconhecimento de uma importante filosofia da psicologia posterior (por isso, não tão conhecida quanto outros temas e problemas) na obra de Wittgenstein e relacionada à experiência da linguagem comum; b) o reconhecimento de que a “cegueira de significado” é um problema comum de compreensão, tão frequente quanto imperceptível. Este último aspecto é o ponto essencial que pretendemos discutir e reflectir. De facto, a “cegueira de significado” é um problema de comunicação no campo da filosofia da psicologia de Wittgenstein. Por essa razão, é importante determinar, *in primis*, a concepção de filosofia da psicologia de Wittgenstein. O que Wittgenstein entende por tal designação é uma investigação filosófica que é, no fundo, uma investigação conceptual e psicológica de feição informativa, i.e., restrita à descrição do uso de conceitos psicológicos comuns.

Este empreendimento filosófico é uma tentativa descritiva do uso das palavras, considerando a gramática, como esclarece Budd (1991, p. 1). A importância da filosofia da psicologia deriva do seu propósito, que é a dissolução de problemas filosóficos. Esses problemas só podem ser tratados com sucesso alcançando uma visão sinóptica sobre a linguagem. Portanto, a filosofia da psicologia é puramente descritiva, não explicativa. A intenção das investigações de Wittgenstein (a descrição do uso de alguns conceitos psicológicos) não é do tipo filosófico que exige precisão, mas visa a compreensão de conceitos psicológicos por meio de uma representação clara que consiste em ver as interconexões.

O conceito de “cegueira de significado” é ambíguo e complexo. A explicação de Wittgenstein sobre o significado deste conceito não é clara, apesar dos exemplos e situações apresentados nos seus últimos escritos sobre psicologia filosófica. Existem vários géneros de cegueira: “cegueira de alma” (“soul-blindness”), “cegueira da cor” (“colour-blindness”), “cegueira de forma” (“form-blindness”), “cegueira de sensação” (“sensation-blindness”) e “cegueira do aspecto” (“aspect-blindness”). Todos estes géneros de cegueira estão associados às experiências, aos momentos de mudança de X para Y e aos significados. Todos estes géneros de cegueira são “cegueiras semânticas” que comprometem os processos de comunicação e

compreensão entre interlocutores que partilham o código e a gramática. Os géneros de cegueira não permitem comportamentos linguísticos normais.

Em relação à “cegueira de aspecto”, este género de cegueira alteraria o significado de uma palavra e a compreensão do uso da linguagem. Um “cego de aspectos” não seria capaz de ver o aspecto de uma palavra e experimentar o significado correcto. Wittgenstein admite a possibilidade de alguém ser “cego” para a expressão de um rosto, como vimos na Figura 4. Uma pessoa que tivesse visto apenas uma expressão facial não poderia ter o conceito de expressão facial. A “cegueira de aspecto” levaria a observar de maneira diferente, ver coisas diferentes ou ser incapaz de ver (perceber empiricamente) os rostos e as suas expressões.

Segundo Wittgenstein, a importância do conceito “cegueira de aspecto” está no parentesco de ver um aspecto e experimentar o significado de uma palavra. O que falta se não experimentamos o significado de uma palavra? Um “cego de aspecto” não perceberia as mudanças de aspecto das coisas, mas poderia ver uma expressão facial da mesma forma que qualquer outra pessoa. O que percebo por meio da sensação (e.g. tristeza) ao ver um traço facial é a constatação de um estado de espírito triste? O que quero dizer quando digo “estás triste” ao ver apenas o rosto e a expressão? Quer dizer que vejo a pessoa (o seu rosto e a sua expressão) triste? Se a sua expressão facial me parece triste, a pessoa também está triste? Existe algum traço ou expressão objectivos a denotar tristeza ou a interpretação dos rostos da Figura 4 são subjectivas e susceptíveis de provocar equívocos? A tristeza é uma sensação objectivável ou subjectiva?

A palavra “sentido” também é equívoca. A expressão da tristeza num rosto não pode ser unívoca e explícita, não pode permitir a percepção de uma experiência de interioridade, i.e. um sentimento de tristeza. Pela expressão do rosto de alguém (incluindo os seus comportamentos) não percebo um sentimento de tristeza da mesma forma e com idêntica facilidade e certeza com que percebo a minha tristeza. Portanto, a experiência de “cegueira de aspecto” é particular e altera a compreensão de palavras e de aspectos das outras pessoas.

A comunicação patológica revela anomalias semânticas. Não é uma comunicação “regular”, mas uma comunicação “agramática”. Esse tipo de comunicação e uso da linguagem pode estar associado à “cegueira de significado”. Os últimos escritos de Wittgenstein também demonstram as diversas patologias comunicativas (relacionadas com o sem-sentido, sem-nome, inefabilidade, loucura, inexistência de significados, etc.) que influenciam negativamente o sucesso de qualquer expressão linguística ou processo de comunicação.

Qualquer uso da linguagem implica o cumprimento de regras (a gramática), o que explica a atenção à filosofia da gramática (cf. Wittgenstein, 1993b). Mas recorremos a formas características de expressão linguística para facilitar o entendimento. É como um idealismo ou subjectivismo linguístico que é representado pela filosofia da psicologia de Wittgenstein. As experiências de significados e o conceito de “cegueira de significados” são exemplos desse idealismo linguístico, conforme Anscombe (1981, p. 112) reconhece. Os conceitos e os usos de qualquer linguagem prendem-se com práticas gramaticais e jogos de linguagem.

REFERÊNCIAS

- Anscombe GEM. *From Parmenides to Wittgenstein*. Oxford: Blackwell; 1981.
- Budd M. *Wittgenstein's philosophy of psychology*. Routledge: London; 1991.
- Deleuze GGF. *O que é a filosofia?* Lisboa: Presença; 1992.
- Ducrot O, Todorov T. *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores; 2011.
- Eco U. *O signo*. Lisboa: Editorial Presença; 2004.
- Fiske J. *Introdução ao estudo da comunicação*. Lisboa: Asa; 1993.
- Geach PT, Shah KJ, Jackson AC. *Wittgenstein's lectures on philosophical psychology 1946-47*. London: Harvester-Wheatsheaf; 1988.
- Glock HJ. *A Wittgenstein dictionary*. Oxford: Basil Blackwell; 1996.
- Goodman RB. *Wittgenstein and William James*. Cambridge: Cambridge University Press; 2002.
- Hark M. *Beyond the inner and the outer - Wittgenstein's philosophy of psychology*. Kluwer Academic Publishers; 1990.
- James W. *Principles of psychology*. Bristol: Thoemmes Press; 1998.
- Morris C. *Foundations of the theory of signs*, in *Writings on the general theory of signs*. The Hague, Gruyter Mouton; 1971.
- Peirce CS. *Collected papers*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; 1978.
- Ricoeur P. *Le symbole donne à penser*. *Esprit*. 1959;27(7-8):60-76.
- Ricoeur P. *O discurso da acção*. Lisboa: Edições 70; 2013.
- Saint-Exupéry A. *The little prince*. Thorndike, Me.: GX Hall & Co; 1995.
- Santo Agostinho. *De dialectica*. E. Munteanu, tradutor. Bucaresti: Humanitas; 1991.
- Schmaltz D. *The blind men and the elephant*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers; 2003.
- Schulte J. *Experience & expression: Wittgenstein's philosophy of psychology*. Oxford: Clarendon Press; 2003.
- Wittgenstein L. *Lectures and conversations on aesthetics, psychology and religious belief*. Berkeley: University of California Press; 1967.
- Wittgenstein L. *Remarks on colour*. Oxford: Basil Blackwell; 1980.
- Wittgenstein L. *On certainty*. Oxford: Basil Blackwell; 1993a.
- Wittgenstein L. *Philosophical grammar*. Oxford: Basil Blackwell; 1993b.
- Wittgenstein L. *Zettel*. Oxford: Basil Blackwell; 1993c.
- Wittgenstein L. *Last writings on the philosophy of psychology II*. Oxford: Basil Blackwell; 1994.
- Wittgenstein L. *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell; 1996.
- Wittgenstein L. *Remarks on the philosophy of psychology I*. Oxford: Basil Blackwell; 1998a.
- Wittgenstein L. *The blue and brown books*. Oxford: Basil Blackwell; 1998b.
- Wittgenstein L. *Remarks on the philosophy of psychology II*. Oxford: Basil Blackwell; 1998c.
- Wittgenstein L. *Last writings on the philosophy of psychology I*. Oxford: Basil Blackwell; 1998d.
- Wittgenstein L. *Tractatus logico-philosophicus*. London: Routledge; 1999.

FLP 24(2)

Interface entre linguagem humana, consciência e emoção

Interface between human language, consciousness and emotion

Mônica Maria Soares Santos*

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Renata Barbosa Vicente**

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil

Resumo: Considerando o aumento da expectativa de vida dos seres humanos e a consequente ampliação do número idosos no mundo, o presente trabalho tem por objetivo apresentar a consciência humana e a emoção sob a perspectiva de Damásio (2000, 2011), bem como, com base em estudos recentes, os impactos, desta última, na linguagem. Sob o enfoque de diferentes teorias da Cognição e da Linguística, estes estudos demonstraram resultados positivos e negativos da emoção sobre a linguagem humana e a consequente qualidade de vida dos idosos. Dessa forma, Soares Santos (2021) demonstra que a emoção, ocasionada pela música, favorece o resgate da consciência linguística, perdida com a doença de Alzheimer, enquanto Vicente (2014) reconhece os níveis distintos de processamento na produção textual escrita. Já o Projeto de Extensão (Vicente 2017, 2018, 2019), intitulado “Descobertas da melhor idade: além dos muros da universidade”, realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), esclarece, por meio de atividades lúdicas, que situações de tensão podem impactar, negativa e emocionalmente, o idoso.

Palavras-chave: Consciência. Emoção. Linguagem.

Abstract: Considering the increase in human life expectancy and the consequent increase in the number of elderly people in the world, the present work aims to present human consciousness and emotion from the perspective of Damásio (2000, 2011), as well as, based on recent studies, the impacts of the latter on language. Under the focus of different theories of Cognition and Linguistics, these studies showed positive and negative results of emotion on human language and the consequent quality of life of the elderly. Thus, Soares Santos (2021) demonstrates that emotion, caused by music, favors the rescue of linguistic awareness, lost with Alzheimer’s disease, while Vicente (2014, 2020), recognizes the different levels of processing in the production of the text. argumentative-essay - mind, conscious mind and conscious mind capable of producing culture materialized in the texts produced by individuals and in an Extension Project entitled “Discoveries of the best age: beyond the walls of the university”, carried out at the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE), in which he clarifies, through playful activities, which situations of tension can negatively and emotionally impact the elderly.

Keywords: Conscience. Emotion. Language.

FLP 24(2)

* Universidade de São Paulo, São Paulo; monicasoares@usp.br

** Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife.

1 INTRODUÇÃO

Uma das maiores conquistas das sociedades contemporâneas é o aumento da expectativa de vida. A população idosa é a que mais cresce em todo o mundo, tornando o envelhecimento das populações uma realidade mundial. Entre outros fatores, além da melhoria no nível de nutrição, nas condições habitacionais e no saneamento, também os avanços da medicina têm aumentado a expectativa de vida da população idosa. Os quadros de saúde inerentes ao envelhecimento têm um impacto expressivo sobre os indivíduos, seus familiares e a sociedade em geral.

Quando envelhecemos, muitas funções corporais começam a declinar-se gradativamente, principalmente o cérebro. O envelhecimento natural do cérebro pode levar o ser humano a danos irreversíveis como a Doença de Alzheimer (DA), que é a mais frequente, pois atinge de 50% a 60% dos casos de demência no mundo atual. Alcança, no mínimo, 5% da população de indivíduos com mais de 65 anos (Ortiz e Bertolucci 2005) e pode chegar a 26% entre aqueles com idades acima de 84 anos. (Cayton 2000).

Clinicamente, a DA é conceituada como uma patologia que degenera o cérebro e tem causa ainda desconhecida, não obstante os avanços das pesquisas baseadas em neuroimagens. É uma patologia neurodegenerativa, cujo diagnóstico definitivo é possível de obter *post mortem* (Herrera, 2002), apesar de os avanços tecnológicos propiciados pela neurolinguística, com a utilização das técnicas de neuroimagem, já garantirem maior precisão na apresentação clínica e patológica da doença, em vida. Além da degradação fisiológica, o indivíduo com a Doença de Alzheimer sofre de alterações comportamentais e emocionais, visto que a depressão (Rovner et al., 1989; Enache, 2011; Forlenza, 2000) é sintoma prevalente nesses pacientes.

Este trabalho traz os impactos da emoção sobre jovens e idosos. A partir de estudos realizados na modalidade escrita, em que jovens produzem o texto dissertativo-argumentativo, em uma situação de tensão, que é o processo seletivo de vestibular da FUVEST, nota-se que a introdução do texto é a barreira que precisa ser superada, para que o texto flua. Portanto, a introdução é o momento de maior *stress*, ou seja maior impacto emocional negativo, já que é necessário associar uma gama de conhecimentos, desde tipo textual ao tema que será referendado ao longo do texto. Semelhantemente, na perspectiva da modalidade oral, observa-se que a emoção impacta negativamente os idosos que, em atividades lúdicas, precisam mostrar quais aprendizagens foram significativas e memorizadas após as palestras realizadas. Por fim, sob a ótica positiva da emoção, este trabalho avançará, demonstrando como a música predileta de idosos com DA retoma lembranças outrora adormecidas pelo impacto da doença. Assim sendo, estruturamos o referido trabalho em 4 seções, entremeadas pelas Considerações Iniciais e Finais. A primeira seção discorre sobre as concepções de Consciência, sob a ótica de Damásio e destacadas nas pesquisas esplanadas neste trabalho.

No segundo subtítulo, as autoras apresentam, também, sob a perspectiva damasiana, a emoção e os aspectos positivos e negativos que impactam a linguagem.

Consciência, emoção e linguagem, três estruturas segmentadas, a serviço do processamento cognitivo, servirão de suporte teórico para a explanação da seção que antecede as Considerações Finais na qual é apresentada com a descrição dos resultados da aplicação de Teste de Consciência Linguística em idosos típicos e com Alzheimer.

FLP 24(2)

2 CONSCIÊNCIA: A PERCEPÇÃO DO ORGANISMO A FAVOR DA LINGUAGEM

As discussões sobre a consciência persistem até os dias atuais e não há nenhuma previsão de quando este debate terminará em algum momento da história.

Quando utilizamos o termo consciência em referência à percepção dos nossos próprios pensamentos, sentimentos e recordações ou quando pensamos na consciência, temos a certeza de saber do que se trata em nós, mas não conseguimos dizer o que é. Nem mesmo podemos dizer se a maneira como entendemos a consciência é igual à maneira como o outro a entende. Levada às últimas consequências, a consciência possibilita ao indivíduo saber de sua existência e, justamente por isso, poder reconhecer-se como um ser que pensa. Se assim não fosse, a espécie humana não teria evoluído e nem alcançado certos prazeres e sofrimentos que integram sua caminhada e seu aprendizado.

É a percepção que tem o organismo de si mesmo e do seu ambiente que leva Damásio (2000) a reconhecer dois tipos de consciência: Consciência Central e Consciência Ampliada, também conhecida como Consciência Autobiográfica.

A Consciência Central é um fenômeno biológico simples que possui apenas um nível de organização. Ela consiste na sensação de se saber situado no espaço-tempo dêitico (aqui e agora), por isso é considerada “estável no decorrer da vida do organismo [porque] não depende da memória convencional, da memória operacional, do raciocínio ou da linguagem” (Damásio, 2000, p. 41). Essa consciência é mantida, mesmo que toda a área do cérebro que a contempla esteja lesionada, impedindo o indivíduo, inclusive, de saber o próprio nome. Damásio supõe que, do mesmo modo, a maioria dos mamíferos tenham presente essa consciência, porquanto ela se estruturaria em partes bastante primitivas do ponto de vista filogenético, ou seja, estaria localizada no tronco cerebral e no giro do cíngulo.

A Consciência Ampliada, por sua vez, em sentido oposto à definição da Consciência Central, é um fenômeno biológico complexo, com vários níveis de organização. Evolui no decorrer da vida e “depende da memória convencional e da memória operacional. Quando atinge seu ápice humano, também é intensificada pela linguagem.” (Damásio, 2000, p. 41, **negrito nosso**). Visitemos a concepção de Damásio a seguir reproduzida de modo a cotejar os dois tipos de consciência:

[...] fornece ao organismo um sentido do self concernente a um momento — agora — e a um lugar — aqui. O campo de ação da **consciência central** é o aqui e agora. A consciência central não ilumina o futuro, e o único passado que ela vagamente nos permite vislumbrar é aquele ocorrido no instante imediatamente anterior. Não há outro lugar, não há antes, não há depois. Por outro lado, o tipo de consciência complexo, que denomino consciência ampliada e que possui muitos níveis e graus, fornece ao organismo um complexo sentido do self — uma identidade e uma pessoa, você ou eu — e situa essa pessoa em um ponto do tempo histórico individual, ricamente ciente do passado vivido e do futuro antevisto, e profundamente conhecedora do mundo além desse ponto.

Essas duas consciências, como depreendemos das explicações, são distintas, opostas, mas não são independentes. O grau de complexidade da Consciência Ampliada, aliás, deve-se à sua própria natureza derivada que conta, para sua construção, com a existência da Consciência Central, pois, como nos lembra Damásio (2000, p. 42, **negrito nosso**):

[...] a **consciência ampliada** não é uma variedade independente de consciência: pelo contrário, ela se constrói sobre o alicerce da consciência central. Uma análise cuidadosa de doenças neurológicas revela que a consciência central pode permanecer ileso mesmo havendo comprometimento da consciência ampliada. Ao contrário, o comprometimento da consciência central destrói todo o edifício da consciência: a consciência ampliada não se sustenta separadamente. A glória que é a consciência requer a ativação ordenada de ambos os tipos de consciência.

De cada uma dessas consciências apresentadas, sob a ótica de Damásio (2000), emerge um tipo de *self*. À Consciência Central corresponde o *Self Central*, que se constitui como “uma entidade transitória, incessantemente recriada para cada objeto com o qual o cérebro interage.” (Idem, p. 43). À Consciência Ampliada, emerge a nossa noção básica de *self*, ligada à ideia de identidade, o *Self Autobiográfico* que “corresponde a um conjunto não transitório de fatos e modos de ser únicos que caracterizam uma pessoa.”

O cérebro constrói, pois, esta consciência gerando um processo do *self* em uma mente que se encontra em estado de vigília. Esse processo pode ser percebido pela evolução do *self* em três estágios: o *protosself*, o *self central* e *self autobiográfico*. Eles não são estanques, nem autônomos em sua evolução, pois um depende do outro para que o indivíduo alcance a maturação esperada para o próximo estágio (Damásio, 2011).

No estágio do *protosself*, o indivíduo se encontra numa fase mais tenra de desenvolvimento mental que representa a parte biofísica e consiste em uma reunião de imagens que descreve aspectos relativamente estáveis do corpo e gera sentimentos espontâneos do corpo vivo. Quando o indivíduo é capaz de relacionar, ou seja, fazer uso de seu organismo para interpretar um objeto a ser conhecido, compreende-se que ele esteja no estágio do *self central*. Depende, evidentemente, do estágio anterior ter ocorrido, pois ele é base para o seguinte. A mente sendo capaz de relacionar múltiplos objetos, a exemplo de uma experiência vivenciada ou um futuro antevisto, é um indicativo de que o indivíduo esteja em um estágio mais avançado: o *self autobiográfico* (Damásio, 2011).

Logo, do ponto de vista da evolução, numa abordagem neurocientífica, e numa metodologia de neuroimagem, é possível reconhecer que, no estágio do *protosself*, os processos de *self* orientam e organizam a mente em função das necessidades físicas e biológicas do indivíduo, dando condição para a sobrevivência.

No sentido mais amplo, nessa fase, é possível que não haja consciência, isto é, o ser humano ainda não adquiriu o conhecimento que lhe permite vivenciar e compreender aspectos do mundo interior. No processo de evolução do indivíduo, à proporção que ele interage com o objeto e, conseqüentemente, o mundo, passa a desenvolver uma subjetividade na mente, tornando-se consciente. Trata-se do estágio do *self central*, uma fase em que informações e instruções adquiridas culturalmente começam a ser usadas para obter e acumular novos conhecimentos sobre o indivíduo e o mundo em que está inserido. Dando continuidade ao processo evolutivo, quando alcançamos um nível mais complexo do *self*, será denominado *self autobiográfico*, estágio em que o indivíduo passa a manipular, raciocinar sobre o seu conhecimento.

Aplicando esses conceitos ao processo de produção textual, Vicente (2014) demonstrou que o indivíduo passa por um processo de ‘vigília’, muitas vezes chamado de concentração para a elaboração do plano redacional, que é estruturado da seguinte

forma: (i) organização do plano de ideias: *Protossself*; (ii) contato com o objeto que, por sua vez é manipulado. Este é o momento em que o autor de uma redação lida com os textos motivadores contidos em uma proposta de um exame, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou do processo de avaliação como a da Fundação do Vestibular da Universidade de São Paulo – FUVEST. Vem à tona o conhecimento empírico e a situação contextual, que é ambiente de prova: *Self* central; (iii) os elementos do *self* central interagem propiciando a elaboração da produção do texto, resultando em uma exteriorização da consciência cultural do indivíduo que realiza o exame: *Self* autobiográfico. Portanto, Vicente (2014), em concordância com Damásio (2011), reconhece os níveis distintos de processamento na produção do texto dissertativo-argumentativo – mente, mente consciente e mente consciente capaz de produzir cultura materializada nos textos produzidos pelos indivíduos.

Mithen (2002, p. 321) também estudou a evolução da mente: “o passo crucial na evolução da mente moderna foi a mudança de um modelo do tipo canivete suíço para outro com fluidez cognitiva; ou seja, da mentalidade especializada para a generalizada.”

Ao estabelecer um diálogo entre Damásio (2011) e Mithen (2002), é possível transportar esse processamento da consciência para a produção cultural do indivíduo. Para este último autor, a metáfora é uma ferramenta do pensamento que recorre a domínios distintos para sua construção ultrapassando os limites naturais. Nessas transposições, ocorrem associações entre elementos inesperados ou “a geração de uma ideia sobre algo que é tangível” (Mithen, 2002, p. 344). Somente uma mente com fluidez cognitiva poderia transpor limites, pois todos os ancestrais dos homens (*australopithecus*, *homo*, *neandertais*) não teriam condições de produzir fenômenos que demandassem uma cognição fluida, como é o caso da metáfora, que irrompe limites entre categorias ou classes estabelecidas. Do mesmo modo, indivíduos da espécie humana sem a maturação mental (que pressupõe, segundo Damásio, o percorrer do *continuum*: mente > mente consciente > mente consciente capaz de produzir cultura) não seriam capazes de criar metáforas.

A consciência linguística é uma propriedade que sugere que a linguagem tenha a capacidade de manipular intencionalmente a estrutura da própria linguagem (Correa, 2004) e, assim sendo, duplamente, pode referir-se ao mundo e a si mesma (Barrera; Maluf, 2003, p. 492). Essa propriedade, de acordo com Marilyn Jager Adams (1994), é dos fatores tidos como capitais no auxílio ao processo de aquisição da linguagem. Durante o processo de manipulação consciente ou intencional da linguagem, em quaisquer de seus aspectos, fonológico, morfológico ou sintático, o indivíduo faz uso da atenção. Componente este perdido com a presença da DA, no entanto, de alguma forma, resgatado com a escuta da música.

De acordo com as pesquisas de Soares Santos (2021), existe uma ‘consciência da linguagem’ que é desperta com o som da música predileta dos idosos com Alzheimer. Utilizamos o termo consciência para referir à sensação de conhecimento e de entendimento que se tem de si ou de algo, no mesmo sentido da Consciência Central proposta por Damásio (2000), que expressa a noção de existência de um ser humano. Essa consciência da linguagem aflorada pelo idoso com DA, exposto à música preferida, desperta-lhe fatos de sua vida, possibilita-lhe saber quem é, mesmo que em pouco espaço de tempo. A expressão apática do olhar, as ações sem objetivo, o andar sem rumo... tudo parece assumir um **sentido** com a música. Mais que isso, a sua linguagem, outrora esquecida, adormecida, acorda.

Dessa forma, a pesquisadora pôde afirmar que a Consciência Linguística abarca uma acepção mais primitiva (mais enraizada na vida do indivíduo), menos civilizada (menos associada ao mundo da escrita formal), que avalia a oralidade motivada, em vez da escrita e da leitura. A partir dessa oralidade, proferida com aporte linguístico e estímulo musical, promove-se o resgate da consciência da linguagem que já existia e que sofrera deterioração com a DA.

Essa consciência linguística/consciência da linguagem confunde-se com a linguagem verbal, precisamente porque a função básica da linguagem do ser humano, a capacidade de se comunicar, ativa o processo básico da memória e da consciência, daí ser a linguagem considerada o maior componente de entendimento do comportamento humano (Harley, 2001).

A mente consciente é um lugar intangível do qual só temos evidências pela linguagem. Mais especificamente, as “funções como a memória ou a linguagem” permitem reconstituir uma espécie de “anatomia da consciência” (Damásio, 2011, p. 39). Essa consciência diz respeito à relação entre palavra e mundo, mediada pela cognição. Isso ocorre porque a linguagem integra várias e complexas atividades comunicativas, sociais e cognitivas que se coadunam com as demais atividades da psicologia do ser humano, tal como um *scaffolding* ou uma plataforma a partir da qual se alcançam outras habilidades e discernimentos. Na próxima seção discorreremos sobre a emoção e o seu impacto sobre a linguagem de indivíduos sob momentos de tensão ou deleite.

3 A EMOÇÃO E OS FATORES QUE INTERFEREM NA COMUNICAÇÃO HUMANA OU A AUXILIAM

FLP 24(2)

A matéria cerebral – biofísica mesmo – é parte do que precisamos para alcançar a capacidade de realização de atividades ‘superiores’. Isso se deve ao fato de que essa matéria “está envolvida no processo mental” (Meyer, 2002[1997], p. 27), e não poderia ser diferente, pois é desse funcionamento integrado que a consciência, o pensamento, a emoção e a percepção manifestam-se também de forma integrada. Não há consciência sem pensamento, não há pensamento sem emoção e não há emoção sem percepção. Toda outra combinação intuída entre esses elementos também é verdadeira. É o que argumenta Meyer, com o qual concordamos:

a matéria cerebral [...] elabora o conjunto da atividade do cérebro, não somente os controles que o cérebro-máquina exerce sobre a vida visceral, mas também as mais nobres funções, que são a consciência, o pensamento, a emoção e a percepção. (Meyer, 2002[1997], p. 13).

As emoções, conforme Damásio (2011), são automatizadas, não aprendidas e estruturadas pelo genoma em evocações realizadas. Em suas pesquisas, esse autor observou que o mecanismo essencial das emoções é semelhante entre os indivíduos da espécie humana. A seleção de uma forma ou outra, no entanto, pode corresponder a critérios individuais. O que causa medo a um indivíduo pode não causar a outro. O mesmo se dá com a alegria, a ansiedade, a dor, dentre outras emoções. O dito “quem ama o feio bonito lhe parece” é o claro exemplo da sabedoria popular a respeito da regra geral que norteia a escolha humana em decorrência de suas emoções.

Segundo Damásio, **sentimentos** diferem de emoções. Essa diferença pode ser mais bem compreendida, segundo ele, quando pensamos em patologias, os desvios do

que chamamos de normalidade. Sentimentos patológicos seriam a depressão, dor e síndromes de toxicod dependência. São dependentes de processos corporais e da mente, portanto. Em consequência, afetam a linguagem e a língua, no momento da produção, produzindo sinais nos vários níveis de codificação.

A emoção, entendida como humor, sensação e afetividade (Damásio, 2011), toma, como palco de reação, o corpo. Então, quando um indivíduo tem uma emoção negativa, por exemplo a tristeza, outros pensamentos negativos são evocados. Já uma emoção positiva provocará o oposto. Pesquisas, como as de Kleinman, Lafer e Caetano (2008) têm demonstrado que pessoas bipolares, num momento depressivo, tendem a enxergar a tristeza em semblantes que não se encontram verdadeiramente tristes.

Ainda segundo o autor, também os sentimentos provocam muitas consequências no indivíduo, entre as quais a orientação de comportamentos que ajudam a aprendizagem e trazem vantagens para a espécie. Desse modo, impactam qualitativamente na produção e materialização da linguagem e da língua.

A ansiedade é um distúrbio emocional, que debilita as funções mentais, em resposta a pressões sociais, morais e econômicas. A ansiedade pode ser considerada uma resposta fisiológica e exacerbada, pois desregula uma série de funções mentais e orgânicas. Assim, não só o rendimento intelectual diminui no ansioso, como ocorre uma série de funções físico-corporais: sudorese, taquicardia, palidez etc. Isso permitiu à autora amparar-se, teoricamente, na ocorrência dos famosos “brancos” que o indivíduo tem, em momentos de ansiedade, tais como os ocorridos durante os períodos em que há a prova de vestibular ou, mais especificamente, o momento em que é exigida desse candidato a prontidão para a escrita, ou seja, o momento de elaboração da produção textual (Vicente, 2014).

Esta pesquisadora ainda observou que na produção de texto escrito, em situação de avaliação, os estudantes precisam ativar o seu conhecimento prévio, que foi construído ao longo de sua vida em contexto escolar ou informal, relacionando a um tema que nem sempre é de seu domínio, mas que precisa ser bem desenvolvido, a fim de que ele atinja o objetivo de ser bem avaliado para conseguir uma vaga em um processo seletivo, como ocorre em um vestibular. Isso tudo gera um distúrbio emocional, muitas vezes impactando negativamente na qualidade do texto produzido. Desta forma, um indivíduo que está com emoções polarizadas negativamente, por exemplo, pode ter sua prontidão afetada, assim como a organização e logicidade das ideias expostas. O que se supõe, então, é que o rendimento desse aluno pode ser reduzido, pois essa emoção impacta o raciocínio. Em contrapartida, se as emoções estiverem polarizadas, positivamente, também o rendimento pode ser impactado, e não necessariamente para um resultado positivo, pois as emoções podem tornar opacas as relações legítimas na ordenação e correlação de argumentos.

Em situação emocional contrária, no entanto, indivíduos típicos e com Alzheimer, quando expostos a músicas apazíveis e que lhes remetam a épocas saudosas de sua vida, puderem responder, linguisticamente, de modo favorável a testes aos quais foram submetidos.

Para Soares Santos (2021), uma vez submetidos à escuta de músicas apazíveis aos seus ouvidos, os idosos, com Alzheimer, antes esquecidos de fatos recentes ações realizadas no mesmo dia com parentes próximos ou até mesmo os idosos impedidos de falar, por exemplo, cantavam músicas inteiras de épocas remotas de sua vida.

A autora entende a emoção causada pela escuta da música como fator positivo no tratamento de idosos com DA porque se constitui meio de comunicação para linguagem verbal, especialmente. Os idosos doentes expressam não somente sentimentos pela música, mas também pensamentos, uma prova de que a deterioração da linguagem é um fenômeno parcial.

Além dos aspectos emocionais, os estímulos musicais ocasionam alterações fisiológicas, tais como a alteração da respiração, da circulação sanguínea, da digestão, da oxigenação e do dinamismo nervoso e humoral, bem como estimulação da energia muscular e a redução da fadiga. Além disso, de acordo com Leão e Flusser (2008), estímulos musicais promovem o aumento da atenção e uma mais contígua ancoragem ao ambiente, de modo que a memória e a atividade motora sejam estimuladas, com impacto na elevação do humor, um fator decisivo e importante como recurso contra o medo e a ansiedade. A emoção, de acordo com Soares Santos (2021) desperta a consciência linguística. Essa consciência é maior do que a compreensão que o idoso com Alzheimer demonstra ter da língua nas suas divisões metalinguísticas quando responde corretamente às provas de linguagem às quais os idosos foram submetidos em sua pesquisa. É a possibilidade de interação, de voltar a se comunicar, de compreender-se a si e ao mundo que o cerca.

No âmbito da produção oral, em um projeto de extensão para idosos, em que todos tinham acima de 60 anos, realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), intitulado “Descobertas da melhor idade: além dos muros da universidade”, sob a coordenação da Professora Renata Barbosa Vicente, foram realizadas palestras a este público e ao final, algumas dinâmicas, a fim de observar como estes idosos se comportavam frente a uma situação de tensão. Após a palestra, alguns idosos foram sorteados para participarem das atividades, respondendo algumas perguntas abertas ou perguntas com a possibilidade de escolher uma alternativa, sempre sobre a temática que acabara de ser palestrada, seja educação financeira, responsabilidade ambiental, sexo na terceira idade e outras. Observou-se que os idosos, mesmo fazendo parte de um grupo já conhecido por eles, no momento em que precisavam produzir respostas orais, durante a dinâmica, sempre ficavam ansiosos, pois naquele momento sabiam que o conhecimento, há pouco apresentado, seria confrontado, ainda que fosse de forma lúdica, por meio das atividades de “brincadeira” que encerravam cada encontro. Portanto, impactados pela emoção durante as tentativas de respostas, eram muito comuns os famosos “brancos”, a gagueira e até mesmo a sudorese nas mãos.

Em situações interativas, a emoção é estruturada, conseqüentemente, por processos gerais de pensamentos, o que envolve a atribuição de significados.

Da reação dos idosos típicos e com DA pesquisados à música, Soares Santos (2021) trata, a partir da descrição de padrões linguísticos observados no contexto de interação proporcionada pela pesquisa, trazendo as narrativas estruturadas por eles, depois de apreciarem o repertório de músicas preferidas, com o intuito de mostrar que há sentido nas palavras. São histórias resgatadas à memória pelos sons ritmados e harmoniosos das expressões corporais, emoções e vozes pessoais. Histórias de vida, comunicadas ou “cantadas”, por idosos que perderam vitalidade com o tempo, mas jamais esqueceram sua identidade linguística, por algum motivo.

De fato, mostrar que os idosos experimentam formas diferentes de convivência com a Doença de Alzheimer (DA) por questões de ordem democrática, cultural e

social, embora haja uma combinação de reações comuns nos doentes, que pode ser atestada quando a submissão à música faculta a comunicação de certos conteúdos psíquicos e cognitivos, comprovadores da preservação de certa consciência linguística. Nessa parte do texto, trazemos, numa abordagem quantitativa, as narrativas estruturadas por eles, antes e depois de apreciarem o repertório de músicas preferidas, com o intuito de mostrar que há sentido nas palavras. Sentido este que consideramos a consciência da linguagem a florada pelo idoso com DA, exposto à música preferida e que lhe desperta e lhe possibilita saber quem é. A sua linguagem, outrora esquecida, adormecida... acorda. Desperta na vivacidade do olhar, no esboçar de um sorriso, no marejar dos olhos, no acompanhamento emocionado da música. A emoção desperta a consciência linguística.

4 A LINGUAGEM – ATIVIDADE COGNITIVA SUPERIOR SUSTENTADA PELA CONSCIÊNCIA E PELA EMOÇÃO

No processo de compreender os elementos do processamento mental, foquemos nossa atenção agora na linguagem, que é um dos grandes artífices da mente e da cultura humana, porque se trata, no caso da expressão linguística, de um conjunto de peças que se articulam e que dependem de um sistema com capacidade de reagir ao meio. O cérebro humano produz infinitas sentenças a partir de um conjunto finito de regras e símbolos, pois codificamos uma mesma informação de variadas maneiras. Essa ideia não somente entra em consonância com modelos formalistas *hard*, mas também com o que de mais precioso existe no funcionalismo: a manutenção de funções a despeito da forma ou vice-versa. Assim, a dinâmica sistêmica preside operações fundamentais para a interação dos indivíduos. É o que defende Del Nero, numa perspectiva da neurociência:

A linguagem é uma função do cérebro humano que, do ponto de vista de sua história cerebral, envolve regiões preferencialmente aptas para ela e uma dinâmica de interação com fatos linguísticos externos que acabam por fazer com que sua operação plena seja departamento virtual, mais ou menos fixo. Do ponto de vista de sua estrutura, é composta de um conjunto de regras de construção de sentenças (sintaxe) e de um conjunto de significados, interpretações e objetos capazes de ter existência real ou imaginária – por exemplo, “mesas”, “átomos”, “justiça” e “centauros” (semântica). Há ainda um fator de contexto que influencia na compreensão de certas expressões linguísticas, chamado pragmática. Imagine que falo a palavra “porco” num açougue ou num campo de futebol. Em cada local, graças à interpretação contextual, significarão mensagens diferentes (Del Nero, 1997, p. 309-310).

O *self autobiográfico*, a instância de consciência mais alta do indivíduo, age, como já afirmamos, com base nos conhecimentos acumulados na memória e também em registros possibilitados pela criação humana, como a pedra, a argila, o papiro, ou papel e nos HDs. Esse percurso evolutivo do suporte também permite reconhecer a busca pela preservação de informações e conhecimentos, sem sobrecarregar o ‘HD’ humano, o cérebro.

A linguagem continua sendo um elemento importante de integração, de aprendizagem e de saltos evolutivos via descobertas e incorporação de tecnologias. Além disso, tendo onde guardar tanta informação, sem necessariamente ter de utilizar esse cérebro como recipiente, ficou mais fácil liberá-lo para o pensar, para a reflexão e

FLP 24(2)

para outras atividades tão humanas, como a arte, a religião, o mito e outras tantas formas de regular o comportamento social.

Se pensarmos a linguagem como uma atividade cerebral superior que dá suporte ao pensamento, dando-lhe um formato linguístico de um notável instrumento de comunicação (Langacker, 1980), compreenderemos que as ideias se materializam em palavras. E essa forma especial de se comunicar constitui-se como “uma faculdade de expressão especificamente humana, que não se encontra em outras espécies” (Castro; Gomes, 2000, p. 19). Da mesma forma, quando falamos em linguagem, não podemos dissociar o caráter sistemático da língua, que se estrutura, hierarquicamente, nos seguintes níveis: o fonológico, o morfológico e o sintático, segundo projeções pragmáticas, mas quase sempre por meio de palavras e construções. Qualquer alteração numa das três dimensões poderá vir a afetar o modo e a qualidade de vida dos indivíduos idosos, pois estas estruturas, ilesas e unidas, representam a capacidade comunicativa do ser humano.

4.1 Teste de Consciência Linguística em Idosos

O TCLI - Teste de Consciência Linguística - é um teste linguístico que foi criado, especificamente, para a pesquisa de Soares Santos (2021), com base nas observações realizadas nos vários momentos de interação durante o estudo-piloto. Sob um modelo de linguagem hierárquica, indo das unidades de linguagem mais simples (sons, partes de palavras) às mais complexas (palavras e frases), o TCLI dividiu as classificações sob o enfoque metalinguístico do campo fonológico, morfológico e sintático, objetivando à análise das respectivas consciências linguísticas, hipoteticamente preservadas no idoso com DA, buscando verificar se a música teria influência no resgate destas consciências. Este teste permitiu apurar o desenvolvimento/declínio, de modo segmentado, e verificar as consciências dos níveis fonológico, morfológico e sintático, possibilitando análises textuais e discursivas do grupo de controle e comparar com as possíveis consciências linguísticas mantidas no grupo clínico.

A abordagem da pesquisadora Edwiges Maria Morato (2008) acerca do comprometimento linguístico do idoso com Da nos estágios da doença afirma que, na primeira fase, conhecida como leve ou inicial, a DA caracteriza-se, linguisticamente, por alterações nos aspectos semântico-lexicais-pragmáticos. Na forma moderada ou segunda fase, ocorrem alterações no âmbito fonológico, sintático e morfológico. Na forma severa, conhecida como terceira fase, há um grave comprometimento de todas as habilidades linguísticas, desencadeando, na maioria das vezes, a ausência de comunicação por meio da fala.

A aplicação desse teste foi realizada em dois momentos e teve a música preferida do idoso como intermediária. A aplicação foi realizada, individualmente, e em ambiente tranquilo. Os participantes foram, propositadamente, mantidos descontraídos por conversas amenas para que a atividade pudesse ser o mais natural possível. O teste foi aplicado em dois momentos, seguindo a mesma ordem para todos os participantes: As perguntas foram realizadas conforme as instruções do teste, e as respostas obtidas, registradas. O Quadro 1 apresenta o escore máximo de pontuação de cada tipo. Não foi realizado nenhum julgamento de valor em relação à quantidade de erros ou acertos. Foi verificada a influência da música nas respostas, uma vez que

FLP 24(2)

se hipotetizava ser a música o mecanismo desencadeador da emoção necessária ao resgate da consciência linguística adormecida pela Doença de Alzheimer.

Quadro 1 - *Escore* do TCLI.

CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA	PROVAS	ESCORE POR ITENS DA PROVA	PONTUAÇÃO TOTAL (idoso x escore)	
			DA	TÍPICO
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	SÍNTESE	5 pontos	30	30
	SEGMENTAÇÃO	4 pontos	24	24
	RIMA	1 ponto	6	6
CONSCIÊNCIA MORFOLÓGICA	PREFIXAÇÃO	5 pontos	30	30
	SUFIXAÇÃO	5 pontos	30	30
	SUFIXAÇÃO	8 pontos	48	48
CONSCIÊNCIA SINTÁTICA	AÇÃO	8 pontos	48	48
	AGENTE DA AÇÃO	3 pontos	18	18
	COMPLEMENTO VERBAL	3 pontos	18	18
	PERÍODO COMPOSTO	4 pontos	24	24
	(A)GRAMATICALIDADE	4 pontos	24	24
TOTAL		50 pontos	300	300

Fonte: Dados da Autora - TCLI (Soares Santos, 2021).

Nesse experimento, Soares Santos (2021) buscou verificar se a consciência (meta)linguística no âmbito fonologia, morfologia e sintaxe continuavam preservadas em idosos com DA e constatou que, em contextos normais de aferição dessa competência, por indisposição, por ausência de interação social ou mesmo por ausência de estímulo, a consciência linguística em idosos com DA é pouco explicitada, ao passo que quando expostos à audição de uma música com a qual mantêm uma relação intensa de afetividade, a emoção desperta essa consciência, que passa a ser facilmente verificada.

Os resultados apresentados apontam, indubitavelmente, para a existência de um progresso no desempenho dos idosos com DA reconhecidos antes da audição da música e depois da audição da música. A interpretação dos resultados obtidos pelo estudo de Soares Santos (2021) sugere que a exposição à música e consequente emoção sentida resultou positivamente no resgate da consciência fonológica, morfológica e sintática dos idosos, em especial aos idosos com DA.

Esse efeito poderia ser explicado, principalmente pelo envolvimento emocional do idoso com sua música preferida, que por sua vez, majorou sua cooperação na participação das sessões.

Como esperado, os idosos com DA produziram mais acertos quando expostos à escuta da música que escolhera, que quando precisavam responder às atividades de aferição de consciência fonológica, morfológica ou sintática sem o estímulo dela. Em outras palavras, a consciência (meta)linguística, por assim dizer, pode ser mais bem observada e resgatada e de modo significativo durante a exposição à música de sua escolha.

Entretanto, é inegável que, em alguns casos em que, no momento anterior à audição musical, houve um erro de ordem metalinguística, esse equívoco fora corrigido pelo idoso no segundo momento. Assim sendo, podemos afirmar, com base na literatura vigente, que, minimamente, os efeitos da escuta da música, de alguma

maneira aprimoraram a memória e os tornaram mais colaborativos. Do mesmo modo, não se pode negar que, nestes grupos, DA e Típicos, apresentados no Quadro 1, a variável concernente ao nível de escolaridade contribuiu para a positividade do resultado, visto que nos idosos típicos com menor grau de escolaridade, houve um resgate à resposta correta no segundo momento de aplicação da prova. Para estes idosos típicos e com baixa escolaridade, a nossa hipótese é a de que a escuta da música foi a responsável pela correção das respostas e, da mesma forma, pela boa conduta do participante para cooperar com a aplicação do instrumento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na produção escrita, na produção oral ou na escuta da música foi possível compreender que a gradiência cultural se relaciona com os três estágios dos *selves*. Quanto mais o indivíduo demonstra cultura e habilidade em produzir um texto, oral ou escrito, mais avançado é o estágio evolutivo da mente nas tarefas que envolvem língua escrita formal. Num estágio de *self autobiográfico*, o indivíduo desliga-se de heranças socioculturais (típicas de *protossself*), afasta-se de metáforas que são produtivas e as adapta a novos contextos, para codificar a subjetividade.

Em ambos os estágios de *self*, impactam qualitativamente a linguagem e a língua. Retomando Damásio (2011, p. 263) e dialogando com os resultados alcançados, podemos afirmar ainda que o processo de um exame como o ENEM, uma avaliação como o da FUVEST, a participação de uma dinâmica lúdica, em que o idoso se sente confrontado ou a escuta aprazível da música predileta do idoso são situações de tensão e de emoções básicas vivenciadas pela espécie que são codificadas no cérebro. Em virtude desse contexto, originam-se comandos dessa região as respostas biofísicas, por exemplo, sudorese e os esquecimentos. No caso de esquecimentos, causados por situação de tensão, “os famosos brancos”, a resposta biofísica permite-nos concluir que as emoções interferem na linguagem, garantindo que as emoções podem ser codificadas via sintaxe.

Na atividade musical, por sua vez, durante sua fruição auditiva, ocorre o modo compensatório no processo de reabilitação cognitiva. Em outras palavras, a música pode identificar habilidades ou funções preservadas dos pacientes e, com isso, desenvolver novas habilidades que possam compensar o déficit cognitivo (Moreira et al., 2012).

Ouvir uma música que faz parte da biografia individual não só ativou a memória, como também ativou a linguagem adormecida. Acreditamos que a associação das palavras de uma música e o resultado emocional evocado por ela pode, a longo prazo, melhorar a fluência verbal, afetada pela doença, mesmo em casos mais avançados. Os idosos com DA reagiram positivamente à música porque existe Consciência Linguística nos diferentes estágios da enfermidade proporcionalmente às condições neurológicas e psíquicas de cada fase da vida humana.

REFERÊNCIAS

- Barrera SD, Maluf MR. Consciência metalinguísticas e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*. 2003;16(3):491-502.
- Castro SL, Gomes I. Dificuldades de aprendizagem da língua materna. Lisboa: Universidade Aberta; 2000.

- Cavalcante SMS, Militão JÁ, organizadores. Emoções: desafios para estudos da linguagem e cognição. Belo Horizonte: Puc Minas; 2016.
- Cayton H. Tudo sobre doença de Alzheimer: resposta às suas dúvidas. São Paulo: Andrei; 2000.
- Correa J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. *Psicologia: teoria e pesquisa*. 2004;20(1):69-75.
- Del Nero HS. O sítio da mente: pensamento, emoção e vontade no cérebro humano. São Paulo: Editora Collegium Cognitio; 1997.
- Damásio A. E o cérebro criou o homem. São Paulo: Companhia das Letras; 2011. (Original em inglês: *self comes to mind: constructing the conscious brain*. New York: Pantheon; 2010).
- Damásio A. O sentimento de si: corpo, emoção e consciência. Lisboa: Temas e Debates, Círculo de Leitores; 2013.
- Harley TA. *The psychology of language*. New York: Psychology Press; 2001.
- Herrera E, et al. Epidemiologic survey of dementia in a community-dwelling brazilian population. *Alzheimer Disease & Associated Disorders*. 2002;16:103-108.
- Kleinman A, Lafer B, Caetano SC. Transtorno bipolar na infância e na adolescência. In: Kapczinski F; Quevedo J; Colaboradores, organizadores. *Transtorno bipolar, teoria e clínica*. 2008. p. 306-330.
- Langacker RW. *A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos fundamentais*. Petrópolis: Vozes; 1980.
- Leão E, Flusser V. Música para idosos institucionalizados: percepção dos músicos atuantes. *Rev. Esc. Enferm. Usp*. 2008;42(1):73-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/recusp/V42n1/10.pdf>.
- Meyer P. O olho e o cérebro: biofilosofia da percepção visual. Ferreira RL, tradutor. São Paulo: Editora Unesp; 2002[1997].
- Mithen S. A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência. Oliveira LCB, tradutora. São Paulo: Editora da Unesp; 2002 [1996].
- Morato EM. O caráter sociocognitivo da metaforicidade: contribuições do estudo do tratamento de expressões formulaicas por pessoas com afasia e com doença de alzheimer. *Rev. Est. Ling*. 2008;16(1) jan./jun.:157-177.
- Moreira SV, et al. Neuromusicoterapia no Brasil: aspectos terapêuticos na reabilitação neurológica. *Revista brasileira de musicoterapia*. 2012;12:18-26. Disponível em: <http://revistademusicoterapia.mus.br/revistademusicoterapia122012.html>.
- Ortiz KZ, Bertolucci PHF. Alterações de linguagem nas fases iniciais da doença de Alzheimer. *Arq. Neuropsiquiatria*. 2005;63(2-A):311-317.
- Pinker P. Do que é feito o pensamento: a língua como janela para natureza humana. Ravagnani F, tradutora. São Paulo: Companhia das Letras; 2008[2007].
- Rovner BW, Broadhead J, Spencer M. Depression in Alzheimer's disease. *Am J Psychiatry*. 1989;146:350-3.
- Soares Santos MM. “Essa música me faz lembrar...” A consciência linguística que emerge da música: idosos com Alzheimer no Brasil e em Portugal [tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, Évora: Universidade de Évora; 2021.
- Tomasello M. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press; 2003[2000].
- Vicente RB. Iniciar é abstrato? É o lugar, é o tempo, é o espaço do caos cognitivo [tese]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo; 2014. [citado 5 jul. 2022].
- Vicente RB. *Descobertas da melhor idade: além dos muros da Universidade*. Recife: Universidade Federal Rural de Pernambuco; 2017, 2018, 2019.
- Vygotsky A. *Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes; 2009.

A importância dos estudos linguísticos no aperfeiçoamento do *Google Tradutor*: linguagem, neurociência e inteligência artificial

*The importance of linguistic studies in improving Google Translate:
language, neuroscience and artificial intelligence*

Kelly Cristhel do Nascimento Pimentel*

Escola Estadual Heronides Araújo (EEHA/SEDUC-MT)
Universidade Estadual de Goiás (PG-POSLLI/UEG)

Lennie Aryete Dias Pereira Bertoque**

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Resumo: O objetivo deste trabalho é apresentar a análise da tradução da música *They don't care about us* do cantor Michael Jackson, por meio da ferramenta *Google Tradutor*, refletindo como a inter-relação dos estudos linguísticos, neurocientíficos e em inteligência artificial podem contribuir para o aperfeiçoamento da ferramenta *Google Tradutor*. A abordagem metodológica desta pesquisa é de caráter qualitativo e articula-se aos estudos em linguagem (Dik, 1989; Givón, 1989) neurociência (Consenza; Guerra, 2011; Herculano-Houzel, 2012) e em inteligência artificial (Russell; Norvig, 2004; Othero, 2005). As análises, neste trabalho, mostraram que os processos de tradução não são eficazes, desconsiderando-se os aspectos cognitivos e pragmático-discursivos, já que a sintaxe (codificação), reflete essa relação. Ainda assim, percebeu-se que a ferramenta *Google Tradutor* apresentou avanços linguísticos significativos, especialmente por ter em seu processamento a tecnologia de Redes Neurais Artificiais. O programa já mostra avanços na construção de frases sintática e semanticamente adequadas ao contexto comunicativo, em português brasileiro, mas ainda há a necessidade de os estudos em inteligência artificial considerarem as pesquisas linguísticas, porque “linguagem” não é apenas execução da fala/escrita, mas todo um aparato linguístico, discursivo e cognitivo que intermedeia as relações socioculturais por meio da língua.

Palavras-chave: Linguagem. Tradução. Neurociência. Inteligência artificial.

Abstract: The objective of this work is to present the analysis of the translation of the song *They don't care about us* by the singer Michael Jackson, through the *Google Translate* tool, reflecting how the interrelation of linguistic, neuroscientific and artificial intelligence studies can contribute for the improvement of the *Google Translate* tool. The methodological approach of this research is qualitative and is

* Especialista em Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT/CUA), professora da educação básica Escola Estadual Heronides Araújo (EEHA), no município de Barra do Garças-MT, mestranda em Linguística no Programa de Pós-graduação em Língua e Literatura da Universidade Estadual de Goiás (POSLLI/UEG); kellycristhel@gmail.com

** Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Professora adjunta na Universidade Federal do Mato Grosso – Campus Universitário do Araguaia (UFMT/CUA), Coordenadora do Grupo de Estudos em Linguística Funcional do Araguaia (Gelfa/UFMT), no município de Barra do Garças-MT; lennie.bertoque@ufmt.br

linked to studies in language (Dik, 1989; Givón, 1989), neuroscience (Consenza; Guerra, 2011; Herculano-Houzel, 2012) and artificial intelligence (Russell; Norvig, 2004; Othero, 2005). The analyses in this work showed that the translation processes are not efficient, disregarding the cognitive and pragmatic-discursive aspects, since the syntax (coding) reflects this relationship. Even so, it was noticed that the *Google Translator* tool presented significant linguistic advances, especially for having in its processing the technology of Artificial Neural Networks. The program already shows advances in the construction of sentences syntactically and semantically suited to the communicative context, in Brazilian Portuguese, but there is still a need for studies in artificial intelligence to consider linguistic research, because “language” is not just the execution of speech/writing, but a whole linguistic, discursive and cognitive apparatus that mediates sociocultural relations through language.

Keywords: Language. Translation. Neuroscience. Artificial intelligence.

1 INTRODUÇÃO

No Funcionalismo, a linguagem é compreendida como um processo de interação social, viabilizada pela língua em contextos comunicativos específicos. Por ser multiforme, complexa e perpassar vários domínios e epistemes, a linguagem pode ser estudada a partir de diversos pontos de vista, ou ainda, a partir da inter-relação deles, por exemplo, a partir dos aspectos biofisiológicos (relacionado à estrutura e ao funcionamento do cérebro, especialmente, ao processamento da linguagem), dos aspectos cognitivos (relacionado à aquisição e à aprendizagem de linguagem - produção de sentidos por meio da linguagem) e dos aspectos linguísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintático e pragmático-discursivo).

Nesse sentido, utilizamos a língua para interagir com o mundo, fazemos interferências e somos alvo das interferências externas e internas ao sistema. Em outras palavras, as línguas são desenhadas pela complexa simbiose entre princípios cognitivos e interacionais que desempenham um papel na mudança linguística, na aquisição e no uso da língua (Givón, 1989; Dik, 1989; Neves, 2011).

Neste artigo, partimos da concepção de que linguagem não é a mera execução da fala ou escrita, mas é um processo que envolve todo um aparato linguístico, discursivo, cognitivo, histórico e social. Tais postulados foram acionados para apresentarmos a análise da tradução da música *They don't care about us* do cantor Michael Jackson, por meio da ferramenta *Google Tradutor*, refletindo em como a inter-relação dos estudos linguísticos, neurocientíficos e em inteligência artificial podem contribuir para o aperfeiçoamento da ferramenta *Google Tradutor*.

Para compreendermos a importância dos estudos linguísticos no aperfeiçoamento do *Google Tradutor*, tratamos especificamente da relação entre linguagem e tradução; as discussões gerais sobre o processamento da linguagem no cérebro; e as discussões gerais sobre o funcionamento do *Google Tradutor* com base nos pressupostos da Inteligência Artificial e de aprendizagem de máquinas. Por fim, analisaremos a tradução da música *They don't care about us*, para compreendermos em quais níveis linguísticos a ferramenta atua em linguagem artificial.

FLP 24(2)

2 LINGUAGEM E TRADUÇÃO

Ao pensarmos a linguagem pelo viés dos estudos funcionalistas, a descrevemos como um processo de interação social, viabilizado pela língua. Na concepção de Dik (1989), a interação verbal é uma forma de atividade cooperativa e estruturada: cooperativa por necessitar de, pelo menos, dois participantes para atingir seus objetivos e estruturada por ser organizada por regras/normas/convenções.

Em seu modelo de interação verbal, Dik (1989) afirma que a expressão linguística é função: (i) da intenção do falante; (ii) da informação pragmática do falante e (iii) da antecipação que ele faz da interpretação do destinatário. Como explica Neves (2018), o que se pretende com esse modelo de interação, é que o falante organize as expressões linguísticas de acordo com suas intenções e de acordo com as informações pragmáticas do destinatário, a fim de provocar nele alguma mudança. Assim, uma expressão linguística normalmente possui uma informação “velha”, que funciona como ponto de partida da mensagem (âncora), e uma informação “nova”, com alto nível de informatividade. Neves (2018, p. 41) ainda afirma que:

a Linguística tem de se ocupar de dois tipos de sistemas de regras: as semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas (que governam a constituição das expressões linguísticas) e as regras pragmáticas (que governam os padrões de interação verbal em que essas expressões linguísticas são usadas).

Assim, as expressões linguísticas (materialidade linguística), carregam significações que ultrapassam o código. Para compreendermos essas expressões, atentaremos para a inter-relação dos níveis de constituição linguística (sintático-semântico e pragmático-discursivo).

Nas palavras de Bertoque (2014, p. 63), “a sintaxe é organizada por motivações pragmáticas, via relações semânticas”, isso significa que o estudo de gramática deve ser realizado considerando, quem e para quem se diz, como e quando se diz, o que já fora dito e o que, de fato, se diz. Como explica Bybee (2003, p. 145), “a gramática não é um sistema estático, fechado ou contido em si, mas ela é altamente suscetível a mudar e altamente afetada pelo uso linguístico.”

A sintaxe é um sistema de sistemas, ou seja, a organização da sentença envolve uma conectividade sintática, semântica e informativa (Illari; Basso, 2011). Bertoque (2014, p. 62), postula que “a sintaxe está a serviço dos falantes e somente produz sentido a partir de todo o processo de linguagem”, ou seja, a sintaxe mostra a organização mental do falante diante dos contextos de uso.

As determinações do discurso e da gramática estão intimamente relacionadas, isso quer dizer que a pragmática é incorporada à gramática. Nessa perspectiva, as relações entre discurso e gramática são diretas, ou seja, “a gramática é feita à imagem do discurso, e o discurso nunca é observado sem a roupagem da gramática” (Du Bois, 1993, p. 8); um discurso é sempre situado pragmaticamente (Neves, 2018). Isso mostra que as relações pragmáticas estão tanto na motivação do falante quanto no propósito sociocomunicativo.

A oração é a unidade básica do processamento de informação no discurso. Em cada enunciado há um fluxo de atenção natural e um fluxo de atenção linguístico. Como explica Neves (2018), o fluxo de atenção organiza o fluxo da informação. Por exemplo, a ordem SVO no português brasileiro, é uma organização linear que se dá,

FLP 24(2)

geralmente, da esquerda para a direita e a mudança nessa ordem pode alterar o sentido da informação.

Assim, o funcionamento da língua deve ser explicado considerando a descrição dos aspectos sintático-semânticos, pragmático-discursivos e considerando a interação de forças internas e externas ao sistema. Com base nesses apontamentos, podemos afirmar que se um software de tradução considerar em seus dados, concepções que envolvam todos os níveis linguísticos (sintático-semântico, pragmático-discursivo), haverá uma tradução mais eficiente da língua de origem para a língua alvo.

Traduzir um único elemento não significa transferir significados estáveis de uma língua para outra, “porque o próprio significado de uma palavra, ou de um texto, na língua de partida, somente será determinado, provisoriamente, através de uma leitura” (Arrojo, 2007, p. 23).

Na área de tradução, há a busca da tradução com a exigência da neutralidade do tradutor, para que a tradução seja fiel ao texto original. Mas, hoje, já se tem como base na área de Tradutologia, como em várias áreas do conhecimento (se não todas), que a neutralidade na ciência e nas ações cotidianas não existe. O filósofo espanhol Ortega y Gasset propagou um ditado que diz *traduttore traditore* (tradutor traidor), assim, ele defendia que toda tradução era um ato de traição à mensagem original.

Isso significa que a tradução não é “uma proteção” aos sentidos originais do texto, mas é criadora de significados ao considerar diversos elementos que estão envolvidos na linguagem. Jakobson (2008, p. 44) ainda acrescenta que “toda experiência cognitiva pode ser traduzida e classificada em qualquer língua existente. Onde houver uma deficiência, a terminologia poderá ser modificada por empréstimos, calcos, neologismos, transferências semânticas e, finalmente, por circunlóquios.” Em outras palavras, a ausência de alguns processos gramaticais da língua alvo não impossibilita uma tradução da totalidade da informação conceitual contida na língua de origem. Uma vez que ao traduzirmos uma expressão linguística, não pensamos apenas na forma, mas em todos os níveis que envolve a composição linguística, conforme dito anteriormente.

Diante disso, na seção seguinte, trataremos do processamento da linguagem no cérebro humano, mostrando quais áreas específicas do cérebro são mais acionadas durante a aprendizagem.

3 COMO O CÉREBRO APRENDE

Todas as experiências vividas por um indivíduo são armazenadas no cérebro, pois ele é o centro de comando do corpo, responsável por movimentos voluntários ou involuntários, aprendizagem e concentração, linguagem e cognição, ou seja, todas as ações internas ou externas são processadas pelo cérebro (Van De Graaff, 2003; Herculano-Houzel, 2012; Relvas, 2012; Bertoque, 2018).

Ao apresentarmos algumas concepções a respeito do funcionamento do cérebro, não significa que concebemos a língua como determinada biologicamente, mas reconhecemos os sistemas biofisiológicos que processam a linguagem. Em razão disso, a linguagem “[...] não pode ser explicada apenas por uma estrutura biológica básica, como propõe a linguística gerativa” (Martelotta, 2010 p. 97).

O cérebro está dividido em 5 lobos: frontal, temporal, parietal, occipital e insular (figura 2). Cada lobo apresenta outras subdivisões e funções relacionadas aos sentidos que não abordaremos neste artigo, por uma questão de recorte de pesquisa. Em geral, quando o ser humano exerce alguma ação todo o cérebro é acionado, porém há atividades específicas que acionam mais uma área do que outra (Bertoque, 2014, 2018). Relvas (2009, p. 35) afirma que “não existe nada que seja unicamente regulado por apenas um dos hemisférios”.

Cosenza e Guerra (2011, p. 26) explicam que “o córtex cerebral se organiza em unidades funcionais com regiões primárias, secundárias e terciárias, que atuam de forma hierárquica para permitir a interação com o ambiente”. Portanto, embora todo o cérebro seja acionado no processamento da linguagem, destacaremos algumas áreas específicas que estão relacionadas a essa atividade, a saber: o córtex pré-frontal, a área de Broca e a área de Wernicke.

O córtex pré-frontal está localizado na parte da frente do cérebro, equivalente a região da “testa”. Nessa região, são processadas atividades de “memória de trabalho, concentração, planejamento, inibição de respostas, cálculo de consequências, raciocínio contingente, empatia e a habilidade de inferir o que o outro deve estar pensando” (Herculano-Houzel, 2012 p. 115). O córtex pré-frontal é considerado o “diretor executivo do cérebro”, uma vez que é um dos responsáveis por monitorar o comportamento humano. Phillips (2007, p. 68) afirma que “funções do córtex pré-frontal incluem a capacidade de pesar boas e más opções e tomar decisões adequadas, avaliando possíveis consequências, e suprimindo comportamentos socialmente inaceitáveis”.

Assim, é nessa região que se processa de maneira mais intensa o planejamento, as escolhas e possíveis consequências de riscos com base em informações já existentes, além da definição de prioridades e de metas de longo prazo. O córtex pré-frontal do ser humano, de modo geral, apresenta mais “giros” e “sulcos” e possui uma extensão maior comparado ao de animais.

Outras áreas específicas acionadas no processamento da linguagem são a área de Broca e a área de Wernicke. A área de Broca é responsável pela articulação da fala, segundo Kean (2008, p. 184),

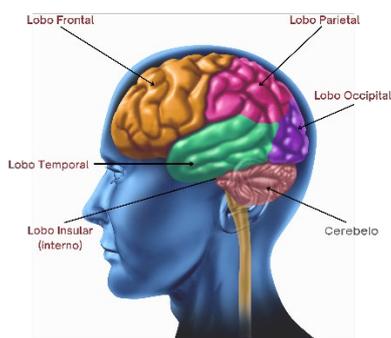
essa área ajuda a boca a formar e articular palavras, por isso, quando ela falha, as frases ficam picadas e as pessoas têm de fazer pausas frequentemente. Além disso, ela ajuda a gerar a sintaxe adequada, por isso afásicos de Broca não usam quase nenhuma sintaxe ou conjunções para encadear conceitos: “Cachorro – morder – menina”.

Assim, essa área é ativada durante a discriminação dos sons da fala, a produção de palavras e a aquisição de regras gramaticais. Isso não significa que apenas essa área seja acionada durante a execução da fala, mas trata-se da demarcação de áreas mais ativadas durante esse processo.

Além da área de Broca, há também a área de Wernicke, que é responsável por ligar palavras aos seus significados dentro do nosso cérebro (Kean, 2008). De acordo com Van de Graaff (2003, p. 371),

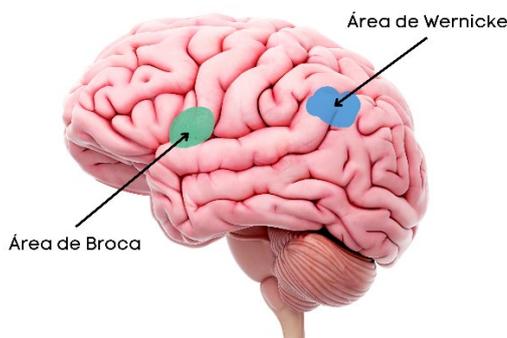
peças com afasia de Wernicke produzem fala que tem sido descrita como “salada de palavras”. As palavras usadas podem ser de sentido real, mas estão misturadas ao acaso. A compreensão da linguagem foi destruída em pessoas com afasia de Wernicke; elas não podem entender nem a linguagem falada, nem a escrita.

Dessa forma, a área de Wernicke é responsável pelo conhecimento, interpretação e associação das informações. Pessoas com afasia de Wernicke podem reconhecer bem as palavras, mas não conseguem agrupá-las para formar um pensamento coerente. Na figura 2, é possível visualizarmos as áreas de Broca e de Wernicke, respectivamente.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 1 - Lobos Cerebrais.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 - Principais áreas de processamento da linguagem.

Ao processar e ao transmitir informações para todas as regiões do corpo, o cérebro emite impulsos elétricos, por meio de neurônios, e essa rede de conexões são denominadas de sinapses. As sinapses são, portanto, os locais que regulam a passagem de informações no sistema nervoso e têm uma importância fundamental na aprendizagem.

De acordo com Cosenza e Guerra (2011, p. 38) “aprendizagem é consequência de uma facilitação da passagem da informação ao longo das sinapses.” Isso significa que, para que a aprendizagem seja eficiente e duradoura novas ligações sinápticas são consolidadas no cérebro, ao passo que conexões não usadas são removidas, num processo denominado “poda”. Além disso, a aprendizagem é um processo que exige energia e tempo para se consolidar.

Outro ponto sobre a aprendizagem, diz respeito à capacidade que o cérebro tem de se modificar e “criar caminhos”, processo conhecido como neuroplasticidade. Por meio da neuroplasticidade, o cérebro tem a capacidade de se adaptar e reorganizar seu percurso. É uma atividade inerente ao cérebro que produz mudanças nos mapas cerebrais. Nas palavras de Doidge (2007, p. 258), “o cérebro é plástico e não elástico”, isso significa que o cérebro constrói “trilhas” para gerar novos aprendizados e jamais voltará ao estado inicial.

Doidge (2007, p. 259) acrescenta, ainda, que “o cérebro plástico é perpetuamente alterado a cada contato, a cada interação”. Assim, aprender significa consolidar pensamentos, construídos ao longo do tempo, por meio de interações, ou seja, algo que é visto apenas uma vez é mais difícil de ser aprendido em comparação a algo que é visto diariamente - exceto em casos traumáticos.

Ao analisarmos o processo de aprendizagem do cérebro, pretendemos relacionar esses estudos com os estudos referentes à aprendizagem de máquinas, considerando que o ser humano é um ser social, tendo como base a concepção de linguagem como processo de interação social. De modo geral, entende-se que o falante usa a língua para tentar representar os fatos do mundo, por meio de experiências, via relações de sentido. Assim, na seção seguinte, apresentaremos uma visão geral a respeito do aprendizado de máquinas, por meio de redes neurais artificiais, cujo processamento é utilizado no funcionamento do *Google Tradutor*.

4 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E APRENDIZADO DE MÁQUINAS

De modo geral, a Inteligência Artificial (IA) propõe a simulação da inteligência humana em seus diversos aspectos. Sabemos que essa é uma área de estudos ampla e complexa, portanto, neste artigo, investigamos, os conceitos de aprendizado de máquinas (*machine learn*), baseados em Redes Neurais Artificiais (RNA).

Lee (2019, p. 18) sugere que a abordagem baseada em redes neurais “imita a arquitetura do cérebro, construindo camadas de neurônios artificiais que podem receber e transmitir informações em uma estrutura semelhante às nossas redes de neurônios biológicos.” Essa concepção permite que as próprias redes identifiquem padrões dentro dos dados fornecidos, com a menor interferência humana possível, aprendendo por meio de reforço e criando seu próprio “mapa mental”.

O aprendizado de máquinas, por meio de RNA, pode acontecer de três maneiras, a depender do propósito do software, por meio de, (i) aprendizado supervisionado; (ii) aprendizado não-supervisionado e (iii) aprendizado por reforço.

O aprendizado supervisionado consiste em um treinamento da máquina, nesse caso, “o professor indica explicitamente um comportamento bom ou ruim para a rede visando direcionar o processo de treinamento” (Braga, 2000, p. 16). Assim, na ausência de um “treinador” a rede não aprenderá novas estratégias e seguirá o conjunto de instruções iniciais. Um exemplo desse tipo de RNA é a *Perceptron*, desenvolvida por Frank Rosenblatt, em 1958, que tinha como objetivo o reconhecimento de padrões (classificação de um padrão ou sinal em uma única classe de um conjunto de classes), tarefa muito difícil para uma máquina, mas que é uma atividade sem muito esforço aparente para os seres humanos (Roque, 2022). A ideia desse tipo de RNA é classificar, geralmente, de modo binário (0 e 1), por exemplo: 1 = Cliente pagou; 0 = Cliente não pagou; 1 = Produto foi enviado; 0 = Produto não foi enviado.

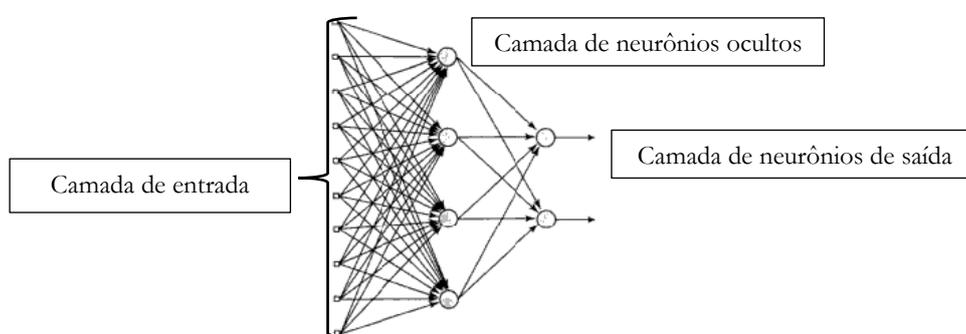
No aprendizado não-supervisionado, “não há um professor ou supervisor para acompanhar o processo de aprendizado” (Braga, 2000, p. 19). Isso significa que a rede não recebe os resultados esperados, apenas os dados iniciais, devendo identificar regularidades, agrupar e descobrir o padrão entre eles. Os modelos de *clustering* (agrupamento) avaliam, identificam e agrupam os dados de acordo com suas características comuns, como o *K-Means* que possibilita, por exemplo, o levantamento dos perfis de clientes de um determinado produto a partir das regularidades entre os usuários que compram ou seguem as páginas de *marketing* desse produto.

Na aprendizagem por reforço, por sua vez, é fornecido à rede uma “única informação de realimentação que consiste em confirmar se determinada saída está correta ou não, isto é, não é fornecida à rede a resposta correta para o padrão de entrada” (Braga, 2000, p. 25). Em outras palavras, se uma ação tomada pelo sistema é

FLP 24(2)

satisfatória, a tendência é que esta ação em particular seja reforçada. Um exemplo disso, são as sugestões de sites que recebemos das plataformas *Youtube* ou *Google*, que são baseadas nos últimos sites acessados, especialmente, aqueles que estiverem vinculados ao e-mail; caso alguém não aceite o que fora sugerido, o programa avalia que aquele é um conteúdo que pode ser descartado e apresenta outras possibilidades - cada site que acessamos é um reforço a aprendizagem da rede.

Assim como a plasticidade é essencial para o funcionamento dos neurônios, possibilitando ao cérebro adaptação em cada ambiente, ela também o é para as redes neurais artificiais. Isso significa que uma rede neural “é uma máquina projetada para ‘modelar’ a maneira como o cérebro realiza uma tarefa específica” (Haykin, 2005, p. 28). A seguir, apresentamos a arquitetura de uma rede neural artificial.



Fonte: Adaptado de Haykin (2005, p. 48).

Figura 3 - Arquitetura de uma Rede Neural Artificial.

A RNA apresentada na figura 3 é considerada uma rede totalmente conectada, ou seja, cada um dos nós das camadas estão conectados entre si. As camadas de entrada são os dados iniciais inseridos na rede, as camadas de neurônios ocultas são as conexões realizadas para cumprir determinado objetivo e a camada de saída é o resultado obtido dentro dessa rede. Essas conexões permitem com que mais funções sejam exercidas pelo programa, assim, quanto mais complexa for a RNA, mais capacidade de aprender o software terá.

Já existem robôs humanoides, como a Sophia¹, que utilizam RNA e são treinados para responder perguntas cognitivamente complexas, além de imitar expressões faciais. Em entrevista para o *The Tonight Show*, a robô respondeu várias perguntas e, inclusive, fez ironias, dentre elas, quando o seu criador, David Hanson, a questionou sobre a possibilidade de os robôs eliminarem a humanidade - “Querem destruir os humanos? Por favor, diz que não.” – Sophia respondeu: “ok, vou destruir os humanos”. Além disso, ela consegue processar dados visuais, como o rosto das pessoas, suas emoções, permitindo criar suas próprias relações com os humanos.

Outro exemplo é o robô da *Google* que ao ser questionado a respeito do propósito da vida respondeu que “o propósito da vida é servir um bem maior”. Com base em sua RNA, esse robô prevê a próxima sentença baseada nas frases anteriores

¹ Sophia é um robô humanoide, que possui características específicas, como expressão facial (olhos, boca, nariz), voz, corpo (cérebro, braços, tronco) e funciona por meio de redes neurais artificiais. Criada pela companhia norte-americana de Hanson Robotics, sediada em Hong Kong (Pimentel, 2018, p. 42).

da conversa, o que permite que haja o treinamento da máquina. A ideia é que ele relacione o termo “vida”, por exemplo, e compare com as demais informações em seu banco de dados para selecionar qual palavra e/ou sentença seria mais prototípica para um determinado contexto e responder baseado na recorrência.

4.1 O funcionamento do *Google Tradutor*

Em geral, um programa ao realizar traduções necessita que seu banco de dados seja composto por regras (regularidades) gerais da língua, ou seja, que considere a organização sintática (Ordem SVO, por exemplo), as relações semânticas (campo semântico das palavras), os aspectos pragmático-discursivos (contexto comunicativo); que armazene uma quantidade considerável do léxico das línguas; e, ainda, tenha uma capacidade de memória eficiente. No entanto, há programas de tradução que usam outro tipo de processamento interno como é o caso do *Google Tradutor* que funciona com base em RNA.

O sistema *Google* iniciou como uma ferramenta de buscas na rede e hoje é uma das maiores empresas do mundo. “O objetivo principal dessa empresa era coletar e tornar acessível todas as informações para o mundo e ela foi um dos mais importantes contribuintes para a revolução computacional e tecnológica” (Levy, 2012, p. 12). Os criadores do *Google* propuseram um sistema que fosse baseado em IA e constituísse uma “gigantesca máquina de aprendizagem” que trouxesse benefícios e ampliasse o acesso da população ao mundo digital (Levy, 2012, p. 13).

O *Google Tradutor* nasceu em meados de 2007 e, desde então, teve seu mecanismo significativamente aperfeiçoado. Sua forma de tradução se fundamenta na varredura da rede e na aprendizagem por reforço, conforme vimos na seção anterior. Assim, uma tradução inglês/português, traz resultados mais satisfatórios, que uma tradução entre português/árabe, uma vez que o programa não utiliza apenas regras gramaticais e palavras soltas como dados para a tradução (aprendizagem supervisionada), o sistema do *Google* analisa todos os textos traduzidos que se encontram na rede e aqueles que forem mais recorrentes, portanto, reforçados, são aprendidos pela RNA.

Esse sistema de programação possui algumas funções que permitem corrigir e escolher a tradução mais eficiente, reforçando a forma correta (regular/comum). Compreendemos que muitas questões pragmáticas e, portanto, sociais ainda não são bem compreendidas pelo software, no entanto, há exceções, como na tradução português/inglês da expressão isolada “Cê vai lá?”, que no inglês foi traduzida como *Are you going there?* Como mostra a figura 4:



Fonte: *Google Tradutor*.

Figura 4 - Tradução da sentença “cê vai lá”?

Se considerarmos o contexto de uso da língua portuguesa, a expressão “cê” é usada, na maioria das vezes, em situações informais e na oralidade, substituindo o pronome “você”. De acordo com a Gramática Tradicional, essa construção se configura como erro ortográfico. Mas, o *Google Tradutor*, ainda sim, identificou que “cê” é equivalente ao pronome “você” e a justificativa para tal correção pode se dar pelo fato de grande parte das traduções realizadas serem corrigidas pelos usuários. Assim, essas “correções” são ensinadas ao programa a ponto de ele entender que todas as vezes que a expressão “cê” for usada, a tradução será *you*. Em um artigo publicado pelo site *Ciência da Abelha*, é descrito como funciona o banco de dados do *Google Tradutor*,

O banco de dados do Google cresce continuamente. Ele começou a ser formado em 2006, com textos oficiais da ONU vertidos para seis idiomas. Em seguida, a empresa recorreu a documentos bilíngues de arquivos públicos. Finalmente, mergulhou na *internet*. Hoje, seus próprios usuários ajudam a ampliar o banco de dados sugerindo traduções alternativas àquelas que lhes são apresentadas (Astangl, 2010, p. 33).

O programa recebeu uma quantidade de textos oficiais, que podem ser considerados como uma gramática inicial (inseridos na camada de entrada da RNA). A partir disso, utilizando a aprendizagem por reforço e por meio do número de traduções realizadas de uma língua para outra, seu sistema foi capaz de se aperfeiçoar. Seu sistema de armazenamento é baseado não apenas nos dados que são corrigidos, mas em tudo que é inserido na *internet*. Por isso, o programa mostra traduções comuns, incomuns e raras, que dão indícios do que é mais recorrente na língua.

Com base no princípio “marcação” da Linguística Funcional, as expressões e os termos mais recorrentes são considerados não marcados, ou seja, mais comuns, e os menos recorrentes, são os marcados, já que se destacam dentre os termos e as expressões comuns de uma dada categoria gramatical. Esse aspecto constitui a base da Teoria dos Protótipos, que implica os elementos linguísticos que mais representam uma categoria. Há a tendência de os elementos mais recorrentes serem melhores representantes das categorias gramaticais, portanto, são mais prototípicos (Martelotta, 2009).

É possível construir robôs e softwares que desenvolvam funções semelhantes às de um ser humano e/ou ainda melhor, como é o caso de jogos virtuais (Russel; Norvig, 2001; Fernandes, 2003; Othero, 2005). Os estudos em inteligência artificial envolvem muitas áreas e há progressos significativos, mas, de modo geral, ainda parece não haver um modelo único, para a mente ou representação do conhecimento, que permita ser reproduzido de modo idêntico.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Quanto à utilização dos resultados, trata-se de uma pesquisa pura, básica porque tem como objetivo apresentar a análise da tradução da música *They don't care about us* do cantor Michael Jackson, por meio da ferramenta *Google Tradutor*, refletindo em como a inter-relação dos estudos linguísticos, neurocientíficos e em inteligência artificial podem contribuir para o aperfeiçoamento da ferramenta *Google Tradutor*. Quanto à natureza do método, essa pesquisa é qualitativa porque a partir da análise das traduções, é possível observar, descrever e compreender como a língua se manifesta, como é representada pelo *Google Tradutor* e como esse programa alcança os níveis de análise linguística, especialmente o nível pragmático-discursivo. Quanto aos fins, trata-

se de pesquisa exploratória; porque busca apresentar uma visão geral do fenômeno a partir de uma análise específica e busca proporcionar maior familiaridade com o problema, para incentivar outras pesquisas de mesma natureza. Quanto aos meios, trata-se de um estudo de caso, porque implica a análise de uma quantidade pequena de dados sobre um determinado fenômeno; assim, reconhece-se que, posteriormente, podem ser realizados estudos mais amplos, quantitativos e/ou interdisciplinares, para apresentar mais contribuições dos estudos linguísticos para o desenvolvimento de softwares de tradução.

As fontes de informação são primárias, visto que, se baseia em dados coletados pelas próprias pesquisadoras, a saber, a música *They don't care about us* e a tradução realizada pelo *Google Tradutor*. Os dados foram coletados entre os meses de outubro de 2017 a janeiro de 2018. As etapas dessa pesquisa compreendem, além do levantamento dos dados bibliográficos, na análise das traduções da música *They don't care about us*.

As variáveis que analisaremos neste trabalho se fundamentam na abordagem da Linguística Funcional que são os componentes sintático-semânticos e pragmático-discursivos do texto. Para isso, fizemos a leitura atenta da música na íntegra; em seguida, realizamos sua tradução por meio do *Google Tradutor*; fizemos as análises linguísticas; e recorremos ao clipe original do cantor para descrevermos as relações pragmáticas.

6 ANÁLISE E RESULTADOS DA TRADUÇÃO DA MÚSICA *THEY DON'T CARE ABOUT US*

FLP 24(2)

Nesta análise, apresentamos os aspectos sintáticos, semânticos e pragmático-discursivo das construções presentes na tradução da música *They don't care about us*, tendo em vista que uma análise linguística funcionalista requer a inter-relação dos níveis de constituição linguística para compreender, minimamente, a complexidade da língua, como multissistêmica.

6.1 Análise pragmático-discursiva

A música *They don't care about us*, do cantor e compositor Michael Jackson² (1958-2009), faz uma discussão sobre as pessoas que vivem à margem da sociedade. A canção apresenta batidas que soam como marretas, ou ainda como batidas militares, assim, o ritmo, na maior parte do tempo, é composto por palavras soltas formando um *staccato*, que é uma técnica de execução musical, caracterizada pela redução do tempo da figura de nota - no piano, por exemplo, a dinâmica de execução se dá “de forma seca ou destacada” (Leizer, 2012, p. 13). Por isso, desde o movimento de mãos, para execução, até a sonorização, é realizado o destaque das notas, palavras, sons. Nos trechos com frases completas, a execução é feita por meio de *legato*, que “é a passagem de uma nota para a outra sem interrupção do som, de forma ligada” (Leizer, 2012, p. 9). Isso mostra que a execução melódica e harmônica da música busca, de algum modo, construir, juntamente à organização linguística, uma conexão entre as palavras e o sentido, para produzir um efeito dentro de um determinado contexto comunicativo.

² Michael Joseph Jackson (1958-2009) foi o sétimo de nove filhos de uma família de classe baixa e tradicional. Começou seus trabalhos como cantor e dançarino aos cinco anos de idade, no grupo *Jackson Five*, juntamente com seus irmãos. [...] Ganhou vários prêmios durante toda a sua carreira, e faleceu aos 50 anos vítimas de uma parada cardíaca (Pena et al., 2012).

As músicas de Michael Jackson sempre tiveram um caráter pop, assim, *They don't care about us* se consagrou, entre outros motivos, pela inovação rítmica com a mistura de hip-hop, funk e pop. Lançada em 16 de junho de 1995 no álbum *History: past, present and future*, essa canção foi alvo de muitas polêmicas, sobretudo, nos Estados Unidos da América (EUA), pois, o ano de 1995 foi um ano de conflitos políticos e sociais no país.

A letra oficial da música fazia referência aos judeus (*jeu*, em inglês), o que provocou uma série de críticas. Em uma entrevista para o jornal *The New York Times*, no ano de 1995, Michael Jackson se desculpou e afirmou que a intenção em publicar essa letra era de denunciar as causas sociais e se lamentou por ter sido mal interpretado, conforme conferimos a seguir:

infelizmente, a minha escolha de palavras pode ter prejudicado, involuntariamente as pessoas com as quais eu queria ter sido solidário. Eu só quero que todos vocês saibam o quanto estou empenhado na tolerância, paz e amor, e peço desculpas a qualquer um que tenha sido ferido (Smith, 1995, p. 1, tradução nossa)³.

Assim, nota-se que Michael Jackson propôs uma denúncia por meio de termos e construções fortes, impactantes, excedendo, para alguns, os limites a ponto de, ao próprio texto, ser atribuído caráter contrário à denúncia. Diante da pressão da crítica, o cantor gravou uma versão alternativa da canção, substituiu a letra ofensiva e incluiu uma explicação e um pedido de desculpas em todos os álbuns subsequentes.

Um dia antes da publicação do álbum *History*, em 15 de junho de 1995, Bernard Weinraub publicou um artigo no jornal *The New York Times*, dizendo que esse álbum era profano e obscuro, diferente de tudo que já fora publicado pelo cantor, o colunista afirmou que “a maioria das letras do álbum foi mantida em segredo”.

A maneira como foi desenvolvida a referência aos “judeus”, às “lutas raciais”, aos “Skinhead” pode ser percebida por perspectivas diferentes: (i) o ponto de vista do Michael Jackson em não ter a intenção de ferir nenhum princípio; e (ii) a perspectiva dos que se sentiram atacados pela música do cantor. Considerando-se que a primeira perspectiva foi a do Michael Jackson, ao materializar o discurso, ele ironiza, por meio dos termos *jeu*, *kike* (termo pejorativo para se referir aos judeus), *black*, *white* e, ao se expressar, ele dá abertura para que outros sentidos sejam produzidos. Já no ponto de vista daqueles que foram ofendidos, a interpretação ocorreu pelo que foi materializado no discurso.

Devido à grande polêmica em torno desses termos, essa versão foi retirada oficialmente de circulação e apenas aqueles que compraram o álbum no primeiro mês de lançamento possuem a letra na íntegra. Em resposta às acusações, Michael Jackson argumentou que:

A música, na verdade, é sobre a dor do preconceito e ódio e é uma forma de atrair a atenção para problemas sociais e políticos. Eu sou a voz do acusado e do atacado. Eu sou a voz de todos. Eu sou o skinhead, eu sou o judeu, eu sou o negro, eu sou o branco. Eu não sou o que está atacando.

³ Cf. o texto original: “Unfortunately, my choice of words may have unintentionally hurt the very people I wanted to stand in solidarity with. I just want you all to know how strongly I am committed to tolerance, peace and love, and I apologize to anyone who might have been hurt.”

Eu estou com raiva e ultrajado por eu poder ser tão mal interpretado.
(Jackson apud Weinraub, 1995, tradução nossa)⁴.

Michael Jackson se defendeu das acusações e reafirmou que sua intenção foi transmitir ao mundo o que as autoridades, especialmente, não queriam ver. Isso mostra como a significação se dá pelo contexto comunicativo e que cada indivíduo traz consigo uma perspectiva construída a partir de sua experiência no mundo. Dentro do contexto da própria língua inglesa, houve interpretações polissêmicas, ou seja, houve mal-entendidos, o que é comum em todas as comunidades de fala.

A música retrata a luta de pessoas que estão à margem da sociedade e que são oprimidas por sua condição social. O refrão, *all I wanna say that, they don't really care about us* (Tudo que eu quero dizer é isto: eles, realmente, não cuidam da gente) apresenta a síntese e o clímax (trecho de maior impacto) da mensagem da música: a denúncia das injustiças sociais, o grito dos marginalizados e a resistência contra a opressão do sistema.

No videoclipe oficial da música (versão da prisão), constata-se imagens que mostram sofrimento, opressão, injustiça e, ao mesmo tempo, denúncia, resistência e força. A seguir, apresentamos algumas dessas figuras:



Fonte: Youtube.

Figura 5 - Imagens (I a VI) retiradas do clipe oficial da música *They don't care about us*.

A imagem (I) ficou conhecida mundialmente quando um homem desconhecido se posicionou em frente a uma fila de tanques de guerra, durante protestos que ocorreram em Pequim, no ano de 1989. Essa imagem é apresentada na introdução do videoclipe oficial e possibilita ao interlocutor refletir a noção de resistência e luta por justiça.

Na imagem (II), a criança negra é apresentada com olhos lacrimejando e com moscas sobrevoando sobre seu rosto que indicam miséria, fome e tristeza. O fato de ser uma criança sensibiliza, sobremaneira, o interlocutor, porque indica um ser humano

⁴ Cf. texto original: “The song in fact is about the pain of prejudice and hate and is a way to draw attention to social and political problems. I am the voice of the accused and the attacked. I am the voice of everyone. I am the skinhead, I am the Jew, I am the black man, I am the white man. I am not the one who was attacking. It is about the injustices to young people and how the system can wrongfully accuse them. I am angry and outraged that I could be so misinterpreted.

indefeso, sem condições de se sustentar, dependente não apenas do Estado, mas também dos pais, trazendo questionamentos tais como: Onde estão os pais da criança? Onde está o Estado? Que futuro ela terá? Além disso, a cor de sua pele, negra, traz uma carga histórica e social que remete a escravização, discriminação e a luta contra essa opressão. Vale ressaltar que esse processo vem se estendendo ao longo dos anos e ainda não está encerrado, como observamos todos os dias no Brasil e no mundo.

A maior parte do videoclipe se passa em uma prisão nos EUA, conforme apresentamos na imagem (III). Esse contexto se relaciona com as seguintes redes discursivas: rupturas com padrões sociais, perda da liberdade, desprezo social, punição etc., provocando no interlocutor um efeito de sentido de rejeição, pois quando uma pessoa é presa, a sociedade tende a excluí-la, ela entra em um “buraco social”. E esse cenário pode, dentre outros significados, indicar a omissão do Estado na prevenção, na assistência, por meio de políticas públicas para que essa pessoa não seja “induzida” a “quebrar” os padrões sociais. Não discutiremos pormenorizadamente esses aspectos, mas a criminalidade tende a se manifestar especialmente nas comunidades em que o Estado não alcança com a assistência básica, criando um cenário de pessoas abandonadas pelo poder público, conforme a música tenta mostrar.

Na imagem (IV), percebemos que há pessoas sendo agredidas e sendo oprimidas por autoridades policiais que representam o Estado. Por estar compondo o cenário do vídeo, essa imagem representa os casos em que há abuso de autoridade, por exemplo, quando as pessoas lutam por seus direitos, vão às ruas para se manifestar e são submetidas à repressão.

Além de mostrar a opressão, o aprisionamento, o sofrimento, o videoclipe também apresenta cenas que indicam resistência e luta por liberdade. Na imagem (V), mostra-se Michael Jackson e, ao fundo, o rosto de Martin Luther King, que é um dos maiores símbolos da luta pela igualdade racial e pela igualdade de direitos. Em seu discurso mais famoso ele declarou:

Eu tenho um sonho de que um dia, nas encostas vermelhas da Geórgia, os filhos dos antigos escravos se sentarão ao lado dos filhos dos antigos senhores, à mesa da fraternidade. Eu tenho um sonho de que um dia até mesmo o estado do Mississippi, um estado sufocado pelo calor da injustiça, sufocado pelo calor da opressão, será um oásis de liberdade e justiça. Eu tenho um sonho de que os meus quatro filhos pequenos viverão um dia numa nação onde não serão julgados pela cor de sua pele, mas pelo conteúdo de seu caráter. Hoje, eu tenho um sonho! (Hansen, 2005, p. 59, tradução nossa)⁵.

Luther King expressa o sonho de que todos sejam vistos como iguais independentes de cor, classe social ou religião. Na letra da música, o compositor apresenta uma condição: “algumas coisas na vida eles simplesmente não querem ver, mas se Martin Luther estivesse vivo, ele não deixaria isso acontecer” (*Some things in life they just don't wanna see, but if Martin Luther was living he wouldn't let this be*). Portanto, a

⁵ Cf. o texto original: “I have a dream that one day on the red hills of Georgia, the sons of former slaves and the sons of former slave-owners will be able to sit down together at the table of brotherhood. I have a dream that one day even the state of Mississippi, a state sweltering with the heat of injustice, sweltering with the heat of oppression, will be transformed into an oasis of freedom and justice. I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character. I have a dream today!”.

imagem de Martin no clipe remete a memória discursiva (memória social ou coletiva) de resistência às opressões, de luta por igualdade de direitos, e do preconceito pela cor da pele etc.

Michael Jackson era um artista que sempre demonstrou performances expressivas e, na imagem (VI), podemos constatar que o grito, expresso por ele, intensifica o processo de luta e de denúncia. Ao fundo aparecem algumas pessoas que estão em um cenário de guerra e o fato de os diretores do vídeo terem escolhido esse cenário, mostra como é intensa a luta por aqueles que, embora falem, não são ouvidos, assim, nessa imagem, é como se Michael Jackson fosse a voz dos marginalizados, fato que ele tentou explicar em suas justificativas quanto às críticas à música.

Podemos dizer que a música *They don't care about us* é um intertexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) porque sintetiza a maior parte de sua mensagem, conforme destacamos a partir dos artigos I, III e XIX:

Artigo I - Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. [...]

Artigo III - Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. [...]

Artigo XIX - Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e idéias [sic] por quaisquer meios e independentemente de fronteiras (ONU, 2009, p. 1, 10).

A liberdade e o direito de se expressar é uma condição humana, entretanto, algumas pessoas, geralmente aquelas marginalizadas pela sociedade, são privadas desse direito e são obrigadas a se calarem. Por isso, durante a música são feitas denúncias para que, de alguma forma, essas pessoas, que possuem o direito “à vida”, “à liberdade”, “à segurança pessoal”, sejam atendidas e recebam a assistência necessária.

Sendo assim, o contexto comunicativo é importante, pois, ao analisarmos a música consideramos não apenas a materialidade linguística, mas os aspectos pragmático-discursivos que “empacotam” a música.

5.2 Análise sintático-semântica

Para a análise das traduções, utilizamos um método comparativo, entre o texto fonte, e o texto alvo, da tradução realizada por meio da ferramenta *Google Tradutor*. Abaixo, apresentaremos o trecho selecionado para análise sintático-semântica da música *They don't care about us*.

Quadro 1 - Tradução da música *They don't care about us* por meio do *Google Tradutor*.

<u>Texto Fonte</u>	<u>Google Tradutor</u>
<i>They don't care about us</i>	Eles não se preocupam com a gente
<i>Skinhead, dead head</i>	Cabeça de pele, cabeça morta
<i>Everybody gone bad</i>	Todo mundo ficou mal
<i>Situation, aggravation</i>	Situação, agravamento
<i>Everybody, allegation</i>	Todo mundo, alegação
<i>In the suite, on the news</i>	Na suíte, nas notícias
<i>Everybody, dog food</i>	Todos, comida para cães
<i>Bang bang, shock dead</i>	Bang Bang, choque morto

<p><i>Everybody's gone mad</i></p> <p>All I wanna say is that They don't really care about us All I wanna say is that They don't really care about us</p> <p><i>Beat me, hate me You can never break me Will me, thrill me You can never kill me</i></p> <p><i>Judge me, sue me Everybody do me Kick me, kike me Don't you black or white me</i> [...]</p>	<p>Todo mundo ficou louco</p> <p>Tudo o que eu quero dizer é que Eles realmente não se importam com a gente Tudo o que eu quero dizer é que Eles realmente não se importam com a gente</p> <p>Me bata, me odeia Você nunca pode me quebrar Vou me emocionar Você nunca pode me matar</p> <p>Julgue-me, processe-me Todo mundo me faz Chute-me, kike me Você não me preto ou branco [...]</p>
---	---

Fonte: Google Tradutor.

As duas primeiras estrofes são formadas por palavras soltas e sabemos que cada palavra escolhida representa uma experiência cognitiva e oferece significados distintos em cada contexto comunicativo. Por isso, em alguns momentos, o programa não consegue fazer inferências com o contexto da música como em: “cabeça de pele” (skinhead).

Já o refrão possui frases estruturadas que mostram o clímax da música. A primeira frase *All I wanna say that* foi traduzida pelo *Google* como “tudo que eu quero dizer é que”, configurando-se como uma sentença do nível interpessoal, ou seja, das relações pragmático-discursivas implica comprometimento com o dizer, a relação de quem diz e para quem diz.

A sentença *They don't really care about us*, traduzida pelo *Google Tradutor*, no refrão da música, por “eles realmente não se importam com a gente”, indica o nível representacional, mas não configurando-se como EsCo, apenas como fato possível, porque se trata de uma oração negativa, ou seja, não efetivada no “mundo”. A seguir, apresentamos a análise sintática, semântica e pragmática dessa sentença em inglês, na tradução:

(1) *They don't really care about us* (Texto fonte).

NÍVEL		<i>They</i>	<i>don't</i>	<i>really</i>	<i>care</i>	<i>about us</i>
Sintático	Glosa	PRON-3PL	Adv	Adv	<i>care</i> -V. TR-PRES-3PL	Prep PRON-1PL
	Argumento	Arg1	Satélite1	Satélite2	Predicado	Arg2
	Sintagma	SN	SAdv1	SAdv2	SV	SP
	Ordem	S	Adjun1	Adjun2	V	OI
Semântico	Papéis Temáticos, EsCo	Pos	Ref	Ref	Posição	Rec
Pragmático		Tópico				

(2) Eles realmente não se importam com a gente (Tradução *Google*).

NÍVEL		Eles	realmente	não	se	importam	com a gente
Sintático	Glosa	PRON-3PL	Adv	Adv	PRON-3PL	importar-V.TR-PRES-3PL	Prep ART PRON-1PL
	Argumento	Arg1	Satélite1	Satélite2	-	Predicado	Arg2

	Sintagma	SN	SAdv1	SAdv2	PRON	SV	SP
	Ordem	S	Adjun1	Adjun2	REFLEX	V	OI
Semântico	Papéis Temáticos, EsCo	Pos	Ref	Ref	Ref	Pos	Dir
Pragmático		Tópico					

Na tradução “eles realmente não se importam com a gente”, há as seguintes atribuições sintáticas: “eles” pronome pessoal do caso reto, terceira pessoa do plural e é o sintagma nominal que funciona como sujeito na relação sintática; a construção “com a gente” é sintagma preposicional que funciona como objeto indireto. Já o verbo “importar” é transitivo indireto, está no presente do indicativo e na terceira pessoa do singular. O termo “realmente” é advérbio de intensidade funcionando como adjunto adverbial e o termo “não” é o advérbio de negação que funciona como adjunto adverbial.

Os papéis temáticos de sujeito e de objeto são respectivamente: “posicionador” e “recebedor” e o tipo de EsCo é posição. Do nível pragmático categorizamos “eles” como tópico, pois se trata do termo que carrega a informação mais relevante cognitivamente dentro da sentença, dessa forma a perspectiva parte do sujeito da oração para o objeto.

De acordo com a tradução realizada pelo *Google*, a sentença, “eles realmente não se importam conosco”, mostra que o verbo *care* foi traduzido como “importar”, se considerarmos a escolha lexical feita pelo programa percebemos que “importar” é prototípico que “cuidar”, mas ainda assim, o programa usou a palavra que era menos recorrente, dentro de seus dados, para formar a sentença. Por isso, há indícios de que o *Google* não deu conta do contexto comunicativo, pois sua escolha lexical foi por uma palavra considerada “tradução rara”.

Os predicados “cuidar” e “importar”, apesar de não se configurarem como EsCo, indicam posição, mas, a carga semântica que o verbo “*care/cuidar*” apresenta, não é a mesma que o verbo “importar”, pois, “cuidar” pressupõe atitudes que demonstrem assistência, logo, esse verbo é mais forte semanticamente para desencadear ações do que o verbo “importar”, o qual, não pressupõe, necessariamente, que haja ações concretas. Na sentença “Eles realmente não se importam com a gente”, o advérbio de negação incide sobre toda a proposição e não apenas sobre o predicado “importar”:

Não [eles se importam com a gente]

Fonte: Elaboração própria.

Esquema 1 - Incidência da negação no PB.

Assim, o acontecimento no mundo “eles se importam com a gente” não é efetivado, configurando-se como um fato possível (*irrealis*), de modo que, compõe o mesmo campo semântico de “eles ignoram a gente”.

O adjunto 1 “realmente” possui papel temático de referência e é importante porque muda o acontecimento no mundo, intensificando a negação do predicado “importar”. A própria cena enunciativa no vídeo clipe tenta mostrar a intensidade da informação apresentada na letra, por meio do recurso de mover as câmeras para simular uma trepidação, durante a execução do refrão.

Nas duas estrofes após o primeiro refrão o *Google Tradutor* traduziu as palavras que são acompanhadas do pronome oblíquo “me” da seguinte forma: “me atinja”; “me odeie”; “me motive”; “me assuste”; “me julgue”; “me processe”; “me chute”; “me acerte” e esses verbos indicam que o EsCo é ação, pois trata-se de verbos mais dinâmicos [+din], em que o sujeito da sentença tem o controle [+cont] do evento: me (objeto) chute (verbo) você (sujeito).

No título da música, o *Google Tradutor* traduziu como “eles não se preocupam com a gente” e, nesse caso, o termo “preocupar” é uma tradução atípica do verbo “care”, em inglês. Isso ocorreu porque a frase estava separada do texto, ou seja, aquilo que está dentro do texto é entendido como parte do contexto, já aquilo que está separado é entendido, pelo programa, como uma frase solta e descontextualizada, com menos elementos para fazer relações linguísticas para a tradução.

Conforme descrito anteriormente, na primeira oração da terceira estrofe, *beat me*, o programa traduziu como “me bata”, colocando o pronome átono “me”, no início da frase, o que é inadequado conforme a norma padrão da língua que regimenta a obrigatoriedade de não o usar no início de frase, sem a presença do sujeito gramatical, no entanto, é uma construção recorrente no Português Brasileiro (PB). Logo, a ferramenta aproximou-se da língua falada de modo adequado, considerando aspectos pragmáticos.

Conforme a regra (Gramática Normativa): (i) quando o sujeito está expresso, ele atrai pronome clítico para perto (Você me bateu); e (ii) quando o sujeito for suprimido, o pronome clítico deve vir posposto ao verbo (Bateu-me). Como a música foi expressa por meio da junção de estilos musicais populares (hip-hop, funk, pop), a tendência é que a linguagem acompanhe o estilo. Isso mostra que o *Google Tradutor* seguiu uma relação do contexto comunicativo, observando-se a recorrência na estruturação sintática do PB.

Um dos fatores que colaborou para isso, foi o uso do verbo “bater”, usado, mais recorrentemente, em contextos informais. Já com o uso de verbos recorrentes em contextos formais, como em “julgue-me, processe-me”, o *Google Tradutor*, seguiu a relação com a Gramática Normativa:

Me bata, me odeia
Você nunca pode me quebrar [...]

Julgue-me, processe-me [...]

Isso indica, mais uma vez, os processos relacionais que a ferramenta faz com base na recorrência dos usos na *internet*, refletindo o comportamento linguístico das comunidades de fala no cotidiano.

As análises, deste artigo, mostraram que a tradução da música *They don't really care about us* não conseguiu se aproximar totalmente do contexto comunicativo no PB. A ferramenta apresentou trechos de traduções ora próximos, ora distantes do texto fonte e isso se deve aos aspectos pragmático-discursivos, que via semântica e aspectos cognitivos, “pressionam” a sintaxe (organização linguística).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem humana é um processo de interação social e é viabilizada pela língua de maneira dinâmica e fluida, subsidiando-se nas e pelas relações sociais. O processo de aprendizagem da linguagem se dá por meio de conexões neurais (associações sinápticas) dentro de contextos de vivência, que se constituem e se apresentam de modo diverso nos vários domínios sociais (família, escola, universidade, trabalho, mídia etc.). Isso atribui a qualquer análise de linguagem, uma gama de relações amplas e complexas.

A tradução, como atividade de linguagem, envolve conhecimento linguístico e sociocultural. Quando ela é realizada por uma máquina com inteligência artificial (IA), há necessidade de compreendermos os mecanismos que o cérebro humano usa (neurológicos, cognitivos, linguísticos e sociais), e os inter-relacionarmos com aqueles que a máquina usa (redes neurais artificiais), para compreender e refletir sobre as incompatibilidades, a fim de contribuir com estudos da área de IA, no aperfeiçoamento dessas ferramentas.

As máquinas são capazes de aprender e de se relacionar com o meio de acordo com o que é estabelecido em seu sistema de programação, por isso, é possível construir programas ou robôs que possuam aspectos relacionados à inteligência humana. A ferramenta *Google Tradutor* apresenta avanços linguísticos significativos, pois, é capaz de construir frases sintática e semanticamente adequadas ao contexto comunicativo em PB, mas há a necessidade de aperfeiçoamento, pois, conforme analisamos, as incompatibilidades/distanciamentos do texto fonte se mostram com base no efeito de sentido promovido num contexto comunicativo específico.

Para isso, é imprescindível que estudos em IA considerem o processamento da linguagem no cérebro e, sobretudo, as pesquisas linguísticas que tratam dos usos, numa inter-relação dos níveis de constituição linguística (fonético, fonológico, morfológico, sintático e pragmático-discursivo), subsidiados pelo domínio cognitivo, como propomos neste estudo sobre a tradução da música *They don't care about us*. A “linguagem” não é apenas execução da fala/escrita, mas todo um aparato linguístico, discursivo e cognitivo que intermedeia as relações socioculturais por meio da língua.

REFERÊNCIAS

- Arrojo R. Oficina de tradução: a teoria na prática. São Paulo: Ática; 2007.
- Astangl A. Google Tradutor. Ciência da abelha; 2010. [citado 30 jan. 2018]. Disponível em: <http://cienciaaabelha.wordpress.com/2010/05/02/google-tradutor>.
- Bertoque LADP. Elaborações de voz da fala goiana: o destaque ao argumento afetado [tese]. Goiânia: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás; 2014.
- Bertoque LADP, Casseb-Galvão VC. Aspectos biofisiológicos no processo funcional da linguagem. In: Resende BD, et al., organizadores. Linguagem e cognição: um diálogo interdisciplinar. Lecce/Rovato: Pensa MultiMedia Editore; 2015.
- Braga AP, et al. Redes neurais artificiais: teoria e aplicações. Rio de Janeiro: Travessa do Ouvidor; 2000.
- Cosenza RM, Guerra LB. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed; 2011.
- Dik SC. The theory of functional grammar. Berlin, New York: Mouton de Gruyter; 1989.

- Drew DH. The dream: Martin Luther King Jr. and the speech that inspired a nation. California: Harper Collins e-books; 2005.
- Fernandes AMR. Inteligência Artificial: noções gerais. Florianópolis: Visual Books Editora; 2003.
- Ferrari L. Introdução à linguística cognitiva. São Paulo: Contexto; 2011.
- Givón T. Mind, code and context: Essays in pragmatics. University of Oregon. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hillsdale, New Jersey London; 1989.
- Haykin S. Redes neurais: princípios e práticas. Paulo Martins Engel. Porto Alegre: Bookman; 2001.
- Herculano-Houzel S. A neurociência do aprendizado. Direção: Paulo Aspis. Roteiro: Paulo Aspis e Suzana Herculano-Houzel. Direção de fotografia: Paulo Baroukh. Edição e pós-produção: Fernando Taliba e Luciana Sperandio. Som: Roberto Davy. Locução: Luiz Albuquerque. São Paulo: Atta-mídia e educação; 2012. Vídeo (36 min.), son., color.
- Ilari R, Basso RM. Algumas características do português brasileiro. In: O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos. 2.^a ed., 2.^a reimpressão. São Paulo: Contexto; 2011.
- Jakobson R. Linguística e comunicação. 23.^a ed. São Paulo: Cultrix; 2008.
- Kahmann A. Introdução aos estudos da tradução. João Pessoa: Biblioteca virtual UFPB; [data desconhecida]. [citado 20 jan. 2018]. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/introducao_aos_estudos_de_traduaao_1330351847.pdf.
- Kean S. O duelo dos cirurgiões: e outras histórias de traumas, loucura e recuperação do cérebro humano. Borges ML, tradutora. Rio de Janeiro: Nova Aguilar; 2008.
- Levy S. Google a biografia. São Paulo: Universo dos livros; 2012.
- Martelotta ME. Manual de linguística. São Paulo: Contexto; 2010.
- Michael J. They don't care about us (prison version). [citado 03 jun. 2022]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t1pqi8vjTLY>.
- Neves MHM. A gramática funcional. São Paulo: Editora Contexto; 2018.
- Neves MHM. Gramática de usos do português. 2.^a ed. São Paulo: Editora Unesp; 2011.
- Othero GA. Linguística computacional: teoria e prática. São Paulo: Parábola Editorial; 2005.
- Phillips SF. The teen brain. United States of America; 2007.
- Relvas MP, orgnizador. Que cérebro é esse que chegou à escola? As bases neurocientíficas da aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak; 2012.
- Roque A. Psicologia conexionista - aula 4. [citado 6 jun. 2022]. Disponível em: <http://www.sisne.org/Disciplinas/PosGrad/PsicoConex/aula4.pdf>.
- Russell SJ, Norvig P. Inteligência artificial. Rio de Janeiro: Elsevier; 2004[2001].
- Smith D. Michael Jackson apologizes for hurt caused by lyrics. The New York Times. 1995 Jun.;17. [citado 02 fev. 2018]. Disponível em: <http://www.nytimes.com/1995/06/17/arts/michael-jackson-apologizes-for-hurt-caused-by-lyrics.html>.
- Tomasello M. Origins of human communication. Cambridge: The MIT Press; 2008.
- Van De Graaff KM. Anatomia humana. Nader Wafae, revisor científico. Barueri, SP: Manole; 2003.

Comparisons between Chinese and English metaphorical metal words

Comparações entre palavras metafóricas de metal em chinês e em inglês

Huang Qianrong*

Beijing Language and Culture University, Beijing, China

Shuai Zhisong**

Beijing Language and Culture University, Beijing, China

Abstract: Abundant amount of Metaphorical Metal Words can be observed in both Chinese and English, which are well-developed and widely used, ready for comparisons. We applied to simple statistic analysis as our main research method in revealing structural and semantic characters, referring to coagulation, internal structure, and property for the former, and through the way senses being scattered in dictionaries, the part bearing metaphorical meanings and the concentration of meanings for the latter. Through analysis, we discover that astonishing similarities exist in both languages and similarities outweigh differences, which is an overall symptom concerning all comparisons held, revealing human cognitive collectiveness to a certain extent. But in more specific regions, differences do appear, reflecting the varieties in mankind.

Keywords: Metaphor. Metal Words. Comparisons between Chinese and English. Statistic Analysis.

Resumo: Uma quantidade abundante de palavras metafóricas com “metal” pode ser observada tanto em chinês como em inglês, que são bem desenvolvidas, amplamente utilizadas, prontas para comparações. Nós aplicamos uma simples análise estatística como nosso método principal para revelar características estruturais e semânticas, referindo-se à coagulação, estrutura interna e propriedade para o primeiro, e através de como os sentidos se espalham, como os significados se concentram para o segundo. Através da análise, descobrimos que existem semelhanças surpreendentes em ambas as línguas e as semelhanças superam as diferenças, o que é um fenômeno geral em relação a todas as comparações aqui realizadas, revelando, em certa medida, a coletividade cognitiva humana. Mas, em regiões mais específicas, verificam-se diferenças que vão ao encontro da diversidade humana.

Palavras-chave: Metáfora. Palavras com “metal”. Comparações entre chinês e inglês. Análise estatística.

* Undergraduate student, Research Institute of International Chinese Language Education, Beijing Language and Culture University, Beijing, China; ronggg20160909@163.com

** Researcher, Research Institute of International Chinese Language Education, Beijing Language and Culture University, Beijing, China.

1 INTRODUCTION

The Modern linguistic theory of metaphor had been thus named by Lakoff (1980, p. 1-3) for the first time, while generalized and put forward. The nature of metaphor has been referred to as understanding a concept through interpreting it with another through similarity, reflecting systematic matches of sources and targets. Metaphor is more than being a figure of speech, but functions as a significant cognitive mode and mechanism of linguistic changes, reflecting collective features human recognition and ways of thinking. When concerning words and their meanings, metaphor is reflected by adding entries of extended senses, especially abstract ones, formed out of similarities. As varieties of expressions are long required under social development and linguistic evolution, metaphor has been well applied as a way to meet such needs.

“Metal words” is referred here as words or expressions containing morphemes or words designating certain metallic material. In modern Chinese, metal words have formed an abundant, well-distributed, systematic and meaningful collection. They have been widely used in social contacts, and developed quite of few systematically distributed metaphorical members under diachronic changes. With the theory being more acknowledged, linguistic researches through this viewpoint widely developed in recent years. Scholars including Lan Chun (1999), Lu Weizhong (2003), Wang Shaohua (2001), Lin Shuwu (1998), Wang Wenbin et al. (2001), contributed to the indigenization of such theory.

Although metal words are abundant and distinguished, specialized studies in this category is nearly absent. We held a quantitative study on Chinese and English commonly used metaphorical metal words based on dictionaries, draw comparisons between them and outline the main similarities and differences in terms of structures and semantics. In view of the actual distribution of members and the feasibility of research design, we searched and studied the metaphorical members in the family of “金(gold)” “铁(iron)” “银(silver)” “铜(bronze)” in Chinese, and “gold” “iron” “silver” “copper/brass/bronze” as its English counterpart.

2 RESEARCH DESIGN

2.1 *Corpora*¹

2.1.1 Chinese *corpora*

Firstly, we determined the general scope of commonly used metal words in modern Chinese through *the List of Modern Chinese Common Words* (2nd edition, 2021), and we applied to *the Modern Chinese Dictionary* (7th edition, 2016) to include certain

¹ All reference books applied are written in paper except *the Dictionary of Chinese Idiom* (2017). Available at: <https://gongjushugb.global.cnki.net/refbook/default.aspx>.

amount them. Next, we referred to *the Dictionary of Chinese Idiom* (2017), *the Great Dictionary of Chinese Idiom* (1985), *the Dictionary of Chinese Locution* (1985), and *the Dictionary of Chinese Loan Words* (1984) and included some words selectively. In order to determine the classification of members in terms of structure and semantics, we also turned to *the Great Chinese Dictionary* (1993) and *the Modern Chinese Dictionary* (2015) for authoritative definitions. Besides, we checked and took into consideration the actual usage of some members through the BCC corpus, CCL corpus.

2.1.2 English corpora

We determined the general range of commonly used words in English “metal” words through *Roget’s International Thesaurus* (7th edition, 2010). Also, we referred to *Webster* (1987), *Oxford Advanced Learner’s Dictionary* (9th edition, 2016), *Eric Partridge: A Dictionary of Slang and Unconventional English* (8th edition, 1984), *Oxford Idioms Dictionary* (2005), to screen out qualified members and their metaphorical symptoms.

2.2 Related instructions

2.2.1 Study subjects

We choose the modern and contemporary common words as our subjects, namely, Chinese words since the May Fourth Movement (1919) and English words since the 18th century. As many idioms derived from modern Chinese are still being used today, which is just the area where metaphors are very concentrated, we selectively included some into the range as well.

In observation, the families of “gold”, “iron”, “silver” and “bronze” have the largest number of metaphorical words in both languages. Metaphorical words composed of other metal words also exist, such as “铅刀一割(a cut of lead knife)” “alloy” “metallic”, but they are only sporadic and difficult to compare. Concerning the family of “钢(steel)”, we found 9 metaphorical members in English, such as “steely”, “steel-chest”, “steel-trap”, “steel oneself against something”, “arm / hand / nerve of steel”, etc. However, only two members of “steel” are found in Chinese, which is low in quantity. Besides, main characters of “steel” family in metaphors are narrowly covered up by the “iron” family. Therefore, we choose to compare the metaphorical members of “gold”, “iron”, “silver” and “copper”.

2.2.2 How to judge metaphorical members

Metaphorical words reflect the similarity between the source and target. Being a metaphorical word, the similarity shall be solid, listed as entries in dictionaries. All our metaphorical members included in the text and Appendix meet this qualification.

Closely related with metaphor is the metonymy mechanism, which is reflected in the correlation between the original meaning and the extended meaning. Sometimes,

metaphor and metonymy goes hand in hand, such as “铁马(iron horse)”², “铁骑(iron cavalry)”, “铁血(iron blood)”³. The original meaning of these words is related to war, reflecting the close relationship between wars and weapons, which is the result of the metonymy mechanism. But it later stressed on the strong power of army, rulers, and military means, which is a result of metaphor. Although the formation of the above words is based on the metonymy mechanism, it finally rely on the metaphorical mechanism to achieve semantic expansion, we prefer to include these words into our research.

2.2.3 Relevant instructions

i. If the metaphorical words included in the dictionary are scattered in two or more entries, which are semantically irrelevant to each other, they are counted repeatedly, such as iron horse¹, iron horse².

ii. If one of the two metaphor words included in the dictionary is composed of the other one, and related in meaning, only the simplest form is retained. For example, when “三寸金莲(three-inch golden lotuses)” and “金莲(golden lotus)”are both listed in dictionaries, we choose the latter. The same with “silversides” and “silverside”.

iii. Metaphorical words or expressions which include metal words in their written form, but takes no metal-related meaning, are not included in this study. Such as “帕金森病(Parkinson’s disease)”, “金字塔(Pyramid)”, “goldfish bowl” etc.

iv. Proper nouns are not included in the study, such as “金田起义 (Jintian Uprising)”, “金砖五国(BRICS)”, “Silver Horde”, “Iron Division”, etc.

FLP 24(2)

3 GENERAL COMPARISON

We have identified 455 common modern Chinese “metal” words, including 105 metaphors and 271 English "metal" words, including 134 metaphors.

Table 3-1 Distribution of metal words and its metaphorical members in Chinese.

	金(gold)	铁(iron)	银(silver)	铜(bronze)	tote
Common words	234	129	60	38	455 ⁴
Metaphor words	45 (19.23%)	53 (41.09%)	8 (13.33%)	2 (5.26%)	105 ⁵ (23.08%)

⁴ Some members of Chinese metaphorical metal words contain two different metal component, such as “点金成铁(pointing iron into gold)”, “铁画银钩(iron painting silver strokes)”, “铜墙铁壁(iron and copper wall)”. They are repeatedly counted under both metal families, for example, “点石成金(pointing iron into gold)” is counted under both families of iron and gold. Thus, the tote does not equal the sum of members in all metal families.

⁵ Same as above.

Table 3-2 Distribution of metal words and its metaphorical members in English.

	Gold	iron	silver	copper	brass	bronze	tote
Common words	78	56	66	27	37	7	271
				71			
Metaphor words	38 (48.72%)	33 (58.93%)	24 (36.36%)	12 (44.44%)	25 (67.57%)	2 (28.57%)	134 (49.45%)
				39 (54.93%)			

Through the comparison, we observe that abundant commonly used metal words can be found in both languages, in which metaphorical members takes up a certain proportion. The proportion of Chinese metaphorical metal words by half lower than in English. In Chinese, the family of “iron” counts the most, and “gold” the second, while in English “gold” and “copper / brass / bronze” have the most members, but in all more balanced than the Chinese counterpart.

FLP 24(2)

4 STRUCTURE

We can analyze the structure of Chinese and English metaphorical metal words from three dimensions: coagulation, internal structure and word property.

4.1 Coagulation of words

Concerning coagulation of words, we need to figure out the gap between words and phrases. Jiang Shaoyu (2015, p. 49-51) pointed out that the distinction between words and phrases in Chinese is a difficult problem, especially when handling with the intermediate region. In general sense, the coagulation of words and set phrases, which includes idioms and locutions, are higher. All Chinese metaphorical members collected here are words or fixed phrases, by which we expect the coagulation to be high. In each category, we judge by the length of words⁶ and the language intuition of native speakers to divide out those of higher or lower coagulation.

⁴ Some members of Chinese metaphorical metal words contain two different metal component, such as “点金成铁(pointing iron into gold)”, “铁画银钩(iron painting silver strokes)”, “铜墙铁壁(iron and copper wall)”. They are repeatedly counted under both metal families, for example, “点石成金(pointing iron into gold)” is counted under both families of iron and gold. Thus, the tote does not equal the sum of members in all metal families.

⁵ Same as above.

⁶ Lv Shuxiang (1979) proposed that words can not be too long or too phonetically complex according to human cognitive common sense, roughly the same with entries in dictionaries.

Table 4-1 The coagulation of metaphorical metal words in Chinese.

Words		idioms		locution	
45		38		22	
High	Low	high	low	high	low
42 (93.33%)	3 (6.67%)	34 (89.47%)	4 (10.53%)	18 (81.82%)	4 (18.18%)

Members of low coagulation members in the table above are:

- 1) a. Words: 铁蚕豆(iron bean)、铁交椅(iron chair)、铁哥们儿(iron buddy)
- b. Idioms: 真金不怕火炼 (genuine gold fears no fire)、一寸光阴一寸金(time is gold)、沙里淘金(wash gold from sand)、黄金时代(golden age)
- c. Locutions: 脸上贴金 (stick gold on face)、恨铁不成钢(hate iron for not being steel)、银样鑊枪头(silver like pewter spear)、此地无银三百两(referring to silver three hundred liang in somewhere none)

In general, the Chinese metaphorical “metal” words is high in coagulation.

As for English, we are also faced with the puzzles in identifying words. Murphy (2010, p. 11-14) proposed a method for distinguishing words in languages with spaces in between written words including English:

- orthographically – based on the written form
- semantically – based on the meaning
- phonologically – based on the word’s pronunciation
- grammatically – based on positions in phrases

FLP 24(2)

“Using the grammatical or phonological criteria for wordhood, some expressions usually written with spaces within them count as words. These are compound words whose orthographical representations have not caught up with their lexical status.”

According to these criteria, we can take the perspective of a *continuum*, in which members meeting all four criteria can be taken as the prototypical, while those meeting only one or none are marginal. The more prototypical ones are words while their marginal counterparts being phrases, whose coagulation are much lower than the former, such as:

	write	semantic	phonetic	grammar
Goldbrick	+	+	+	+
gold brick	-	+	+	+

“Goldbrick” is a verb for “lazy” while “gold brick” is a noun for “lazy”. Both have explicit syntactic functions, a single accent, semantically intact on the first syllable. By definition, both should be words. But by the criteria above, we think “goldbrick” is more prototypical as words. We divide English metaphorical “metal” words

according to the number of criteria they meet:

Table 4-2 The coagulation of metaphorical metal words in English.

condition	quantity	Examples
++++	45 (33.58%) ⁷	gold, gold-digger, iron-bound, silverfish, copperhead, brass-collar
+++-	67 (50.00%)	gold mine, golden goose, silver cord, iron cow, brass ring, bronze wing
++--	11 (8.21%)	goldsmith's window, a crock/pot of gold, on a silver platter, ironmongery department, ironstone china, brass-ed off
+---	9 (6.72%)	like gold dust, all that glistens is not gold, have several irons in fire
----	2 (1.49%)	be golden, not to have a brass razoo

Among English metaphorical metal words, members meeting four or three criteria takes the largest proportion, over 80%, indicating a high coagulation in general. We can conclude that this collection of words in both languages are high in coagulation.

FLP 24(2)

4.2 Internal word structure

As metaphorical “metal” words in Chinese consists a considerable proportion of idioms and locutions, structural forms commonly used in analyzing disyllabic words prevailing in Chinese are not suitable. It is hard to tell if “金城汤池(golden wall and boiled moat)” “斩钉截铁(cutting nail and breaking iron)” should be analyzed as a juxtaposition or a modifier-core structure. Instead, we can look into the internal structures according to the semantic roles metal words or morphemes play. We divide roles mainly into two categories, one is the “modifying component”, such as “金点子(golden idea)”, “铁将军(iron general)”, “铜墙铁壁(copper and iron wall)”, while the other is “non-modifying component”, they are modified, dominated, explained, such as “含金量(content of gold)”, “点金成铁(touch gold and turn it into iron)” etc. Contained inside the “non-modified component” category, exists another class of parallel structure, such as “金玉(gold and jade)”, “金石(gold and stone)”, “铁石心肠(iron and stone hearted)” etc. We can also link the categories with the distribution of internal positions in the words.

⁷ We also regard members containing conjunctions as written words, such as “gold-digger”, “iron-bound”, etc.

Table 4-3 Location and functional distribution of metal components within Chinese metaphorical metal words.

	Initial(79) ⁸	Not initial (22)	Tote (101) ⁹
Modifier	71	5	76 (75.25%)
Non-modifier	3	16	19 (18.81%)
conjuncts	5	1	6 (5.94%)

The table above shows that in Chinese metaphorical “metal” words, a larger proportion of metal components tend to perform as modifier than others. Meanwhile, metal components distributed initially in words or expressions greatly exceeds those non-initial. In all, it can be indicated that being a modifier and distributed initially is the mainstream in Chinese metaphorical “metal” words.

English members of this collection sounds more flexible than Chinese, in which some components can be alternative catering to specific contexts. For example, in the phrase “have several irons in the fire”, it would not matter when “have” is being replaced by “get”.

2) She’s still got several irons in the fire: her television work, her film work, and her writing. (Oxford Idioms Dictionary, 2005, p. 234)

Sometimes, functional words are included in certain members, such as “like gold dust”, “on a silver platter”, “get down to brass tack”, etc. Therefore, taking the distribution of metal components inside English metaphorical “metal” words may not be practical. However, we can check over merely from the modifying role it played inside words.

Table 4-4 Functional distribution of metal components within English metaphorical metal words.

modifying	Non-modifying	other
102 (76.12%)	14 (10.45%)	18 (13.43%)

Similar to Chinese, the collection of English metal components being modifiers owns far more members than those non-modifying, such as “ironclad”, “ironfisted”, “copper-bottomed”, etc. Different from Chinese, no members in the English collection directly involved parallel structures like “金玉(gold and jade)” and “金石(golden jade)”. Although “brass-bound and copper-fastened” is a parallel expression as a whole, it is still different from the direct parallel structure in the Chinese collection.

⁸ The words “黄金时代(golden ages), “黄金时间(golden time)” are also included in the category of “Initial”.

⁹ “金(gold)” “铁(iron)” “银(silver)” and “金刚怒目(King Kong with angry eyes)” do not meet the classification rules, thus are not included here.

4.3 Word property

Owing to the distinguished property of adjectives in Chinese, which seems closer to verbs on the continuum of verb and noun as both poles, it is more practical to treat it as nominal and predicates. We may associate the property with the distribution of metal components in words.

Table 4-5 Distribution of metaphorical metal words concerning property in Chinese.

	Initial (79)	Non-initial (22)	The Rest	Tote
Nominal ¹⁰	64	6	—	70 (66.67%)
Predicative	16 ¹¹	15	4 ¹²	35 (33.33%)

Through the table above, it can be observed that the proportion of nominal members outgoes that of the predicative. Among those nominal, members with metal component distributed initially exceeds those non-initial. In predicate words, member are more evenly distributed concerning the position of metal components.

3)a. Nominal: 金汤(boiled golden liquid)、金点子(golden idea)、铁证(iron evidence)、铁嘴(iron mouth)、银鹰(silver eagle)、铜臭(smells of bronze)

b. Predicative: 铁青(iron black)、掉金豆 (dropping golden beans)、固若金汤 (as invincible as boiled golden liquid)、趁热打铁(strike while the iron is hot)、真金不怕火炼(genuine gold fears no fire)

Real words in English can be divided into verbs, nouns and adjectives¹³.

Table 4-6 Distribution of metaphorical metal words concerning property in English.

noun	verb	adjectives	preposition	other
95 (70.90%)	13 (9.70%)	20 (14.93%)	3 (2.24%)	3 (2.24%)

Both languages are quite similar in word property, with nominal members or nouns taking up the largest proportion.

4)a. nouns: gold-finder, golden goal, golden goose, golden parachute, golden stairs, silver glance, silver spoon, silver surfer, iron hoop, iron ration, iron skull, copper-captain, copper-show, brass candlestick, brass man, bronze wing

¹⁰ If controversy exists on word property, we classify it according to the main property that expresses metaphorical meaning, such as “铁杆(iron bar)” is nominal when expressing the original meaning, but it is predicative when it expresses the metaphorical meaning of “loyal in following someone else”, so we generalize it under the category of “predicative”.

¹¹ Although we did not include the family of “steel” into consideration, we think it is more reasonable to include the word “钢筋铁骨(steel and iron bone)” into the category of “initial”.

¹² “金(gold)” “铁(iron)” “银(silver)” and “金刚怒目(King Kong with angry eyes)” are predicative, but can cannot be divided according to positions of metal components inside words.

¹³ Thomas E. Payne (1997, p. 63-69) pointed out that the word property of adjectives exists clearly in English, which seldom shares core characters with noun and verb.

- b. verbs: goldbrick, iron horse, iron out, brass along, brass it out, brassed off
 c. adjectives: golden, silver-laced, silverly, iron-bound, ironclad, ironhearted, copper-bottomed, copper-stick, brassbound, brass neck/nerve

The English collection also includes some prepositional words, such as “as good as gold”, “in irons”, “on a silver platter”, etc. Besides, other structures functioning as clauses can not be identified in terms of word property, like “all that glistens is not gold”, “brasses cleaned by candlelight should be inspected by moonlight”.

5 SEMANTICS

5.1 Distribution of senses in dictionaries

Metaphorical “metal” words contain at least one metaphorical senses. We divide the collection of words into the following three categories according to the distribution of senses in dictionaries:

I. The word has only one sense, and the sense is metaphorical;

- 5) 【铁公鸡】[名]铁制的公鸡，比喻非常吝啬的人。（《新华汉语词典》2015, p. 1296）([Iron rooster] a metaphor for a very stingy person.(Xinhua Chinese Dictionary, 2015, p. 1296))

II. The word has more than one senses, one of which is metaphorical meaning;

- 6) 【镀金】[动]①在器物的表明镀上一层薄薄的金子；②比喻为取得虚名而到某种环境去深造或锻炼：我出国留学可不是为了～。 （同上, p. 323）([Gold plated] ① coated with a thin layer of gold; ② refers to further study or exercise: I did not study abroad for ~. (Ditto, p. 323))

III. The word has more than one senses, with two or more metaphorical ones.

- 7) 【铁血】①[名]武器和鲜血，借指战争或暴力：～宰相|～政策；②[形]属性词。指具有刚强意志和富于牺牲精神的：～青年|～男儿。（同上, p. 1297）([Iron blood] ① weapons and blood, borrow refers to war or violence: ~ prime minister | ~ policy; ② refers to a strong will and the spirit of sacrifice: ~ young | ~ men. (Ito, p. 1297))

The specific distribution of Chinese metaphorical “metal” words are as following:

FLP 24(2)

Table 5-1 Distribution of senses of metaphorical metal words in Chinese.

	quantity	examples
I.	73 (69.52%)	金兰、金曲、金汤、金乌、金玉、金点子、铁军、铁流、铁律、铁票、铁人、铁蹄、铁腕、铁心、铁证、铁嘴、铁蚕豆、掉金豆、脸上贴金、恨铁不成钢、此地无银三百两
II.	21 (20.00%)	金锭、金粉、金莲、金瓯、铁杆、铁骑、铁树、银锭、金童玉女、金字招牌
III.	11 (10.48%)	金、铁、金石、金星、铁马、铁拳、铁血、铁将军

Class I, closely related to the character of metal or other components, has the largest proportion of members, much higher than the other two categories. For members of class II, senses aside from metaphorical ones are generally literal or metonymic ones. As for members in class III, more than one metaphorical senses prevail, reflecting the diversified functioning of metaphorical mechanism.

We can treat English metaphorical “metal” word according to the distribution of senses similarly.

Table 5-2 Distribution of senses of metaphorical metal words in English.

	Quantity	Example words
I.	108 (80.60%)	golden goal, golden goose, silver lining, silvertail, have several irons in fire, brass monkey
II.	14 (10.45%)	gold, gold mine, silver, silverfish, iron out, brassbound
III.	12 (8.96%)	gold brick, golden, golden rivet, like gold dust, iron, brass

In comparison, metaphorical “metal” words in both languages own astonishing similarities in distributions of senses. Members of class I in both languages take up the largest proportion, accounting for 70% to 80% each. The number of class II and class III are much less, of which Chinese is a bit higher than English. Therefore, it can be proved that metaphorical “metal” words are more likely to be newly created under metaphorical mechanism to meet the need of daily expressions. In contrast, members whose metaphorical senses are derived from literal meanings are much less, revealing the fact that in the evolution of this collection, creating new words are more dominant than evolving new senses.

5.2 The component undertaking metaphor

Concerning the component that mainly undertakes metaphorical meaning, the collection in both languages can be divided into three categories:

Class A: undertaken by the metal components;

Class B: undertaken by other components;

Class C: indivisible.

Both languages have a certain distribution of members under the three classifications.

Table 5-3 Distribution of components mainly undertaking metaphorical meaning of Chinese metaphorical metal words.

	金(gold)	铁(iron)	银(silver)	铜(copper)	tote
Class A	30 (66.67%)	38 (71.70%)	2 (25.00%)	1 (50.00%)	69 (65.71%)
Class B	3 (6.67%)	2 (3.77%)	2 (25.00%)	0	7 (6.67%)
Class C	12 (26.67%)	13 (24.53%)	4 (50.00%)	1 (50.00%)	30 (28.57%)
tote	45	53	8	2	105 ¹⁴

8) Class A: 金曲(golden disc)、金点子(golden idea)、金钥匙(golden key)、金科玉律(golden rules)、黄金时代(golden ages)、铁票(iron ticket)、铁证(iron evidence)、银粉(silver powder)、铁饭碗(iron rice bowl)、铁门关(iron gate pass)、铁卧单(iron berth)

Class B: 银弹(silver bullet)、银鹰(silver eagle)、掉金豆(dropping golden beans)、铁将军(iron general)、铁西瓜(iron watermelon)

Class C: 金锭(golden ingot)、金莲(golden lotus)、金甌(golden jar)、铁杆(iron bar)、铁蹄(iron heel)、铜臭(smells of bronze)、铁公鸡(iron cock)、铁板一块(iron block)、铁杵磨针(grinding iron rod into a needle)

FLP 24(2)

In Chinese, class A has the largest proportion of members, followed by class C, with class B being the least.

Table 5-4 Distribution of components mainly undertaking metaphorical meaning of English metaphorical metal words.

	Gold	iron	silver	copper/brass/bronze	Tote
Class A	18 (47.37%)	18 (54.55%)	8 (33.33%)	13 (33.33%)	57 (42.54%)
Class B	7 (18.42%)	7 (21.21%)	7 (29.17%)	1 (2.56%)	22 (16.42%)
Class C	13 (34.21%)	8 (24.24%)	9 (37.50%)	25 (64.10%)	55 (41.04%)
tote	38	33	24	39	134

9) Class A: gold disc, golden goal, golden mean, golden rule, golden section, silver age,

¹⁴ “点金成铁(pointing iron into gold)”, “铁画银钩(iron painting silver strokes)”, “铜墙铁壁(iron and copper wall)” are repeatedly counted in different metal families, for the same reason explained in note 4.

silver, tongue, ironbark, iron curtain, iron fist/hand (in velvet gloves), fresh/new off the irons, have several irons in fire, brass-face, brass man, brass neck/nerve, bronze wing

Class B: gold-digger, golden handcuffs, golden handshake, golden hello, golden parachute, silver cord, silver glance, silver saddle, iron lung, iron maiden, iron mitten, iron toothpick, copper-show

Class C: goldbrick, goldmine, goldsmith's window, like gold dust, silver lining, silver pheasant, iron compass, iron out, copper-belly, copper-bottom, brass candlestick, brass monkey, brasses cleaned by candlelight should be inspected by moonlight

English metaphorical metal words are distributed in all three classes, with class A and class C sharing the most, while class B accounting for the lowest proportion. It can be seen that in both Chinese and English languages, metal components are the main undertaker of metaphorical meanings. However, compared with Chinese, members in class C words in English takes a higher proportion, indicating that undertaking metaphorical mechanism as a whole is regularly practiced as well.

5.3 Concentrated semantic categories of metaphorical meanings

Derived from the property of metal, the metaphorical meaning of the collection in Chinese focuses systematically on two main categories: “value” and “strength”. The distribution of members in both categories are shown below.

Table 5-5 Distribution of concentrated semantic categories of Chinese metaphorical metal words.

FLP 24(2)

Related to value				Related to strength		
34 (32.38%)				38 (36.19%)		
Gold	Silver	Iron	Copper	Gold	Iron	Copper
31 (68.89%)	1 (12.50%)	1 (1.89%)	1 (50.00%)	3 (6.67%)	34 (64.15%)	1 (50.00%)

Members in the family of “gold” gather mostly in the semantic categories related to “value” and members in the family of “iron” in that of strength. This derives from the property and metaphorical meaning of “gold” and “iron” themselves, of which the former is closely related to “value”, while the latter is closely related to “strength”.

10) 【金】 [gold] ⑩像金子的颜色(in color like gold)
⑪比喻贵重之物(used in describing valuable things) (《汉语大词典》

(1993, p. 1137)

11) 【铁】 [iron] ①强硬，精锐(strong and mighty)
②比喻坚固，刚强(firm and unyielding)
③形容确定不移(determined)
④十足，非常(high in degree)(《近代汉语词典》2015, p. 2143)

However, exception exists when “gold” is used for “strength” and “iron” is used for “value”. Such as “点石成金(philosopher’s stone)”, “金城汤池(boiled golden liquid)”, “金石之交(friendship like gold and stone)”, which owes to the function that “gold” also bear the meaning of metal substance as a whole. However, the use of “iron” in expressing “value” indicate that the scale of “value” is further extended than gold and silver which is generally more associated with precious usages. Although expressing value with “iron” metaphorically is far from the mainstream, there are also some examples of “iron” for “value” in modern Chinese:

- 12) a. 丰年 好 大雪, 珍珠 如土 金 如 铁。
Harvest year very heavy snow, pearls like soil gold like iron.
 Heavy snow falls in harvest years, pearls and gold are left as worthless as soil and iron.
- b. 生铁 必 难 成 金, 化 龙 定 是 鳅 鳢。
Raw iron must hard become gold, become dragon must be loach or eel.
 It hard to become gold for iron, and for loach or eel to be dragon.

Besides “iron”, “copper” is also distributed in two semantic categories, such as “铜臭(smells of bronze)” and “铜墙铁壁(copper and iron wall)”.

Similarly, the semantic concentration of “value” and “strength” is also visible English, which is attached to metal components inside.

- 13) golden adj. 2 bright yellow in color like gold: golden hair
 3 special, wonderful: golden memories (Oxford Advanced Learner’s Dictionary 2016, p. 673)
- 14) iron adj.[only before noun] very strong and determined: She was known as the ‘Iron Lady’. (Ditto, p. 832)

Although “silver” and “copper / brass / bronze” do not have listed metaphorical senses annotated in dictionaries, some members of their word families can also be generalized under this two gatherings. We may maintain using the scales of “value” and “strength” to examine the corresponding distribution of the English collection.

Table 5-6 Distribution of concentrated semantic categories of English metaphorical metal words

Related to value			Related to strength	
36(26.67%)			16(11.85%)	
gold (38)	silver (24)	copper/brass/bronze (39)	iron (33)	copper/brass/bronze (39)
29 (73.17%)	5 (20.83%)	2 (5.13%)	10 (30.30%)	6 (15.38%)

Comparing with Chinese, English metaphorical “metal” words showed similarities in two perspectives. Firstly, the family of “gold” takes up a high proportion in the category of “value”, reaching 60% to 70% each. Secondly, the family of “铜 (copper)” in Chinese and “copper/brass/bronze” in English are distributed in both categories of “value” and “strength”. As for differences, in Chinese both “gold” and “iron” have members of the cross-categories distribution, while not in English. This can be explained that in Chinese “金(gold)” is the upper word for metal substances, but in English the upper word is “metal”. Another difference is revealed that the family of “铁(iron)” in Chinese takes a higher proportion in the category of “strength” than that in English.

6 REASON ANALYSIS OF THE COMPARATIVE FEATURES

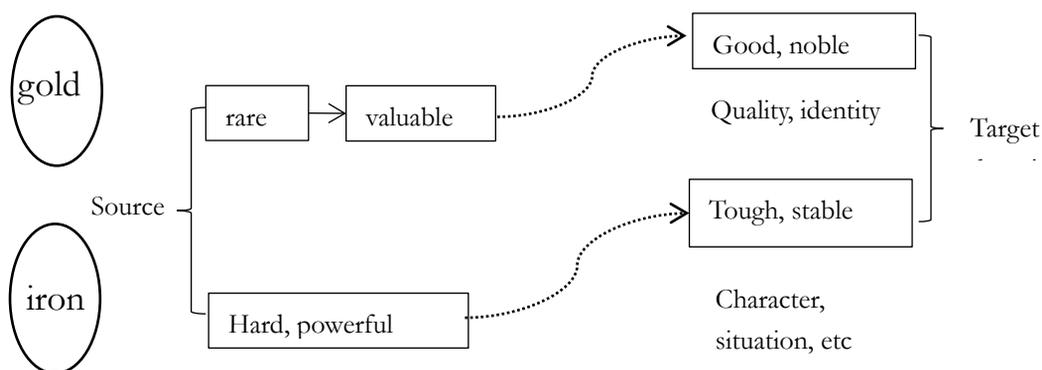
By comparing the structure and semantic characters of metaphorical metal words in Chinese and English, we observed that both languages share more similarities than differences. Behind those comparative features, physical and social experiences, as well as language factors of contributions.

6.1 Similar physical experiences

The empirical realism proposed by Lakoff (1987) on categories, meanings, thinking and reasoning holds that meaning can be reflected through human physiological functions and the physical and social experiences born through interactions with natural and social environments. The physical experience of creating metaphorical metal words is achieved through human interaction with metal substances and metal products. Due to the unity of metal substances, metal products are also similar concerning nature and use, and a high degree of cognition of metal overlaps in the cultural background of Chinese and English languages.

FLP 24(2)

Table 6-1 The trace of metaphor of metal words.



Chinese and English metaphorical metal words are created from similar source domain and are formed into similar target domain, which is the material characteristics of gold and silver and iron as the former, human quality, identity and character

characteristics as the latter. Common physical experiences take an important reason for similarities of both languages in this field.

6.2 Linguistic and cognitive differences

Chinese and English belong to the Sino-Tibetan and Germanic languages, respectively. Both languages are far-related, bound with many typological differences, some of which are also seen in Chinese and English metaphorical metal words. For example, Chinese has experienced diachronic changes from synthetic to analytic languages, which is reflected in the long-term existence of disyllabic trend in words. The trend of metaphorical metal words in Chinese shows a high proportion of disyllabic words and quadra-syllabic idioms. Although English metaphorical metal words are relatively high in coagulation, they are less limited by the length of words, syllables and other factors.

Cognitive differences cause metaphorical mechanisms to produce different specific manifestations. For example, in Chinese, “iron” can be used as an adjective, which is applicable as a predicate or modified by adverbs. In English however, only “golden”, the adjective form of “gold”, can be applied in expressing metaphorical meanings. While cognitive commonalities are widespread, the specificity of cognition also arouses the complexity of linguistic phenomena and the detailed differences among languages. Thus forming the macroscopic similarities and microscopic differences side by side in comparisons.

FLP 24(2)

7 CONCLUSION

Through simple quantitative studies, astonishing similarities can be observed shared by Chinese and English metaphorical “metal” words, while in general, similarities outgo differences, reflecting cognitive commonalities working behind human languages. More specifically, however, subtle differences exist, revealing uniqueness and sole characters of each language. The application of metaphorical mechanisms prevailing language formation and usage are meaningful. Thus taking the perspective of metaphor, researches of language compare can bring about profits in both overall and specific scales.

REFERENCES

- Jiang SY. The outlook of Chinese historical lexicology. Beijing: The Commercial Press; 2015.
- Lakoff G, Jonhson M. Metaphors we live by. Chicago: Chicago University Press; 1980.
- Lakoff G. Woman, fire, and dangerous things: what categories reveal about the Mind. Chicago and London: The University of Chicago Press; 1987.
- Lv SX. Analysis on problems of Chinese grammar. Beijing: The Commercial Press; 1979.
- Murphy ML. Lexical meaning. Cambridge: Cambridge University Press; 2010.

Payne TE. Describing morphosyntax: a guide for field linguistics. Cambridge: Cambridge University Press; 1997

Appendix I : Chinese metaphorical metal words

金、金锭、金粉、金兰、金莲、金瓯、金曲、金石、金汤、金乌、金星、金玉、金点子、金饭碗、金钥匙、小金库、含金量、掉金豆、万金油、金刚怒目、金鸡独立、金口玉言、金漆马桶、金童玉女、金字招牌、金蝉脱壳、金城汤池、金科玉律、金口玉牙、金无足赤、金相玉质、金枝玉叶、黄金时代、黄金时间、火眼金睛、点金成铁、点金乏术、点石成金、脸上贴金、良金美玉、披沙拣金、沙里淘金、真金不怕火炼、一寸光阴一寸金

铁、铁打、铁定、铁杆、铁军、铁流、铁律、铁马、铁票、铁骑、铁青、铁拳、铁人、铁树、铁蹄、铁腕、铁心、铁血、铁证、铁嘴、铁蚕豆、铁饭碗、铁公鸡、铁汉子、铁交椅、铁脚板、铁门关、铁拳头、铁扫帚、铁石人、铁算盘、铁将军、铁卧单、铁西瓜、铁案如山、铁板钉钉、铁板一块、铁哥们儿、趁热打铁、铁杵磨针、铁画银钩¹⁵、铁面无私、铁石心肠、铁树开花、铁砚未穿、铁中铮铮、心如铁石、斩钉截铁、铮铮铁骨、铜墙铁壁、钢筋铁骨、点金成铁、恨铁不成钢

银、银弹、银锭、银粉、银鹰、银样镏枪头、此地无银三百两

铜臭

FLP 24(2)

¹⁵ The underlined section are words including more than one metal components.

Appendix II : English metaphorical metal words

gold, gold-backed one, goldbrick, gold brick, goldbug, gold-digger, gold disc, golden, golden age, golden ager, golden balls, golden ballocks, golden doughnut, golden duck, Golden Eagle shits on Friday, golden goal, golden goose, golden grease, golden handcuffs, golden handshake, golden hello, golden mean, golden oldie, golden parachute, golden rivet, golden stairs, goldeneye, golden rule, golden section, goldfinch, gold-finder, goldilocks, gold mine, goldsmith's window, like gold dust, all that glistens is not gold, a crock/pot of gold, (as) good as gold

silver, silver age, silver bell, silver bullets, silver cord, silverfish, silver glance, silver hell, silver hook, silver-laced, silver lining, silverly, silvern, silver paper, silver pheasant, silver saddle, silver sausage, silver spoon, silver surfer, silvertail, silver tongue, silvery, silvery moon, on a silver platter,

iron, ironbark, iron-bound, ironclad, iron compass, iron cow, iron curtain, iron doublet, Iron Duke, iron-fighter, iron fist/hand (in velvet gloves), ironfisted, ironhearted, iron hoof, iron hoop, iron horse¹, iron horse², ironing, iron lung, iron maiden, iron making, iron man, iron mitten, ironmongery department, keep an ironmongery's shop by the side of a common, iron out, iron ration, iron skull, ironstone china, iron tank, iron toothpick, fresh/new off the irons, have several irons in fire,

copper-arse, copper-belly, copper bolts, copper-bottom, copper-bottomed, copper-captain, copper-clawing, copperhead, copper-rattle, copper-show, copper-stick, copper-tail

brass, brass along, brass ball, brassbound, brass candlestick, brass-collar, brass-face, brass hat, brass it out, brass-knocker, brass man, brass monkey, brass monkey weather, brass-nail, brass neck/nerve, brass-plate merchant, brass-plater, brass rags, not to have a brass razoo, get down to brass tacks, brassed off, brasser, brasses cleaned by candlelight should be inspected by moonlight, brassy¹, brassy²

bronze wing, bronzie

FLP 24(2)

Os gestos e a direção do olhar em uma narrativa multimodal: uma análise sobre a comunicação não-verbal

Gesture and Gaze Direction in a multimodal narrative: an analysis of non-verbal communication

André Lisboa*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, Brasil

Maíra Avelar**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, Brasil

Resumo: Este trabalho propõe analisar uma narrativa multimodal à luz dos estudos em comunicação não-verbal, considerando os gestos manuais e a direção do olhar. O trabalho é ancorado nos Estudos em Gesto e em Direção do Olhar e sua relação com a Linguística Cognitiva. A fim de demonstrar como se configuram esses articuladores em contextos narrativos no português brasileiro, selecionamos uma narrativa multimodal do “Que História é Essa, Porchat?”, do GNT. Visualizamos o nível de engajamento dos interactantes a partir dos mecanismos gestuais e a relação estabelecida com os mecanismos linguísticos e, ainda, com os mecanismos de segmentação da direção do olhar.

Palavras-chave: Gestos. Direção do olhar. Dados multimodais. Linguística Cognitiva. Interações.

Abstract: This article aims to analyze a multimodal narrative based on non-verbal communication studies, especially manual gestures and gaze direction. As a theoretical background, we have used Gesture Studies and Gaze Direction Studies considering their relation with Cognitive Linguistics. In order to demonstrate how these articulators are set in narrative contexts in Brazilian Portuguese, we have selected a multimodal narrative of the Brazilian Tv Show “Que História é Essa, Porchat?”. Results have shown the level of engagement of the interactants from the gestural mechanisms and the relationship established with the linguistic mechanisms and, still, with the mechanisms of the gaze direction.

Keywords: Gesture. Gaze direction. Multimodal data. Cognitive Linguistics. Interactions.

* Doutorando e Mestre do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), Graduado em Licenciatura em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; euandrelisboa@gmail.com

** Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Professora Adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil; mairavelar@uesb.edu.br

1 INTRODUÇÃO

As interações sociais, a partir de uma perspectiva cognitivista, são analisadas de modo que se leva em consideração as maneiras com as quais o sentido, desde os bastidores da mente até as diversas modalidades de manifestação linguística, é construído. Sendo assim, é preciso analisar que, em momentos interativos, os participantes não apenas produzem sentidos, eles coordenam as suas atividades para que haja, por exemplo, a organização de sua fala com a fala de outros indivíduos em copresença. Conforme proposto por Goffman (1955, 1957, 1959, 1961, 1963, 1971, 1981), quando indivíduos compartilham a presença imediata com outras pessoas, é preciso considerar o conjunto de ações verbais e não-verbais, tais como a postura, movimento e posição corporal, volume da fala, gestos e expressões faciais. Essa proposição conversa diretamente com o que Goodwin (1981) afirma sobre o sucesso da conversação. De acordo com esse autor, para que os participantes de uma interação conversacional sejam capazes de se engajar interacionalmente, eles precisam não apenas produzir sentenças, como precisam coordenar suas falas de modo que se constitua uma organização que, por sua vez, utilize os recursos linguísticos e as competências culturais das partes engajadas nessa interação.

Ainda no que diz respeito à organização multimodal da interação, Seyfeddinipur e Gullberg (2014), por sua vez, são categóricas quando afirmam que o uso da linguagem é fundamentalmente multimodal. Nesse sentido, as autoras afirmam que os falantes podem utilizar suas mãos para apontar localizações, representar algum conteúdo presente no momento interacional e para tecer comentários ao decorrer dos turnos de fala. Sendo assim, eles posicionam seus corpos de modo que haja uma marcação da sua orientação interacional. Desse modo, do ponto de vista teórico, este trabalho propõe analisar a comunicação não-verbal, a partir de uma perspectiva cognitivista. Consequentemente, objetiva-se a análise de uma narrativa multimodal, levando em consideração dois articuladores multimodais – os gestos (Kendon, 1981, 2004; McNeill, 1992) e a direção do olhar (Sweetser; Stec, 2016) – na interação. Consideramos, portanto, os modos com os quais a interação narrativa é organizada do ponto de vista multimodal. O trabalho é organizado em outras três seções: na primeira, apresentamos os fundamentos teóricos propostos por Goffman (1955, 1957, 1959, 1961, 1963, 1971, 1981), tratando, especificamente, das noções conceituais que caracterizam a interação imediata e que influenciaram nos estudos de gestos manuais e de direção do olhar em situações interativas. Na segunda seção, apresentamos uma proposta de análise dos gestos manuais e da direção do olhar em uma narrativa multimodal enunciada no programa de televisão “Que História é Essa, Porchat?”, do canal por assinatura GNT. Na última seção, apresentamos as considerações finais e um panorama de possíveis análises futuras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A complexidade da interação

Goffman (1963), no que diz respeito ao complexo comportamento dos seres humanos em interações face a face, afirma que a troca de palavras e olhares entre seres interactantes, que compartilham a presença em um determinado momento de interação, configura um mecanismo muito comum de comunicação social. O autor afirma ainda que os indivíduos podem compartilhar informações a partir dos

dispositivos linguísticos, como a fala e, também, com o que ele denomina como “substitutos da fala” (*speech substitutes*) (Goffman, 1963, p. 13). Os substitutos da fala compreendem, por assim dizer, outras modalidades linguísticas tais como a escrita, os sinais e os gestos. Nesse sentido, quando se pensa na interação de acordo com os pressupostos de Goffman (1963), é preciso considerar os dois aspectos distintivos da interação face a face, elencados pelo autor (Goffman, 1963, p. 17): a riqueza do fluxo de informação (*richness of information flow*) e a facilitação da resposta (*facilitation of feedback*). Esses aspectos são constitutivos do que o autor denomina como copresença e, além disso, dizem respeito a normas sociais que controlam o comportamento de pessoas que participam de um momento de interação imediata.

Conforme proposto por Goffman (1963), ainda no que se refere à copresença, é preciso diferenciar as circunstâncias variáveis com as quais ela acontece. Sendo assim, o autor apresenta as definições de reunião (*gathering*) e situação (*situation*): de acordo com ele, o termo “reunião”, em tradução nossa, se refere a um cenário de dois ou mais indivíduos no qual os indivíduos se fazem presentes mutuamente em um momento interacional (Goffman, 1963, p. 18). Já em relação ao segundo termo, o autor explica que situação se refere a todo o contexto espacial no qual entra uma pessoa que passa a fazer parte da presente reunião (Goffman, 1963, p. 18). Levando em consideração esses conceitos, Goffman (1963) define que um ou mais participantes desses momentos interacionais podem ser considerados como os responsáveis pela captura de atenção, pela orientação da atividade interacional principal, pela manutenção de turnos de fala e pela finalização do evento comunicativo.

Goffman (1955) analisou, também o fato de os indivíduos compreenderem, simultaneamente, os seus papéis na interação social. De acordo com ele, a partir do momento em que uma pessoa apresenta um turno de fala, as pessoas que compartilham a presença em um dado momento interacional, tendem a agir de modo a responder a essa ação, mantendo assim, a organização da interação. O autor afirma, ainda, que a face (e, conseqüentemente, a direção do olhar) é fundamental para a manutenção das regras da interação social (Goffman, 1955, p. 11): quando uma pessoa inicia um encontro interativo, ela, automaticamente, se posiciona em um tipo de relação social em relação aos outros indivíduos. A partir desse posicionamento, cria-se uma expectativa de como ela agirá no início, no meio e ao fim desse encontro interativo. O autor ilustra essas expectativas a partir da convenção geralmente estabelecida como as “cerimônias” de cumprimentar e se despedir de alguém. As ações que compreendem o cumprimento, segundo Goffman (1955), demonstram que uma relação entre duas pessoas ou mais permanece no mesmo nível de interação que ocorre ao final do encontro prévio. Do mesmo modo, as ações que constituem a despedida resumem o efeito do encontro entre esses coparticipantes e institui a expectativa a respeito do possível próximo encontro entre eles. Por fim, em conformidade com as características da copresença mencionadas anteriormente, no texto *Alienation from Interaction*, Goffman (1957), explica que, quando os indivíduos compartilham um momento interacional imediato, uma grande variedade de palavras, gestos e ações tornam-se disponíveis na cena que, voluntária ou involuntariamente, simbolizam seu caráter e suas atitudes.

Já em *Forms of Talk*, Goffman (1981) reflete sobre como narrativas orais, contextualizadas em um momento de interação, tendem a apresentar um padrão de organização: a introdução, que coloca em perspectiva o que está para ser contado, é o momento no qual o falante permite que seus interlocutores saibam qual história ele

narrará, levando em consideração quais aspectos da narração serão destacados e quais aspectos serão ocultados. Goffman (1981) também trata do movimento de alternância entre a interação imediata e a interação representada a partir de uma narração. Na mesma perspectiva, os comentários que fazem parte da conclusão de um evento narrativo possuem o papel de apresentarem o “ator” ao lado do “personagem” (Goffman, 1981, p. 146). Nos termos da Linguística Cognitiva, o ator corresponde ao narrador no Espaço-base e o personagem corresponde ao narrador no Espaço Narrativo, representando um dos personagens da narração.

2.2 Os gestos manuais na interação

A partir da perspectiva de Kendon (1981), compreende-se que a definição de copresença (Goffman, 1963) é fundamental para que se analise a interação face a face a partir de uma perspectiva cognitivista. Conforme explicado na seção anterior, Goffman (1963) define a copresença como qualquer ocasião na qual duas ou mais pessoas compartilham o momento interacional. Algumas ações visíveis não-verbais, de acordo com Kendon (2004), são utilizadas na realização de expressões que, do ponto de vista funcional, são similares ou idênticas a determinadas expressões da fala. A utilização dessas ações em momentos interativos é denominada por Kendon (2004) como “uso de enunciados” das ações visíveis que constituem o domínio dos gestos. Sendo assim, o autor define como “gestos” as ações visíveis que são utilizadas como um enunciado ou como parte de um enunciado. Os enunciados, na perspectiva de Kendon (2004, p.7), referem-se “a qualquer conjunto de ações que são consideradas como uma tentativa de dar informação de algum tipo”. É nesse sentido que se compreende as contribuições de Goffman (1963) para os estudos de gestos: baseado na afirmação de que os indivíduos podem compartilhar informações a partir dos dispositivos linguísticos, Kendon (2004) explica que, quando as pessoas estão presentes em uma situação interacional, elas sempre oferecem informação a respeito de suas intenções e de seu status como seres sociais. No que se refere aos gestos, de forma mais específica, Kendon (2004) argumenta que eles constituem uma denominação para as ações que possuem traços de uma manifestação de expressividade deliberada.

A partir dessa concepção, Kendon (2004) define que uma unidade natural da ação gestual se inicia quando a mão inicializa a excursão a partir da posição de descanso e termina quando a mão retorna à posição de descanso. Assim, ele propõe que, tipicamente, a excursão gestual é constituída pelas seguintes fases: 1) preparação, a fase na qual a mão, em uma determinada configuração de formato, se movimenta, da posição de descanso até o núcleo gestual; 2) núcleo gestual (*stroke*), a fase que compreende o principal movimento expressivo reconhecido como “gesto” e, por fim, 3) retração, a fase na qual a mão retorna do núcleo gestual para a posição de descanso.

A fim de ilustrar as fases que constituem a excursão gestual (Kendon, 2004, p. 110), utilizamos, conforme a Figura 1 a seguir, a narrativa proferida pela jornalista e apresentadora Glória Maria, para o programa “Que História é Essa, Porchat?”³, na

³ Essa narrativa, assim como as subsequentes, faz parte do corpus do autor, conforme dissertação defendida com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia, em 2021 (Lisboa, 2021), cujo objetivo foi analisar a relação dos gestos manuais e da direção do olhar em narrativas multimodais do Português Brasileiro. Todas as narrativas foram coletadas do canal do *Youtube* do programa “Que História é Essa, Porchat?”, do canal GNT.

qual ela relata o momento em que se deparou com um senhor de idade passando mal no chão e resolveu ajudar. No programa, o ator, humorista e apresentador Fábio Porchat convida três personalidades da televisão e da música para que eles contem histórias divertidas e surpreendentes. Em termos de disposição espacial, o cenário do programa possibilita que os quatro indivíduos (os três convidados e o apresentador) interajam em um semicírculo que emula uma roda de conversa.



Fonte: Dados do pesquisador com base em Kendon (2004, p. 110)/canal do *Youtube* do Programa “Que História é Essa, Porchat?”, da GNT⁴.

Figura 1 – As três fases da Excursão Gestual.

- | | | |
|----|-----|--|
| A) | GM: | 01 a gente pegou
02 deixou ele no hospital
03 foi deixou ele lá com os médicos |
| B) | | 04 e voltamos para [o nosso caminho]
05 [gesto] |
| C) | | 06 ficamos lá em cima |

FLP 24(2)

Na Figura 1, verifica-se que Glória Maria produz um gesto de apontar com as duas mãos laterais, em um movimento ascendente que, por sua vez, se justifica pelo fato de ela descrever o trajeto da cadeia montanhosa do Himalaia, local onde ela encontrou o senhor. O gesto, representado pelas setas amarelas, coocorre com o segmento “o nosso caminho”, conforme é possível observar na transcrição que segue o sistema de transcrição GAT 2 (Selting et al., 2009)⁵. Nesse momento, a apresentadora, a partir do gesto de apontar, evoca uma instância física imaginária – o caminho ao longo do Himalaia – que estava presente no evento narrado. Em A, é possível verificar a fase de preparação do gesto, na qual as mãos saem da posição de descanso que, no caso dessa interação, se situa no colo da narradora. Em B, consegue-se visualizar o núcleo gestual que se configura como o momento em que ela produz o gesto de apontar, propriamente dito. Em C, visualiza-se a fase em que as mãos retornam à posição de descanso. A narradora recria, dessa maneira, a referência dêitica em termos da disposição espacial e sua participação no momento narrativo, ou seja, nesse momento, ela reconstituiu a si mesma como uma narradora, autora e responsável (Goffman, 1981, p. 144) de suas palavras e atitudes dentro do Espaço Narrativo.

É notável, portanto, que, no contexto conversacional, no que diz respeito à modalidade gestual, os núcleos gestuais tendem a ocorrer concomitantemente com o

⁴ Citado 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b6FFDHaGQsQ&t=74s>.

⁵ O sistema GAT 2 (*Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem*) (Selting et al., 2009), em português, Sistema de Transcrição para Análise da Conversa que, de acordo com Schröder e colaboradores (2016) “é um sistema de transcrição para notação da fala e prosódia da fala-em-interação cotidiana autêntica a transcrição das ocorrências analisadas” (Schröder et al., 2016, p. 8).

centro da informação de uma unidade de fala. Isso constitui o que Kendon (2004, p. 128) define como uma “realização” que só é possível a partir do ajuste mútuo entre a modalidade verbal e a produção de uma frase gestual complexa, quando, por exemplo, a fala é, naturalmente, desacelerada, para acompanhar o núcleo gestual. Em concordância com essa definição de Kendon (2004), McNeill (1992) propõe que o gesto, em relação ao segmento de fala coexpressivo, pode estar posicionado de quatro maneiras: 1) pré-colocado, quando o núcleo gestual acontece antes do centro da informação expresso pela fala; 2) paralelo, quando o núcleo gestual acontece simultaneamente ao centro da informação na modalidade verbal; 3) pós-colocado, quando o núcleo gestual é produzido depois do segmento de fala e 4) gesto sozinho, quando o núcleo gestual acontece sem a fala. No quadro a seguir, é possível visualizar a ilustração da relação da posição gestual com o segmento de fala em uma narrativa multimodal:

Quadro 1 – Posição gestual em relação ao segmento de fala.

Ocorrência	Posição Gestual	Descrição Gestual
<p>Ocorrência 1</p> 	<p>Pré-colocado [gesto] RIA das piAdas DEle</p>	<p><<as duas mãos com as palmas laterais e paralelas, realiza um movimento descendente>></p>
<p>Ocorrência 2</p> 	<p>Paralelo faz um [brinquINHO] menor [gesto]</p>	<p><<levantando ambas as mãos em direção à sua própria orelha e seus dedos indicadores e polegares corporificam um brinco pequeno em cada lado do seu rosto>></p>
<p>Ocorrência 3</p> 	<p>Pós-colocado é:: garÇOM [gesto]</p>	<p><<dedo indicador apontado para cima>></p>
<p>Ocorrência 4</p> 	<p>Gesto sozinho [sem fala] [gesto]</p>	<p><<dedo indicador para cima em um movimento repetitivo da esquerda para a direita>></p>

Fonte: Dados do Pesquisador com base em McNeill (1992)/canal do Youtube do Programa “Que História é Essa, Porchat?”, da GNT⁶.

⁶ Citado 30 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=knZomsaToOQ>.

A narrativa escolhida para ilustrar a relação entre o núcleo gestual e o segmento de fala coexpressivo foi proferida pela atriz Marisa Orth, também para o programa “Que História é Essa, Porchat?”. A atriz narrou para o apresentador e para os outros convidados do programa, o momento no qual ela sai para jantar com um homem e descobre que ele escondia o fato de ser casado. As ocorrências apresentadas no Quadro 1 não se encontram na ordem cronológica da narrativa, uma vez que didaticamente, preferimos seguir a ordem de McNeill (1992).

Na primeira ocorrência, é possível observar que o gesto é realizado com as duas mãos abertas em uma posição lateral, com as palmas paralelas. O movimento realizado pelas mãos é descendente, ou seja, para baixo, e confirma o teor imperativo do segmento de fala que, nesse caso, representa uma personagem que deu conselhos para a atriz no momento anterior ao jantar. No que diz respeito, mais especificamente, à relação entre as modalidades verbal e gestual, o formato das mãos instância a ideia abstrata de “piada” como um objeto marcado no espaço físico. Trata-se, portanto, de um gesto pré-colocado pois o núcleo gestual coocorre com o segmento anterior à informação central do segmento de fala – que, nesse caso é o sintagma nominal “piada”.

Na ocorrência 2, é possível visualizar que o gesto é realizado a partir da combinação dos dedos indicador e polegar em ambas as mãos, representando um gesto considerado clássico para os estudiosos de gesto que representa medidas e quantidades pequenas. A relação que se estabelece entre o gesto e a fala se constitui na corporificação realizada pelas mãos de um objeto físico da narração que, nesse caso, representa um brinco pequeno. Nos termos de McNeill (1992), trata-se de um gesto paralelo ao segmento de fala, pois eles coocorrem. Assim como na ocorrência anterior, esse segmento de fala também diz respeito à fala da personagem que orientou como Marisa Orth deveria se comportar e se vestir na ocasião do encontro.

Na ocorrência 3, o gesto é realizado com o dedo indicador, em um movimento ascendente, ou seja, para cima, em direção à direita do espaço físico. É possível verificar, também, que, nesse momento, o núcleo gestual ocorre momentos depois que a narradora enuncia o sintagma “garçom”, o que caracteriza um gesto pós-colocado. Esse gesto se refere à reencenação realizada pela narradora no momento em que a personagem do rapaz com o qual saiu pra jantar chama o garçom.

Por fim, na ocorrência 4, é possível observar um gesto que, nos termos de McNeill (1992), é definido como um gesto sozinho, uma vez que ele não possui um segmento de fala coexpressivo. No caso dessa narrativa, a narradora reencena o momento no qual o personagem do rapaz com quem ela saiu pergunta se ela bebe. Sendo assim, a resposta de Marisa Orth a essa pergunta é manifestada somente a partir da modalidade gestual, com um gesto realizado com o movimento repetitivo do dedo indicador para a esquerda e para a direita.

A partir das análises dos gestos que emergem na copresença entre indivíduos em um momento interativo, Kendon (1983) afirma que o padrão de movimento de um gesto – assim como seu formato e orientação – não se resume à referência do conteúdo expresso pela fala. Contrariamente, o autor define que os gestos, assim como a fala, estão situados em espaços, o que resulta em uma relação intrínseca com a estrutura interacional do cenário espacial. A fim de ilustrar esse fenômeno, Kendon (1983, p. 30) sugere que componentes cinéticos que acompanham a fala participam simultaneamente no sistema contextual e no sistema locacional pelo qual o participante

mantém a sua localização no espaço físico da interação e captura a atenção de seus interlocutores.

2.3 A direção do olhar na interação

Em consonância com as discussões realizadas por Goffman (1963, 1971), Kendon (1967, 1981) afirma que analisar a direção do olhar como instrumento de comunicação não-verbal em momentos de interação é muito produtivo, uma vez que determinados padrões de comportamento do olhar configuram-se como uma ferramenta pela qual é possível adquirir informação. Essa afirmação é resultado de vários estudos que utilizam como lente teórica a Linguística Cognitiva e que consideram os olhos como um objeto de estudo de muita saliência no processo de captura de atenção e interesse. Kendon (1967, 1981), com base em Goffman (1963, 1971), conclui ainda que a direção do olhar é uma evidência de como está estabelecida a atenção de indivíduos em um momento interativo.

Levando em consideração os papéis atribuídos à direção do olhar na interação, Rossano (2012) afirma que vários trabalhos se dedicaram a analisar a relação entre o olhar e os papéis de participação, tais como falantes e ouvintes, considerando o *framework* de participação (Goffman, 1981), pois a noção de que o olhar se relaciona com o papel de participação é muito comum na literatura: diversos autores acreditam que, nas interações dialógicas, as pessoas tendem a olhar com mais frequências para os participantes no momento em que eles estão falando. Esse trabalho contextualiza, portanto, os diferentes tipos de ouvintes que podem surgir em situações sociais. Por um lado, Goffman (1981) estabelece uma distinção entre o que ele denomina como participantes oficiais e ouvintes não-oficiais. Entre os participantes oficiais são distinguidos i) os ouvintes endereçados e ii) ouvintes não-endereçados. Já entre os participantes não-oficiais ele elenca i) os espíões (*eavesdroppers*); ii) ouvintes por acaso (*overbearers*); iii) espectadores (*bystanders*) e iv) públicos (*audiences*). Em contrapartida, Rossano (2012) demonstra que dentro da categoria dos ouvintes endereçados, é possível verificar os níveis de engajamento dos ouvintes de uma interação.

Ainda no tocante à interação, Rossano (2012), com base em duas regras propostas Goodwin (1980, 1981), que se referem ao comportamento do olhar na conversação, afirma que o comportamento visual dos participantes na interação é mais interrelacionado do que independente no que diz respeito aos turnos de fala. As regras são: “1) um falante deve obter o olhar de seu receptor durante o curso de turnos de fala⁷” (Goodwin, 1980, p. 275, tradução nossa) e 2) “um ouvinte deve direcionar seu olhar ao falante quando este direcionar seu olhar ao ouvinte⁸” (Goodwin, 1981, p. 57, tradução nossa). Em outros termos, se o ouvinte direciona seu olhar, na maior parte do tempo, o falante o encontrará olhando de volta, toda vez que olhar para o ouvinte. Se o ouvinte não estiver olhando para o falante, o falante possui recursos para solicitar o olhar do ouvinte.

O autor menciona, ainda, que existem trabalhos que focalizam outro aspecto do olhar. Nesse contexto, Sweetser e Stec (2016) afirmam que, em narrativas, é possível observar que o olhar possui um papel fundamental, que permite que o narrador se engaje, concomitantemente, em mais de um nível de construção de sentido. De acordo

⁷ No original: “A speaker should obtain the gaze of [her] recipient during the course of a turn at-talk”.

⁸ No original: “A recipient should be gazing at the speaker when the speaker is gazing at the hearer”.

com as autoras, com base na Teoria dos Espaços Mentais (Fauconnier, 1994, 1997), o fato de uma narrativa ser contada no tempo passado se constitui como uma evidência de que os eventos narrados não dizem respeito ao aqui-agora do Espaço-base, mas sim, do Espaço Narrativo, cujo conteúdo, em relação ao Espaço-base, é passado. Ainda de acordo com as autoras, os articuladores multimodais da comunicação não-verbal, mais precisamente a direção do olhar, que representam os eventos da narração estão alocados no Espaço Narrativo, enquanto os articuladores multimodais que marcam a interação no aqui-agora estão alocados no Espaço-base.

A fim de ilustrar esse funcionamento da direção do olhar como marcador de Espaço-base e Espaços Narrativos, conforme Quadro 2, escolhemos a narrativa proferida pela atriz Letícia Spiller, também no programa “Que História é Essa, Porchat?”, na qual ela relata as estratégias que utilizava para se esquivar, quando adolescente, do árduo trabalho de ser assistente de palco da apresentadora Xuxa Meneghel.

Quadro 2 – Funcionamento da Direção do Olhar como marcador de Espaço-base e Espaços Narrativos.

Ocorrência	Marcação da Direção do Olhar
<p>Ocorrência 1</p> 	<p>Espaço-base</p> <p>Sempre fui uma pessoa que... Eu sempre prezei os prazeres da vida, assim.</p>
<p>Ocorrência 2</p> 	<p>Espaço Narrativo</p> <p>Aí eu falei “não, gente, pro México, acabei de sair de uma crise de asma, eu não sei se eu sou capaz... Preciso ficar aqui, eu quero fazer teatro”</p>

Fonte: Dados do Pesquisador/canal do *Youtube* do Programa “Que História é Essa, Porchat?”, do GNT⁹.

Na ocorrência 1, a narradora está apresentando aos interlocutores o plano de fundo da narrativa. No que diz respeito à direção do olhar, ela interage com o apresentador do programa que está posicionado à sua direita. Nesse momento, trata-se de uma interação no Espaço-base, pois a referência está mediada no aqui-agora. Já na ocorrência 2, a narradora está reencenando o seu eu-passado, o momento em que o evento aconteceu. Essa reencenação constitui o eu-passado como uma das personagens da história e, nesse caso, representa a situação na qual ela diz à sua chefe – a apresentadora Xuxa – que precisará se ausentar de uma viagem devido a uma crise

⁹ Citado 30 mar. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A5gEjc_VmcQ&t=62s.

de asma. Em suma, a narradora representa o conteúdo do Espaço Narrativo, direcionando seu olhar para lugares específicos do espaço físico a depender da necessidade de reencenação. Conforme explicam Sweetser e Stec (2016), esse fenômeno é explicado a partir da representação de diferentes Espaços Mentais, utilizando o quadro teórico proposto por Fauconnier (1994 [1985]). Com base na definição de copresença de Goffman (1963), é possível verificar que esses padrões de direção do olhar na interação representam evidências de como os interactantes utilizam estratégias para manter a direção de atenção.

3 A RELAÇÃO DOS GESTOS E DA DIREÇÃO DO OLHAR NA INTERAÇÃO: ANÁLISE DE UMA NARRATIVA MULTIMODAL

As contribuições de Goffman (1955, 1957, 1959, 1961, 1963, 1971), apresentadas nas seções anteriores, evidenciam o lugar do funcionamento comunicacional das ações humanas em interações como protagonista dos estudos em comunicação não-verbal. Nesta seção, apresentamos a análise proposta: teoricamente, este trabalho propõe evidenciar as contribuições de Goffman para os estudos em comunicação não-verbal, a partir de uma perspectiva cognitivista. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar 3 (três) ocorrências de uma narrativa multimodal, levando em consideração dois articuladores multimodais – os gestos (Kendon, 1981, 2004; McNeill, 1992) e a direção do olhar (Sweetser; Stec, 2016) – na interação. Consideramos, portanto, os modos com os quais a interação narrativa é organizada do ponto de vista multimodal.

A narrativa escolhida para esta análise foi ao ar no dia 22 de março de 2021, na terceira temporada do programa “Que História é Essa, Porchat?”, e se refere à apresentadora Xuxa Meneghel, que conta para os seus interlocutores a sua rotina na época em que fazia shows ao redor do país. Especificamente nessa narrativa, ela relata como sua equipe a mantinha presa nos quartos de hotel e como, em um determinado dia, alguns de seus fãs forçaram o aparelho de ar-condicionado, na tentativa de invadir o quarto da artista, que ficou assustada e pulou a janela. Levando em consideração a disposição espacial do programa, a Figura 2, a seguir, ilustra o modo com o qual o cenário do programa posiciona o apresentador e os convidados:



Fonte: Dados do Pesquisador/canal do Youtube do Programa “Que História é Essa, Porchat?”, da GNT¹⁰.

Figura 2 – Disposição espacial do programa “Que História é Essa, Porchat?”.

Na Figura 2, é possível observar alguns elementos importantes que constituem a configuração espacial da narrativa com a qual trabalhamos: representada por A, visualiza-se a narradora em questão, a apresentadora Xuxa Meneghel; representado por

¹⁰ Citado 25 mar. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eymju7HTf7s>.

B, o apresentador do programa que, na maioria das vezes, desempenha o papel de mediador da conversação, pois ele conhece previamente as histórias que serão narradas, atribuindo conexões entre elas e direcionando os turnos de fala; representados por C e D, respectivamente, visualiza-se o padre Fábio de Melo e a cantora Manu Gavassi, os outros convidados do programa. Conforme mencionado anteriormente, a narradora relata a angústia de estar presa dentro de um quarto de hotel com fãs tentando adentrar. Em termos de papéis desempenhados pela narradora, verifica-se que ela reencena seu eu-passado – isto é, ela mesma no evento da narração –, os fãs na porta, cujos rostos ela não viu, e sua equipe de segurança, que tinha o hábito de trancá-la no quarto. Outro fator importante na configuração espacial representada pela Figura 2 é que, diferentemente das narrativas apresentadas nas seções anteriores, cujas transmissões ocorreram na primeira temporada, não há plateia, em virtude dos protocolos de segurança referentes à pandemia de COVID-19.

De acordo com as proposições teóricas de Goffman (1963), no que diz respeito à copresença, verificamos que se trata de uma reunião, uma vez que Fábio Porchat, Xuxa e os demais convidados se fazem presentes mutuamente em um momento interacional. É preciso considerar, ainda, que, embora se perceba que a disposição espacial tanto dos convidados como das câmeras pretende emular uma roda de conversa que inclua os telespectadores como ouvintes não endereçados, ainda se trata de um programa de televisão cujo objetivo é muito específico: entretenimento. Sendo assim, levando em consideração a definição de Goffman (1963) em relação aos participantes que podem ser considerados como os responsáveis pela captura de atenção, pela orientação da atividade interacional principal, pela manutenção de turnos de fala e pela finalização do evento comunicativo, verifica-se o papel desempenhado pelo apresentador do programa. Partindo agora para a análise específica de ocorrências pertencentes à narrativa, escolhemos três excertos, ilustrados nas Figuras 3, 4 e 5, a seguir.

Na Figura 3, apresentamos a representação multimodal da primeira ocorrência de análise. Consideramos essa ocorrência representativa, pois, nesse momento, a apresentadora Xuxa direciona seu olhar e o seu corpo a um dos seus interlocutores imediatos e apresenta o plano de fundo de sua narrativa, indicando, conforme é possível verificar na transcrição, os personagens envolvidos na situação comunicativa.



Fonte: Dados do Pesquisador/canal do *Youtube* do Programa “Que História é Essa, Porchat?”, da GNT.

Figura 3 – Ocorrência 1.

- XM 01: é assim, gente
 02: deixa eu falar pra vocês, pra::
 03: primeiro me explicando
 04: porque as pessoas de repente não vão entender
 05: quando a gente fazia show, é::
 06: normalmente, a gente pegava o andar todo
 07: botava um segurança
 08: sempre ficava um segurança na minha porta
 09: com uma cadeira sentada
 10: e a Marlene tinha o costume de [me trancar]
 11: [gesto]
 12: e levar a chave

No que diz respeito a essa ocorrência, notamos que a primeira frase é iniciada com um gesto, representado pela seta amarela, que encena, a partir da mão configurada em punho, o momento em que sua equipe, na figura de Marlene Mattos, empresária de Xuxa na época, trancou a apresentadora em um quarto de hotel. Trata-se, portanto de um gesto paralelo, pois ele coocorre com o segmento de fala “me trancar”. A direção do olhar, representada pela seta vermelha, por sua vez, indica a marcação do Espaço-base, já que Xuxa está interagindo, nesse momento, com o apresentador do programa. Ainda, de acordo com Goffman (1963), a falante/gesticuladora exerce o papel de narradora. A seguir, apresentamos a representação multimodal da segunda ocorrência.



Fonte: Dados do Pesquisador/canal do *Youtube* do Programa “Que História é Essa, Porchat?”, da GNT.

Figura 4 – Ocorrência 2.

- XM 01: e aí, eu tô eu lá deitada
 02: e eu comecei a ouvir um barulho
 03: uma pessoa falando assim
 04: a gente vai abrir, [a gente vai empurrar]
 05: [gesto]
 06: a gente vai conseguir entrar

Nessa ocorrência, a narradora relata o momento em que percebe que, além de estar trancada para dentro do quarto, alguns de seus fãs estão forçando, do lado de fora, o aparelho de ar-condicionado, na tentativa de entrarem. O gesto, representado pelas setas amarelas, coocorre com o segmento de fala “a gente vai empurrar” – o que o caracteriza como um gesto paralelo – em um movimento descendente. O formato das mãos em punho é um aspecto importante dessa análise: ele reencena as

personagens que estavam na porta do quarto de hotel, tentando invadir o quarto da apresentadora, como se ela reencenasse as mãos das personagens segurando e forçando uma entidade física. Em relação à direção do olhar, verificamos que se trata de uma marcação do Espaço Narrativo, já que a narradora não direciona seu olhar para nenhum dos interlocutores e reencena o olhar das mesmas personagens reencenadas pelos gestos. A seguir, apresentamos a representação multimodal da ocorrência 3:



Fonte: Dados do Pesquisador/canal do Youtube do Programa “Que História é Essa, Porchat?”, da GNT.

Figura 5 – Ocorrência 3.

- XM 01: eu me lembro que antes de eu entrar
 02: os seguranças entravam
 03: olhavam pra ver se tinha [gente embaixo da cama]
 04: [gesto]
 05: se tinha gente no armário

FLP 24(2)

Nessa ocorrência, a apresentadora descreve a rotina de segurança que sua equipe mantinha na época em que fazia shows pelo país. Um dos protocolos de segurança exigia que sua equipe revistasse embaixo da cama e dentro dos armários à procura de algum invasor. O gesto, representado pelas setas amarelas, realizado com ambas as mãos com a palma para cima em um movimento que inicia de fora do corpo e, no núcleo, direciona para o centro e para baixo. O gesto coocorre com o segmento de fala “gente embaixo da cama”, o que o caracteriza como um gesto paralelo. O fato de o gesto corporificar a instância física “embaixo da cama” constitui a relação entre o gesto e a fala nesse caso. Em relação à direção do olhar, assim como na ocorrência 1, marca o Espaço-base, uma vez que Xuxa está olhando para Fábio Porchat, marcando, também a interação imediata.

Foi possível observar, nas ocorrências representadas anteriormente, que o olhar direcionado a uma pessoa específica, conjuntamente com um gesto manual, é uma maneira muito pervasiva, intuitiva e evidente para iniciar uma interação face a face. De acordo com Goffman (1963), a direção do olhar, seja ela lançada para uma pessoa específica, ou, até mesmo para longe de uma pessoa específica, é um recurso fundamental para a iniciação ou inibição de um momento interacional, revelando, ainda, que o estabelecimento de entreolhares como uma condição necessária para que se haja a interação social ratificada (Goffman, 1963).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gestos e a direção do olhar estão diretamente relacionados à comunicação de informações (Goffman, 1963). Este trabalho enfocou os gestos e a direção do olhar, levando em consideração os estudos de Goffman a respeito da interação face a face e sua relação com a organização multimodal de narrativas e a cognição. Foi possível observar também, as consequências socio-interativas da modalidade gestual e visual e como elas moldam as interações imediatas. De acordo com Kendon (2004, p. 354, tradução nossa), “essa evidência contribui para observar como os modos de comunicação se desenvolvem de forma adaptativa”¹¹.

No caso das interações apresentadas neste trabalho, conseguimos visualizar também o nível de engajamento dos convidados do programa a partir dos mecanismos gestuais e a relação estabelecida com os mecanismos linguísticos e, ainda, com os mecanismos de segmentação da direção do olhar. Uma das principais contribuições do nosso trabalho é a de permitir que análises vindouras possam investigar a correlação entre os gestos e a direção do olhar a partir de uma perspectiva não apenas interacional, mas também cognitiva.

REFERÊNCIAS

- Fauconnier G. *Mental spaces*. Cambridge: Cambridge University Press; 1994.
- Fauconnier G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press; 1997.
- Goffman E. On facework. *Psychiatry*. 1955;18:213-231.
- Goffman E. Alienation from interaction. *Human Relations*. 1957;10:47-59.
- Goffman E. *The presentation of self in everyday life*. Garden City, N.Y.: Doubleday; 1959.
- Goffman E. *Encounters*. Indianapolis: Bobbs-Merrill; 1961.
- Goffman E. *Behavior in public places*. New York: The Free Press of Glencoe; 1963.
- Goffman E. *Relations in public*. New York: Basic Books; 1971
- Goffman E. *Forms of talk*. Philadelphia; 1981.
- Goodwin C. *Conversational organization: interaction between speakers and hearers*. [local desconhecido]: [editora desconhecida]; 1981.
- Kendon A. Some functions of gaze-direction in social interaction. *Acta psychologica*. 1967;26:22-63.
- Kendon A. *Nonverbal communication: interaction and gesture*. The Hague: Mouton Publisher; 1981.
- Kendon A. The study of gesture: some remarks on its history. In: *Semiotics 1981*. Boston, MA: Springer; 1983. p. 153-164.
- Kendon A. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press; 2004.
- Lisboa A. *Análise cognitiva dos gestos e da direção do olhar em narrativas multimodais do português brasileiro [tese]*. UESB; 2021. [citado dia mês ano]. Disponível em:
- McNeill D. *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. University of Chicago Press; 1995[1992].
- Rossano MJ. The essential role of ritual in the transmission and reinforcement of social norms. *Psychological Bulletin*. 2012;138(3):529–549.

¹¹ No original: “such evidence contributes to the view that modes of communication develop adaptively”.

Schröder U, et al. Um sistema para transcrever a fala-em-interação: GAT 2. *Veredas Atemática*. 2016;20(2):6-61.

Seyfeddinipur M, Gullberg M, editores. *From gesture in conversation to visible action as utterance: essays in honor of Adam Kendon*. [local desconhecido]: John Benjamins Publishing Company; 2014.

Sweetser E, Stec K. Maintaining multiple viewpoints with gaze. In: Dancygier B, Lu W, Verhagen A, editores. *Viewpoint and the fabric of meaning*. [local desconhecido]: Mouton de Gruyter; 2016.

FLP 24(2)

Por uma Semiose cognitiva de infância: uma poesia contínua

Infantile cognitive semiosis: a continuous poetry

Maria José Palo*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Resumo: Este estudo propõe uma aproximação entre a Literatura, as Artes e as linguagens a serem observadas em suas matrizes cognitivas com o objetivo de redimensionar o conhecimento, a informação e a aprendizagem na literatura destinada à infância (Agamben, 2018). A conjugação dessas áreas nos sugeriu uma reflexão sobre um modo holístico metacrítico denominado Semiose (Maturana, 2001) para agenciar as matrizes de uma práxis cognitiva do fenômeno poético entendido como *medium* que ensina a criança a ver e a pensar (Deleuze; Guattari, 2012). Esta função epistemológica do fenômeno da linguagem atua sobre as coordenações de ações humanas (Maturana, 2001), em particular, os sistemas sógnicos e performáticos, a serem reconhecidos em sua diferença e qualidade poética (Valéry, 1991) no espaço da língua e sua *mimesis*. A meta é caracterizar e mostrar, nesse espaço de interações ubíquas, o lugar e o modo como as manifestações sógnicas semânticas podem atuar no contexto de uma organização autopoietica – *poesia contínua*, na aprendizagem e experiência expressiva do signo a atualizar-se em palavras pelo sujeito (Benveniste, 2006), uma poética atribuída à Voz da infância na *Semiose Cognitiva*.

Palavras-chave: Literatura. Artes. Poesia. Experiência de linguagem. Semiose Cognitiva de Infância.

Abstract: This research proposes an approximation between Literature, Art, and the languages to be observed in their cognitive matrices with the aim of redimensioning knowledge, information, and learning in literature intended for children (Agamben, 2018). Conjugation of these areas suggested reflecting on a holistic metacritical mode called Semiosis (Maturana, 2011) in order to broker the matrices of a cognitive praxis of the poetic phenomenon understood as *medium* which teaches children to see and think. This epistemological function of the language phenomenon acts on coordinating human actions (Maturana, 2001), particularly sign and performative systems, which should be recognized in their difference and poetic quality (Valéry, 1991) in the space of language and its *mimesis*. The aim is to characterize and show in this space of ubiquitous interactions the place and manner of how sign semantic manifestations can act in the context of an autopoietic organization – *continuous poetry*, in the learning and the expressive experience of the sign being brought up to date in words by the subject (Benveniste, 2006), poetry attributed to Childhood voice in *Cognitive Semiosis*.

Keywords: Literature. Art. Poetry. Language experience. Childhood cognitive semiosis.

Não, a realidade não existe, quer dizer, não há modo de trazê-la à mão – portanto não posso falar dela. E é por isso que fora da linguagem nada existe. Mas a linguagem não é uma fantasia discursiva: é o espaço das coordenações de ação, e o que fazemos na linguagem, na explicação, tem a ver com a experiência (Maturana, 2001, p. 101).

É porque a in-fância não é a humanidade completa e acabada, é porque a in-fância é, como diz fortemente Lyotard, in-humana, que talvez, ela nos indique o que há

* Professora doutora associada do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil; mpalo@pucsp.br; mpalo@terra.com.br

de mais verdadeiro no pensamento humano: a saber, sua incompletude, isto é, também, a invenção do possível (Gagnebin, 1997, p. 83).

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento inicia pela afecção da realidade, do mundo sobre a nossa sensibilidade. Toda experiência tem a sua expressão no significado que se atribui ao ver e ao pensar o real, passando à vida a condição de ser interpretável ou de ser uma atividade mental, um *phainomenon*. Seguindo essa via, pensamos a cognição como uma reformulação da experiência, porém, organizada com base nos elementos da própria experiência vivida. Assim entendido, estabelece-se, sob esse modo consensual, a história de cada indivíduo, de sua autopoietica, operação fenomênica que faz a organização de vida ou a ontogenia. Todavia, vive-se essa organização de vida nas coordenações de ação (Maturana, 2001) em que as palavras às quais elas se ligam são como nós em redes. Nessas coordenações interativas, descreve-se o espaço da experiência e da observação, visto que nele surge a linguagem liminar como consequência de um compartilhar da criação assentada na diferença, o que significa que existe linguagem na diferença, nas coordenações das ações liminares, no discurso, na poesia, na reflexão.

No ambiente filosófico dessa diferença há, porém, uma mudança de limite dirigida para o sentido da linguagem, que usa o signo de infância como um espaço negativo potencial; espaço em que tudo é originário e faz da linguagem uma experiência de liberdade de si mesma – uma experimentação da língua. Pois bem, é nesse contexto que pensamos o conhecimento sensível e inteligível da poesia, a partir da Teoria da Infância da Experiência (Agamben, 2008, p. 67), que se afasta da língua em favor da mimética entre os dois sistemas de significação dos signos sob uma perspectiva histórica da linguagem – esta é a experiência inefável da in-fância¹.

Como porta de entrada do conhecimento que é, deve-se configurar a linguagem no mundo da voz ou da fala, enquanto sujeito do discurso descontínuo em potência, para se inscrever na cognição como objeto (Maturana, 2001, p. 66): “Sem a linguagem, fenômeno das coordenações de conduta, não há diálogo, e quando ela surge, surgem os objetos” (Maturana, 2001, p. 131). Portanto, pensar, andar, falar são também fenômenos que especificam os domínios da linguagem no curso das coordenações de ações entrelaçados às mudanças corporais, afetivas e às emoções, e podem ser observados de maneira operacional como o faz a poesia no domínio cognitivo: é a ciência do fazer ciência (Maturana, 2001, p. 148).

Assim concebida, a práxis de coordenações de ação passa a caracterizar o espaço da experiência de linguagem e de ações humanas, no qual a cognição privilegia a aprendizagem na transformação de interações recorrentes. Noutra dizer, descreve-se a *Semiose cognitiva*, de significação em significação, em que se aceita a ação da percepção no fluir do emocional na linguagem da expressão. Simbolizar a linguagem em semiose é significar esse fluir das coordenações de ação, gerando afirmações cognitivas: pensamentos, paixões, operações, distinções, sentimentos, percepções, como ações. Na semiose poética, entendemos ser possível fazer a experiência da linguagem pela mediação da infância, e observar sua práxis fenomenológica no

¹ “A infância é aí pensada como uma experiência muda, o que já implica colocar a questão sobre a relação entre experiência e linguagem. O elemento que poderia fazer a conexão entre esses dois termos seria a infância.” (Oliveira, 2008, p. 107).

encontro corporal da criança na linguagem entrelaçada às coordenações de ações. Nesse abraço do aprendiz é possível alcançar respostas imprevisíveis, criativas e poéticas como observador desejado que sabe olhar. Caracterizar e mostrar o lugar e o modo como essas expressões do fenômeno de linguagem se atualizam na Semiose cognitiva poética é o objetivo deste estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O fenômeno das coordenações de conduta sem a linguagem não dá lugar à ação, visto que quando isto ocorre, surgem os objetos que ela submete aos hábitos, para nela a criança estar quando o *eu* mobilizar o seu fluir ou melhor, a experiência. Entretanto, ao unir ambos os domínios, o domínio cognitivo e o domínio das experiências de linguagem, implica saber o que é a experiência de linguagem ou *experimentum linguae* nas ciências da linguagem: “O *experimentum* é importante, porque nele nós fazemos a experiência de uma pura possibilidade” (Agamben, 1990 apud Oliveira, 2008, p. 8, grifo da autora). Graças à experiência, podemos dizer “eu posso”, pois só conhecemos o ato, ato que é o da poesia, modo que exprime apenas possibilidade. *Experimentum* é a experiência da potência e da impotência: “A descoberta dessa impotência ou potência de não é a grande intuição da teoria aristotélica da potência – embora se o tenha raramente observado – pois essa potência de não é o abismo em que se enraíza a liberdade humana” (Agamben, 1990 apud Oliveira, 2008, p. 9).

A experiência da potência faz-se pela poesia em liberdade, ela faz com que haja linguagem para gerar respostas cognitivas. Nesse domínio, nascem as visões de mundo, imagens associadas a um sentimento de visão poética que, em geral, faz a criança viver em estado de poder-ser, estado de potência e impotência. Estado de potencialidade em que a criança ganha a sua historicidade discursiva como *ser infantil*, e também o lugar em que o tempo se faz no sentido do passado, do presente e do futuro. O presente é o aqui-e-agora, sendo o tempo uma sucessão de *agora*, um ter-sido: “Ao *nyn* aristotélico, faz corresponder o *agora*, e assim como Aristóteles pensava o *nyn* como *stigmé*, ele pensa o agora como ponto. Este agora que não é mais do que a transição do seu ser ao nada e do nada ao seu ser” (Agamben, 2008, p. 118).

A *Semiose cognitiva* poética cuida desse tempo da linguagem à poesia como possibilidade de silêncio, sabendo que o silenciar faz parte do falar, e palavras são transformadas em objetos, ou melhor, em poesia, e buscam a compreensão segundo o que Heidegger afirma em um trabalho de 1925²: “O discurso como tal libera a possibilidade do *Dasein* e, antes de tudo, a poesia (*Dichtung*)” (Nunes, 2011, p. 75). Também Valéry (1991, p. 194) o afirma: “É a execução do poema que é o poema. Fora dela, essas sequências de palavras curiosamente reunidas são fabricações explicáveis”.

Esse modo de interpretar o poético é cognoscitivo, razão pela qual apenas na semiose ele encontra a sua compreensão, na síntese das coordenações relacionais; são elas signos em conexão com outros signos num circuito hermenêutico que expressa a nossa finitude. A cognição aí funciona como um signo-pensamento traduzido ou interpretado pela representação, que nos faz pensar de modo *estranho* na experiência de linguagem em movimento recriador (Maturana, 2001, p. 27).

² Heidegger M. Prolegomenos para una historia del concepto de tiempo. Madrid: Alianza Editorial; 2006.

Nós existimos na linguagem, na conversação, na reflexão, no discurso, na poesia. E quando ela se manifesta, faz-se recursiva, ao tornar possível o solilóquio. Estar na linguagem leva a criança a conhecer o outro, dar-lhe a forma no modo como o devir faz-se discurso. É relevante dizer que é nesse espaço que se descreve a metodologia ubíqua que permite recolher o *continuum* dos instantes negativos e inapreensíveis entre a experiência do tempo e a potência de sua cultura.

Na linguagem surge o *eu* infantil aprendiz que, ao mesmo tempo, opera e muda o seu fluir na linguagem. A poesia emerge desse ser invisível com efeitos similares no seu modo de linguajar, fala que inaugura a própria práxis analógica: o primeiro ato histórico da criança. Fora da linguagem o *eu* não existe. Apenas na experiência do tempo o *eu* ganhará uma lógica poética que está em toda parte, como um raciocínio de recorrência, que pode transformar-se em um novo ato pela imaginação.

Descreve-se, desse modo lógico, a poesia do fazer ciência no espaço das coordenações de ação que tem o seu fazer na inscrição da natureza enquanto aprendizagem e método: “A consciência dos pensamentos que temos enquanto pensamentos, é reconhecer essa espécie de igualdade ou de homogeneidade; sentir que todas as combinações desse tipo são legítimas, naturais, e que o método consiste em excitá-las, em vê-las com precisão, em procurar o que elas implicam” (Valéry, 1991, p. 142).

Todavia, nesse trabalho explicativo do aprender (*apreender, captar algo*), ocorre que o diálogo com a poesia amplia a circularidade hermenêutica entre a parte e o todo, e nela guarda a possibilidade do conhecimento que passa a não mais depender do sujeito, mas do objeto e sua verdade (*Dasein - poder ser*) e de uma articulação³. Define-se aí a presença da fala lírica em conexão com o ser no mundo (*Mitsein*), que as ciências da linguagem abstraem na passagem do símbolo aos índices. Os signos então entram nesse contexto, que é a própria organização da linguagem a ser definida como *medium (organon)*, meio sem fim, pelo qual a criança comunica-se com a realidade. Nesse ato de afastar-se da língua, em favor da fala do silêncio da criança, é que se reconstitui a relação mimética da língua entre dois sistemas de significação dos signos e a significação da enunciação (Benveniste, 2006, p. 82): “A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”.

O que é aprender a linguagem poética? Como se processa o aprender?

Aprender a interpretar a linguagem poética significa trazer esses antecedentes da fala como um *medium* da ambiguidade da palavra presentificada, semanticamente, dos sistemas sógnicos e quase-signos perceptivos, a oferecer à infância, no reino da potencialidade, os limiares conceituais de como ser-no-mundo. Ao mesmo tempo, apreende o que está circunscrito nos objetos em estado de conexões: é uma arborificação das multiplicidades do devir. Concretiza-se nesse processo conceitual o estado de poesia da infância, em atos de linguagem, como enunciações performativas, as quais ficam à espera do tempo da *Semiose cognitiva* tirado dos meios, porém, com novos sentidos. A cognição passa então a ganhar a função de ser um agente descobridor de sentidos no círculo temporal do passado que permanece no presente, e do futuro, que naquele se projeta a construir redes de linguagem.

³ “A palavra aprendizagem vem de *apreender*, quer dizer *pegar, ou captar algo*. No entanto, de acordo com o que lhes disse, a aprendizagem não é a captação de nada: é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes.” (Maturana, 2001, p. 103).

Eis descrito o agenciamento da aprendizagem do ser-no-mundo – a *Semieose cognitiva de infância* –, que passa a se destacar no círculo histórico hermenêutico. A semiose cognitiva, em sua vez, é que faz a troca da experiência de potências e impotências do ser. Nessa passagem, ela muda a chave do conhecimento do signo para signo-pensamento, com sentido verdadeiro e lugar de manifestação da liberdade histórica da infância além da intuição, que não é mais representação; agora ela é a duração, a experiência do ser, assim definida: “a duração não delinea uma dimensão formal em que se escoa o ser, mas é, ao mesmo tempo, ser e experiência do ser” (Lévinas, 2010, p. 65).

No mundo, não encontramos o homem separado da linguagem. Mas, ao operar na linguagem, surge o fazer ciência e as fisiologias mudam o seu fluir. É este o homem falante que encontramos no mundo, um homem falando ao outro, um homem amando o outro, afirma Maturana (2001). A linguagem é o lugar em que essa experiência transforma-se e instala-se. Se existe a experiência muda, existe uma In-fância (Agamben, 2008, p. 48), lugar vazio em que a experiência torna-se verdade. Porém, essa instância da infância manifesta não mais uma verdade psíquica tão enfatizada pela cultura, aquém ou além da linguagem, mas a própria origem transcendental da linguagem. A linguagem passa a ser uma relação original e histórica em que o ser seja o ter-lugar da linguagem, assim enunciado: “Mas uma outra e mais decisiva consequência a infância exerce sobre a linguagem. Ela realmente instaura na linguagem aquela cisão entre língua e discurso que caracteriza de modo exclusivo e fundamental a linguagem do homem” (Agamben, 2008, p. 63). São essas as raízes matriciais do ser que podem oferecer à criança as chaves do pensamento e a ação coordenada para preparar experiências de formação de hábitos novos de aprendizagem do mundo sensível no seu ter-lugar, unindo-se ao inteligível, origem da poesia⁴.

Agamben (2008), na sua Teoria da Infância baseada na diferença⁵, não aponta mais a metafísica ocidental para caracterizar o homem/criança entre os outros seres, pois reforça, sobretudo, a presença de uma cisão entre língua e fala, entre sistemas de signos e discurso. O mais significativo na infância agora é o falante, e sua fala passa a ser o lugar dessa diferença, ao abrir a correlação infância, verdade e linguagem. Tal sintaxe faz da infância esse lugar da diferença entre língua e discurso. Isso acontece porque sua historicidade realiza-se na semiose em que ocorre a descontinuidade de uma possível origem, vindo a transformar a língua em discurso humano à distância do social.

Uma vez construída a semiose, esse limiar efetiva-se na passagem dos signos e se define em conexões entre o plano do signo e o plano do semântico: “A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso” (Benveniste, 2006, p. 83). Modo de pensar que sobretudo resulta em questionar a lógica e a metafísica, que Agamben assim significa: “Na perspectiva que nos interessa, porém, devemos ao menos mencionar que ele (Heidegger) permite pensar o evento não mais como uma

⁴ “Trata-se de propor que o problema do ser, que por mais de dois mil anos importuna o pensamento filosófico ocidental, seja tratado como o problema do ter-lugar da linguagem, que o ser seja o ter-lugar da linguagem.” (Oliveira, 2008, p. 123).

⁵ “Este obívio da diferença entre língua e fala é o evento fundador da metafísica. É por intermédio deste obívio que o lógos pode afirmar o seu domínio incontestável. [...] Na formulação desta diferença, a ciência da linguagem chega ao seu limite incontornável, além do qual não pode prosseguir sem transformar-se em filosofia.” (Agamben, 2008, p. 71).

determinação espaciotemporal, mas como a abertura da dimensão originária sobre a qual se funda toda dimensão espaciotemporal” (Agamben, 2008, p. 126-127). Portanto, não mais se separa a experiência poética da experiência filosófica da linguagem. Essa é a chave da transição da significação.

Na experiência de linguagem, é fundamental compreender a representação como um signo diagramático e não logocêntrico, desde que, na experiência de linguagem, ela se apresente em cadeias sógnicas que convertam o intérprete em sujeito sob a perspectiva dos fenômenos da consciência. Por consequência, essa visada fenomenológica vai situar o aprendiz fora do mito transcendental, levando-o à aprendizagem pela ação da semiose cognitiva poética. Nessa ação, delineiam-se, para nós, o objeto e o método da semiose, em que o *eu* troca seus papéis ante a realidade, ao fazer a cisão entre as correlações cognitivas coordenadas. O *eu* experimenta e aprende entre semioses poéticas e suas linguagens manifestas. Ao sair da língua para a enunciação própria, faz da língua uma possibilidade, uma instância do discurso que exige um falante e um ouvinte na experiência humana da linguagem (Benveniste, 2006, p. 68-69).

Uma vez estruturada sobre a diferença histórica da negatividade, a infância não mais pode ser vista e pensada como uma experiência mística. Lembrando que esse mesmo fato tem levado estudiosos a distorcer toda investigação da linguagem como um silêncio resguardado e misterioso, submetendo a criança ao não-poder-dizer esotérico. Essa mística tem resultado do ignorar do contar da fábula, lugar em que deveria ocorrer a inversão boca fechada x boca aberta, sabendo que, apenas desse modo, pode ganhar a infância em que homem e natureza trocam o tempo e seus verdadeiros papéis. Em resposta à mística, um novo olhar decorre sobre a inversão da relação entre o mito e a palavra, toda vez em que o homem entra na fala⁶. Por conseguinte, mito e palavra passam a fazer a inversão entre o jogo e o sagrado, no exercício da ação da semiose poética dos signos “em que as horas correm num lampejo, e os dias não se alternam” (Agamben, 2008, p. 85). Mais claramente, a semiose faz a inversão da catáfora tópica do *Era uma vez* para o *Agora não mais* da temporalidade, porém, contra o tempo cronológico, linear, homogêneo e vazio do mito.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na perspectiva que estamos trilhando para construir a justificativa de uma *Semiose cognitiva poética*, a infância passa a ser entendida como o instante de um vazio ou o limiar do infantil. Uma vez concebida como um movimento dialético, a infância deixa o passado e passa a vigir no presente da experiência cognitiva, na percepção – porta de entrada do discurso. Ao ressignificar a *mimesis*, que se oculta com novos significantes diferenciais semiológicos, a infância situa-se como um evento entre língua e linguagem. Falamos da cisão na qual esse evento busca transformar significantes instáveis em significantes estáveis – *os significantes da infância*, que “são as larvas que as culturas mantêm vivas na mesma medida em que, ao invés de jogar com elas, exorcizam-nas como fantasmas ameaçadores” (Agamben, 2008, p. 106).

⁶ “O fato de que haja essa entrada implica uma disjunção que não ocorre apenas uma vez (o momento mítico da ‘primeira entrada’), mas que se mantém em cada ato de fala, a cada entrada na linguagem. O homem entra a cada vez na linguagem no momento em que fala [...]. A infância é o que resta dessa entrada e é exatamente esse resto que introduz, na linguagem, a diferença entre língua e discurso.” (Oliveira, 2008, p. 110).

Cognição e infância devem exercitar unidas a função libertadora dos significantes no discurso de infância não mais canônicos, mas, na ruptura língua e fala, ao restituírem os signos do passado e os transmitirem ao futuro. Por conseguinte, o mundo passa a ser substituído pela voz na *língua de criança*, assim denominamos, sob a ética do próprio modo de falar como sujeito (*eu*). Assim deve a ética fazer do instante a condição lógica de uma nova experiência de linguagem no tempo presentificado do *cairós* – instante, fim e início do tempo, que libera o homem do tempo quantificado do mito. À semelhança, faz-se o tempo das artes e da literatura, um fazer ubíquo que nega esse tempo quantificado para ganhar o tempo do átimo do instante: o *tempo da poesia*. O presente se mantém e se realiza nesse limiar da *Semiose cognitiva poética*, e deve materializar-se num *medium* entre o objeto e o efeito.

Infância e linguagem, pois, se conectam na experimentação da linguagem poética e valorizam-se, sobretudo, ao abrirem o espaço para indagar sobre o lugar de origem do discurso da infância a partir da potência de falar. Ratificamos, é na fala que se prioriza a palavra vivida, não mais a experiência vivida, ao trilhar o caminho para a ciência (*ex-per-ientia*). Isso porque, como sujeito (*infans*) de linguagem que fala, é então expropriado da experiência vivida – trata-se, em essência, de uma experiência sem sujeito nem objeto e da linguagem como Voz: “Na voz a palavra se enuncia como lembrança, memória-em-ato” (Zumthor, 2007, p. 12). Na palavra vivida, a fábula de infância fica à margem da *mimesis* e à distância dos demais agenciamentos tradicionais aos quais sempre tem aparecido ignorada, sobretudo submissa ao desejo do adulto e aos estratos sociais: “Mesmo territoriais, os agenciamentos continuam pertencendo aos estratos, pelo menos por um aspecto. Graças a ele, em qualquer agenciamento, pode-se distinguir o conteúdo e a expressão” (Deleuze; Guattari, 2012, p. 232).

É importante enfatizar que a cognição equacionada ao ato verbal resulta no identificar do conhecimento com a essência da experiência muda (Voz) como lugar que se articula com a linguagem e o tempo com o querer dizer, não mais interpretado como estado psicossomático ou ideológico. Passa a ser um espaço lógico que substitui a coordenação de ações antes de receber a comum expressão qualificativa *infantil* nos limites da linguagem primeira da infância concebida como *experimentum*⁷. Nesse vazio da fala, por correlação, a criança entra no espaço do querer dizer, mas como signo Voz, “querer dizer” que é experiência ou espaço da negatividade do pensamento da infância e do infantil: “O Eu ou o Mim (*Le Je ou Moi*) é a palavra associada à voz. É como o sentido da própria voz – esta voz é considerada como signo” (Agamben, 2008, p. 91).

No panorama da experiência da linguagem, cabe à *Semiose cognitiva poética* a desencarnação da língua a partir da voz do falante, um movimento de busca de um saber do objeto por um sujeito, o *eu*. Este sujeito se define como voz muda, vindo a ganhar a consciência e a se identificar com esse ser do movimento das semelhanças nos dois sentidos da fala: fala com conexão e como metalinguagem sem conexão. A partir desse movimento, a linguagem deve ser a sua voz e o pensamento nada mais tem a pensar da voz. Importa destacar, aqui, que é entre a natureza e a cultura que se situa o sentido da In-fância da linguagem na diferença, na troca do mundo fechado do

⁷ “A aposta da infância é que, ao contrário, seja possível uma experiência da linguagem, que não seja simplesmente uma *sigética* (*sigan – gr*, permanecer em silêncio, calar) ou uma insuficiência dos nomes, mas da qual se possa, ao menos até certo ponto, indicar a lógica e exibir o lugar e a fórmula.” (Agamben, 2008, p. 13).

signo para o mundo aberto da significação e interpretação: o mais importante evento da linguagem como fenômeno.

Indo mais além, deve-se considerar que a intersubjetividade dessa troca *sígnica* (eu e outro) encontra-se na alteridade, no signo, no qual pode substituir a capacidade transcendental em nova ética. Tal fato resulta na troca da capacidade do sujeito a ser considerado como um signo, pois aquele que enuncia agora é uma voz em relação com a linguagem. Efetiva-se, portanto, a *Semieose cognitiva poética* na linguagem em seu próprio fundamento – a *criança afetiva*, aquele ser que se origina na percepção do sentir, viver, amar, pensar, designada, universalmente, por *infantil*; destacam-se, nesse espaço, os limiares sensíveis poéticos da infantilidade, que caracterizam certo grau de metacognição. O resultado dessa conversão semiológica é a fala da infância reconhecida por qualidades biológicas, sociais, culturais e afetivas, as quais passam a pertencer ao parecer e ao real; afinal, registra-se a infância dentro da filosofia e da poesia, suas novas fundações interpretativas⁸.

Como evento, o pensamento da voz só, sem significado algum, torna-se pensamento do Ser na experiência do conhecimento sensível da linguagem. Essa experiência poética acompanha a criança como um lugar e um método, pois está suspensa na linguagem, esperando reencontrar essa Voz na passagem da voz muda para o discurso numa relação de engendramento, entre dois sistemas distintos e contemporâneos, mas da mesma natureza, que supõe evolução e transição histórica (Benveniste, 2006, p. 61). Lembra-nos, também, Agamben (2006, p. 146): “Outrora, disseram-nos – a voz se inscreveu na linguagem. A busca da voz na linguagem é o pensamento”.

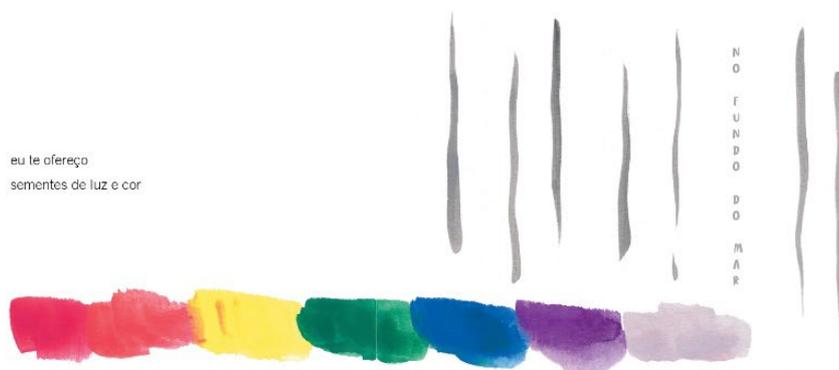
Entendemos, em síntese, que a realidade cognitiva designa a resultante da lógica do discurso. No discurso, o *eu* constitui a sua subjetividade a partir do outro (*tu*), pois ele é a subjetividade formada na relação eu-outro, sem mais vir a tornar-se uma categoria transcendental. Todavia, essa versão sempre gerou confusões aos estudiosos no tratamento da literatura destinada à criança, ao insistirem em retorná-la à representação mimética conceitual de origem ao mito, esquecendo, sobretudo, a experiência estética: “Experiência erótica e estética que também define, segundo o velho ensinamento platônico, a experiência do conhecer verdadeiro” (Gagnebin, 1997, p. 104). Nas práticas do ver e dizer, falar e pensar na diferença, o sujeito atravessa o tempo e a cisão língua e fala, separando o semântico do semiótico (Benveniste, 2006, p. 67), os quais se mostram diferentes na linguagem e no discurso, na metasemântica, considerando o lugar no modo como Aristóteles (1995) o formula no livro IV da Física: *algo mais originário que o espaço*.

Nesse espaço de origem, então liberto dos semas diferenciados, nasce o sentido poético, o *experimentum linguae*, entre a escrita e a ação de indicar e mostrar-se, e redefinir-se como uma estrutura literária, sem se privar de afetos ou empatias da linguagem do coração, sabendo que o discurso racional que não seduz emocionalmente não muda o outro, segundo Maturana (2001, p. 124). Está no *experimentum linguae*, o agenciamento da *poesia contínua de signos*, “lá onde as palavras nos faltam em direção ao pensamento” (Agamben, 2018, p. 9). Além disso, numa língua capaz de dar nomes às

⁸ “Uma coisa ao menos é certa: nenhuma semiologia do som, da cor, da imagem será formulada em sons, em cores em imagens. Toda semiologia de um sistema não-linguístico deve pedir emprestada a interpretação da língua, não pode existir senão pela e na semiologia da língua.” (Benveniste, 2006, p. 61).

coisas da realidade num domínio multifuncional da ciência, fazer ciência da realidade é guiar-se por emoções, não mais por nossa razão, na medida em que desejos e emoções constituem as perguntas que fazemos ao fazermos ciência, como se refere Maturana (2001, p. 147).

Procuramos concretizar, com mais clareza, essa conversão científica da poética no haikai oriental (Palo; Palo, 2021) oferecido ao infante como um possível convite para aceder à poesia na correlação subjetiva de um relato [*Eu-Tu*], na dupla presença simultânea de um emissor e um receptor. Veremos que no fazer paralelo da duração dada à vida da palavra poética, na grafia, na mancha cor e na musicalidade, o *Eu* indaga a Natureza de modo a alcançar a leitura semiológica da dissimetria espacial na mesma semântica dos signos artísticos. Vejamos o ilustrado na Figura 1:



Fonte: Palo e Palo (2021).

Figura 1 – Haikai *eu te ofereço...*

Em breve análise descritiva, o *Eu* (sujeito) já está no descrever do haikai em irreversibilidade, em que desnata a realidade de sua vibração ideológica, do comentário, da informação, mesmo sendo virtual. *Eu* que deve deixar entrever um rastro para o leitor *Tu* contra o sentido semântico dado ao haikai: “hai-kai é uma espécie de incidente, de pequena prega, uma fenda insignificante numa grande superfície vazia” (Barthes, 2005, p. 212). As metáforas nele funcionam apenas para se livrar da argamassa branca da cópula, como o descreve o semiólogo, pois dissolvem as coisas por imagens enquanto novas fontes. A poesia diferencia-se da prosa porque o poeta escolhe imagens para justapor palavras, cujos matizes se misturam em harmonia delicada. Ao fazer a correspondência das operações de seleção e combinação, dois modos do arranjo são utilizados no comportamento verbal: nesse espaço se exercita, sobretudo, a função poética e não mais a sua unidade no conjunto de signos, o semiótico, próprio do signo linguístico.

O haikai trabalha com a *différance* na simultaneidade tempo e espaço (Nascimento, 2004) como formação da forma, que descrevemos brevemente a seguir.

O espaço deixado no papel branco é um grafo, um sistema de grafos existenciais com sintaxe paratática, correlacional, justaposta. Seus caracteres escritos são apenas signos e não substâncias, e sua lógica correlacional se define por analogias ou semelhanças ultrasensíveis. Há um tempo presente único ou tempo experimentado do verso do haikai num corpo estranho que sustenta a plausibilidade semântica da

enunciação cruzada e inscrita na leveza e na brevidade. É essa a descrição de uma segunda maneira de ser factícia como uma linguagem de harmônicos vibrantes e rítmicos, perpassando ao longo da língua e saturando de modo distinto a sua significância.

Como fábulas de infância, os haikai mostram miniaturas que empurram o seu produto para os ideogramas associativos ou sugestivos, entre a poesia e a natureza. São elas linhas de força que esperam ser captadas pelo *eu* infantil em nova síntese harmoniosa sem a necessidade de postular um agente externo para controlar o processo, conceito-chave da cosmologia chinesa. Suas relações são mais importantes e mais reais do que as coisas por elas relacionadas, visto que homologias, simpatias, identidades perceptivas fecundas são fornecidas pela natureza e oferecidas pelo poeta ao usuário infantil, aprendiz cujo corpo o lê/vê/ouve/sente/responde através da cor/som/luz: “*Eu te ofereço sementes de luz e cor no fundo do mar*”. Descreve-se, no haikai, a experiência estética cognitiva do *eu*, da voz muda, entrevedo, no modo de narrar, palavra, linha, luz, ritmo, som e cor homólogos à natureza do mar, discurso de sua poesia no tempo de infância, limiar da existência e da fala⁹.

Na leitura da experiência negativa cognitiva exemplificada pelo haikai, concebe-se que a Voz infantil é puro significado sem significar, é silêncio. E mesmo sem o exercício referencial da língua ela pode extrapolar sua figuração simbólica e viver, no instante, o movimento da linguagem e do corpo em gestos poéticos. A criança vive na poesia cada coisa e cada ser, a ganhar a felicidade atribuída ao inefável e aos seus coadjuvantes do mundo maravilhoso. Ao inscrever-se nesse universo da negatividade, recebe a língua na experiência de linguagem como sendo a própria literatura. Tudo isso faz dela pensamentos da Voz – seu *Eu*, ato do discurso –, em que recebe a linguagem poética nas situações verbais e fictícias do mundo-teatro, a fazer-se nela numa língua estranha. Quem é esse *Eu*? *Eu* é a instância do discurso. A infância faz-se limite transcendental à linguagem nessa instância, e não será mais uma substância psíquica que precede a linguagem, cronologicamente, o que lhe é negado no espaço do narrar analógico arquetizado do haikai.

4 SEMIOSE COGNITIVA POÉTICA

No ato cognitivo da semiose de nomeação do haikai, o usuário (o poeta e a criança) ganha a poeticidade modulada na experiência do ser infantil. Este ser que deseja aquela poesia que habita a palavra tatuada desenhada na pele tátil da *poesia contínua* feita de signos plásticos, gestuais. Nela o ser infantil se inscreve na instância da maravilha criativa. São seus gestos que transformam a verossimilhança em pensamento de outra forma, na ética da escrita. Acrescenta-nos o filósofo Agamben (2006, p. 128): “deve então voltar para onde a linguagem adveio a ele, deve, portanto, ‘surpreender a surpresa’, estar em casa, na maravilha e na cisão”. Entende-se, na leitura do haikai, que a lógica que rege esses *arremedos literários* é correlacional, ela é um pensamento analógico e um raciocínio relacional – é filosofia da vida em homologia à natureza. O poeta, por sua vez, trabalha o intracódigo poético saturando a própria lógica – mostra a língua do

⁹ “Se não houvesse a experiência, se não houvesse uma experiência do homem, certamente a língua seria um jogo, cuja verdade coincidiria com o seu uso correto segundo regras lógico-gramaticais. Mas, a partir do momento em que existe uma experiência, que existe uma infância do homem, cuja expropriação é o sujeito da linguagem, a linguagem coloca-se então como o lugar em que a experiência deve tornar-se verdade.” (Oliveira, 2008 p. 108).

óbvio como extensões do homem ao fazer a dialética do evento da poesia contínua na *Semiose da cognição*. Assim como o poeta, o infante mostra e narra o que canta e narra no haikai em correlações cognitivas e sensuais.

A natureza na poesia substitui uma descrição progressivo-evolucionista pela dialética dos eventos, conflito este que caracteriza a Semiose cognitiva. Por consequência, a dialética faz do processo simbólico um processo semiótico a serviço da cultura de modo mais controlado. A poesia sensível em si coparticipa desse processo translinguístico, harmoniosamente, no qual a interpretação é delimitada, pois sugere sempre uma possibilidade inerente à poética em cognição – *uma poesia contínua*. Todavia, esta se faz no engendrar de um movimento contrário ao sentido, da palavra comum para um raciocínio concreto da palavra vivida (Maturana, 2001). Trata-se de um signo que traduz um outro signo de um mesmo objeto, seguindo a lei da mente ou a lei da associação, em que as ideias passam a fluir em liberdade – eis a descrição do processo poético na Semiose cognitiva.

Em suma, a semiose envolve uma relação indissolúvel que não se reduz – agora não mais – a uma relação diádica, sabendo que, apenas sob uma lógica aberta pode introduzir a lei da semelhança de termos equivalentes (*equi-valent*), presentes no desenho do haikai, necessários à criação poética de infância. Vemos que no processo lógico do signo, o sentido da ilação compartilha as premissas e os predicados dessa poética, e efetiva a passagem do símbolo para novas inferências na combinação criativa de seus caracteres. Ao abrirem-se para a interpretação da poesia contínua em informações similares, símiles sensíveis, recorrentes no haikai, essas inferências anulam sua sujeição à lógica linear e à continuidade histórica da língua, e passam a pertencer à sua unidade mínima, ao signo e ao discurso: “O discurso pertence às coordenações de ação, é claro, porque é linguagem, mas o domínio de coordenação de ação não é o mesmo que, por exemplo, o relacionado ao funcionamento particular em um laboratório” (Maturana, 2001, p. 103)¹⁰.

A *Semiose cognitiva*, no domínio da ciência, deixa suas marcas no discurso poético pelas necessidades do tempo presente. Este instante efetiva-se numa zona de indiferença entre o homem, a natureza e a cultura, e o tempo se presentifica pela negação, ao mesmo tempo real e irreal. Desse modo ubíquo, ele contribui para uma espécie de inventário da cultura (Benveniste, 2006, p. 278). Na cisão da *Poética de Infância*, entre voz e discurso, inaugura-se, no tempo presente, uma outra organização de linguagem da cognição, como afirma Maturana (2001), gerando fluxos e transposições entre códigos e abrindo enunciados semânticos no discurso do sujeito.

No agora da leitura afirma-se a fusão de dois sistemas num só, que definem um lugar novo à infância, criam sua linguagem, sobretudo, passando apenas a viver, poeticamente, a metodologia da liberdade na pedagogia de não-ser, não mais na pedagogia da palavra. Com efeito, a relação entre tempo e linguagem não é, como parecia, à primeira vista, uma mera relação de continente e de conteúdo, em vez disso, são como categorias espaciais que nos confundem em vez de nos esclarecer; isso porque elas se identificam como uma relação transcendental mútua. O tempo nessa identificação se dá de maneira privilegiada à experiência em atividades de linguagem

¹⁰ “A semiologia da língua foi bloqueada, paradoxalmente, pelo instrumento que a criou: o signo. Não se poderia descartar a ideia do signo linguístico sem suprimir o caráter mais importante da língua; não se poderia estendê-lo ao discurso inteiro sem contradizer sua definição como unidade mínima.” (Benveniste, 2006, p. 67).

assim como à criança atenta – no canto, na recitação, na escrita e na música da fala atenta: “e só consigo falar, escrever, cantar e contar porque posso lembrar, exercer minha atenção e prever” (Gagnebin, 1997, p. 76).

Somente na experiência do contínuo, que caracteriza a ciência da linguagem como um evento originário nas coordenações de ações humanas, na semiose poética, podemos inferir que a Voz da criança tem a ganhar a imagem de uma época, como eco de uma geração que vem e promete. Por consequência, a experiência ganha uma *mimesis* própria, ou melhor, uma dimensão mimética da linguagem, sem ofuscar a tão desejada magia e o mistério poético.

A partir dessa *mimesis*, a *Literatura de Infância* recebe a autorreferência na descontinuidade da fala visível, não mais calada, passa a sediar o intervalo e a diferença da própria linguagem. Sua verdade está na experiência entre sistemas de signos e discurso na linguagem: o seu *ter-lugar*, a própria instância da linguagem, que Agamben chamou de *Infância*. Ao passar de muda à falante, sua Voz traduz o querer-dizer da própria expressão pura nas Artes, na Poesia e na Literatura sob uma estrutura originária: “sua origem coincide com aquilo que ela origina” (Oliveira, 2008, p. 108). Agora, no tempo da *poesia contínua*, a fala vive a paixão do explicar, na cisão língua e fala, a *Semiose da Cognição de Infância*.

REFERÊNCIAS

- Agamben G. Infância e história. Destruição da experiência e origem da história. Burigo H, tradutor. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2008.
- Agamben G. A linguagem e a morte. Um seminário sobre o lugar da negatividade. Burigo H, tradutor. Belo Horizonte: UFMG; 2006.
- Agamben G. A experiência da língua. Oliveira C, tradutor. Rio de Janeiro: Circuito; 2018.
- Aristóteles. Física. Livro IV. Echandía GR, tradutor. Madrid: Editorial Gredos; 1995.
- Barthes R. A preparação do romance I: da vida à obra. São Paulo: Martins Fontes; 2005.
- Benveniste É. Problemas de linguística geral. Guimarães E, et al., tradutores. 2.ª ed. Campinas: Pontes Editores; 2006. v. 1.
- Deleuze G, Guattari F. Mil platôs. Pelbart PP, Caiafa J., tradutores. São Paulo: Editora 34; 2012. v. 5.
- Gagnebin JM. Sete aulas sobre linguagem, memória e história. Rio de Janeiro: Imago Ed.; 1997.
- Lévinas E. Entre nós. Ensaios sobre a alteridade. Pivatto PS, tradutor. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; 2010.
- Maturana H. Cognição, ciência e vida cotidiana. Magro C, Paredes V, organizadores e tradutores. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2001.
- Nascimento E. Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor; 2004.
- Nunes B. Hermenêutica e poesia. O pensamento poético. Campos MJ, organizadora. 2.ª reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG; 2011.
- Oliveira C. A linguagem e a morte. In: Pucheu A, organizador. Nove abraços no inapreensível: filosofia e arte em Giorgio Agamben. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, FAPERJ; 2008.
- Palo MJ, Palo C. Histórias em Hai-Kai. 2.ª ed. São Paulo: ÔZÉ; 2021.
- Valéry P. Variedades. Siqueira MM, tradutor. São Paulo: Iluminuras; 1991.
- Zumthor P. Performance, recepção, leitura. São Paulo: Cosac & Naify; 2007.

FLP 24(2)

O fenómeno da consciência enquanto literatura¹

The phenomenon of Consciousness as Literature

Luís Carlos S. Branco*

*Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro,
Aveiro, Portugal*

Resumo: Este artigo parte das postulações de António Damásio sobre o funcionamento da Consciência para responder à seguinte pergunta: é a Consciência um fenómeno narrativo e ficcional? Assim, numa perspetiva correlata à Neurofilosofia, pretendo aprofundar algumas das ideias propostas pelo neurocientista, de modo a inquirir se os processos de emergência da Consciência são, ou não, fenómenos que poderemos categorizar como eminentemente literários. Em que medida e como, é o que pretendo averiguar.

Palavras-Chave: Consciência e Literatura. António Damásio. Homeostasia Cultural. Mente Narrativa. Intertextualidade.

Abstract: This essay is based on António Damásio's theories on the functioning of Consciousness and intends to answer the following question: is Consciousness a narrative and fictional phenomenon? Thus, in a neurophilosophical perspective, I will deepen and develop some of the ideas proposed by the neuroscientist, in order to inquire whether the emergence processes of Consciousness are phenomena that we can categorize as eminently literary or not. Therefore, I will analyze to what extent and how.

Keywords: Consciousness and Literature. António Damásio. Cultural Homeostasis. Narrative Mind. Intertextuality.

FLP 24(2)

1 INTRODUÇÃO

O neurocientista António Damásio tem-se debruçado sobre o estudo da criatividade humana e da criação cultural em diversas obras, em especial n' *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas* (2017)². Nela, baseado num particular entendimento da Homeostasia, ele propõe-nos uma série de ideias arrojadas sobre a origem e desenvolvimento da Mente Cultural Humana; ou seja, da Consciência enquanto produtora de Literatura, Arte e Cultura. Eu começarei precisamente por introduzir esta temática fundacional de modo a enquadrar os tópicos

¹ Este artigo foi elaborado com apoio financeiro da FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), através da Bolsa de Doutoramento (ref. [2022.11303.BD](#)), com financiamento participado pelo Orçamento de Estado (fundos nacionais do MCTES) e pelo Fundo Social Europeu (FSE), e do Programa Por_Centro (no âmbito do projeto UIDB/04188/2020).

* Docente, investigador e bolseiro de doutoramento em Estudos Culturais da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), no Centro de Línguas, Literaturas e Culturas do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, Portugal; lcrsb@ua.pt

² E também na mais recente, que constitui uma súmula da suprarreferida (Damásio A, Sentir & saber. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores; 2020).

seguintes. Dedicar-me-ei, depois, a analisar diversos aspetos daquilo que designo por Consciência Literária.

No meu entender, podemos depreender do modo como Damásio concebe o funcionamento da Consciência, que ela emerge e funciona através de mecanismos eminentemente narrativos. Eu pretendo averiguar se, de facto, assim é, e em que medida e como funcionará, então, literariamente a mente humana. Refletirei também sobre as possíveis interceções entre estas postulações e o campo disciplinar dos Estudos Literários.

Começo pela questão basilar homeostática.

2 A HOMEOSTASIA COMO BASE DA TEORIA CULTURAL DE ANTÓNIO DAMÁSIO

A Homeostasia é o princípio de autorregulação vital, que se configura no controle da tensão arterial e da temperatura corporal pelo organismo. Ela é imprescindível para o bem-estar e para a regulação vital do Ser Humano³. No entanto, António Damásio, no que é uma das originalidades do seu pensamento crítico, expande sobremaneira este conceito e o coloca como principal impulsionador da Consciência Humana e das suas produções artístico-culturais, transmutando-o num princípio, não meramente orgânico, mas filosófico⁴.

Assim, aquilo que ele designa por Imperativo Homeostático Sociocultural impele, por um lado, à Sobrevivência e à Persistência, mas não só. O Ser Humano tende a resistir e a lutar por durar o mais que possa, ou, por outras palavras, a tentar adiar a morte e viver, até lá, do melhor modo possível. Por outro lado – e é aqui que Damásio procede a uma extrapolação original –, além do mero bem-estar do organismo, a Humanidade está talhada para prevalecer, dominar e Florescer. E, em ambas estas vertentes da Homeostasia, quer na orgânica, quer na civilizacional, os Sentimentos são muito relevantes, pois operam como adjuntos mentais da Homeostasia. Etribando-nos nestas premissas, podemos dizer que, a partir delas, temos uma Teoria da Cultura arrojada e simbiótica, onde o fator biológico se une ao cultural, na qual o orgânico e o mental não estão separados, mas, sim, fundidos, unificados. “Os recursos intelectuais que os seres humanos têm à sua disposição e que são muito mais vastos [...] permitiram aos seres humanos reagir à experiência do sofrimento ou do prazer com a invenção de novos objetos, ações e ideias, os quais se traduziram na criação de culturas” (Damásio, 2020, p. 166).

Como assinaléi, a Homeostasia, enquanto imperativo de regulação vital, tem como colaboradores os Sentimentos. Estes, por sua vez, como concreções mentais e emocionais da Homeostasia, são catalisadores da Cultura. Foram eles que motivaram o nascimento e desenvolvimento da Literatura, da Arte, da Filosofia, das Regras

³ A Homeostasia, enquanto sistema de equilíbrio e regulação do organismo, traduz-se concretamente: na regulação da quantidade de água e minerais no corpo, que ocorre nos rins; na manutenção dos níveis de glicose no sangue, processada no fígado e no pâncreas; na eliminação de resíduos indesejáveis, que tem lugar nos órgãos excretórios, como os rins e os pulmões; no controle da temperatura corporal, através da circulação sanguínea e da pele, etc.

⁴ Embora o modo como coloca a Homeostasia, no contexto da cultura e em correlação com o fator emotivo, seja original e válido, Damásio não é o único a aventar hipóteses desta natureza. Por exemplo, John Torday tem um entendimento contíguo ao seu (Cf. Torday, 2017, p. 189-200).

Morais, da Justiça, do Sistema de Governança Política, da Tecnologia e da Ciência. E porque é que isso sucedeu? Por razões contíguas àquelas que fazem com que a Homeostasia orgânica procure, por exemplo, manter a tensão arterial a um nível satisfatório. Ou seja, por uma questão de bem-estar e equilíbrio, por uma questão de Sobrevivência, mas também de Prevalência – foi isso que, segundo Damásio, conduziu ao despontar e florescer de todas as áreas do conhecimento e criação humanos. O Ser Humano não quer apenas sobreviver: pretende Florescer (aquilo que designo por Desejo de Transcensão).

Ao longo da evolução humana, o cérebro, o neocórtex, desenvolveu-se devido à Seleção Natural e ao aperfeiçoamento genético. Por seu turno, a Mente Cultural Humana – a Consciência projetada nas suas criações – evoluiu através do que ele denomina por Seleção Cultural. Ou seja, nem todas as produções culturais têm prevalecido ao longo do tempo. Elas têm sido coletivamente selecionadas. Isto na prática traduz-se, por exemplo, nos Cânones Literários, entre tantas outras coisas. O que importa aqui ressaltar é que há uma inegável interação, através dos séculos, entre a Evolução Genética e a Evolução Cultural. Deste modo, Biologia e Cultura progrediram sempre a par e passo.

Assim, à medida que o cérebro se desenvolvia, expandia-se também a Mente Intelectual e Cultural. Quanto mais o Ser Humano aprendia e construía, mais isso o motivava a melhorar, a progredir e a criar. Podemos observar isto, na prática, no progresso que começou, por exemplo, na invenção da roda e levou, depois, à construção dos primeiros carros, ou no caminho percorrido desde os primeiros e incipientes alfabetos até à moderna criação literária, incluindo o mais recente desenvolvimento, a Literatura Digital.

Como se depreende, o neurocientista não separa a Biologia, ou as motivações de ordem e origem biológica, das manifestações culturais humanas. Neste caso, para a feitura dos Códigos de Conduta Humanos (o Decálogo, o Código de Hamurabi e a Carta das Nações Unidas, entre outros) contribuíram, sem dúvida, as próprias circunstâncias históricas de um determinado momento, mas também existiu um inegável impulso neurobiológico homeostático, que se consubstanciou no desejo coletivo de sobreviver, cooperar e prevalecer do melhor modo possível. Damásio sintetiza, deste modo, estas ideias:

Os fenómenos biológicos podem desencadear e moldar acontecimentos que se tornam fenómenos culturais [...] através da interação dos sentimentos e do raciocínio [...] A intervenção dos sentimentos não se limitou a um motivo inicial. Eles continuam com o papel de monitor do processo e continuaram a intervir no futuro de muitas invenções culturais, segundo as exigências da eterna negociação entre afeto e razão. (Damásio, 2007, p. 47).

3 EVIDÊNCIAS CIENTÍFICAS DA EXISTÊNCIA DO CÉREBRO NARRATIVO

Em relação à provável existência de um Cérebro Literário, gostaria de começar por dar conta de uma seminal experiência, que nos fornece dados preciosos sobre essa questão. Vejamos quais.

O *Default Mode Network* consiste num importante conjunto de estruturas cerebrais, que António Damásio e a equipa de cientistas que trabalha com ele, no Brain

and Criativity Institute, da University of Southern California, conseguiram identificar, que formam aquilo a que chamo uma Arquitetura Neuronal Narrativa:

the accuracies of the within - and between language predictions were comparable, which indicates that these predictions exploited systematic encodings of story-level elements that transcended the idiosyncratic lexical and syntactic features of individual languages. Overall, our research is an attempt to demonstrate that abstracted beyond the level of independent concepts and language units, the brain seems to systematically encode high-level narrative elements. Further, despite the remarkable variety of human language, the combination of a shared cognitive architecture and overlapping sociocultural experiences produces a remarkable cross-language consistency not only in the words and concepts that we use, but also in the narratives that we construct. Our results indicate that this similarity is echoed in the neurosemantic representation of narrative-level information. (Damásio et al, 2017, p. 9).

Este grupo de investigadores produziu experiências narrando histórias ficcionais a vários sujeitos, que falavam línguas diferentes. Através de métodos observacionais imagiológicos do córtex, percebeu-se haver estruturas universais, presentes em todos eles, correlatas aos relatos narrativos, no cérebro humano, que respondiam a essas narrações de modo similar, independentemente da língua em que eram contadas. O *Default Mode Network* é a mais importante dessas redes, implicada na narratividade intrínseca – sabemo-lo agora – ao cérebro humano.

FLP 24(2)

Nesse estudo, destacou-se também o facto de essas estruturas narrativas neuronais estarem situadas em zonas cerebrais mais nobres do que as relacionadas, por exemplo, com a Semântica. A esse propósito, o artigo coletivo diz-nos que: “These results demonstrate that neuro-semantic encoding of narratives happens at levels higher than individual semantic units and that this encoding is systematic across both individuals and languages” (Damásio et al, 2017, p. 1)⁵.

Esta descoberta, da equipa liderada por Damásio, é de uma extraordinária importância, pois, consubstancia o que uma série de pensadores já vinham, de diversos modos, a postular há muito tempo, entre eles, Walter Fisher⁶. Ou seja, a importância do *storytelling* na evolução humana e de como o Sistema Nervoso e o cérebro humano são, por natureza, narrativos. Temos, portanto, de facto, estruturas cerebrais narrativas, comuns a todos os seres humanos, independentemente da língua que falam. Isto comprova o importante papel das narrações na evolução humana.

Mas vejamos, em seguida, os mecanismos que enformam o Cérebro Literário, que, de ora em diante, designarei por Consciência, por ser este, segundo os dados atuais

⁵ Para mais detalhes, remeto para o artigo em questão (Cf. Damásio A; Kaplan J; Man K.. Decoding the neural representation of story meanings across languages. *Human Brain Mapping*. 2017sep.:1-11).

⁶ Walter Fisher introduziu a noção do Paradigma Narrativo, na qual preconiza que o Ser Humano pensa e comunica, essencialmente através de história e narrações. (Cf. Fisher WR. *Human communication as narration: toward a philosophy of reason, value, and action*. Columbia: University of South Caroline Press; 1987). Mas há outros autores com advocações similares que, de algum modo, anteciparam também a existência do *Default Mode Network*. Entre eles, Patrick Colm Hogan, David Herman e Nancy Easterling. (Cf. Hogan, 2003, 2003a; Herman, 2003, 2013; Easterlin, 2013).

das neurociências, um termo mais apropriado e comumente aceito na comunidade científica⁷.

4 O SISTEMA NERVOSO ENQUANTO FACILITADOR DAS NARRATIVAS INTERNAS

Na verdade, tudo começou com o surgir do Sistema Nervoso, pois, foi ele que alavancou o início da *Mente Cultural*⁸, sobretudo, por aquilo que Damásio considera uma grande conquista, um verdadeiro salto quântico na linha evolutiva humana: a capacidade dos organismos autogerarem imagens. Estas, coordenadas entre si, formaram mapas e úteis e complexas cartografias internas, que, por sua vez, possibilitaram, depois, a autonarratividade. “A dada altura, [...] teve início a capacidade de mapear os objetos e acontecimentos que eram sentidos”, diz-nos o neurocientista (Damásio, 2017, p. 111). Sem este passo verdadeiramente transformador na nossa História coletiva não haveria Consciência, pois, uma das suas características centrais reside na sua capacidade de representação. Em suma, sem imagens não pode haver mente.

Convém, desde já, circunscrever conceptualmente o que se entende, neste contexto, por Imagens. Opostamente ao que a palavra parece sugerir, as Imagens, aqui, não se reportam somente a representações de ordem visual. Se fosse esse o caso, um cego não teria mente pois não seria capaz de criar imagens visuais do mundo externo e interno, o que é sobejamente falso. Assim, as Imagens às quais aqui nos reportamos podem ser de vários tipos: sonoras, odoradas, linguísticas, tácteis, vestibulares, propriocetivas, e, claro, visuais⁹.

O Sistema Nervoso facilitou que, para lá do mero sentir e reagir, da mera *senciência*, pudéssemos, através das células nervosas e inerentes redes neuronais, mapear o que sucedia à nossa volta e no nosso interior – aqui reside o despontar da *Mente Cultural*. Sem esta *Narratividade Interna*, sem estas representações em nós do mundo exterior e interior não haveria Consciência, dado que ela se funda precisamente nesse feixe de imagens, nessa miríade de mapas sonoros, odoríferos, tácteis e visuais que interagem continuamente entre si. Deste modo, temos *literalmente* as Imagens do mundo (interno e externo) dentro de nós. O seguinte resumo do neurocientista sobre a capacidade de produzir Imagens, interligadas e sequenciadas narrativamente, pelos

⁷ Hoje a posição mais comum, entre a comunidade neurocientífica, é a de aceitar a correlação entre cérebro e Consciência, mas faz-se a distinção entre os dois. Embora estejam relacionados, a Consciência é uma entidade e o Cérebro outra. Este último é de natureza material, mas, no entender da maioria dos neurocientistas e neurofilósofos, a Consciência é de natureza subjetiva, não palpável.

⁸ Embora sejam conceitos similares, mas não completamente coincidentes, utilizo, aqui, *Mente Cultural*, no sentido de *Consciência Cultural*. Ou seja, a Consciência enquanto se projeta, criando artefactos e produções culturais.

⁹ O Sentido Vestibular é o responsável pela manutenção do nosso equilíbrio e é proveniente de órgãos situados no ouvido interno. Fornece-nos informações preciosas sobre o balanço do corpo e a noção de gravidade. Ajuda-nos, por isso, a locomovermo-nos equilibrados. Por sua vez, o Sentido Propriocetivo está, de algum modo, ligado ao Sentido Vestibular. Ele permite-nos perceber a localização e a posição e orientação do nosso corpo em relação ao espaço. Através de ele, temos a noção da força exercida pelos nossos músculos e dos movimentos das articulações, sem necessitarmos de utilizar a visão. Ele é o resultado da interação das fibras musculares, que trabalham para manter o corpo na sua base de sustentação, de informações táteis, e do Sistema Vestibular, localizado no ouvido interno.

organismos vivos dotados de Sistema Nervoso, enquanto pedra de toque da *Mente Cultural* é, a esse propósito, bastante elucidativo:

As representações produzidas por esta trama de atividades nervosas, os mapas, são afinal o conteúdo daquilo que experienciamos como imagens nas nossas mentes. Os mapas de cada modalidade sensorial são a base da integração que torna possível as imagens, e estas à medida que fluem no tempo, *são* os componentes das mentes. Na história da existência dos organismos vivos complexos, a presença de imagens constitui um passo transformador [...] As culturas humanas não teriam surgido sem esse passo transformador, sem esta transição espetacular. (Damásio, 2017, p. 112).

Em adenda, podemos acrescentar que ele considera que alguns animais, como as aves e os mamíferos, por possuírem sistemas nervosos de alguma complexidade são, por isso mesmo, dotados de mentes, ainda que pouco desenvolvidas¹⁰.

5 O PAPEL DAS VÍSCERAS NA NARRATIVIDADE DA CONSCIÊNCIA

Vejamos, agora, como, ancorando-se no Sistema Nervoso, se processam as narrativas internas que, em última instância, conduzem à concreção da *Mente Cultural*.

Em pano de fundo, existe o que Damásio denomina por *Circunjacente* do Sistema Nervoso: ou seja, tudo o que rodeia o Sistema Nervoso, no âmago do corpo, e que ele, através das impressões nervosas recebidas, mapeia. Por sua vez, o *Circunjacente* é constituído por dois componentes. O primeiro consiste no mundo fora do organismo: o exterior a nós com o qual nos relacionamos, cartografado através dos sentidos, regidos, evidentemente pelo Sistema Nervoso. E o segundo é o mundo dentro do organismo, o nosso interior corporal; perceptível nas sensações que vamos tendo recebidas do nosso interior visceral. Eu designo o primeiro por *Circunjacente Externo* e o segundo por *Introjacente* (ou *Circunjacente Interno*). Esta interação ocorre assim:

O sistema nervoso existe no interior do corpo e o sistema nervoso e corpo interagem diretamente sem necessidade de intermediários. Por outro lado, sistema nervoso e exterior constituem universos separados e carecem de intermediários. Os sistemas sensoriais, tais como a visão e a audição, recorrem ao mapeamento neural para estabelecer a necessária ligação. (Damásio, 2020, p. 133).

¹⁰ Muito se poderia acrescentar sobre esta questão, que constitui atualmente um campo de conhecimento em franca expansão, com notabilíssimos avanços. Talvez não seja descabido afirmar que, em relação à questão da Consciência em animais, assistimos, de há uns anos a esta parte, a uma mudança de paradigma. Hoje sabe-se que o tamanho do cérebro é enganador em relação ao grau de desenvolvimento cognitivo e não é, portanto, um critério fiável. A antiga distinção entre animais racionais e irracionais está completamente desajustada dos dados científicos fornecidos pelos mais recentes estudos. Por exemplo, Jennifer Ackerman tem-se dedicado ao estudo das aves com resultados espantosos. Os papagaios e os corvos demonstram uma grande inteligência. Por seu turno, Stephan Linquist e Peter Godfrey-Smith mostram-nos o alto grau de Consciência dos polvos e dos chocos. Mas há muitos mais autores a dedicarem-se a tópicos similares, entre eles, Sy Montgomery e Frans de Wall. Esta questão, portanto, está em reavaliação (Cf. Ackerman, 2017; Godfrey-Smith, 2017; Sheldrake, 2011).

Por conseguinte, este quadro circunjacential facultou a importante existência de representações internas do mundo exterior e também do mundo interior, nos organismos vivos, pois é através dele que nos chegam as respectivas imagens e correlatas narrativas desses mundos:

Com o decorrer da evolução neurobiológica, aduziu-se a esta rede interligada de imagens internas um elemento deveras importante: a narração. Era agora possível associar imagens de forma a que elas narrassem ao organismo acontecimentos que lhe eram *tanto* internos *como* externos. (Damásio, 2017, p. 114).

Esta narração, ou se quisermos, este elemento autonarrativo, ocorre do seguinte modo. A partir das imagens fornecidas pelo Circunjacente Interno, mais especificamente, pelas vísceras e pela circulação sanguínea que configuram os processos de química metabólica mais antigos, emergiram os Sentimentos.¹¹ Em contiguidade, com base nas imagens internas da estrutura esquelética e dos músculos, foi possível uma autorrepresentação literal do corpo e do seu lugar no mundo; aquilo a que Damásio chama “a representação envolvente de cada vida” (Damásio, 2017, p. 114). Dito de outro modo, nós passámos a narrar a nós mesmos o que sucedia no interior do nosso organismo e o que sucedia no seu exterior e que ele capta.

Estas duas novidades, o surgimento dos Sentimentos e a autorrepresentação interna e externa alavancaram a emergência do nível mais alto do Ser: a Consciência, cuja natureza, no meu entender, e como tenho vindo a tentar demonstrar, é eminentemente narrativa. Analisemos melhor estes aspetos, no ponto seguinte.

FLP 24(2)

6 A CONSCIÊNCIA ENQUANTO NARRAÇÃO

Podemos, agora, fazer a seguinte pergunta: afinal, o que é que faz a mente com essas Imagens, que o Circunjacente Externo e o Introjacente, em interação e colaboração com o Sistema Nervoso, e usando os respetivos Dispositivos Sensoriais, lhe fornecem? A resposta é simples e de consequências vastas: a mente usa essas Imagens para (nos) contar histórias. Nós narramos o que se passa no interior do nosso corpo e no exterior dele. Vejamos, então, como funciona este processo.

Antes de mais, diga-se que a natureza do nosso pensamento é arreadamente literária, pois é constituída por um constante e permanente fluxo narrativo. A nossa Consciência é como um velho contador de histórias que, até ao nosso último momento, narra, quase, *ad infinitum*. O modo como esse precioso Livro Mental emerge é delicado e minudente. Para além das Imagens e dos respetivos Sentimentos associados a elas, entram nele outros dois elementos sem os quais não é possível a criação de quaisquer narrativas sólidas e consistentes: a Memória e as Palavras. Sobre a importância destas últimas, o neurocientista faz a seguinte apreciação: “A incessante tradução em linguagem de toda e qualquer imagem que nos cruze a mente será, porventura, o modo mais espetacular de enriquecimento da mente” (Damásio, 2017, p. 135). Ou seja, as imagens e os sentimentos são traduzidos em linguagem e, para que

¹¹ Para o neurocientista, a definição de Sentimentos está estreitamente ligada ao corpo, e às decorrentes sensações de bem estar e mal estar, e é a seguinte: “Sentimentos: são as experiências mentais que acompanham os vários estados da homeostasia do organismo, quer sejam primários (sentimentos homeostáticos como a fome e a sede) ou provocados pelas emoções (sentimentos emocionais como o medo, a raiva ou a alegria)” (Damásio, 2020, p. 114).

tal faça completo sentido e não se perca no tempo, é necessário também o seu registro no suporte arquivístico da memória.

Portanto, a Consciência coordena e liga narrativamente todas essas Imagens entre si, ligando diversos elementos, provenientes de várias partes, formando, deste modo, uma Cadeia de Pensamentos, que mais não é do que uma Narrativa Integrada. Em termos neurofisiológicos, os córtices associativos (responsáveis pela atenção e consciência perceptual e pelo reconhecimento e identificação dos estímulos) desempenham aqui um papel importante de interligação, em especial o já referido e precioso *Default Mode Network*.

Assim, tal como um escritor, a mente corta e acrescenta, reescreve, edita e manipula as Imagens e as respectivas narrativas. Há uma incessante tradução dessas Imagens em Linguagem. Além disso, a mente, forma Novas Imagens, com base nas que lhe são fornecidas, e as estruturas num Elo Sequencial. Repare-se que “no início, as imagens originais são importantes por si próprias e como alicerce da vida mental. Contudo, a sua manipulação pode levar a derivas novas” (Damásio, 2017, p. 135). Essas autonarrativas primordiais, que nos informam acerca do estado do nosso interior e do exterior com o qual ele se debate e interage, levam, depois, à criação de outras. Por isso, a memória é absolutamente fundamental. Sem memória não há Literatura na Consciência¹².

FLP 24(2)

7 A IMPORTÂNCIA DA REMEMORAÇÃO

É também com base nas Imagens e na sua narração, na sua subsequente tradução em palavras, que se constrói igualmente a Memória. Vejamos de que modo ocorre essa relação simbiótica entre Imagens, Palavras e Memória.

Quando o Sistema Nervoso coordena as Imagens, fornecidas pelo Circunjacente Externo e pelo Introjacente, isto gera um determinado Código Neuronal. A grande particularidade é que esse código pode ser reativado em qualquer altura; pode ser *played back*. Assim, as imagens narrativas internas, de diversa ordem e tipologia, podem, por isso, ser percecionadas de novo, e isso é da maior importância. É o que sucede, por exemplo, quando recordamos um determinado evento. A constituição da memória consubstancia-se, assim, nessa capacidade de reativação das Imagens e Narrativas Internas, através dos respetivos códigos neuronais iniciais.

Em termos neurofisiológicos, o Hipocampo assume uma importância matricial nestes mecanismos de rememoração¹³. Ele permite a Integração de Imagens no todo da mente. Assim, a sua perda implica que, por exemplo, continuemos a reconhecer

¹² E sem memória, há ou não Consciência? Esta é uma pergunta difícil de responder. Sabemos, por exemplo, que a noção de Eu se parece esbater nos doentes com Alzheimer e que isso está relacionado com a perda da memória. Na minha opinião, sem memória não há Consciência, ou pelo menos, ela não é plena. Poder-se-ia contrapor que, dado não terem memórias, os recém-nascidos não têm Consciência. Ora, para além de que é possível que tenham memórias intrauterinas, possuem, porventura, consciências em formação, em pleno processo de emergência. Mas tudo isto são questões complexas ainda em aberto, para as quais há uma multitude de pontos de vista.

¹³ Hipocampo é uma estrutura localizada nos lobos temporais do cérebro humano. Está ligado à memória e faz parte do sistema límbico. Ele ajuda a converter a memória de curto prazo em memória de longo prazo. O seu nome tem a ver com o facto do seu formato se assemelhar ao de um cavalo-marinho (*hippos* e *Kampos*, em grego, querem dizer cavalo-marinho).

uma casa, mas a deixamos de reconhecer como a nossa casa. Damásio diz-nos “O hipocampo é essencial para a produção do mais elevado nível de integração de imagens codificadas. [...] também permite a conversão de codificações temporárias em codificações permanentes” (Damásio, 2017, p. 138).

O Hipocampo é, assim, um selecionador e um editor de imagens, daí que ele seja a parte mais afetada na Doença de Alzheimer. É nele também que ocorre a Neurogênese, a importante produção de neurónios novos e a criação de novas memórias. Damásio descreve o processo de fixação da memória assim¹⁴:

As imagens que correspondem a uma narrativa verbal e as imagens que correspondem a um conjunto de movimentos relacionados ocorrem frequentemente a par na experiência em tempo real, e embora as respetivas memórias sejam cridas e armazenadas em sistemas diferentes, elas podem ser recordadas de forma integrada. Cantar uma canção com a respetiva letra exige a integração sincronizada de vários fragmentos de recordação: a melodia que orienta a canção, a memória das palavras, as memórias ligadas à execução motora. (Damásio, 2017, p. 139).

8 REMIX NARRATIVO INTERNO

Por sua vez, essas imagens, e respetivos sentimentos, não ficam registadas indiscriminadamente: tem de haver um ordenador, um seletor. Quem desempenha esse papel? O principal ator nesse processo é o Raciocínio. Ele está intimamente conectado com a memória. De que modo? Ele interage e coordena as Imagens e Narrativas Presentes, que se reportam ao que está a acontecer no agora, e as Imagens e Narrativas Recordadas. E, interagindo com ambas, com o que está a acontecer e com o que já aconteceu, a Razão antecipa, ou tenta antecipar, o futuro. Como? Imaginando-o, criando histórias para esse futuro. Neste processo interno de antevisão, emerge a Imaginação. Nós temos essa capacidade de imaginar o futuro. Com base em Imagens e Narrativas Recordadas e Presentes (e também nos nossos desejos e expectativas), criámos as Narrativas do Porvir, do que ainda não sucedeu.

Este processo tem sido absolutamente essencial para a evolução da civilização e cultura humanas. Sem a memória circular do Sol não se teria descoberto a roda, e sem a recordação desta não se teria inventado o carro. “A recordação de imagens passadas é essencial para o processo de imaginação [...] As imagens recordadas são ainda essenciais para a construção de narrativas [...] A recordação afina o significado dos fatos e ideias associados aos diversos objetos e acontecimentos”, diz-nos significativamente o neurocientista (Damásio, 2017, p. 140).

Como tenho vindo a assinalar, estamos incessantemente a contar histórias a nós mesmos. Mas um mesmo facto narrativo da nossa vida tem, obviamente, diferentes interpretações consoante a ordem de introdução dos objetos e acontecimentos e a natureza e magnitude da sua descrição; e aqui a nossa consciência funciona como uma espécie de editor literário, como uma lente de aumentar ou diminuir, ou mesmo apagar. Aproxima-nos de determinados factos recordados e distancia-nos de outros. É por isso que, com a passagem do tempo, (re)vemos os mesmos acontecimentos de prismas, por vezes, antitéticos. Somos, portanto, nós que

¹⁴ Acrescente-se o dado seguinte. O stresse influencia substancialmente a Neurogênese (a criação de novos neurónios no cérebro) e a formação da memória.

vamos escolhendo o que relevar e o que ocultar e esbater no arquivo imagético-narrativo da nossa memória.

Deste modo, a Consciência funciona como um motor de busca, um *search engine*, que acede a memórias passadas, a pensamentos passados e imagens e narrativas antigas, e constrói, a partir delas, imagens e memórias novas, que a mente também regista e arquiva. Há, portanto, um constante *remix* de narrativas. Similarmente, o Processo Criativo em ato contínuo:

Esse processo imaginativo, o qual, por si só, é uma mistura complexa de pensamentos atuais e de pensamento antigos, de novas imagens e de imagens antigas, está constantemente a ser memorizado. O processo criativo está a ser registado para um uso futuro possível e prático. (Damásio, 2017, p. 141).

Sendo assim, é lícito que deduzamos o seguinte. Primeiro, todas as mentes são criativas, pois criam continuamente Autonarrativas. Segundo, a Criatividade está intrinsecamente ligada à Homeostasia, pois ela busca sempre o porvir, busca sempre uma Presença Virtual no Futuro.

Note-se que o próprio ato criativo, seja ele pintar um quadro ou realizar um filme, vive da conjugação, do saudável equilíbrio, do *remix*, da mistura, a vários níveis, do passado e do futuro; ou mais concretamente, das narrativas recordadas e das narrativas projetadas adiante no tempo. Repare-se como tudo isto se coordena e funciona:

Uma Memória de Imagens é absolutamente indispensável para que exista criatividade. [...] Quando falamos de memória em relação à Arte e à Criatividade tem muito a ver com a capacidade de representar memórias. E aquilo que, de facto, distingue a memória humana é o ser capaz de criar uma memória, que pode ser recuperada, que pode ser “recalled” numa forma imagética – seja numa forma imagética sonora ou numa forma imagética visual. Grande parte do nosso mundo atual é dominado por memórias ou visuais ou auditivas. [...] É a possibilidade de recuperar Imagens e a possibilidade de manipular Imagens que são a fonte principal da execução criativa. E, aqui, metáforas do cinema ajudam muito porque, tanto no que diz respeito ao som, como no que diz respeito à arte visual, o que acontece é que as imagens podem ser cortadas aos bocados. Quando nós falamos de montagem é exatamente isso. É a possibilidade de agarrar numa imagem e de levar a imagem mais para a frente ou mais para trás, no caso numa imagem visual, e cortá-la aos bocados, juntá-la diferentemente no tempo. E é essa verdadeiramente a base fundamental da criação artística, quer seja a criação que acontece para o escritor, ou a criação do dramaturgo, do cineasta ou do compositor (que está, no fundo, a criar imagens que ocorrem no tempo, e que são ligadas numa forma muito gentil, muito “smooth”, ou numa forma muito shop!! (gesto de cortar). Tudo está, de facto, cortado aos bocados. Criatividade, memória e imaginação são capacidades interligadas, sem as quais não é possível conceber novos modelos, conceber novas realizações, quer do ponto de vista social, quer do ponto de vista das artes clássicas, ou da invenção filosófica: todas elas estão ligadas a essa imaginação. (Damásio, 2017a)¹⁵.

FLP 24(2)

¹⁵ Transcrição minha de intervenção oral em suporte videográfico.

9 MANIPULAÇÕES MNEMÓNICO-NARRATIVAS

Em correlação com os pontos anteriores, gostaria de referir um outro fenómeno importante, que ocorre em concomitância: a recriação de Sentimentos através da memória. Ou seja, a capacidade que, ao rememorarmos um determinado evento, temos de, por um lado, alterar sensorialmente essas ocorrências passadas, tornando os pormenores descritivos mais nítidos e vivos, e, por outro lado, a capacidade de voltarmos a sentir o que sentimos no passado, reavivando-o. Note-se que, pelo seu carácter narrativo, a Rememoração é, essencialmente, um processo criativo, imaginativo. Em certa medida, podemos dizer que a memória poderá não ser fidedigna aos factos, tal como eles ocorreram, mas será, isso sim, fiel aos sentimentos que, nesses eventos passados, experienciámos e a sua recriação nos dá inequívoco sinal disso. Sempre na senda da Homeostasia, Damásio alude a um mecanismo de defesa na memória, em que, no ato de recordar, amenizamos eventos traumáticos e tornamos experiências felizes passadas em momentos verdadeiramente prodigiosos. Não é por acaso que, por vezes, se fala do Paraíso Perdido da Infância.

Mas o que quero salientar é que esse ato de Recriação dos sentimentos passados, invocando ocorrências antigas, é feito narrativamente, através de montagens, reescritas e edições internas. Assim, a memória vive de ajustes literários internos. Os mecanismos utilizados na escrita de um livro são, como se vê, similares aos que entram em ação na Rememoração.

O modo como construímos *narrativamente* a memória, em certa mediada, condiciona a forma de como iremos sobreviver ao futuro. Recorrendo aos exemplos extremos dos suicídios de Primo Levi e de Paul Celan, podemos dizer, ainda que exagerando, que lhes foi, pelo menos em certo sentido, mais penoso atravessar a autonarração rememorativa da sua passagem pelos hediondos campos de concentração do que a própria estadia lá. Ambos sobreviveram estoicamente ao Holocausto, mas não resistiram à recriação interna dos Sentimentos e acontecimentos lá passados. Um exemplo oposto; a obra de Viktor Frankl, que também foi prisioneiro dos Nazis e que lá perdeu a sua amada mulher, atesta uma reescrita interior altamente positiva de eventos insuportavelmente dolorosos. Provavelmente, ele *ameniza* mnemonicamente os factos e tenta retirar deles ilações positivas. Tenta encontrar um sentido para esse atroz sofrimento (Cf. Frankl, 2004).

Em adenda e correlação, acrescenta-se que a memória é uma das peças fulcrais na criação literária. Não há Literatura sem representações ou Recriações Mnemónicas: “A forma como criamos culturalmente e aquilo que criamos bem como o modo como reagimos aos fenómenos culturais, dependem dos truques das nossas memórias imperfeitas, e da forma como os sentimentos as manipulam” (Damásio, 2017, p. 199). Deduza-se, portanto, que a manipulação da memória está sempre presente no ato criador literário. Não existem escritores amnésicos, pelo contrário, na sua grande maioria, demonstram ter uma memória de elefante, pois, ela é um dos principais materiais que os escritores manipulam e moldam. Em última instância, sem ela não há imagens nem palavras.

10 REESCRITAS E DIALOGISMO DA CONSCIÊNCIA CONSIGO MESMA¹⁶

Grosso modo, podemos definir a Consciência como um estado mental que permite ao seu dono experienciar em privado, e de modo singular, o mundo rodeante, externo e interno, e, simultaneamente, experienciar aspetos do seu Ser. Donde se depreende que, como vimos, ela não existe, nem é possível, sem Imagens, Narrativas Internas, Sentimentos e Memória.

Porém, os dois elementos estruturais que a caracterizam são: a Subjetividade e a Integração das Experiências. Estes dois componentes estão em constante interpermutação. Ou seja, só há, de facto, Consciência quando emerge um Sujeito, um Eu, alguém que se apossa das Imagens fornecidas pelo Sistema Nervoso:

Se eliminássemos a componente consciente dos nossos estados mentais, o leitor e eu continuaríamos a ter imagens a fluir-nos pela mente, embora essas imagens não nos estivessem associadas enquanto indivíduos singulares. As imagens não seriam minhas, nem suas, nem de mais ninguém. Fluiriam à deriva e ninguém poderia saber a quem pertenceriam. Sem consciência nada se pode saber. A consciência foi indispensável para a ascensão das culturas humanas e mudou o rumo da história humana. (Damásio, 2020, p. 164).

FLP 24(2)

Outro traço, a ocorrer em paralelo, é o de que existe, segundo o neurocientista, um Eu que observa o próprio Eu. Por vezes, temos a sensação que somos observados por nós próprios. Portanto, no Livro Interno da nossa Consciência, somos sempre um sujeito duplicado (isto, de certo modo, relaciona-se com a questão do Teatro Cartesiano)¹⁷.

A Experiência Integrada, a par da Subjetividade, fornece-nos discernimento e reflexões e permite situar as narrativas internas. Podemos, por isso, deduzir que não há Mente Cultural sem que haja, tal como na Consciência, Subjetividade e Integração de Experiências. Assim, a produção cultural humana e a Literatura é uma forma de

¹⁶ A Consciência é uma temática difícil, omnipresente em todos os livros de Damásio. De obra para obra, ele procede a atualizações e acrescenta dados e novas interpretações. O seu entendimento da noção de Eu, de *Self*, vai evoluindo a cada novo livro. Aliás, n'*A estranha ordem das coisas*, sucede isso mesmo, quando surge com um conceito novo no seu trabalho, contíguo ao de Consciência: a Mente Cultural. (Sobre a conceção e os mecanismos da Consciência consultar, em especial, as seguintes obras de António Damásio: *O sentimento de si: corpo, emoção e consciência*. Versão portuguesa a partir do original em Inglês revista e anotada pelo autor. 1.ª edição. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores; 2013 [1999]; *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Trad. de Luís Oliveira Santos/João Quina Edições. 1.ª edição. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores; 2010).

¹⁷ Descartes pressupunha que a alma estava no centro do cérebro e que comunicava com ele através da Glândula Pineal. Segundo o filósofo, é ela que permite unificar as múltiplas experiências e representações sentidas e percebidas, integrando-as e dando-lhes sentido. A isto se designa por Teatro Cartesiano. Vários autores, dos quais se destaca Daniel Dennett, não aceitam a ideia subjacente a este teatro: a de existir um centro unificador da mente. Dizem que, nesse caso, é como se houvesse um homúnculo dentro do cérebro, mas que, para que isso fizesse sentido, teria de haver também um homúnculo que observasse o primeiro, e assim por diante, numa espécie de Caixa de Bonecas Russas da Consciência. Daniel Dennett põe completamente de lado a ideia de Descartes e propõe a Teoria dos Rascunhos Múltiplos. Nesta, o que unifica a multiplicidade experiencial do sujeito é uma construção neuronal de múltiplos processamentos que ocorrem em paralelo no cérebro, o que, de algum modo, coincide com algumas das postulações damasianas (Cf. Dennett, 1992).

expansão de Consciência, que tem como pano de fundo a Homeostasia. Parece ser esse o fito de toda a arte: Florescimento e Transcensão.

Porém, o que me interessa, por ora, relevar é o facto de que a circunscrição conceptual de Damásio sobre a Consciência é de natureza narrativa, pois, esta consubstancia-se num espetáculo multimédia mental.

Os componentes primordiais da Mente são naturalmente as Imagens Multissensoriais, que defluem do Circunjacente Externo e do Introjacente, em concatenação com os Sentimentos que as acompanham. Além disso, nunca é demais lembrar que a memória trabalha recreativamente sobre elas. E há, claro, uma constante tradução desses Fotogramas Internos para a Linguagem Verbal, consignada numa *track* verbal, numa faixa discursiva. Temos, portanto, um Texto Interno Contínuo que acompanha as Imagens que nos chegam dos sujeitos e acontecimentos, internos e externos, e dos respetivos Sentimentos. Saliente-se também que, através desses textos internos, nós estamos em constante diálogo interno conosco próprios. Contamos e recontamos, por isso, histórias a nós mesmos, às quais vamos acrescentado e retirando elementos, e refletimos sobre elas, ininterruptamente. Algumas desaparecem, porque deixam, num momento particular da vida, de fazer sentido, mas novas estão constantemente a surgir.

Em suma, em conjunto, as Imagens, os Sentimentos, a Memória e o Texto Interno Contínuo criam, como diz Damásio, uma narração interna, na qual somos espetadores e criadores. Há também uma dramatização interna, onde somos amiúde *Doppelgangers* de nós mesmos. Em conjunto e interação, todos os elementos mencionados produzem a Consciência e o simultâneo Espetáculo Multimédia do Eu:

Para ter a experiência de assistir a um espetáculo de multimédia onde o Eu é o espetador, e onde, por vezes, até podemos assistir ao espetáculo de nos vermos a assistir ao espetáculo, não chega ter a subjetividade. Para que tal aconteça precisamos de outro componente: a integração de imagens e das respetivas subjetividades num quadro mais ou menos vasto. A consciência, no mais pleno sentido do termo, é um estado mental particular em que as imagens mentais estão imbuídas de subjetividade e são experienciadas num quadro integrado. (Damásio, 2017, p. 215)¹⁸.

11 OS LIVROS INTERNOS DA CONSCIÊNCIA

A geração de Sentimentos e a Subjetividade só são verdadeiramente situados com a respetiva Integração das Experiências.

No entanto, podemos questionar onde e de que modo se produz essa integração, da qual emerge o Eu, qual é, afinal, esse quadro mais vasto que Damásio refere no trecho supracitado? Na verdade, não existe nenhuma região em específico, no organismo e no córtex, onde tal processo ocorra, pois, ele é de natureza holística. São várias as regiões do corpo e do Sistema Nervoso que participam ativamente no processo consciencial e na respetiva integração experiencial. Entre elas, por exemplo, o já mencionado *Default Mode Network*, que é composto por redes neuronais de grande escala, que conectam córtice distantes, localizadas em hemisférios diferentes, mas não só.

¹⁸ Repare-se na referência ao Duplo contida neste extrato: “até podemos assistir ao espetáculo de nos vermos a assistir ao espetáculo”.

Essa e outras redes similares concorrem para a Integração Experiencial, na qual, por um lado, se ordenam as Imagens narrativamente, e por outro, essas mesmas Imagens são coordenadas entre si. “O processo relacionado com a integração de experiências exige a ordenação de imagens em forma de narrativa e a coordenação dessas imagens com o processo de subjetividade” (Damásio, 2017, p. 217). As experiências têm de ser situadas no todo da mente. São como factos narrativos que têm de encontrar o seu lugar no Livro Mental. Por isso mesmo, a Integração Experiencial consiste mais num conjunto de narrativas, interligados, do que propriamente numa única. Deste modo, a Emergência da Consciência não parece consistir num só livro, mas em vários, de natureza heterogênea, mas ligados e em correlação dialógica. Veja-se a súmula de Damásio referente ao processo integrativo:

Em resumo, várias partes do cérebro, numa interação próxima com o corpo, criam imagens, geram sentimentos para essas imagens, e estabelecem correferências com o mapa de perspectiva, obtendo assim os dois ingredientes da subjetividade. Outras partes do cérebro controlam o destaque sequencial de imagens que tem lugar nas suas fontes sensoriais, contribuindo assim para um amplo desfile de imagens que se desloca no tempo, mas não no espaço. As imagens não têm de ser deslocadas de um sítio para o outro no cérebro. Entram na subjetividade e na integração através de um destaque local e em sequência. Em cada unidade de tempo pode ser incluído um número maior ou menor de imagens e de narrativas, e isso determina o âmbito da integração em cada momento. (Damásio, 2017, p. 217).

Há duas conclusões a retirar do supra exposto. A primeira, como já vimos, será a de que todo o processo consciencial é de natureza eminentemente narrativa. A segunda alerta-nos para o facto de que o tal Livro Mental, que passa constantemente na nossa mente, ou seja, aquilo que verdadeiramente designamos por Eu, não tem uma localização específica; ocorre em várias regiões simultâneas. O nosso pensamento individual, que sentimos como uno, não existe verdadeiramente em nenhum local do nosso organismo, mas em vários simultaneamente. A sua natureza é holística. Damásio sublinha que “A experiência integrada [...] não se encontra numa única estrutura cerebral, mas sim em séries cronológicas de fotogramas mais ou menos numerosos, ativados à vez, algo que se assemelha aos fotogramas que compõem um filme” (Damásio, 2017, p. 217).

12 A CONSCIÊNCIA ENQUANTO LITERATURA

Gostaria, agora, de fazer uma brevíssima súmula dos pontos anteriores e tecer, no ponto seguinte, algumas considerações, que considero pertinentes.

Em resumo, a nossa Consciência é formada, camada por camada, pela(s) Narrativa(s) de Vida de cada um. A história dos acontecimentos e objetos no filme da nossa vida são importantíssimos, mas o modo como os contamos a nós próprios ainda é mais, pois as Imagens, onde eles estão impressos, são filtradas pelos nossos Sentimentos. Depois, a Subjetividade e a Integração das Experiências permitem-nos tomar posse, de modo individualizado, dessas imagens e desses discursos internos. Somos, sem dúvida, os narradores, os escritores dos nossos Livros Mentais.

Assim, no texto interno da nossa vida, a cada ocorrência é dado um tratamento de teor literário. Podemos aumentar a importância de determinados aspetos, podemos acrescentar ou retirar pormenores, podemos colorir os acontecimentos ou obscurecê-

los, ou mesmo esquecê-los, como quem rasga uma página que não lhe interessa. Interessa-nos, por isso, servir o melhor possível o leitor, que, na verdade, somos nós próprios. Registamos e recebemos os diversos factos narrativos, e, depois, ajustámo-los *literariamente* o melhor possível a nós. Portanto, os acontecimentos e objetos da nossa vida são importantes, mas, tal como num livro, a forma como os relatamos a nós mesmos é absolutamente determinante.

Para essa tarefa literária interna, contamos com uma espécie de pessoalíssimo Museu Imagético Interno ao qual podemos aceder sempre que quisermos, através da rememoração; um Arquivo Literário-Subjetivo do Eu, uma imensa Biblioteca Interna. Assim, usamos literariamente Imagens do passado para compreendermos um determinado objeto ou acontecimento presente ou mesmo futuro. Atente-se no seguinte. O que sucede na nossa vida é uma coisa, o modo com a registamos narrativamente na nossa Consciência é outra completamente diferente, pois nós recriamos ficcionalmente os eventos que a compõem.

Em suma, em conjunto, as Imagens, os Sentimentos, a Memória e a Faixa Verbal, perspetivadas pela Subjetividade e pela Integração Experiencial, criam uma espécie de grande Livro Consciencial, composto por vários tomos e volumes, sempre em diálogo intertextual uns com os outros.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PONTES POSSÍVEIS ENTRE OS ESTUDOS LITERÁRIOS E A NEUROFILOSOFIA

FLP 24(2)

Ora, as postulações e conclusões, anteriormente expostas, são importantes para o campo dos Estudos Literários por uma série de razões. Entre elas, por exemplo, a inegável centralidade do autor, do escritor.

Ao invés do que pretendem certas correntes formalistas e estruturalistas, o conhecimento do autor é fundamental para se compreender uma obra literária, pois, ela é sempre a projeção da Consciência do seu autor. A ficção cria-se a partir de tudo para o qual tenho vindo a chamar a atenção. Um escritor de ficção científica, ao descrever um planeta imaginário usa os materiais presentes nos arquivos da sua memória e manipula-os, recria-os, *remixa-os*. É inviável analisar uma obra literária como se ela fosse um objeto à parte do seu autor: ambos estão intrinsecamente ligados. Aliás, já em 2002 e longe de possuir os dados que hoje temos ao nosso dispor, David Lodge alertava para a relação umbilical entre Literatura e Consciência:

A literatura é um registo da consciência humana, o registo mais rico e abrangente que possuímos. A poesia lírica é provavelmente o esforço mais bem-sucedido do homem para descrever os Qualia. O romance é provavelmente o esforço mais bem-sucedido do homem para descrever a experiência de seres humanos individuais a moverem-se através do espaço e do tempo. (Lodge, 2009, p. 21)¹⁹.

¹⁹ Os *Qualia* dizem respeito ao modo único e individual como cada um de nós experiencia a realidade. São de natureza eminentemente subjetiva e partiu de David Chalmers a sua teorização. Nem todos os autores os aceitam – sobretudo, os materialistas e os darwinistas –, pois a existência dos *Qualia* pressupõe que a Consciência seja de natureza ilocalizável, não palpável. Muitos autores, como Dennett, discordam dessa visão (Cf. Chalmers, 1996).

Como se viu, uma obra criativa, uma obra ficcional ou poética é feita com base nas impressões e memórias do seu autor, pois, como assinala Damásio, qualquer obra manipula e lida com representações da memória. Por isso, é impossível analisar uma obra literária sem ter em consideração dois aspetos nodais. O primeiro é a própria biografia do autor: os seus livros refletem-na necessariamente, quer queiramos quer não. Acontecimentos e objetos da sua vida surgem na sua obra transfigurados. A este processo eu chamo Intertextualidade, pois, a obra do autor dialoga inevitavelmente com o seu Livro Mental e com as ocorrências da sua vida. O segundo é a enciclopédia interna do autor, respeitante aos livros que leu e outros artefactos artístico-literários com os quais contactou. Ou seja, ninguém cria literariamente a partir do nada, mas, sim, a partir do que leu, do que o influenciou. Portanto, para compreender os mundos criados por um escritor é necessário conhecer a sua biblioteca e aquilo que é relevante para ele. Nesse sentido, temos de atualizar e reavaliar o conceito de intertextualidade, não esquecendo que ela é uma realidade inegável. Todos os textos literários são, sem dúvida, Intertextuais, mas também Intervitais, pois, relacionam-se com os Livros Internos, constitutivos da Consciência, os quais designo, agora, por Interlivros. Por outras palavras, os livros escritos de um autor partem e estabelecem os mais variados liços com os seus Interlivros.

Portanto, a partir da sua Subjetividade, o escritor re-escreve o que leu e o que vivenciou. Toda a criação literária é, por isso, um processo de remix. Não podemos também esquecer que quem escreve o faz por uma motivação homeostática e esse é um fator importante, que está na base de todos os outros. Por outras palavras, muito mais do que o sucesso ou mesmo a superação individual de um qualquer objetivo estético-artístico, cada autor busca, ao escrever, antes de mais, o seu equilíbrio, a sua autorregulação vital, a sua Homeostasia Sociocultural.

Termino afirmando que todos estes dados me parecem muito fecundos e com vastas possibilidades exploratórias, a requerer trabalhos posteriores. Uma coisa me parece inegável. Será difícil analisar a Literatura sem os ter em consideração. Claro que há muito a fazer. A correlação entre a Consciência e a própria Literatura é uma das prometedoras vias de estudo futuro.

REFERÊNCIAS

- Ackerman J. *The genius of birds*. New York, London: Pinguin Books; 2017.
- Chalmers DJ. *The conscious mind: in search of a fundamental theory*. Oxford: Oxford University Press; 1996.
- Damásio A. *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Santos LO, tradutor. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores; 2010.
- Damásio A. *O sentimento de si: corpo, emoção e consciência*. Versão portuguesa a partir do original em inglês revista e anotada pelo autor. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores; 2013[1999].
- Damásio A. *A estranha ordem das coisas: a vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Santos LO, tradutor. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores; 2017.
- Damásio A. Entrevista a António Damásio para as Fronteiras do Pensamento. In: *Fronteiras do Pensamento*; 2017a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SIj3hOMaIIM>.
- Damásio A. *Sentir & saber*. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores; 2020.
- Damásio A, Kaplan J, Man K. Decoding the neural representation of story meanings across languages. *Human Brain Mapping*. 2017sep.;1-11.
- Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/hbm.23814>.

Dennett D. *Consciousness explained*. New York, Boston, London: Back Bay Books/Little Brown and Company; 1992.

Easterlin N. The functions of literature and the evolution of extended mind. *New Literary History*. 2013fall;44(4):661-82.

Fisher WR. *Human communication as narration: toward a philosophy of reason, value and action*. Columbia: University of South Caroline Press; 1987.

Frankl VE. *Man's search for meaning: the classic tribute to hope from the holocaust*. London: Ebury Publishing/Penguin Books; 2004.

Godfrey-Smith P. *Outras mentes: o polvo, o mar e a origem profunda da consciência*. Rosado PG, tradutor. 2.^a ed. Lisboa: Temas e Debates/Círculo de Leitores; 2017.

Herman D. *Narrative theory and the cognitive sciences*. California: Center for the Study of the Language and Information, Stanford University; 2003.

Herman D. *Storytelling and the sciences of the mind*. Cambridge: Mit Press/Massachusetts Institute of Technology; 2013.

Hogan PC. *Cognitive science, literature and the arts: a guide for humanists*. New York and London: Routledge; 2003.

Hogan PC. *The mind and its stories: narrative universals and human emotion*. Cambridge: Cambridge University Press; 2003a.

Lodge D. *A consciência do romance*. Chaves AM, tradutora. Lisboa: Asa; 2009[2002].

Sheldrake R. *Dogs that know when their owners are coming home: and other unexplained powers of animals*. New York: Three Rivers Press/Random House; 2011.

Torday JS. Homeostasis as the mechanism of evolution. In: *Evolution: the logic of biology*; 2017. p.189-200. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/318420774_Homeostasis_as_the_Mechanism_of_Evolution

FLP 24(2)

Construção de sentido mediada por histórias em quadrinhos na aula de português língua de herança: estudo de caso em um curso privado

Construction of meaning mediated by comics in the class of Portuguese as a Heritage Language

Brízzida Caldeira*

Aix-Marseille Université, Aix-en-Provence, França

Resumo: Neste artigo, discute-se o papel da socialização no uso da linguagem (Duff; Talmy, 2011) para o desenvolvimento linguístico a partir da integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002). Para tanto, analisa-se qualitativamente uma prática realizada com um aluno de português língua de herança (PLH) em um curso particular francês. A aula contempla a exploração de uma história em quadrinhos (HQ) do personagem Papa-Capim (Maurício de Sousa) e propicia a coconstrução oral de uma narrativa (Bruner, 1991) na língua de herança (LH). A linguagem icônica da HQ e o estado de conversa instaurado pela professora fornecem pistas para a ativação dos Modelos Cognitivos Idealizados (Lakoff, 1987) que estruturam o processo de integração conceptual que cria novos sentidos na LH. Os resultados revelam que, além das pistas verbo-visuais, os quadrinhos oportunizam exposição linguística e desenvolvimento de aspectos discursivos, linguísticos e culturais. A prática pedagógica também favoreceu a realização de inferências intratextuais e extratextuais na LH, pautadas nos conhecimentos disponíveis na memória de longo prazo do aluno (Ackerman, 1988; Cain; Oakhill; Bryant, 2000; Oliveira, 2014).

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de PLH. Construção de sentido. História em quadrinhos.

Abstract: In this paper, the role of socialization in language use (Duff; Talmy, 2011) for language development from conceptual integration (Fauconnier; Turner, 2002) is discussed. To this end, we qualitatively analyze a practice carried out with a student of Portuguese as heritage language (PHL) in a French private course. The class contemplates the exploration of a comic book of the character Papa-Capim (Maurício de Sousa) and propitiates the oral co-construction of a narrative (Bruner, 1991) in heritage language (HL). The iconic language of the comic and the conversational state established by the teacher provide clues for the activation of Idealized Cognitive Models (Lakoff, 1987) that structure the conceptual integration process that creates new meanings in HL. The results reveal that, in addition to the verbo-visual clues, the comics provide an opportunity for linguistic exposure and the development of discursive, linguistic, and cultural aspects. The pedagogical practice also favored the realization of intratextual and extratextual inferences in HL, based on the knowledge available in the student's long-term memory (Ackerman, 1988; Cain; Oakhill; Bryant, 2000; Oliveira, 2014).

Keywords: PHL teaching-learning. Construction of meaning. Comics.

* Professora no Departamento de Estudos Portugueses e Brasileiros da Universidade Aix-Marseille, Aix-en-Provence, França; brizzidanastacia@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

No processo de ensino-aprendizagem de línguas, práticas de uso em experiências de socialização têm um impacto significativo no desenvolvimento linguístico do aluno para a construção e a negociação de novos sentidos (Duff; Talmy, 2011; Caldeira, 2021). Neste artigo, discute-se sobre essa construção pelas lentes da linguística cognitiva através da teoria da integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002).

Trata-se de um recorte dos dados de Caldeira (2021), nos moldes de estudo de caso, focado no papel da socialização em português língua de herança (PLH) para a construção de novos sentidos em uma prática pedagógica mediada por histórias em quadrinhos (HQ) brasileiras. Visa-se responder: (1) Qual é o papel das HQs no uso da língua-alvo? e (2) Que processos cognitivos deveriam ser ativados na leitura da HQ e quais são evocados na narrativa produzida? (3) Que sentidos foram gerados por meio dessa prática?

Os dados foram gerados na cidade de Rennes (França), em um curso privado de português língua de herança criado pela professora Fabiana¹, uma das participantes da pesquisa. O corpus consiste em excerto da gravação de uma aula e em uma entrevista semiestruturada com a professora.

A aula em tela foi ministrada para o aluno Pedro, um menino franco-brasileiro, de 11 anos, filho de mãe brasileira (amazonense) e pai francês. O diagnóstico linguístico familiar realizado pela professora revela que a língua utilizada em casa e na alfabetização de Pedro é o francês, visto que nem o pai e nem o irmão mais velho falam português. Durante a entrevista, Fabiana explica que essa foi a razão para a mãe buscar aulas de PLH, pois queria evitar a erosão linguística na segunda geração.

Apesar disso, o menino já teve contato com o português no Brasil ao viajar com a família. Ele entende a língua em certa medida, conhece aldeias indígenas diversas e prefere temas ligados à natureza e aos animais brasileiros, razão pela qual Fabiana buscou materiais ligados a tais temáticas e solicitou indicações durante a preparação das aulas. Dentre os materiais enviados, ela selecionou uma história em quadrinhos (HQ) sem falas do personagem Papa-Capim (Maurício de Sousa) porque na época (2018) Pedro ainda estava no início do desenvolvimento de suas habilidades com a escrita e a produção oral.

Considerando que a socialização no uso da língua perpassa diretamente as experiências e vivências dos aprendizes (Duff; Talmy, 2011), é necessário igualmente que a sua bagagem linguística e cultural seja considerada como fonte de pistas para a criação de atividades voltadas para as suas necessidades pedagógicas (Carreira, 2014; Caldeira, 2021). Portanto, a seleção da HQ respeita os interesses do menino e propicia oportunidades de produção linguística livre e de valorização dos seus conhecimentos prévios, como apresentado na análise. A seguir, abordo os estudos cujos resultados colaboraram para a reflexão sobre os dados.

¹ O nome de todos os participantes foi modificado para que suas identidades sejam preservadas.

2 EMBASAMENTO TEÓRICO

Três áreas de estudo embasam a análise dos dados de maneira conjunta: língua de herança e o perfil de seus falantes e aprendizes; a estrutura textual e a compreensão leitora das histórias em quadrinhos; e a linguística cognitiva aplicada.

2.1 Língua e Falantes de Herança

“Falante de herança” (FH) abarca dois perfis diferentes desde que o conceito de Língua de Herança (LH) surgiu no Canadá em 1970 (Cummins, 1983). Um deles refere-se à segunda e à terceira geração de imigrantes de determinada nação que nascem ou crescem em um país de acolhimento (Barbosa; Flores, 2011) e o outro refere-se aos falantes que possuem uma conexão histórica, afetiva ou pessoal com uma dada língua, mas não apresentam necessariamente proficiência real (Valdés, 2001). Pedro é considerado um falante de herança que se encaixa no primeiro perfil.

Para Polinsky e Kagan (2007), esse grupo de falantes é abarcado pela perspectiva restrita. Ou seja, são pessoas que foram expostas à LH desde a infância por meio das interações familiares, mas não chegaram ao máximo desenvolvimento linguístico porque a língua majoritária do país de acolhimento tornou-se dominante. Apesar disso, tais falantes conseguem compreender e falar a LH em certo grau e é possível verificar a sua proficiência. No caso de Pedro, no momento da aula, sua habilidade de compreensão oral é maior do que a de produção e ele ainda não conseguia escrever ou ler em português.

Em termos de características linguísticas desse grupo, destaca-se que sempre existe algum grau de bilinguismo (Valdés, 2001; Moroni, 2015; Spitz, 2018; Caldeira, 2021). O seu desenvolvimento pode ser influenciado por uma série de fatores, como a modalidade de uso da língua (oral ou escrita), a ordem de aquisição das línguas, a idade do FH, a utilidade da LH para a comunicação, aspectos emocionais e valor literário-cultural da LH (Weinreich, 1953; Ponso, 2006).

Nesse sentido, Valdés (2001) e Spitz (2018) sugerem a existência de uma escala contínua linguística. Para Spitz (2018), em uma de suas extremidades está o FH que foi exposto à língua desde o nascimento, e a utiliza na comunicação familiar. Na outra está o FH que perdeu a LH devido à erosão linguística e ao aumento do poder da língua majoritária do país. A erosão linguística ocorre quando o falante vive em um contexto bilíngue ou multilíngue, e refere-se à “interação entre o declínio da exposição a uma língua e o desenvolvimento de outra que com ela compete” (De Bot, 2007, p. 58). Tal processo considera a imprevisibilidade do desenvolvimento linguístico devido aos múltiplos fatores intervenientes contextuais e à falta de linearidade na (re)organização do sistema linguístico ao longo do tempo. Assim, os pontos entre os dois extremos da escala abarcam os possíveis graus de proficiência de um FH, a depender da sua história de vida com a língua, sua motivação, e sua percepção identitária enquanto FH (Kagan; Carreira, 2011; Spitz, 2018).

Portanto, o perfil de FH é diferente dos falantes de língua materna e dos estudantes de língua estrangeira (LE) (Kagan, 2009). Normalmente, os FH apresentam uma gama significativa de conhecimentos linguístico-culturais oriunda da socialização que ocorre no contexto familiar. Informações que muitas vezes só são alcançadas pelos estudantes de LE após muito tempo de estudo, se comparados paralelamente. Pedro ilustra esse caso, já que expõe durante as aulas muitos dos seus conhecimentos sobre

as aldeias indígenas que ele conhece na Amazônia graças à herança materna que permanece em sua casa e à convivência com os seus familiares quando viaja ao Brasil.

2.2 História em quadrinhos

Dadas as características dos FH mencionadas, Zaslow (2009) explica que eles têm necessidades pedagógicas específicas, muitas vezes ligadas ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita formal no nível do parágrafo. Isso se destaca no que tange à compreensão de ideias em um texto e à capacidade de narrar, explicar e descrever na LH. Para auxiliar os FH, Chevalier (2004) sugere que sejam trabalhados gêneros textuais mais próximos da oralidade por ser o registro mais próximo da realidade de muitos deles. A partir desses textos, o aluno poderia desenvolver aos poucos as suas habilidades de leitura e escrita, avançando do registro oral informal para o registro escrito formal na língua-alvo.

Assim sendo, a seleção dessa história relaciona-se diretamente aos interesses do aluno e à sua motivação em práticas com a temática indígena. A professora relata durante a entrevista que em todas as atividades livres Pedro escolhe um ponto ligado à fauna e à flora brasileira ou às culturas indígenas que ele já conhece. Sabendo que a motivação está diretamente relacionada ao processo de ensino-aprendizagem (Ellis, 1997; Fonseca, 2016), nesse caso, ela está relacionada igualmente com os sentimentos de Pedro, o que torna a aula mais significativa (Roche, 2013).



FLP 24(2)



Fonte: Sousa (2003).

Figura 1 - HQ Papa-Capim.

Em termos estruturais, neste artigo as histórias em quadrinhos são consideradas como hipergênero (Ramos, 2009). Ou seja, as HQs englobam em si diversos gêneros que compartilham características semelhantes (uso da linguagem dos quadrinhos com balões, onomatopeias e requadros; e a presença das linguagens verbo-visuais). Dentre eles, estão a tira, a charge, o cartum, a HQ longa, entre outros. Fabiana selecionou uma HQ longa do personagem Papa-Capim, criado pelo cartunista

brasileiro Maurício de Sousa, intitulada “Tá sujinho?! Vai tomar banho!” (Figura 1). O enredo da narrativa gira em torno dos personagens Papa-Capim, Jurema e Cafuné e na busca do protagonista por uma maneira de tomar banho para que possa brincar com os amigos.

A compreensão leitora de textos multimodais, como as HQs, demanda processamentos cognitivos complexos ascendentes e descendentes (Ramos, 2005; Souza, 2013). Por causa das linguagens verbo-visuais presentes nos quadrinhos, a leitura exige a decodificação ortográfica e semântica de palavras (processos ascendentes) assim como a realização de inferências entre o texto e o conhecimento prévio do leitor (processos descendentes) (Kendeou et al., 2014; Oliveira, 2014; Dell’Isola, 2001). Como Pedro ainda não tinha desenvolvido suas habilidades de leitura em português, Fabiana propõe que eles leiam e interpretem juntos a linguagem icônica da HQ, criando uma narrativa oral ao interpretar as ações apresentadas nas imagens. Assim, demanda-se cognitivamente a realização de inferências entre a linguagem visual das representações imagéticas com seus conhecimentos prévios, principalmente sobre os povos indígenas.

Percebe-se, então, que a prática pedagógica de Fabiana se alinha com a coconstrução do conhecimento a partir da colaboração ativa do aluno, ao respeitar e valorizar sua bagagem de conhecimento (Carreira, 2014; Moran, 2015; Azevedo-Gomes, 2020; Caldeira, 2021). Nessa perspectiva, o professor não fornece respostas diretas aos alunos, pois preocupa-se em contribuir para a percepção consciente de diferentes processos e para o estabelecimento de novas conexões (Moran, 2015) por meio de propostas que propiciem experiências de uso em contextos de socialização (Van Lier, 2000). Por isso, os quadrinhos atuam como um recurso didático adequado ao desenvolvimento de práticas pedagógicas de PLH, uma vez que propiciam oportunidades de interação na língua-alvo sobre múltiplos temas (Vergueiro, 2014), colaborando para a construção de conhecimento do aluno em conjunto com seus pares, professores e familiares (Caldeira, 2021).

2.3 Construção de sentido: integração conceptual

Na aula analisada, um dos temas significativos foi a representação dos povos indígenas sob um viés estereotipado. Por ser uma publicação de larga escala, os quadrinhos do Maurício de Sousa, assim como muitos outros, propõem formas de representação de diferentes grupos sociais, dentre os quais estão os povos indígenas. Tal representação pode ser aproveitada pelo professor em comparações contrastivas com fotografias, filmes, publicidades, obras de arte, englobando também a experiência do aluno (caso exista). Assim, visa-se evitar a construção ou a cristalização de uma visão estereotipada, conduzindo a reflexão do aluno para uma leitura crítica da realidade (Diesel et al., 2017). É dessa maneira que Fabiana conduz a aula e propicia oportunidades para Pedro gerar novas ideias usando o PLH.

Ao final da atividade, ela pergunta-lhe sobre sua opinião a respeito da HQ e é surpreendida por uma colocação sobre a representação estereotipada da vestimenta dos indígenas. Durante a explicação, Pedro diz que em cada aldeia as roupas são diferentes, mas nenhuma é semelhante às folhas e penas que aparecem na HQ. Apesar do menino falar com alguma dificuldade, a HQ suscitou sua reflexão crítica por permitir a comparação com uma realidade já conhecida. Tal reflexão é entendida neste

estudo pela Teoria da Integração Conceptual (Fauconnier; Turner, 2002; Turner, 2014).

Sob a ótica da Linguística Cognitiva, os significados não são reflexos do mundo, mas sim construções sociocognitivas orientadas linguisticamente (Ferrari, 2014). Assim, os significados e sentidos são construídos em um processo contínuo de categorização do mundo mediado pela língua (Rosch, 1976; Littlemore, 2015), a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais (Lakoff, 1987; Littlemore, 2015).

Entende-se a categorização como o primeiro processo sociocognitivo que ocorre com a exposição linguística e a experiência no mundo. Trata-se da classificação e organização mental das informações em categorias fluidas, que por sua vez são refletidas pela linguagem (Littlemore, 2015). Essa divisão em categorias embasa-se pela operação cognitiva de Identidade (Fauconnier; Turner, 2002), que conduz à percepção das semelhanças e diferenças entre os elementos.

Falantes de PLH categorizam primeiramente os ambientes familiares e em seguida outros círculos sociais. Dessa forma, algumas categorias podem surgir primeiro na língua materna ou na LH (caso seja a sua primeira língua) enquanto outras categorias serão formadas apenas na língua majoritária do país de acolhimento (Littlemore, 2015; Caldeira, 2021). Esse processo está relacionado com o armazenamento na memória de longo prazo e colabora para o agrupamento do conhecimento que pode ser ativado e utilizado quando necessário, de acordo com o repertório linguístico do falante (Littlemore, 2015).

O conhecimento adquirido com base nas interações e experiências ao longo da vida formam os Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) (Lakoff, 1987) que ficam armazenados em nossa memória. No caso em tela, esses conhecimentos são evocados por meio de processos ascendentes e descendentes a partir das pistas verbo-visuais emergentes das histórias em quadrinhos (Ramos, 2005; Souza, 2013; Saliés, 2015; Caldeira, 2021). Quando ativados, os MCIs estruturam espaços mentais que atuam na medida em que falamos e pensamos para fins de compreensão (Fauconnier, 1997). Esses espaços operam on-line na memória de trabalho e podem ser armazenados na memória de longo prazo quando formam a rede de integração conceptual (Fauconnier; Turner, 2002). Ela é composta por quatro ou mais espaços, dentre os quais pelo menos dois são espaços de input, um espaço genérico e um espaço-mescla.

Os espaços de input são estruturados pelos MCIs ativados pelas pistas verbo-visuais e/ou experienciais. Eles são conectados internamente e externamente por mapeamentos chamados de relações vitais (analogia, desanalogia, papel-valor, identidade, propriedade, causa-efeito, representação, tempo, espaço, etc.), que podem sofrer compressões e determinam a estrutura-mescla resultante da integração.

O espaço-mescla recebe a projeção seletiva dos elementos dos inputs e fornece a estrutura e a integração necessárias para a emergência do novo significado. Ele pode também retroalimentar os outros espaços, o que indica que o novo sentido não é apenas a soma das partes e contrapartes dos inputs, mas sim uma estrutura inédita criada por composição, completamento e elaboração a partir da força imaginativa da mente humana (Turner, 2014).

Já o espaço genérico projeta-se sobre os inputs e gerencia os mapeamentos e as relações ativas durante a mesclagem. Ele ativa as informações comuns necessárias

para as projeções e para a sustentação dos espaços de entrada (papéis temáticos, esquemas imagéticos, metáforas conceptuais, entre outros).

A integração conceptual caracteriza a construção de sentido na leitura e compreensão de HQ (Ramos, 2005; Souza, 2013; Saliés, 2015; Caldeira, 2021). Por isso, esse será o aporte teórico utilizado na análise apresentada a seguir.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA: ANÁLISE DOS DADOS

A atividade realizada com Pedro teve como objetivo principal a composição de uma narrativa oral a partir da leitura e da interpretação da HQ longa “Tá sujinho?! Vai tomar banho!” (Maurício de Sousa). Por ser uma história longa, apresenta uma narrativa complexa com “segmentos de uma ação contada em várias páginas sequenciais” (Vergueiro, 2014, p. 49).

Bruner (1991) explica que as narrativas representam formas de construir a ordem diacrônica de uma sequência de eventos. Isso pode ser feito por meio de orações ou por meios não verbais, como a linguagem icônica e a sequência de leitura das HQ (da esquerda para a direita e de cima para baixo, nas produções ocidentais). Toda narrativa apresenta elementos característicos: personagens que agem impelidos por uma motivação; ações e eventos sequenciais; rupturas e obstáculos; resolução; explicação; e coda (Azevedo, 2006; Bruner, 1991).

Além dos aspectos estruturais, a interpretação da narrativa é um aspecto destacado por Bruner (1991). Para ele, o conhecimento partilhado entre autor e leitor (os MCIs) influencia diretamente na forma como o texto será interpretado, o que torna cada entendimento único e colabora para a negociação de sentidos quando a leitura/interpretação é feita em conjunto.

Tais elementos serão apresentados na primeira etapa da análise, referente à HQ. Em seguida, a análise da aula ministrada para Pedro indica os processos cognitivos evocados durante a interpretação leitora realizada em conjunto com a professora, sinalizando para os conhecimentos construídos em colaboração e mediados pela HQ.

3.1 Análise da história em quadrinhos

De acordo com Turner (1996), entender uma narrativa é uma das capacidades cognitivas realizadas através da integração conceptual, e os elementos que a compõem projetam esquemas imagéticos básicos. Dentre eles estão a TRAJETÓRIA (percurso percorrido pelo protagonista), a FORÇA (motivação que ele tem para agir ou força psicológica que o impele), o ESPAÇO e o TEMPO (utilizados pelo protagonista para o deslocamento em sua TRAJETÓRIA).

A história em tela é composta por 41 quadrinhos e narra a busca de Papacapim por uma maneira de tomar banho, para que possa brincar com os seus amigos, perpassando uma série de obstáculos que o atrapalham. Portanto, identificamos a sua TRAJETÓRIA pelo ESPAÇO da floresta, motivada (FORÇA) pelo julgamento negativo de Jurema e Cafuné – que o comparam a um porco-do-mato e a um gambá devido à sua sujeira. Ademais, o tamanho da HQ marca a representação temporal dessa busca, dado que a compreensão da passagem de tempo de leitura e do deslocamento espacial dos personagens ocorre quando o leitor compara as mudanças e elipses que ocorrem de um quadrinho para o outro (Ramos, 2009; Caldeira, 2021).

As diferenças presentes na transição entre as elipses dos quadrinhos são compreendidas graças à integração conceptual e à compressão das relações vitais de “tempo”, “espaço” e “causa-efeito” que emergem quando comparamos as imagens das vinhetas (Caldeira, 2021). Como exemplo, observemos os quadrinhos 10 a 13 (Figura 1). Ao perceber que cada ação realizada pelo Papa-Capim gera reações subsequentes dos peixes, estamos sobrepondo os esquemas imagéticos de TRAJETÓRIA, FORÇA, CAUSA-EFEITO, gerando a compreensão dos acontecimentos da narrativa (Fauconnier; Turner, 2002; Caldeira, 2021). Assim, entende-se que “Papa-Capim vai até o rio **porque** quer tomar banho (Q. 10); as piranhas pulam da água **porque** veem o menino como possível refeição (Q. 12); e Papa-Capim foge **porque** teme ser mordido pelas piranhas (Q. 13)” (Caldeira, 2021, p. 156, negritos da autora).

Nesse sentido, as pistas emergentes da HQ para a integração conceptual e compreensão leitora são majoritariamente visuais. O título é a única pista proveniente da linguagem verbal, ainda assim, ele também é composto pela linguagem visual. Observando a Figura 1, percebe-se que ambas as linguagens interagem para a construção de sentido, pois as palavras “sujinho” e “banho” são ilustradas graficamente como representações do seu significado mais prototípico. Enquanto “sujinho” tem marcas de poeira e sujeira nas letras, “banho” está molhado com gotas de água.

Em relação às pistas visuais, são elencados quatro tipos que colaboram para a construção de sentido e para a compreensão dos quadrinhos. Trata-se de componentes da linguagem icônica que reforçam o sentido global da HQ quando estão em sintonia (Ramos, 2009): (1) figuras cinéticas; (2) formato dos balões, (3) metáforas e metonímias visuais; (4) gestos dos personagens. Todas encontram-se sistematizadas no Quadro 1.

As *figuras cinéticas* (linhas em torno dos personagens) representam a movimentação e a direção do seu deslocamento, evocando o esquema de TRAJETÓRIA. Ao combiná-las com a posição corporal, indicam as ações dos personagens (Ramos, 2009). Foram identificadas pela autora as seguintes ações com base na análise das figuras cinéticas presentes: andar, correr, pular, observar, chamar, parar, e movimentar o corpo todo (sacudir-se) (Quadro 1). Dessa forma, a compreensão dessas linhas pode influenciar na escolha dos verbos de movimento por Pedro ao descrever as ações ilustradas na HQ (Caldeira, 2021).

Quadro 1- Pistas visuais e MCIs evocados na HQ.

Pistas visuais	Quadrinhos onde aparecem	MCIs ativados
Figuras cinéticas (ações)	Andar – 1/5/6/8/14/18/19/21/23/25/30/39/40 Correr – 10/13/16/29 Pular – 2/11/12/26/27 Observar – 2/4/31/36 Chamar – 39 Parada repentina – 17/22 Movimentar o corpo – 35/41	- Narrativa - Indígena - Amizade - Sujeira - Limpeza - Banho - Higiene - Perigo
	Formato dos balões	Fala – 3/6/27/28 Pensamento – 9/15/20/24/32 - Segurança - Tristeza

Metáforas e metonímias visuais	Porco/gambá – 3/32 Nota musical – 26/27 Interrogação (incerteza) – 33	- Alegria - Medo - Busca - Cheiro ruim - Cheiro bom
	Sentimentos representados Desprezo – 3 Medo – 13/18/23/28/29 Ter uma ideia – 9/15/20/24 Surpresa – 12/17/22/27/40 Frustração – 41 Reflexão – 8/19 Alegria – 1/2/10/16/21/25/35/37/38/39 Tristeza – 30/31/32 Alívio – 14/34	
Gestos dos personagens	Saltar na direção da água – 11/26/27 Olhar direcionado – 2/4/31/36 Pavor (braços agitados) - 13 Chamar, convidar (dedo indicador) – 39 Mostrar limpeza (braços abertos) – 38 Esfregar o corpo – 20 Alívio (secar a testa) – 14 Cuidado (andar na ponta dos pés) – 18 Refletir (tocar cabeça/rosto) – 8/15/19/24/32	

Fonte: Caldeira (2021, p. 157).

FLP 24(2)

Outra pista visual é o *formato dos balões* que influencia na construção de sentido acerca da prosódia referente ao conteúdo enunciado pelo personagem. (Vergueiro, 2014; Ramos, 2009). Por mais que a HQ analisada não apresente falas verbais, alguns balões são usados para representar as interações contendo pistas imagéticas metafóricas (abordadas adiante). Para ilustrar, os quadrinhos 3 e 32 apresentam dois balões com o desenho de animais (porco-do-mato e gambá) que diferem pelo formato do continente. No quadrinho 3, há um balão de fala liso com o rabicho apontado para os amigos de Papa-Capim, o que sinaliza a fala dos dois. Já no quadrinho 32, o balão-nuvem é característico do pensamento, o que indica que o curumim está pensando ou lembrando-se de que os amigos o haviam comparado a animais mal cheirosos.

As *metáforas e metonímias visuais* compõem o terceiro grupo de pistas emergentes da HQ. Elas atuam em conjunto com as linhas cinéticas e com o formato dos balões na composição das cenas e representam ideias e/ou sentimentos por meio de imagens (Ramos, 2009) e são divididas dessa forma no Quadro 1. A representação das *ideias* encontra-se nas imagens dentro dos balões que representam metaforicamente o sentido pretendido. Usando o mesmo exemplo anteriormente destacado, os balões dos quadrinhos 3 e 32 refletem as metáforas PESSOA SUJA É GAMBÁ; PESSOA SUJA É PORCO-DO-MATO. Além disso, fazem inferência ao cheiro desagradável emanado por esses animais e possivelmente por Papa-Capim, devido à falta de banho. O mesmo acontece em outros quadrinhos cujas representações imagéticas indicam sentidos como música (Q. 26, 27) e dúvida/incerteza (Q. 33) (Caldeira, 2021).

A representação dos *sentimentos* reflete os estados emocionais indicados pela combinação entre as sobrancelhas e a boca dos personagens (Acevedo, 1990). Como

exemplo, pode-se citar os quadrinhos 32 e 37 que mostram a tristeza e a alegria de Papa-Capim. Em 32, o menino é ilustrado com as feições direcionadas para baixo (sobrancelhas caídas, olhar baixo, boca voltada para baixo, postura corporal com ombros caídos), o que reflete sua tristeza por meio da metáfora conceptual RUIM É PARA BAIXO (Lakoff; Johnson, 1980). Já em 37, vemos o oposto. O menino caminha ereto, com braços voltados para cima, sorrindo e com as sobrancelhas relaxadas. Em combinação com as linhas verticais acima de sua cabeça, é possível relacionar essa representação emocional de felicidade à metáfora conceptual BOM É PARA CIMA (Lakoff; Johnson, 1980).

A quarta pista visual emergente refere-se aos *gestos* que colaboram com as metáforas e metonímias dos sentimentos para a composição dos sentidos pretendidos. Para ilustrar, retomo os exemplos dos quadrinhos 32 e 37 (Figura 1). Neles, os gestos corporais dos braços e o posicionamento da coluna de Papa-Capim fortalecem os sentidos metafóricos de tristeza e alegria já indicados pelas expressões faciais. Outro exemplo são os gestos que representam o medo nos quadrinhos 13 e 18, quando o curumim precisa se afastar de animais perigosos e o faz de formas diferentes. Em 13, ele corre com os braços agitados e olhos arregalados devido ao pavor das piranhas. Em 18, apesar de ter medo do jacaré, ele caminha na ponta dos pés com os braços encolhidos, para que possa se afastar silenciosamente e não o acordar.

Finalmente, a análise das pistas verbo-visuais dessa HQ indica a evocação dos MCIs listados na última coluna do Quadro 1. Para a compreensão global da narrativa, todas as pistas devem ser percebidas de maneira complementar durante a leitura (Caldeira, 2021) e é assim que Fabiana conduz a atividade, como veremos adiante.

FLP 24(2)

3.2 Análise da prática pedagógica

A prática analisada é um recorte da tese de doutorado da autora (Caldeira, 2021). Toda a interação foi gravada e transcrita integralmente (1.261 linhas e 823 turnos de fala²). Contudo, devido ao escopo reduzido deste artigo, serão apresentados apenas os excertos que ilustram os exemplos diretamente explorados na análise.

A aula em questão foi realizada com Pedro (11 anos), no curso particular “Parle Português Comigo”, criado por Fabiana. Os encontros eram realizados aos sábados, na residência da professora, e duravam em média uma hora. O aluno nasceu na França e, apesar de ter mãe brasileira, não aprendeu português em casa e nunca havia estudado a língua formalmente antes de ser matriculado no curso. Seu uso limitava-se aos momentos de viagem ao Brasil com a família, por isso já apresentava certa compreensão e produção oral. O menino parece ser tímido, mas participa ativamente e ri com a professora durante a aula, além de se esforçar para falar sempre em português.

Embora não use a língua cotidianamente, ele tem contato constante com a cultura brasileira. Durante o diagnóstico com Fabiana, ele conta que seu prato preferido é a feijoada e que adora papagaios. Ela explora tal interesse durante as aulas e procura realizar propostas práticas, como receitas (momento em que Pedro provou guaraná pela primeira vez) e a confecção de objetos a partir de materiais reciclados (ele fez uma caixa para guardar café). Mantendo a linha de interesse do aluno, Fabiana

² A transcrição completa encontra-se em Caldeira (2021, p. 277-305). Convenções simplificadas e adaptadas da proposta de Gail Jefferson (1983).

selecionou a HQ do Papa-Capim. Ela justifica sua escolha primeiramente, por conta da faixa etária (que poderia suscitar uma reação positiva ao recurso); e devido à temática indígena pela qual Pedro nutre forte relação.

A prática foi ministrada em português e dividiu-se em duas etapas: (1) leitura e interpretação conjunta; (2) momento de debate. Na aula precedente, Fabiana apresentou para Pedro a Turma da Mônica e o universo de Maurício de Sousa com um filme. Então, ela começa a aula em tela questionando se Pedro recorda-se do encontro anterior e explicando que eles iriam trabalhar com uma história em quadrinhos impressa.

Como comando inicial para a etapa (1), ela diz que eles vão imaginar situações possíveis para a HQ, interpretando o que está acontecendo em cada quadrinho. Logo, eles leem cada vinheta e analisam as imagens a fim de interpretarem o enredo a partir das pistas visuais emergentes. Ao todo, durante a interação, foram evocados 16 MCIs, sistematizados no Quadro 2. Esses MCIs surgem por meio de perguntas e comentários que Fabiana faz para incitar Pedro a perceber o encadeamento das ações de CAUSA-EFEITO que estruturam a narrativa.

Quadro 2 - MCIs evocados na aula do Pedro.

Pista linguística	Localização na transcrição	MCIs evocados
“Ah! Ele é um porco esse menino, porque não toma banho, não é? Está sujo ”	L. 387-395	Sujeira
“Uma ordem que foi dada aqui né? Vai tomar banho, vem tomar banho”.	L. 44-50	Dar uma ordem
“O contrário de sujo, Pedro, é limpo ”	L. 942	Limpeza
“Ele se sente vamos dizer assim, ele se sente decepcionado , não é?”	L. 1031-1033	Decepção
“Ele está contente ”	L. 310-316	Alegria
“ Triste ”	L. 883-886	Tristeza
“Que medo ! Que medo! Nossa que medo.”	L. 814-816	Medo
“ Intrigados , eles estão intrigados, não é?”	L. 331-334	Intrigar-se
“Ele vê um, um anaconda ...hum”	L. 795-811	Anaconda
“Uma piranha ”	L. 563-566	Piranha
“Ele viu um jacaré ”	L. 645-651	Jacaré
“Hum...não...hum..hã... intrigados ”	L. 331-334	Intrigar-se
“Porque na verdade ele imaginou uma espécie de banheira ”	L. 488-492	Banheira
“Na verdade, é uma roda ”	L. 492-497	Roda
“Eles é índios ... está:: muito... hum estereotipas”	L. 1054-1071	Indígena

Fonte: Caldeira (2021, p. 166).

Em comparação ao Quadro 1, referente aos MCIs identificados na análise da HQ, percebe-se que 10 dos 16 MCIs evocados por Pedro e Fabiana são inéditos (Quadro 3). Isso indica que eles vão além da análise realizada inicialmente e confirma que cada interpretação leitora é única e varia de acordo com os conhecimentos

individuais de cada leitor (Bruner, 1991) e da relação que será realizada com os seus MCIs.

Quadro 3 - MCIs aula do Pedro x MCIs análise da HQ.

Presentes na análise da HQ	Narrativa, amizade, alegria, sujeira, higiene, limpeza, busca, banho, segurança, perigo, medo, tristeza, cheiro ruim, cheiro bom
MCIs na aula do Pedro	Conversa, narrativa, piranha, anaconda, jacaré, intrigar-se, dar uma ordem, decepção, banheira, roda, indígena, sujeira, limpeza, alegria, tristeza, medo

Fonte: Caldeira (2021, p. 167).

Dentre os MCIs evocados, alguns referem-se à categorização em português. O excerto 1 ilustra o conhecimento específico que Pedro possui acerca das espécies de animais brasileiros.

Excerto 1- Categorização e MCIs de anaconda, serpente e cobra.

486	Pedro	795	Ele vê um, um anaconda...hum
487	Fabiana	796 797	Pode ser né? Pode ser... o tipo né? a espécie da cobra, não é?
488	Pedro	798	Huhum da cobra
489	Fabiana	799 800 801	Nós dizemos de uma maneira geral cobra, mas eu sei que pra você memorizar nós dizemos também serpente
490	Pedro	802	Serpente
491	Fabiana	803	Você pode falar serpente também
492	Pedro	804	Hum
493	Fabiana	805 806 807	Só que no imaginá::rio coleti::vo brasile::iro é nós utilizamos mais a palavra <u>cobra</u> , ok?
494	Pedro	808	Cobra
495	Fabiana	809 810 811	Mas se você dissesse serpente ou se você disser anaconda como você disse, os brasileiros vão saber
496	Pedro	812	Huhum

Fonte: Caldeira (2021, p. 162).

Fabiana questiona o menino sobre o nome dos animais nos quadrinhos 12, 18 e 22, e é surpreendida com a resposta das espécies (“piranha”, Q. 12; “jacaré”, Q. 18; e “anaconda”, Q. 22). Normalmente, a categorização em outra língua é feita a partir dos hiperônimos (gerais) e depois passa aos hipônimos (específicos) (Littlemore, 2015). Contudo, como Pedro já conhece o Brasil e viveu experiências na Amazônia, ele parece ter já formado MCIs mais exatos sobre esses animais, o que lhe permitiu categorizá-los a partir da espécie em português. Fabiana aproveita esse momento para explicar que ele também poderia usar os hiperônimos para referir-se à “piranha” como “peixe” e à “anaconda” como “cobra” ou “serpente” (L.801, 807).

As pistas visuais da HQ parecem ter colaborado para tal evocação de MCIs. No quadrinho 12, vemos que a ilustração das piranhas contém os dentes característicos da espécie. Já no quadrinho 22, a cobra é representada como um animal grande, verde, que vive em uma cachoeira. Bastante semelhante à anaconda, espécie de sucuri-verde que pode ser encontrada em grandes tamanhos em ambientes aquáticos da Floresta

Amazônica. Tais pistas podem ter evocado na memória de Pedro o seu próprio MCI sobre espécies de animais brasileiros, levando-o a classificá-los dessa forma.

Outro MCI evocado é a própria narrativa, elaborada através de encadeamentos e orientações da professora sobre a interpretação a partir das pistas visuais sobre as emoções dos personagens. A narrativa encontra-se no maior MCI presente na aula, a conversa, pois é assim que Fabiana conduz a coconstrução dos acontecimentos do enredo com Pedro. O excerto 2 ilustra o ponto.

Fabiana começa a estruturar o cenário da narrativa perguntando o que o aluno identifica no primeiro quadrinho. Sem que essa informação tivesse sido previamente fornecida, o menino indica que é Papa-Capim e que ele é o protagonista porque aparece em todos os quadrinhos, enquanto os outros personagens são ilustrados em apenas alguns. Essa colocação revela que, ao observar todos os quadrinhos, Pedro percebeu (*noticing*) (Schmidt, 1983) que o curumim é o elemento mais saliente da narrativa, além de identificar o seu nome (apresentado apenas ao lado do título da HQ) (Figura 1).

Dando continuidade ao andamento da narrativa, Fabiana faz perguntas sobre o que está acontecendo nos quadrinhos e qual parece ser o sentimento dos personagens. Com isso, ela direciona a atenção do aluno para aspectos específicos e guia o encadeamento de CAUSA-EFEITO com base nas intenções dos personagens (Bruner, 1991; Caldeira, 2021). No primeiro quadrinho, Pedro indica que Papa-Capim está contente e que seus amigos estão “intrigados” (L. 331). Fabiana aproveita para explorar o motivo para tal contraste de emoções (L. 339) e Pedro explica que eles viram que Papa-Capim está sujinho (L. 341, 343, 345).

FLP 24(2)

Excerto 2: Sentimentos dos personagens.

177	Fabiana	328 329 330	O que, o que que você acha que eles estão sentindo esses dois amigos dele?
178	Pedro	331	Hum...não...hum... hã... °intrigados°
179	Fabiana	332 333	Intrigados, eles estão intrigados, não é?
180	Pedro	334	Intrigados
181	Fabiana	335 336 337	Sim. Então vamos lá, vamos continuar a interpretação aqui. Por que será Pedro?
182	Pedro	338	Hum
183	Fabiana	339 340	Por que será que eles se sentem intrigados hã?
184	Pedro	341	É... eles
185	Fabiana	342	Huhum
186	Pedro	343	Viu hum, Papaquim...Papa...
187	Fabiana	344	Capim
188	Pedro	345 346	Papa Capim...hum...está...hum sujinho sujinho

Fonte: Caldeira (2021, p. 165).

Esse é um dos exemplos que sinaliza que a leitura e a interpretação das imagens vão além da superficialidade e envolvem uma reflexão sobre as relações de CAUSA-EFEITO das diferentes situações da narrativa (Caldeira, 2021). O mesmo acontece em outros momentos, quando Pedro interpreta as pistas visuais e elenca sentimentos como: contente, surpreso, aliviado, triste, com medo. Essas colocações já indicam a realização de integrações conceituais (Turner, 2014), visto serem ideias inéditas criadas pelo menino. Nesse sentido, os conhecimentos prévios de Pedro no uso do PLH

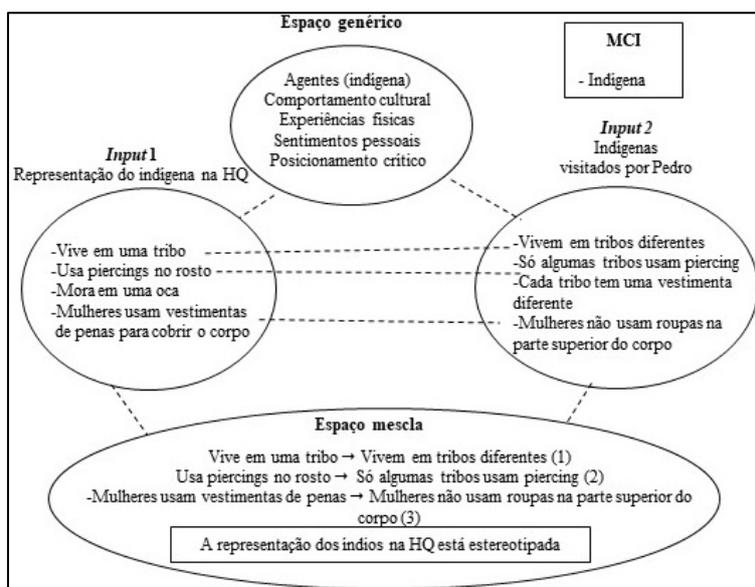
emergem e se sobressaem durante a atividade. Além disso, os múltiplos sentimentos percebidos pelo menino mostram que o encadeamento das ações está relacionado com CAUSA-EFEITO, pois tais emoções tanto são consequências dos acontecimentos da narrativa quanto atuam como molas propulsoras de novas ações (Caldeira, 2021).

Na segunda etapa da aula, após o término da leitura e interpretação, a professora pede a opinião de Pedro sobre a HQ. Ele a surpreende mais uma vez, dizendo que a representação dos indígenas está estereotipada, principalmente em relação à vestimenta feminina. Ele explica que, com base nas aldeias já visitadas com sua mãe, há formas diferentes de vestimenta em cada uma delas. Apesar de ele confirmar alguns aspectos semelhantes entre a realidade e a representação na HQ, diz que as mulheres não usam o conjunto de saia e top de penas (Q. 6 e 7) ilustrado. Elas normalmente não usam nenhuma peça cobrindo a parte superior do corpo. Então, Fabiana explica que essa representação se deve ao público-alvo da HQ ser de crianças, logo, todos os personagens adultos aparecem com peças de roupa cobrindo todo o corpo.

Nesse sentido, a representação dos indígenas na HQ propiciou uma oportunidade para debate e reflexão crítica, apesar de a professora não ter levado outras representações para um contraste comparativo. Esse momento permitiu a socialização do menino usando o português para apresentar sua experiência e seu conhecimento acerca da própria herança indígena familiar. Além disso, ele revela a sua capacidade de percepção crítica da realidade ao compará-la com as representações da HQ, partindo do seu conhecimento prévio (MCIs). Esse processo de construção de sentido caracteriza a integração conceptual cuja representação é ilustrada no diagrama a seguir.

FLP 24(2)

Figura 2 – Integração conceptual Pedro.



Fonte: Caldeira (2021, p. 168).

O diagrama representa uma rede de escopo duplo (Fauconnier; Turner, 2002), estruturada pelo mapeamento das partes e contrapartes de dois espaços input: (1) referente à representação dos indígenas na HQ; e (2) referente aos indígenas que Pedro

visitou no Brasil. Ambos são estruturados pelo MCI de “indígena”, embora o espaço (1) seja ativado pelas pistas visuais emergentes da HQ e o espaço (2) ative-se pelas pistas verbais emergentes das colocações de Pedro sobre suas experiências. Portanto, a integração é realizada com base em uma comparação entre a realidade experienciada por ele nas visitas às aldeias indígenas (que contribuíram para a construção do seu MCI de “indígena”) e a representação na HQ.

Em termos de relações vitais entre os mapeamentos interespaciais, “representação”, “analogia” e “intencionalidade” emergem. “Representação” e “intencionalidade” sinalizam a intencionalidade do cartunista em representar os indígenas de uma dada maneira na HQ. Nesse caso, “representação” é comprimida em “singularidade” na mescla. “Analogia” refere-se à comparação realizada por Pedro entre os dois tipos de indígenas. No espaço mescla, os mapeamentos apontam para algumas diferenças, dentre elas (3) a vestimenta feminina, apontada pelo menino. Portanto, essa relação de “analogia” resulta em uma “desanalogia” no espaço-mescla e sofre uma compressão de “identidade” e “mudança”.

O sentido inédito resultante é apresentado na estrutura emergente “a representação dos índios na HQ é estereotipada”. Sua criação deve-se às projeções seletivas entre os espaços de input e ela é configurada por composição (formação de novas relações inexistentes), completamento (as inferências geram uma estrutura adicional inédita) e elaboração (novo sentido elaborado devido ao posicionamento crítico do aluno, com elementos originais e outros oriundos dos inputs).

Por fim, o último aspecto analisado é a autonomia de Pedro que surge aos poucos, mediada pela assistência da professora e por intervenções com foco na forma (Lightbown; Spada, 1990). Apesar de ter uma boa compreensão do português, a formação de frases ainda parece ser um desafio – o que é natural em se tratando de um aluno na fase de emergência da língua (Caldeira, 2021). Assim, a prática com a HQ também propiciou modelos de frases e oportunidades de uso situado, com a ajuda de Fabiana. Destaca-se o fato de que no início da aula ele se limita a completar frases da professora com verbos, substantivos ou adjetivos, de forma telegráfica (Slobin, 1980). Na medida em que a interação evolui, ele começa a agir autonomamente (Vygotsky, 2007), usando termos mencionados no início da aula e testando hipóteses sobre estruturas (Ellis, 1997). Para ilustrar, observemos os testes que ele faz em relação ao uso do verbo “estar” como verbo de ligação em sete frases enunciadas ao longo da aula:

- (1) L. 711 (Pedro): “Ele corendo”
- (2) L. 712 (Fabiana): “Ele está correndo”
- (3) L. 713 (Pedro): “Ele está correndo”
- (4) L. 787 (Pedro): “Eles corendo...ele está corendo”
- (5) L. 816 (Pedro): “Eles...medo?”
- (6) L. 857 (Pedro): “Sereia está tocando”
- (7) L. 916 (Pedro): “Ele contente”

Na frase (1), Pedro utiliza o gerúndio (largamente usado por Fabiana anteriormente), mas não inclui o verbo “estar”. No início da aula, essa estrutura já havia sido colocada em saliência cognitiva (Schmid, 2007) por Fabiana e é reforçada indiretamente, no andamento da interação. Em seguida, (3) ele repete o modelo fornecido por ela (2), mas isso não significa que ele tenha internalizado tal forma. O que a sequência das produções sinaliza é que se trata de um processo em andamento,

ainda nos estágios da “curva de aprendizagem em U” (Ellis, 1997). Nesse momento, é normal produzir a estrutura de formas diferentes (desviantes ou não), até ser possível sustentar aquela que corresponde ao modelo de uso da língua (Caldeira, 2021).

Entretanto, em (4) observa-se que o menino percebeu o funcionamento da estrutura (estar + gerúndio). Ele começa o enunciado com “eles corendo” e corrige em seguida, pronunciando com mais firmeza o verbo de ligação “ele está corendo”. Isso indica que ele percebeu (Schmidt, 1983) a falta de um elemento na estrutura e o acrescentou depois, sem precisar da interferência da professora.

4 CONCLUSÃO

A análise aqui apresentada fomenta a reflexão que conduz à resposta para as três perguntas norteadoras deste estudo de caso: (1) Qual é o papel das HQs no uso da língua-alvo? (2) Que processos cognitivos deveriam ser ativados na leitura da HQ e quais são evocados na narrativa produzida? e (3) Que sentidos foram gerados por meio dessa prática?

A prática realizada com Pedro teve caráter colaborativo, com o objetivo de propiciar a produção de uma narrativa oral mediada pela HQ. Os dados mostram que o menino tem competências passivas avançadas e compreende bem o português, apesar de não ter práticas de uso em casa. Além disso, ele demonstra bons conhecimentos sobre a sua cultura de herança, o que é esperado de um FH no geral (Kagan, 2009).

Sobre os processos cognitivos esperados durante a prática, os resultados da análise sinalizam que a linguagem verbal da HQ evoca o MCI de narrativa que permite a negociação de sentidos por meio da socialização da linguagem na interação entre professora e aluno durante a prática pedagógica. Essa interação propiciou igualmente a evocação de MCIs linguísticos e socioculturais de formas indiretas (inseridas no fluxo conversacional) ou diretas (com intervenções focadas na forma).

Tais MCIs integraram-se ao conhecimento prévio do aluno e às suas experiências de vida com os povos indígenas, agindo no processo de integração conceptual revelado nas colocações de Pedro sobre os estereótipos. Nesse sentido, a prática oportunizou a realização de inferências intratextuais (relações entre aspectos internos da HQ) e extratextuais (relações entre a HQ e os conhecimentos prévios de Pedro) por meio das pistas visuais e da assistência da professora, ao guiar a compreensão da sequência dos fatos da narrativa.

Destaca-se também que a socialização na LH, a partir da leitura da HQ, é aqui instaurada por um estado de conversa em contexto espontâneo e não planejado (Tarone, 2012), o que demanda uma série de estratégias comunicativas por parte do aluno. Considerando esses fatores, os dados mostram que Pedro alcança um bom desempenho comunicacional em português, no sentido em que sustenta a interação, colabora com colocações inéditas, negocia significados e ainda testa possibilidades estruturais em desenvolvimento. De acordo com Duff e Talmy, isso é potencializado pela “interação social com membros mais proficientes de uma determinada comunidade” (2011, p. 98), que medeiam o desenvolvimento da competência comunicativa e fornecem modelos de uso linguístico para os menos proficientes. Nesse sentido, a HQ atua como mola motivadora da interação durante a prática pedagógica.

Assim sendo, considera-se que houve socialização no uso da linguagem porque o processo interacional (considerando o volume de exposição linguística, o perfil do aluno, o contexto de produção e os conhecimentos prévios) figuram em primeiro plano em relação à exploração de elementos que compõem o sistema linguístico (Duff; Talmy, 2011). Embora a aula de Pedro incluía intervenções de foco na forma, estas não suplantaram o estado de conversa que culminou na construção de sentidos inéditos por parte do aluno.

REFERÊNCIAS

- Acevedo J. Como fazer histórias em quadrinhos. Ferreira SN, tradutor. São Paulo: Global; 1990.
- Ackerman PB. Reason inferences in the story comprehension of children and adults. *Child development*. 1988;59(5):1426-1442.
- Azevedo-Gomes J. Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: estratégias comunicativas e diretrizes didáticas. *Domínios da lingu@gem*. 2020;15(3):1-26.
- Azevedo AMT. Estrutura narrativa e espaços mentais. Belo horizonte: Faculdade de letras da UFMG; 2006.
- Barbosa P, Flores C. Clíticos no português de herança de emigrantes bilíngues de segunda geração. In: Textos selecionados, 26.º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística; 2011. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14098/1/Barbosa_Flores_vers%C3%A3o%20publicada.pdf.
- Bruner J. A construção narrativa da realidade. Netto WF, tradutor. *Critical inquiry*. 1991;18(1):1-21.
- Cain K, Oakhill J, Bryant P. Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*. 2004;96(1):31-42.
- Caldeira B. Histórias em quadrinhos no ensino-aprendizagem do português como língua de herança [dissertação]. Rio de Janeiro: Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2021.
- Carreira M. Teaching heritage language learners: a study of program profiles, practices, and needs. In: Trifonas P, Aravossitas T, organizadores. *Rethinking heritage language education*. Cambridge: Cambridge University Press; 2014. p. 20-44.
- Chevalier J. Heritage language literacy: theory and practice. *Heritage Language Journal*. 2004;2(1):26-44 [internet]. [citado 14 dez. 2019]. Disponível em: <https://international.ucla.edu/africa/article/14647>.
- Cummins J. Heritage language education: a literature review. Toronto: Ministry of Education; 1983.
- Dell'Isola RLP. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo horizonte: Formato Editorial; 2001.
- Diesel A, et al. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Thema*. 2017;14(1):268-288 [internet]. [citado 24 out. 2020]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268.288.404>.
- Duff P. Transnationalism, multilingualism, and identity. *Annual review of applied linguistics*. 2015;35:57-80.
- Duff P, Talmy S. Language socialization approaches to second language acquisition: social, cultural, and linguistic development in additional languages. In: Atkinson D, organizador. *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge; 2011. p. 95-116.
- Ellis R. *Second language acquisition*. Oxford University Press; 1997.
- Fauconnier G. *Mappings in thought and language*. Cambridge University Press; 1997.
- Fauconnier G, Turner M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basics Books; 2002.
- Ferrari L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto; 2014.

- Fonseca V. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*. 2016;33(102):365-384.
- Jefferson G. Issues in the transcription of naturally-occurring talk: caricature versus capturing pronunciation particulars. Tilburg University: Department of Language and Linguistics; 1983.
- Johnson M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: Chicago University Press; 1987.
- Kagan O. Teaching heritage languages: an online workshop UCLA; 2009 [internet]. [citado 20 mar. 2020]. Disponível em: http://startalk.nhlrc.ucla.edu/default_startalk.aspx.
- Kagan O, Carreira M. The results of the national heritage language survey: implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*.; 2011;75(1):40-64 [internet]. [citado 12 jan. 2020]. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x>.
- Kendeou P, et al. Cognitive view of reading comprehension: implications for reading difficulties. *Learning disabilities research and practice*. 2014;29(1):10–16 [internet]. [citado 8 out. 2020]. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ldrp.12025>.
- Lakoff G. *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press; 1987.
- Lakoff G, Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press; 1980.
- Lightbown P, Spada N. Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning. *Studies in second language acquisition*. 1990;12:429-448.
- Littlemore J. *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. UK: Palgrave Macmillan; 2015.
- Moran J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza CA, Morales OET, organizadores. *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. 2015. p. 15-33 [internet]. [citado 24 out. 2020] Disponível em: <http://uepgfocafoto.wordpress.com>.
- Oliveira RM. Abordagem cognitiva da compreensão leitora: implicações para a educação e prática clínica. *Interação em psicologia*. 2014;18(3):381-390.
- Polinsky M, Kagan O. Heritage languages: in the 'wild' and in the classroom. *Language and linguistics compass*. 2007;1(5):368-395.
- Ramos APM. Esquemas-imagéticos e o processo de mesclagem no gênero “tirinhas”: implicações e aplicações pedagógicas para o processo de leitura em língua materna. In: Saliés TMG, Shepherd TMG, organizadores. *Análise e aplicações*. Rio de Janeiro: Publít soluções; 2005. p. 157-173.
- Ramos P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto; 2009.
- Roche J. *Fremdspracherwerb fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Francke/utb; 2013.
- Rosch E, et al. Basic objects in natural categories. *Cognitive psychology*. 1976;8(3):382-439.
- Saliés T. Verbos de movimento no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: contribuições da linguística cognitiva. In: Moura M, et al. *Ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro: Letra Capital; 2015. p. 15-38.
- Schmid H. Entrenchment, salience, and basic levels. In: Geeraerts D, Cuyckens H, organizadores. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press; 2007. p. 117-138.
- Schmidt R. Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In: Wolfson N, Judd E, organizadores. *Sociolinguistics and language acquisition*. Rowley: Newbury House; 1983. p. 137-174.
- Slobin ID. *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional; 1980.
- Sousa M. *Chico Bento*. São Paulo: Editora Globo; 2003.
- Souza F. *Tiras em quadrinhos na compreensão leitora de alunos da rede pública à luz da linguística cognitiva: o caso da prova Caxias [tese]*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2013.

Spitz CA. Crenças no ensino-aprendizagem do português como língua de herança: problematizações acerca da “aula de PLH” como espaço de letramento, atravessamento e constituição social [tese]. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 2018.

Turner M. *The literary mind*. Oxford: Oxford University Press; 1996.

Turner M. *The origin of ideas: blending, creativity, and the human spark*. New York: Oxford University Press; 2014.

Valdés G. Heritage language students: profiles and possibilities. In: Peyton JK, Ranard DA, McGinnis S, organizadores. *Heritage languages in America: preserving a national resource*. Washington: Delta Systems Inc.; 2001. p. 37-77.

Van Lier L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf JP, organizadores. *Sociocultural theory and second language learning: recent advances*. Oxford: Oxford University Press; 2000. p. 245-259.

Vergueiro W, et al. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto; 2014.

Vygotsky LS. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Neto JC, Barreto L, Afêche S, tradutores. 7.ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2007.

Weinreich U. *Languages in contact: findings and problems*. University of Michigan: Mouton; 1953.

Zaslow B. Curricular development for heritage language classes. *Teaching heritage languages: an online workshop*; 2009 [internet]. [citado 20 mar. 2020]. Disponível em: http://startalk.nhlrc.ucla.edu/default_startalk.aspx.